

Experiencias educativas innovadoras en la formación de los profesionales de la ciudad

*la articulación existente entre situaciones
de trabajo y programas de formación*

*Andrea C. Catenazzi
Con la colaboración de Natalia Da Representação
Instituto del Conurbano
Universidad Nacional de General Sarmiento*

diciembre 2002

Índice

Presentación.....	3
Una matriz de sistematización de las experiencias seleccionadas	5
Un recorrido por las experiencias educativas	12
1. Fundamentación de la experiencia	12
2. Descripción sintética de la experiencia	14
3. Objetivo general y objetivos específicos	18
4. Actores involucrados	21
5. Estrategias pedagógicas y metodologías utilizadas	23
6. Innovación principal	25
7. Impactos generales	27
8. Dificultades y principales aciertos. Sustentabilidad de la experiencia	29
9. Evaluación.....	31
Un horizonte pedagógico común.....	34
1. Las concepciones en torno al proceso de enseñanza - aprendizaje	34
2. Las articulaciones con las situaciones de cambio en el contexto y en la propia institución formadora.....	36
3. La relevancia de precisar los contenidos específicos	37
4. Las concepciones en torno a la articulación entre teoría y práctica urbana.	40
Algunas consideraciones para seguir trabajando ...	43
Bibliografía.....	45

Presentación

Este documento de trabajo tiene como finalidad aportar desde una perspectiva pedagógica a la necesidad de una adecuación entre la formación universitaria y pos universitaria, y la evolución de las prácticas profesionales relacionadas con la producción y gestión del espacio urbano inclusivo; tal como se menciona en los objetivos generales del proyecto Profesionales de la Ciudad del Programa MOST de la UNESCO y reafirmado con mayor precisión en el taller de San Pablo.

A partir de las experiencias innovadoras presentadas en el Taller Preparatorio (3 - 5 de octubre 2001) por quienes se constituyeron en los miembros de la “Red Latinoamericana y Caribeña - Profesionales de la Ciudad” se ha avanzado en la elaboración de un documento que da cuenta de los modelos de enseñanza - aprendizaje desplegados en las mencionadas experiencias, el propósito es instrumental e intenta consensuar un marco de interpretación común desde donde avanzar en una propuesta innovadora de formación para los profesionales de la ciudad.

El tema central del trabajo es la articulación existente entre prácticas innovadoras en el campo de lo urbano y sus modalidades de inclusión en los programas de formación. El propósito es formular una estrategia pedagógica dinámica relacionada al funcionamiento del conjunto de las situaciones urbanas que se van definiendo como críticas y exigen una acción renovadora que permita formar profesionales en tanto agentes de cambio.

El documento se desarrolla en cuatro partes. En una primera parte, se presentan los fundamentos del diseño de la matriz de sistematización de las experiencias seleccionadas y una primera descripción del conjunto de las 9 (nueve) experiencias con la finalidad de señalar aquellas particularidades institucionales que puedan ser útiles como clave de lectura para el resto del documento.

En una segunda parte, se desarrolla una lectura comparada entre las distintas experiencias educativas para facilitar la puesta en común de un primer conjunto de lineamientos y opciones pedagógicas. En una tercera parte, se plantea una primera síntesis, haciendo énfasis en la construcción de la estrategia que oriente el proceso de enseñanza - aprendizaje hacia la articulación entre las experiencias educativas y las experiencias de trabajo. Ambos apartados se completan con una selección de los materiales presentados en la sistematización de las experiencias.

En la cuarta y última parte se presenta una serie de elementos y consideraciones con el propósito de ofrecer un marco orientador para una propuesta innovadora para la formación de los profesionales de la ciudad.

El presente documento expresa un acuerdo inicial con la coordinación descentralizada del proyecto a cargo de Sonia Baires y Selma Díaz, con el apoyo técnico - científico de la

UNESCO a través de Germán Solinis y Nicole Maurice. Asimismo, sus primeros resultados fueron puestos a consideración por los miembros de la mencionada red en el taller de trabajo realizado en San Pablo – Brasil entre el 26 y 29 de junio y la versión actual recoge las sugerencias aportadas en el marco del mencionado taller.

Finalmente, cabe mencionar que cada una de las matrices presentadas en el Anexo y que constituyen la información básica del presente documento de trabajo fueron elaboradas por los siguientes autores:

1	Rosaluz Mejía	Departamento del Hábitat y el Desarrollo Urbano Universidad ITESO. (México)	Taller piloto profesionales de la ciudad
2	María de Lourdes García Vazquez	Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional Autónoma de México.	Cursos de extensión universitaria I, II y III
3	Julio César Corral	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. (República Dominicana)	Maestría en Planificación urbana y gestión municipal
4	Sonia Baires	FLACSO – Costa Rica	Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica.
5	Selma Díaz	Hábitat - Cuba	Programa Arquitecto de la Comunidad
6	Raúl Pastrana	Centro de Estudios Urbanos. Facultad de Arquitectura del Instituto Politécnico J. A. Echeverría de La Habana / Escuelas francesas París – Villemin y París –La Villette Cuba / Francia)	Taller internacional permanente de Estudios Urbanos
7	Débora Nunes	Núcleo de Extensión e Investigación en Arquitectura y Urbanismo Universidad de Salvador. (Brasil)	Escritorio público de arquitectura y urbanismo
8	Ruth Sampaio	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de São Paulo. (Brasil)	Rua do Ouvidor , 63
9	Andrea Catenazzi	Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)	Asignatura Gestión Urbana 1 de la Carrera de Urbanismo

Una matriz de sistematización de las experiencias seleccionadas

A partir de una de las líneas de trabajo iniciada en el Taller Preparatorio (3 – 5 de octubre 2001) se realizaron intercambios entre los miembros de la red para la elaboración de una matriz de sistematización, el diseño de la matriz planteó el desafío de organizar los materiales de las experiencias presentadas a través de un esquema que permitiera por una parte, separar la información acerca de las experiencias educativas respecto de la de las experiencias de trabajo y por otra identificar aquellos elementos que permiten una articulación entre ambas.

Bajo estos lineamientos, se propuso trabajar a partir de dos ejes de sistematización:

1. La experiencia en tanto propuesta de “nuevas estrategias de planificación – gestión urbana” o “nuevo urbanismo” , tal como se desprende del informe final del taller de París.
2. La experiencia en tanto proceso formativo y en ese sentido, su incorporación a los diseños curriculares de la institución formadora.

Ambos ejes de sistematización se constituyen en las dimensiones analíticas que organizan los 2 (dos) capítulos siguientes del presente documento, de modo tal que los datos obtenidos de la presente sistematización se presentan inscriptos en planteos más generales que intentan dar cuenta del “estado de la cuestión” de ambas dimensiones.

A partir de estas consideraciones y teniendo en cuenta los aportes de los miembros de la red se definió la siguiente matriz de sistematización:

	Experiencia educativa	Experiencia de Trabajo
1 Fundamentación de la experiencia	¿Cuál fue la razón de incluir esta experiencia de trabajo en la institución formadora? Enfoque u orientación de la misma en el marco de la estrategia pedagógica de la institución. Indicar si dentro de éste hubo una búsqueda interdisciplinaria.	¿Cuál fue la razón de realizar esta experiencia? Enfoque u orientación de la misma en el marco del pensamiento urbanístico actual.

<p>2</p> <p>Descripción sintética de la experiencia</p>	<p>Lugar dentro del trayecto formativo (carrera de grado, posgrado, extensión). Ubicación de la experiencia en el plan de estudios.</p> <p>Contexto de aplicación: articulación de la experiencia con el resto de las materias del plan de estudios. Características generales de la institución formadora.</p> <p>Presentación de los contenidos conceptuales mínimos que estructuran el programa</p> <p>Tiempos establecidos para el programa de estudio</p>	<p>Localización geográfica; características de la ciudad (media, intermedia), asentamiento regular o irregular con respecto a la legislación urbana y a su uso (zona habitacional etc.).</p> <p>Contexto social, económico, político - institucional y cultural local de la experiencia..</p> <p>Origen: si fue a solicitud de una institución (académica, de gobierno, o a solicitud directa de un grupo de habitantes), y desde qué ámbito se desarrolló la iniciativa (académico, gubernamental o no gubernamental, civil, etc).</p> <p>Consignar si la experiencia tuvo como base un acuerdo o convenio interinstitucional y/o intersectorial entre actores.</p> <p>Presentación de los principales ejes de la experiencia Modelo de gestión con respecto al tipo de financiamiento, conviene señalar cuál permitió desarrollar la experiencia (aportaciones de los mismos grupos de actores, o si fue externo a estos), y quién o quiénes lo gestionaron y bajo qué condiciones. Tiempos de gestación y de los resultados de la experiencia.</p>
<p>3</p> <p>Objetivo general.</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>Objetivos de la experiencia pedagógica con respecto a la formación de los profesionales de la ciudad y al perfil del egresado. (¿Qué se enseña y qué se aprende?)</p>	
<p>4</p> <p>Actores involucrados</p>	<p>Papel de los actores intervinientes en la experiencia formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rol docente - Rol de los estudiantes - La inclusión de "otras voces" en el proceso formativo 	<p>Especificar los objetivos particulares según cada grupo de actores en sus contextos y los comunes a lograr de una manera conjunta (¿Qué buscan? ¿Qué les da el proyecto?)</p> <p>Especificar su actuación y responsabilidades, conforme a los acuerdos que dieron origen a la experiencia.</p> <p>Grado de representatividad.</p> <p>Entramado de intereses: articulación entre actores</p>
<p>5</p> <p>Estrategias pedagógicas y metodológicas utilizadas</p>	<p>Estrategias pedagógicas utilizadas para desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje (¿Cómo se enseña y aprende?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias, selección y organización de los contenidos - Dispositivos para la transmisión de conocimientos 	<p>Entendidas como metodologías y herramientas de apoyo y acciones propuestas desde el inicio de la experiencia, aunque es importante considerar posibles modificaciones en la práctica, lo cual será uno de los resultados de la sistematización. Si este fuera el caso, será muy valioso especificarlas.</p> <p>Métodos de participación</p>
<p>6</p> <p>Innovación principal</p>	<p>Innovación pedagógica principal</p>	<p>Los efectos novedosos que los procesos de la experiencia generaron en los diferentes aspectos: metodológicos, conceptuales, etc.</p>

7 Impactos generales	<p>Analizar los impactos en tres niveles básicos: Destinatarios Medio institucional Contexto</p> <p>En particular sobre la currícula (planes de estudio / asignatura) y en el perfil de formación de los estudiantes, en términos de adquisición de:</p> <p>Conocimientos teóricos Habilidades instrumentales y de procedimiento Capacidades (referido al desarrollo de competencias)</p>	<p>Analizar los impactos en tres niveles básicos: Destinatarios Medio institucional Contexto</p>
8 Dificultades y principales aciertos	<p>Dificultades encontradas y los logros y principales aciertos de los contenidos enseñados y aprendidos, es decir del currículum real.</p> <p>Contextualizar las dificultades a fin de identificar las causas.</p> <p>Condiciones de restricción del desarrollo de la asignatura (los tiempos académicos vs los tiempos de la práctica)</p>	<p>Incorporar los procesos desarrollados (aunque no previstos) durante la experiencia. Si bien al inicio de la experiencia se plantean metodologías y estrategias, estas, al iniciar la intervención, generan procesos que nos invitan a modificar las propuestas y/o búsquedas iniciales. En este sentido, la sistematización debe permitir conocer cuáles fueron los procesos desarrollados y sus causas, y cuáles son los modelos resultantes según haya sido el caso: modelo metodológico, e incluso la construcción de conceptos.</p>
Sustentabilidad de las experiencias	Sustentabilidad y replicabilidad de las experiencias	Sustentabilidad y replicabilidad de las experiencias
9 Evaluación	<p>Evaluación de la experiencia pedagógica: ¿cómo se evaluó la asignatura si fue con un trabajo final escrito, gráfico, oral?. ¿Quiénes participaron de esa presentación final? ¿Si hubo trabajos de evaluación parciales, individuales o grupales?...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorte y selección de los aspectos a evaluar - Experiencias valoradas por la institución formadora 	Método de evaluación: ¿cómo se evaluó la experiencia?

Los 9 (nueve) aspectos de la matriz de sistematización dan cuenta, bastante exhaustivamente, de los distintos componentes de las experiencias seleccionadas e intentan ser un instrumento útil para reflexionar sobre las potencialidades y dificultades de articulación entre ambos ejes de sistematización.

Esta matriz fue utilizada como guía de sistematización por 9 (nueve) miembros de la red y sus resultados forman parte del Anexo 1¹. Cabe mencionar que a partir del Taller realizado en San Pablo - Brasil entre el 26 y 29 de junio se han incorporado otras experiencias que serán incluidas en el próximo documento de trabajo. A continuación se presenta el listado de las experiencias sistematizadas:

Título de la experiencia	Institución
1 Taller piloto profesionales de la ciudad	Departamento del Hábitat y el Desarrollo Urbano Universidad ITESO. (México)
2 Cursos de extensión universitaria I, II y III	Facultad de Arquitectura. Universidad Autónoma de México.
3 Maestría en Planificación urbana y gestión municipal	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. (República Dominicana)
4 Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica.	FLACSO – Costa Rica
5 Programa Arquitecto de la Comunidad	Hábitat - Cuba
6 Taller internacional permanente de Estudios Urbanos	Centro de Estudios Urbanos. Facultad de Arquitectura del Instituto Politécnico J. A. Echeverría de La Habana / Escuelas francesas París – Villemin y París –La Villette (Cuba / Francia)
7 Escritorio público de arquitectura y urbanismo	Núcleo de Extensión e Investigación en Arquitectura y Urbanismo Universidad de Salvador. (Brasil)
8 Rua do Ouvidor , 63	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de São Paulo. (Brasil)
9 Asignatura Gestión Urbana 1 de la Carrera de Urbanismo	Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)

Una primera lectura del conjunto de las experiencias seleccionadas pone de relieve la potencialidad del carácter formador de las prácticas de trabajo y en ese sentido los resultados de la sistematización constituyen un importante punto de partida para reflexionar acerca de los procesos de enseñanza – aprendizaje que se derivan de la articulación entre situaciones de trabajo y su inclusión en procesos de formación.

Las experiencias presentan características que se han considerado relevantes para analizar el conjunto, estos aspectos dan cuenta de las condiciones institucionales de las diversas experiencias seleccionadas y contribuyen a clarificar el marco de interpretación de los resultados del presente documento².

En primer lugar señalar, que una buena parte de las experiencias educativas parten de constatar una formación y práctica profesional elitista por parte de los arquitectos y en

¹ Se ha realizado una edición de los documentos enviados originalmente, utilizando el formato de tabla, a fin de facilitar una lectura comparada de las experiencias sistematizadas. Se solicita a los autores revisar y corregir todos los errores cometidos en este trabajo de edición.

² Cabe mencionar que aquellas condiciones institucionales derivadas de la disposición al cambio de las instituciones formadoras se desarrollan en el apartado “Un horizonte pedagógico común” por su especial incidencia en la formulación de estas propuestas pedagógicas innovadoras.

consecuencia, la necesidad de incluir los problemas derivados del hábitat popular en los programas de formación. Esto supone un énfasis puesto no sólo en un cambio de escala en las intervenciones sino en una inclusión de la población carenciada como destinataria privilegiada de esas intervenciones. Así lo expresan quienes participan de la experiencia *Cursos de extensión universitaria I, II y III (Matriz 2)*: “El arquitecto tiene una responsabilidad ética y social respecto al abordaje de los asentamientos humanos y no solo técnica” . El resto de las experiencias se originan con una especificidad por fuera del campo de formación y actuación de los arquitectos.

Desde el campo profesional de los arquitectos	Por fuera del campo profesional de los arquitectos
Taller piloto profesionales de la ciudad Universidad ITESO. Departamento del Hábitat y el Desarrollo Urbano	Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica FLACSO – Costa Rica
Cursos de extensión universitaria I, II y III Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional Autónoma de México	Asignatura Gestión Urbana 1 de la Carrera de Urbanismo Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento
Programa Arquitecto de la Comunidad Hábitat – Cuba	Taller internacional permanente de Estudios Urbanos Centro de Estudios Urbanos. Facultad de Arquitectura del Instituto Politécnico J. A. Echeverría de La Habana / Escuelas francesas Paris – Villemin y París – La Villette
Escritorio público de arquitectura y urbanismo Núcleo de Extensión e Investigación en Arquitectura y Urbanismo Universidad de Salvador	Maestría en Planificación urbana y gestión municipal Centro de Estudios Urbanos y Regionales Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra – República Dominicana.
Rua do Ouvidor , 63 Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de São Paulo	

No obstante esta diferenciación, la mayoría de los responsables del desarrollo de estas experiencias son arquitectos. La sectorialidad de la formación disciplinar puede verse atenuada en tanto quienes las llevan adelante han realizado estudios de especialización en diferentes aspectos de los problemas de la ciudad. Sin embargo, esto plantea desde la práctica docente una confluencia disciplinar entre la arquitectura y los problemas de la ciudad (implícita y/o explícita). Esta tensión también se expresa en la enseñanza del urbanismo que se origina predominantemente en las facultades de arquitectura, por lo tanto excede las experiencias seleccionadas y que es común en diferentes universidades latinoamericanas y europeas (caso español, italiano) y que es necesario incluir en el debate acerca del campo disciplinar³.

³ Este debate se encuentra presente en “Enseñanza del urbanismo. Una perspectiva europea” .(1995) donde se desarrollan las experiencias de España, Italia, Francia, Gran Bretaña y Alemania.

Vale entonces destacar que si se está pensando en la formación de los profesionales de la ciudad, es indispensable incluir todas aquellas disciplinas que tengan a la ciudad como ámbito de intervención, tal es el caso de quienes trabajan en el campo de las políticas sociales urbanas, la ecología urbana, la administración de los gobiernos locales, la economía urbana, etc.

En segundo lugar, señalar el lugar de las experiencias seleccionadas en el trayecto formativo del estudiante. Las diferentes experiencias desarrolladas – tanto en grado como en pos grado - expresan la posibilidad de incluir este tipo de propuestas como una herramienta pedagógica útil para ser aplicadas en distintos momentos del trayecto formativo del estudiante y en ese sentido, se inscribe en los lineamientos propositivos de la UNESCO en torno al *aprendizaje permanente* que considera al individuo como la unidad de aprendizaje en un marco de instituciones inteligentes que apuestan a contribuir en promover procesos que confluyan en una sociedad que aprende.

Esta lectura en clave institucional permite encontrar diferencias entre las experiencias presentadas en cuanto a las posibilidades de inserción en la currícula académica, en algunos casos se ofrecen como instancias optativas (Taller Piloto Profesionales de la Ciudad, Cursos de Extensión Universitaria I, II y III, Programa Arquitecto de la Comunidad) y en otros se constituyen como materias de una carrera, posgrados o maestrías. Asimismo, desde una perspectiva de la organización institucional, existen formas de articulación diversas: entre diferentes universidades, nacionales y extranjeras; entre la universidad y organismos o programas internacionales; entre la institución formadora y los gobiernos locales.

Estudios de grado	Estudios de pos grado
Asignatura Gestión Urbana 1 de la Carrera de Urbanismo Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento	Maestría en estudios urbanos para Centroamérica. FLACSO – Costa Rica
Cursos de extensión universitaria I, II y III Facultad de Arquitectura. Universidad Autónoma de México	Maestría en Planificación urbana y gestión municipal. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
Taller piloto profesionales de la ciudad Universidad ITESO. Departamento del Hábitat y el Desarrollo Urbano	Taller piloto profesionales de la ciudad Universidad ITESO. Departamento del Hábitat y el Desarrollo Urbano
Taller internacional permanente de Estudios Urbanos Centro de Estudios Urbanos. Facultad de Arquitectura del Instituto Politécnico J. A. Echeverría de La Habana	Taller internacional permanente de Estudios Urbanos Centro de Estudios Urbanos. Facultad de Arquitectura del Instituto Politécnico J. A. Echeverría de La Habana
Rua do Ouvidor , 63 Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo	Programa Arquitecto de la Comunidad Hábitat – Cuba
Escritorio público de arquitectura y urbanismo Núcleo de Extensión e Investigación en Arquitectura y Urbanismo	

En ese sentido, la inclusión de situaciones de trabajo en los programas de formación puede aplicarse, tanto en lo que se refiere a formación reglada como a formación continua y a formación ocupacional. Tal como plantean Lama García, F. y otros (2000, Lls tres ámbitos de formación anteriormente enunciados están demandando en mayor o menor medida de nuevos modelos de formación que se acomoden mejor a las crecientes necesidades de una sociedad que requiere cada vez más de la formación permanente. Como complemento de esta clasificación en ámbitos de formación diferenciados, vale mencionar las propuestas, tanto en el caso del Taller piloto Profesionales de la ciudad como en el Taller del Cerro (*Matriz 6*), de incorporar estudiantes de grado y pos grado entre los participantes de la experiencia.

Finalmente, destacar que si bien la mayoría de las experiencias de formación se desarrollan en el ámbito de las universidades, una de ellas – la del Programa Arquitecto de la Comunidad, Hábitat – Cuba (*Matriz 5*)– se origina en el marco de una organización no gubernamental. Tal como se presenta en la matriz, las características generales de Hábitat - Cuba eran las de una organización integrada de acuerdo a lo establecido por el Código Civil cubano y formada por socios, voluntarios, que debían estar integrados al quehacer del hábitat y que elegían sus direcciones provinciales. Este caso expresa una de las tendencias de cambio en la enseñanza universitaria, aquella referida a la diversificación de las instituciones universitarias en distintos centros de formación caracterizados por diferentes maneras de “ser universidad” (Feldman, D. y Palamidesi, M.;2001, 13)

Un recorrido por las experiencias educativas

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo realizar una lectura en clave comparada entre las distintas experiencias educativas presentadas para facilitar la puesta en común de un primer conjunto de lineamientos y opciones pedagógicas, junto a sus potencialidades, limitaciones e incluso desventajas, inscriptas en la búsqueda de una forma innovadora de resolver los desafíos de la enseñanza de la producción y gestión del espacio urbano inclusivo. A fin de simplificar los ejes de lectura, se han reiterado los ítems establecidos en el primer ordenamiento propuesto por la matriz de sistematización de las experiencias, presentando una breve descripción inicial donde se da cuenta de los aspectos comunes, seguidos de extractos de las distintas experiencias sistematizadas.

1. Fundamentación de la experiencia

En general, las experiencias se inscriben en un marco de revisión de la práctica profesional tradicional e innovación que requieren de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, búsqueda que responde a un perfil profesional que debe incorporarse a una realidad urbana compleja con necesidades en constante cambio. Un enfoque que atraviesa todas las experiencias sistematizadas es el de articular teoría y práctica, principio orientador del recorrido que han realizado las instituciones que han revisado la formación de profesionales de la ciudad, cuya diversidad de alcances se describe a continuación.

En este sentido, el *Taller Piloto Profesionales de la Ciudad (Matriz 1)* destaca que “El Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano (DHDU) incursionó en lo que llamó ‘Proyectos de Intervención’, estructurados alrededor de la resolución de problemas reales expresamente formulados a la universidad por grupos sociales organizados. La metodología que dirigió estas experiencias fue la de investigación- acción participativa. A su vez, la complejidad de los problemas abordados, demandó la participación de estudiantes de otras carreras (arquitectura, ingeniería, psicología, derecho, comunicación y administración), es así que se conformaron grupos interdisciplinarios de trabajo en los que interactuaba el grupo social y se relacionaban con las autoridades municipales y estatales. En el presente, esas ‘prácticas informales’ han pasado a ser lo que la institución considera como el ‘aprendizaje en sitio’ ... Este es el caso del nuevo ‘Taller Profesionales de la Ciudad’, que recién inició en agosto de 2001 para participar desde el ITESO en el proyecto que convocan MOST-UNESCO.”

Los *Cursos de Extensión Universitaria I II y III (Matriz 2)*: “En el plan de estudios de la licenciatura en Arquitectura, Extensión Universitaria (EU) es un Área de Conocimiento, sin embargo a la fecha no hay un contenido específico que la diferencie de las otras áreas; esto a dado como resultado que la profesionalización de los docentes en esta área sea incipiente,

y sin embargo el país día a día necesita profesionistas capaces de dar respuesta a usuarios colectivos, que asesoren procesos de gestión del hábitat progresivo y participativo, que trabajen en equipos interdisciplinarios, que articulen diferentes actores, en fin que dominen no sólo el producto sino también las etapas del proceso de producción y apropiación social que implica el desarrollo progresivo.”

Maestría en Planificación Urbana y Gestión Municipal (Matriz 3): “La inclusión de esta *Maestría* en su oferta educativa, responde a una demanda creciente en el ámbito de los gobiernos locales (ayuntamientos) y del sector privado vinculados a la expansión urbana (inmobiliarias, urbanizadores, diseñadores y constructores) y a un proceso propio de crecimiento del CEUR después de 12 años de experiencias en planificación y gestión urbana... Su incorporación a la estructura académicas del nivel superior, es producto de una búsqueda interdisciplinaria en la producción del conocimiento en un campo cognoscitivo complejo y dinámico. Este enfoque conlleva una planificación concebida como un proceso de negociación y concertación entre los diversos agentes que inciden sobre un territorio determinado. Bajo este esquema, la gestión urbana está orientada a la integración de los agentes económicos y sociales de la ciudad o territorio, con el objeto de reducir las divergencias que se producen entre la logística urbanística y la de los inversionistas”

La *Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica (Matriz 4)* “busca colaborar en el fortalecimiento de los gobiernos locales en: la movilización y participación de los ciudadanos en la resolución de problemas locales y regionales y la capacidad técnica para abordar adecuadamente los asuntos que tienen que ver con el mejoramiento del ámbito local.”

El Programa Arquitecto de la Comunidad (Matriz 5) “se organizó a partir de la capacitación de profesionales en el uso del método de diseño participativo desarrollado por el Arg. Rodolfo Livingston, en la Argentina, para atender directamente familias. Más que una búsqueda interdisciplinaria, se planteó el trabajo del arquitecto en el seno de la misma comunidad, del mismo barrio y en la aplicación de la participación de la familia-cliente y así se creó una nueva forma de atender a la población”

El *Taller Internacional Permanente de Estudios Urbanos-Taller del Cerro (Matriz 6)* presenta así su experiencia: “El encuentro en 1997 de profesores de la Facultad de Arquitectura del Instituto Superior Politécnico J.A. Echeverría de La Habana con algunos profesores de las escuelas francesas de Paris-Villemin y de Paris-La Villette, el intercambio de informaciones e ideas sobre los contenidos y la organización de los planes de estudio de la carrera en ambos países, sobre la formación a los estudios urbanos, sobre la mayor o menor adecuación de estos a los respectivos contextos de ejercicio profesional, constatar la comunidad de objetivos y la coherencia de las prácticas, contribuyeron a la decisión de crear en común una formación al urbanismo...La relación iterativa entre teoría y práctica que desea poner en obra el taller está presente en los tres ‘momentos’ que componen el programa del Taller: cursos teóricos y conferencias; taller de proyecto urbanístico arquitectónico enraizado en la realidad social y física local; visitas-encuentros en los municipios, lugar de trabajo de los profesionales. A una nueva pedagogía piensa contribuir

el Taller del Cerro, permitiendo la confrontación de las experiencias de profesionales de diversos orígenes y diferentes disciplinas puestos, a los efectos de la formación, en condiciones reales de producción”

El *Escritório Público de Arquitetura e Urbanismo-Unifacs (Matriz 7)* fundamenta la experiencia como “un proyecto institucional y pedagógico de la Universidad de Salvador (UNIFACS)···que se encuadra dentro del Plan de Trabajo del NEUPAR (Núcleo de Extensión e Investigación de Arquitectura y Urbanismo). Es una vinculación entre enseñanza, investigación y extensión.”

Projeto da Rua do Ouvidor, 63 (Matriz 8): Ao tomar conhecimento do programa da UNESCO “Os Profissionais da Cidade” , começamos a acompanhar, com maior atenção, as experiências que estavam sendo desenvolvidas não só na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, mas na Universidade como um todo. Um exame acurado das disciplinas oferecidas no curso, mostra que em poucas delas os problemas urbanos do país e especialmente de São Paulo, que são muitos e graves, são expostos de forma a envolver os alunos de uma forma prática. Questões referentes à habitação, habitação popular, meio ambiente, por exemplo, são tratados de forma isolada por algumas disciplinas. Alunos e professores tem conhecimento dessa situação, e em recente Seminário sobre o ensino na graduação, foi ressaltada a necessidade de rever-se o conteúdo das disciplinas e aproximá-los da realidade social contemporânea. Cumpre observar que é freqüente na Faculdade a afirmação de que pretendemos formar não só arquitetos, mais cidadãos.”

La asignatura Gestión Urbana en el marco de la carrera de Urbanismo (Matriz 9) “ La licenciatura de Urbanismo del Instituto del Conurbano (ICO) es la primera oferta académica de grado en la Argentina con la cual, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) pretende dar respuesta a una necesidad concreta, tanto para la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) como para otras ciudades del país inscriptas en similares procesos de transformación urbana···Las actividades de la Carrera de Urbanismo se enmarcan dentro de la política global del ICO. El instituto es una de las unidades de gestión académica interdisciplinaria de la universidad, para el cual la investigación, la docencia y la asistencia a la comunidad en estrecha vinculación, representan sus tres pilares fundamentales. La carrera de urbanismo intenta abordar el campo del urbanismo en tanto una “praxis” en el sentido de aplicación práctica del conocimiento a la realidad y es sobre esta reflexión desde la práctica que la asignatura Gestión Urbana I (GUI) se plantea aportar a la discusión del campo disciplinar.”

2. Descripción sintética de la experiencia

Nos centraremos particularmente en la descripción de la experiencia educativa. En primer lugar, en el diseño pedagógico suele priorizarse una combinación de trabajo en taller con clases magistrales o conferencias, instancias que debieran enriquecerse con la articulación de la experiencia de trabajo. Un recorrido sobre los contenidos mínimos que constituyen estas

experiencias resume aquellos ejes que las acercan: la construcción del conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica; la identificación de los actores intervinientes, su lectura como “entramado de intereses” ; la incorporación de diversas metodologías de participación; el conocimiento acerca del hábitat popular; la actualización de los contenidos conceptuales en relación a los nuevos paradigmas en el pensamiento urbano.

El Taller Piloto Profesionales de la Ciudad (Matriz 1) “se desarrolla con en el apoyo de los programas académicos que actualmente operan en el DHDU: licenciaturas de Arquitectura, Diseño e Ingeniería Civil; Maestría en Gestión Social del Hábitat y la Cátedra UNESCO-ITESO. El Taller aún no es una figura del currículo formal. El DHDU está actualmente en proceso de reforma académica y uno de sus objetivos es la modificación de los currículos actuales, proceso que recibirá aportaciones que surjan de la sistematización y evaluación de esta experiencia educativa. Por esta razón, el Taller funciona como un programa académico paralelo (de dos años de duración)··· el nivel y número de asignaturas que cursan los alumnos de Licenciatura y Maestría en el Taller depende de las disposiciones dictadas por cada coordinación de carrera.

El Taller Piloto Profesionales de la Ciudad plantea las siguientes características como base de su modelo pedagógico: - La atención a problemas urbanos de relevancia social, como principio generador del proceso de enseñanza aprendizaje; - La construcción del conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica; la interacción de alumnos con el problema real y su contexto social, asesorados por profesores especialistas; - El trabajo colaborativo con base en la interdisciplinaria.

Se diseñó con los siguientes elementos constitutivos y conceptuales:

- *Un taller de proyectos*: espacio interdisciplinario, en el que se investiga junto con la comunidad, para conocer los problemas que prioritariamente demanda; un diagnóstico participativo que tome en cuenta las capacidades y condicionantes socioculturales de los habitantes; formulación de proyectos desde el diseño participativo; apoyo y seguimiento a la gestión social.
- *Un módulo teórico-técnico*, destinado a la búsqueda de conocimientos que faciliten la comprensión del problema y el desarrollo de habilidades necesarias para proponer soluciones viables y operativas.
- *Un módulo metodológico*, dirigido al conocimiento y aplicación de las herramientas que provee la investigación - acción para lograr el diseño participativo.”

Los Cursos de Extensión Universitaria I II y III (Matriz 2): “EU se articula (según el énfasis que cada profesor le dé y/o la solicitud de trabajo a realizar) principalmente al Taller de Arquitectura y con respecto a las otras cuatro áreas del plan de estudios en orden de importancia con la: Urbano-Ambiental; Proyecto; Tecnología y marginalmente con la de Teoría, Historia e Investigación. La modalidad de impartición es la de taller.

Los contenidos conceptuales mínimos que estructuran el programa son: 1) Identificación de los diferentes actores que participan en el proceso urbano, de vivienda, etc. 2) Elementos teórico-conceptuales que permitan comprender los fenómenos que se analicen a partir de las nuevas tendencias del pensamiento contemporáneo 3) Las metodologías participativas como estrategia para la solución de los problemas del hábitat (Talleres participativos,

instrumentos para el manejo de conflictos, mapas mentales, sistematización, estudio de caso). 4) La perspectiva del hábitat en los asentamientos humanos. 5) Una mirada a la periferia que nos permita mejorar lo construido 6) Espacio Público y calidad de vida 7) La vivienda popular 8) Transferencia tecnológica.”

Maestría en Planificación Urbana y Gestión Municipal (Matriz 3): “El programa es coordinado por el CEUR en sus aspectos académicos y por el Departamento de Arquitectura en lo referente a la gestión administrativa del mismo. Se ofrece al nivel de posgrado y maestría. El programa se estructura en: un módulo básico, diseñado para satisfacer el conocimiento teórico y práctico del urbanismo, la planificación urbana y la gestión de la ciudad; un módulo de concentración, que complementa los aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos en un área de concentración determinada (focalizada en el nivel urbano/municipal, de sectores urbanos y/o comunitarios); y una tesis, entendiéndose como tal un proyecto de investigación relevante a la práctica de la planificación urbana, la gestión municipal o un diseño urbano o comunitario.”

Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica (Matriz 4): “Este Programa tiene una duración de dos años, bajo una modalidad de clases presenciales en Costa Rica, una pasantía en una municipalidad del Área Metropolitana de San José y trabajos dirigidos e investigación en los respectivos espacios laborales de los estudiantes... Es organizado conjuntamente con el Grupo Interuniversitario de Montreal “Ciudades y Desarrollo” (GIM) el cual está constituido por profesores e investigadores de las Escuelas, Institutos o Departamentos de Estudios Urbanos de las Universidades de Québec en Montreal, de Montreal, de McGill y el Instituto Nacional de Investigación Científica, INRS-Urbanisation.”

El Programa Arquitecto de la Comunidad (Matriz 5): “La experiencia podría considerarse como extensión universitaria. El método de diseño participativo se ha incorporado como asignatura dentro de una Maestría, por la Escuela de Arquitectura de La Habana, del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” y ha sido tema de dos Tesis de Maestría... Las características generales de HABITAT-CUBA eran las de una ONG. Los contenidos mínimos que estructuran el Programa estaban dados por: la vinculación directa y “cara a cara” de los profesionales con las familias-clientes; el uso del método de diseño participativo; la vocación de los profesionales integrados al mismo de trabajar con la población; su organización al estilo de una ‘cooperativa de profesionales’ ”

El Taller Internacional Permanente de Estudios Urbanos-Taller del Cerro (Matriz 6): “Los principales ejes de la experiencia son la formación continua de los profesionales en articulación con la formación inicial, tratando de simular las condiciones reales de la producción, confrontándose a otras formas de ejercicio profesional (aprender trabajando juntos con profesionales extranjeros y viaje de estudio) y, a término, inmersión de la formación en la producción, como un Taller Piloto, en seno a la operación de rehabilitación integral del municipio.

El Taller del Cerro esta hoy integrado en el Centro de Estudios Urbanos de la Facultad de Arquitectura del Instituto Superior Jose Antonio Echeverria de La Habana. Si la vocación del Taller es atender un publico de profesionales, sus objetivos y sus métodos de trabajo abren sus actividades a los alumnos de los ultimos años de la Facultad. De esta manera el Taller estara presente, durante un semestre, en el plan de estudios de la carrera de arquitecto: primera sensibilización a la problemática de los estudios urbanos. Como actividad posgrado, el Taller forma parte de los « productos » que la Facultad ofrece a sus graduados en el marco de la formación permanente.”

Escritório Público de Arquitetura e Urbanismo-Unifacs (Matriz 7): “El E.P. se articula con las materias de fundamentación de las carreras de Arquitectura y Urbanismo e Ingeniería de la Construcción: Proyecto Arquitectónico e Urbanístico, Materiales de Construcción, Sistemas Constructivos, Medio Ambiente e Informatica. La capacitación de los alumnos se dá a partir del tercer año de la carrera y por el período de un año.”

Projeto da Rua do Ouvidor, 63 (Matriz 8): Em 1999, um grupo de alunos da Faculdade de Arquitectura, da Escola Politécnica, do Instituto de Psicologia, da Faculdade de Economia e Administração, da Faculdade de Direito, todas pertencentes à Universidade de São Paulo, assessorados por alguns professores, realizaram uma experiência inédita: Um edifício de propriedade do governo do Estado, Secretaria da Cultura, vago, há alguns anos, situado a poucos metros de uma das principais praças do centro velho da cidade, foi invadido por um grupo de “sem teto” que instalaram-se precariamente no imóvel... um grupo de alunos com formação interdisciplinar, auxiliados por dois ou três professores universitários, inclusive uma professora da Universidade de Torino que estava de passagem pelo Brasil, montaram dentro do edifício um escritório improvisado de arquitetura com pranchetas, computadores, e realizaram não só um recenseamento dos moradores, como um ante projeto de requalificação e adaptação do prédio comercial em residencial. Colaborou para o êxito do projeto a Central de Movimentos Populares que cuidou inclusive da alimentação dos alunos nesses dias; ressalta-se que no decorrer do processo aconteceu uma grande interação entre moradores e estudantes. Foram levantadas as características das famílias, suas necessidades de espaço, e da discussão das necessidades resultou o ante projeto habitacional.”

La asignatura Gestión Urbana en el marco de la carrera de Urbanismo (Matriz 9): “En el plan de estudios de la licenciatura, GUI forma parte de un área de conocimiento predominantemente metodológico - instrumental que, junto con la asignatura Gestión Urbana II y los Talleres, promueve en los estudiantes la comprensión de la problemática urbana que completarán en el resto de la carrera con materias teóricas y técnicas. La unidad de análisis es la GESTION URBANA PUBLICA LOCAL y el objetivo de la asignatura es enfrentar a los estudiantes con el campo del conocimiento y la práctica de la gestión: sus conceptos claves y sus procedimientos para permitir que se introduzcan en el campo del urbanismo desde la gestión. En particular, se intenta presentar al análisis y la discusión aquellos procesos de gestión urbana insertos en la administración pública. Los principios o

conceptos estructurantes serán: la noción de entramado de intereses – prácticas sociales urbanas; la noción de problemáticas urbanas; la noción de metodologías e instrumentos urbanísticos”

3. Objetivo general y objetivos específicos

Los objetivos precisan el sentido de las opciones pedagógicas innovadoras, acentuando en algunos casos el rol de la universidad como actor social de cambio, y en otros, los aspectos específicos del nuevo rol profesional que se intenta construir. En este sentido, se destacan el énfasis en la responsabilidad de la intervención (en algunas experiencias se menciona la necesidad de una conciencia social del profesional); la necesidad de comprometerse en todo el proceso a través del desarrollo de competencias para explicar y coordinar la ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos y la cualidad distintiva de la participación con actores diversos, copartícipes de aspectos decisivos del proyecto. Asimismo, el intercambio interdisciplinario, entre profesionales de diferentes países y de niveles de formación diferentes; la inserción en forma de pasantías en el campo de actuación junto a la incorporación de metodologías e instrumentos que integren la problemática técnica con la problemática social, también enriquecen el perfil profesional.

El rol de la universidad se especifica por un lado en su orientación a la vinculación entre investigación, enseñanza y asistencia a la comunidad y habilita, por otro lado, este espacio de acercamiento con otros profesionales, promueve viajes de intercambio y mantiene vinculados a los profesionales en un proceso de formación continua.

El *Taller Piloto Profesionales de la Ciudad (Matriz 1)* se plantea como Objetivo General “Explorar *alternativas pedagógicas* que faciliten a los estudiantes desarrollar conocimientos y competencias para dar respuestas a las demandas sociales, con propuestas creativas, operativas y socialmente pertinentes. Objetivos Específicos: *Enriquecer los perfiles de los profesionales y ampliar sus fundamentos conceptuales con aportes de otras disciplinas, cuya intervención es necesaria para la comprensión y atención del problema urbano; Avanzar en la construcción de aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos, a partir de la reflexión sobre la experiencia; Consolidar el papel de la universidad como actor social de cambio, implicándolo en el debate científico y en los foros públicos de concertación; Compartir y difundir las experiencias, para facilitar la construcción común de nuevos paradigmas y teorías sobre la problemática urbana y su complejo abordaje, así como la búsqueda de alternativas pedagógicas para la formación de nuevos perfiles profesionales.*

En los *Cursos de Extensión Universitaria I II y III (Matriz 2)*: “Se enseña a: generar un proceso de *corresponsabilidad* entre los principales actores que intervienen en el desarrollo del proyecto urbano (no solo de los profesionistas y los pobladores, sino principalmente de los funcionarios de los diferentes niveles de gobierno, las organizaciones sociales y agentes económicos a lo largo de todo el proceso) No se trata solo de lograr una gran participación sino de que realmente los “promotores” del PU se sientan solidariamente comprometidos

en el proceso de elaboración, pero también de implantación (incluyendo el compromiso financiero), seguimiento, evaluación y eventual revisión.

Se aprende a: proponer conjuntamente soluciones a los problemas urbanos planteados durante el desarrollo del proyecto. A participar en los equipos de trabajo o comisiones que se crearan. Conocer y discutir y proponer en los temas estratégicos. Dar seguimiento a las líneas directrices del PU en sus distintos niveles de diagnóstico, objetivos, estrategias, implantación y ejecución de los proyectos. Gestionar la aprobación definitiva del proyecto.”

En la *Maestría en Planificación Urbana y Gestión Municipal (Matriz 3)*: El objetivo general del programa está orientado a la formación de recursos humanos en la gestión, planificación y diseño de políticas, planes, programas y proyectos urbanos y municipales que sean económicamente eficientes, ambientalmente sustentables, socialmente equitativos, políticamente democráticos y tecnológicamente apropiados al medio donde se desarrollen. En tal sentido, con lo que se enseña y con lo que se aprende se espera que al finalizar el programa los estudiantes sean capaces de: determinar los modelos de planificación y gestión urbana que más se ajustan al desarrollo de las ciudades latinoamericanas y del Caribe..., aplicar metodologías interdisciplinarias de planificación y gestión participativa, a través de técnicas y procedimientos metodológicos en el relevamiento, evaluación, selección, comunicación y monitoreo de la información obtenida de la realidad urbana, diseñar planes, programas y proyectos con sentido ético y profesional, considerando las situaciones reales y los condicionantes que se manifiestan en la práctica urbana actual, conocer la estructura y los alcances de la gestión municipal en relación con las leyes vigentes y los procesos de gestión participativa... generados entre todos aquellos agentes urbanos que participan en la construcción de la ciudad.

La *Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica (Matriz 4)* tiene como objetivos pedagógicos “asegurar la formación de especialistas en Estudios Urbanos, con énfasis en la gestión y administración urbana y municipal; continuar el trabajo de investigaciones aplicadas a la problemática urbana, con énfasis en la gestión y administración urbana y municipal.”

El *Programa Arquitecto de la Comunidad (Matriz 5)* presenta como objetivos específicos : “demostrar una nueva forma de trabajo (dando servicio personalizado a las familias) de profesionales especializados en el diseño participativo, en aras de mejorar el hábitat popular; ser autofinanciados; incorporar al trabajo en las ciudades profesionales que proyectan a la población dominando las especificaciones urbanas y que se convierten en agentes sociales activos”

En el *Taller Internacional Permanente de Estudios Urbanos-Taller del Cerro (Matriz 6)* se destacan los objetivos específicos: “compensar la distancia constatada entre la formación inicial impartida en las facultades y el contexto de ejercicio profesional; sensibilizar los profesionales a otras formas de abordar el estudio y la producción de la ciudad más adaptados a las nuevas orientaciones ya presentes en el Plan General de Ordenamiento Territorial de la ciudad (diciembre 2000); permitir y facilitar la confrontación entre profesionales de diferentes países y de formaciones diferentes; descubrir, en la práctica y

trabajando juntos, otras formas de aproximarse y de intervenir en la ciudad; mantener los profesionales en contacto con los claustros universitarios y permitirles enriquecerse mutuamente trabajando con estudiantes de los últimos años de la facultad; uno de los objetivos permanentes es el de convencer a los profesionales que es necesario poner en práctica los principios de interdisciplinaridad y de intersectorialidad” .

Escritório Público de Arquitetura e Urbanismo-Unifacs (Matriz 7): “El objetivo principal es crear, por parte del cuerpo docente y del alumnado, una conciencia social e una práctica de técnicas proyectuales y constructivas acorde con las necesidades de los sectores mas carentes de la ciudad... Como objetivos generales se mencionan: Investigar y desenvolver proyectos, productos y técnicas en el ámbito de arquitectura, urbanismo, ingeniería, diseño, materiales de construcción y muebles, adaptadas a la demanda de la población carente. Realizar estudios e investigaciones sobre las políticas públicas relacionadas a las edificaciones y áreas populares. Los objetivos específicos incluyen:

Promover fóruns de debates y publicaciones que apunten a la reflexión sobre el hábitat popular urbano.

Proporcionar pasantías para alumnos de los cursos de arquitectura, urbanismo, ingeniería y de otros cursos relacionados con el campo de actuación.

Promover relaciones con otras instituciones de investigación e iniciativas similares nacionales e internacionales.”

En relación a la experiencia que se describe en la *Matriz 8*, “O objetivo específico do projeto é que os poderes públicos considerem este exemplo como uma solução viável para resolver a situação dos moradores de rua , que seja considerado um projeto- piloto, ao lado de outras possíveis alternativas destinadas a solucionar a questão habitacional nas áreas centrais da cidade.”

La asignatura Gestión Urbana en el marco de la carrera de Urbanismo (Matriz 9): Tal como se menciona en el documento fundacional de la carrera de Urbanismo: “La asignatura GESTION URBANA I se propone como principal objetivo: Mejorar el *ciclo de toma de decisiones* para generar transformaciones del espacio urbano, que enfrenten los desafíos de la *competitividad* – en una economía global donde el mercado, sus estructuras de poder y sus instituciones tienden a imponer a las sociedades en desarrollo la prioridad de los equilibrios macroeconómicos-, *governabilidad* – en un sistema político en que las instituciones formales de la democracia se presentan como paradigma independizado de las condiciones sociales que la hacen posible- y *desarrollo humano sustentable* – planteado en el marco de una utopía crítica que afirma como valores fundamentales el logro de equilibrios sociales equitativos y sustentabilidad ecológica.

Para ello es necesario que la asignatura aporte al futuro egresado metodologías e instrumentos básicos, con la finalidad de:

- Identificar e institucionalizar procedimientos y formas de organización de la gestión que sean democráticas y eficientes. En ese sentido, se propone generar ámbitos que expresen distintos niveles de participación entre los actores locales de decisión pública, las empresas productoras de espacio urbano o a cargo de la prestación de servicios y las organizaciones no gubernamentales.

- Desarrollar competencias para diagnosticar, explicar situaciones problemáticas complejas y coordinar la ejecución, seguimiento y evaluación de programas y proyectos tendientes a resolver los problemas de la ciudad, utilizando metodologías e instrumentos que integren la problemática técnica con la social.

Desde lo actitudinal, se plantea la importancia de capacitar profesionales flexibles, que puedan integrar equipos interdisciplinarios que encaren la problemática urbana y que desarrollen formas comunicativas que faciliten la participación y el diálogo.”

4. Actores involucrados

Aparecen diferencias en la descripción de los diversos roles que juegan los actores según sea que se ha logrado una articulación entre la experiencia pedagógica y de trabajo o que se presenta exclusivamente la experiencia pedagógica, donde los roles aparecen más claramente asignados a lugares tradicionales en la enseñanza. En el primer caso, desde la perspectiva de trabajo se suele concebir a los actores como constructores de un objeto común, el conocimiento en torno de la planificación y la gestión de la ciudad. Varias de las experiencias acentúan la importancia de incorporar necesariamente la articulación con representantes del gobierno local, lo cual se concretiza a través de diversas estrategias (en algunos casos son el público privilegiado de las experiencias, en otros se incorporan a través de instancias específicas de la formación como las pasantías o se incluyen entre los interlocutores más pertinentes para pensar la planificación y gestión de la ciudad). Otro acento es el que aportan las experiencias que promueven el intercambio entre profesionales nacionales y extranjeros (canadienses, franceses), ya sea como alumnos o como profesores, en actividades de debate e intercambio de información o en pasantías en las ciudades de origen, a modo de explorar diferentes formas de responder a los mismos interrogantes.

La incorporación de “otras voces” (representantes de los gobiernos locales, vecinos, agentes privados, organizaciones civiles) se inscribe en la intencionalidad de confrontar la teoría con la práctica urbanística, entrenando competencias específicas propias de dicha articulación y orientando la viabilización y/o concreción de los proyectos.

El Taller Piloto Profesionales de la Ciudad (Matriz 1) destaca entre sus actores a: alumnos de licenciaturas y Maestrías; Docentes: Maestro del Taller de proyectos, Asesor del módulo de Metodología, del módulo teórico-técnico; Coordinador Académico del Taller Piloto Profesionales de la Ciudad, Coordinador de la Maestría; Responsables de la Jefatura del Departamento y de la cátedra UNESCO-ITESO.

Cursos de Extensión Universitaria I II y III (Matriz 2): “ Rol docente: incluye aspectos como coordinador que especifique las “reglas del juego” y realice la interacción con las otras áreas, motivador del cambio, investigador. Rol de los estudiantes: estar abiertos a aprender otras propuestas del ejercicio de su profesión, disposición a intervenir (no sólo a recibir). Inclusión de otras voces: funcionarios locales, agentes privados, organizaciones vecinales y civiles. Existen proyectos diferentes de territorio en función de la heterogeneidad

de intereses, por lo que hay que considerar su punto de vista, negociarlo, consensuarlo de tal manera que sea posible llevarlo a la práctica.”

En la *Maestría en Planificación Urbana y Gestión Municipal (Matriz 3)*: se afirma que “la Maestría está destinada a todos los actores que participan en los procesos de gestión municipal y planificación urbana...No obstante el predominio de arquitectos y de profesionales del sector privado (inmobiliarios, empresas independientes), existe una conciencia sobre su necesaria articulación con el gobierno local.

El rol docente es el de facilitador de los procesos de comprensión, reflexión y producción de conocimientos por parte de los estudiantes, cuyo rol es el de incorporar al proceso de enseñanza- aprendizaje no sólo la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas, sino también la producción de nuevos conocimientos. Se suman otros actores, cuyo rol es el de contribuir a la confrontación de los conocimientos teóricos con la práctica urbanística, actuando como monitores de los conocimientos producidos: síndicos, técnicos de ayuntamientos, juntas de vecinos que participan en los estudios de caso seleccionados y docentes invitados que participan de talleres y seminarios periódicos.”

Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica (Matriz 4): Profesores “para los profesores del Norte y del GIM esta experiencia constituye una oportunidad para el intercambio académico y el aprendizaje sobre una región del continente (América Latina) cuya experiencia de urbanización está planteando grandes retos para el desarrollo sostenible del mismo” ; Estudiantes, principalmente técnicos en las municipalidades, son receptores activos del conocimiento enseñado, su misión es adquirir la habilidad de aplicar estos conocimientos a su ámbito de trabajo; Programa de Desarrollo Urbano Sostenible de la Universidad de Costa Rica, provee infraestructura y profesorado para la enseñanza de los Sistemas de Información Geográficos; Municipalidades.”

El *Programa Arquitecto de la Comunidad (Matriz 5)* destaca como aspectos del rol docente “la capacitación inicial en el método, la impartición de la superación y el control de los resultados en las provincias, así como los cursos de especialización y profundización. Se incorporaron otras voces: el Centro Memorial ‘Martin Luther King Jr’ , especializado en educación popular y el Centro de Investigación de las Arquitecturas de Tierra, entre otras capacitaciones externas” .

Taller Internacional Permanente de Estudios Urbanos-Taller del Cerro (Matriz 6): “Los actores involucrados en la formación son profesores universitarios o profesionales en actividad. Rol docente/alumno: todos participan en cuanto profesionales, en la teoría o en la práctica, en la construcción de la ciudad... Los roles docente/alumno son los tradicionales asociados a estas categorías en actividades como las conferencias. En las actividades de taller, la relación entre los participantes sin ser igualitaria, los coloca en una situación semejante de frente al objeto de proyecto.

Cada vez son más los responsables de la producción de la ciudad que asocian los actores a la decisión...Se convoca a todos aquellos que tienen diferentes niveles de responsabilidad y de decisión (instituciones y organismos, asociaciones y habitantes, representantes del poder

político), ‘nuevas voces’ que en el proceso formativo tienen el mérito de traer a la reflexión en acto durante ‘el proyecto’, realismo, ponderación y relatividad.

El público del Taller son los funcionarios técnicos de los municipios de La Habana y de la Planificación Provincial”

Escritório Público de Arquitetura e Urbanismo-Unifacs (Matriz 7): “Docentes; Alumnos, quienes a la vez que son instruidos técnicamente por los profesores en la elaboración de proyectos, participan de todas las reuniones de trabajo aportando sus puntos de vista y proposiciones; Otros actores, como el Consejo Consultivo del Escritorio (representantes de instituciones públicas y privadas intervinientes en áreas de baja renta, del poder gubernamental y de otras universidades), discute las principales directrices del EP con el Consejo Ejecutivo del EP, compuesto por miembros de la UNIFACS”

Projeto da Rua do Ouvidor, 63 (Matriz 8): “Inicialmente os moradores, que invadiram o imóvel e com o auxílio da Central de Movimentos Populares, organização que acompanha e assessora movimentos populares em São Paulo, conseguiram organizar-se e inclusive contar com o apoio desse grupo de estudantes/professores para desenvolver o projeto. .. Cumpre destacar igualmente a colaboração do governo do Estado de São Paulo, proprietário do imóvel.”

La asignatura Gestión Urbana en el marco de la carrera de Urbanismo (Matriz 9): “Para llevar adelante los mencionados objetivos se conforman equipos de trabajo entre docentes y alumnos con la característica de estar constituidos por docentes de diferentes disciplinas y por alumnos procedentes de diferentes menciones.

La incorporación de “otras voces” en el proceso formativo se realiza a través de actividades tales como: entrevistas a informantes claves, encuestas, etc.. Asimismo se realiza un panel de debate en el ámbito de la universidad, con la finalidad de “abrir” la universidad a los problemas de la comunidad.

La información obtenida permite definir un primer mapeo de actores para el diseño de una metodología participativa.”

5. Estrategias pedagógicas y metodologías utilizadas

Las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas dan cuenta de una intencionalidad educativa volcada a una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se destacan la importancia del contacto directo de los alumnos con la problemática de la comunidad, de la autogestión en el proceso de aprendizaje, el ejercicio de aptitudes como la “corresponsabilidad” involucrando a nuevos actores y el intercambio interdisciplinario e intersectorial.

Es preciso mencionar el lugar relevante del proceso, además del resultado, en el sentido de experimentar tanto las diversas etapas que intervienen en la elaboración de un proyecto como los sucesivos ajustes, ensayos de prueba y error, los resultados intermedios. A la vez,

como parte de la construcción del conocimiento, se incorpora la práctica de revisar lo realizado de forma colectiva, en algunos casos en debates públicos.

Diversas metodologías viabilizan la orientación pedagógica elegida, ya sea a través de estudios de caso, pasantías en los municipios o talleres, junto a actividades “co-curriculares” como la participación en sesiones del ayuntamiento, las entrevistas a funcionarios públicos, los foros de debate.

En particular el taller se destaca como uno de los modelos pedagógicos adecuado a dicha orientación: “El modelo pedagógico de este Taller descansa en el supuesto de que el conocimiento se construye, no se transmite... se construye conocimiento a partir de la interacción con el objeto de estudio, el trabajo colaborativo y las asesorías de especialistas” (*Matriz 1*) “Una de las premisas es ‘aprender trabajando juntos’ ...El objeto de proyecto es para todos los participantes, interrogante al que hay que responder, problema que hay que resolver, y ninguno, afrontándolo, puede prevalerse de poseer la solución” (*Matriz 6*).

Es parte de la innovación la incorporación de conocimientos específicos que provienen de otras prácticas o saberes: la negociación-concertación entre distintos actores, la educación popular, las estrategias de comunicación.

El *Taller Piloto Profesionales de la Ciudad (Matriz 1)* cuenta entre sus estrategias enfrentar a los alumnos de una manera directa a la problemática de la comunidad; facilitar la autogestión en el proceso de aprendizaje; organizar el taller mediante la formación de equipos interdisciplinarios, con contenidos definidos en función de las demandas de los problemas por atender.

Dentro de la estrategia pedagógica de los *Cursos de Extensión Universitaria I, II y III (Matriz 2)* adquiere relevancia la posibilidad de “precisar con los mismos actores lo que los estudiantes deben conocer primero, para poder intervenir después” . Los ejes temáticos son: la comprensión y ubicación histórica de los diferentes paradigmas en la concepción del hábitat; la identificación de los diferentes actores; el conocimiento de la producción social del hábitat y de un enfoque integral a la solución del hábitat.

En la *Maestría en Planificación Urbana y Gestión Municipal (Matriz 3)* las estrategias pedagógicas se sustentan en el “principio de un estudiante proactivo y un docente abierto a la reflexión y construcción de los conocimientos” . La parte teórica consiste en clases magistrales, seminarios y talleres. La parte práctica “se realiza a través de la participación de los alumnos en estudios de casos urbanos y/o comunitarios; evaluación del funcionamiento de la estructura municipal; entrevistas a funcionarios públicos y a todos los agentes urbanos que participan del proceso de planificación urbana...”

Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica (Matriz 4): Se desarrollan charlas magistrales y trabajos en grupo, así como la pasantía en una municipalidad.

El *Programa Arquitecto de la Comunidad (Matriz 5)* ha organizado los contenidos para apoyar las lagunas existentes en la formación universitaria para el trabajo directo con la comunidad. “Se enseña un nuevo método de diseño participativo en arquitectura. Se aprenden, además: formas de comunicación a través de las técnicas de la educación popular; dominio de tecnologías apropiadas y materiales locales para enseñar su uso en la autoconstrucción; diseño urbano; técnicas para la rehabilitación urbana; participación en cursos de superación internacionales” ... Se destaca la experiencia adquirida por los profesionales “a partir del trabajo concreto y por la práctica establecida de revisar lo realizado, de forma colectiva, semanalmente, en cada Oficina” y, cada cierto tiempo, con los coordinadores.

Taller Internacional Permanente de Estudios Urbanos-Taller del Cerro (Matriz 6): “las estrategias son simular las condiciones de producción, entrenarse a intervenir en la complejidad... privilegiar el proceso al resultado y el método a la solución, confrontar las experiencias profesionales individuales de orígenes diversos, mezclar niveles de escolaridad (‘taller vertical’), de formación (disciplinas) y de capacitación profesional diferentes” . Se ha trabajado con tres tipos de dispositivos: cursos, conferencias (formas tradicionales de transmisión); taller de proyecto urbano; visitas, encuentros, debates ‘inter pares’ .”

Escritório Público de Arquitetura e Urbanismo-Unifacs (Matriz 7), se sintetiza como la experiencia de la práctica profesional en todos los procesos inherentes al proyecto arquitectónico.

Projeto da Rua do Ouvidor, 63 (Matriz 8) destaca “a possibilidade de trabalhar diretamente com população carente, constituiu para os estudantes um exercício de cidadania”

La asignatura Gestión Urbana en el marco de la carrera de Urbanismo (Matriz 9): “El eje de la materia es la resolución de un caso de estudio que permita construir criterios de mayor alcance para transferir a otras situaciones. Esta modalidad supone trabajar integradamente sobre tres tipos de analizadores: conceptos claves (referidos a la gestión pública y a los procesos de producción y gestión urbana), experiencias comparadas (experiencias nacionales e internacionales) y el caso (cuya elaboración incluye como componentes: el relato de una situación problemática, consignas de resolución del caso y el corte o rol de los diferentes participantes del proceso de enseñanza - aprendizaje).”

6. Innovación principal

El presente punto del análisis de la sistematización de las experiencias cristaliza aspectos que se han desplegado en los ítems anteriores. En ese sentido, se presentan innovaciones sintetizadas como una nueva forma de definir la profesión que enfrenta la problemática de la ciudad en su complejidad, contando entre sus particularidades, por ejemplo, dar relevancia al aspecto social de la interacción entre sociedad y territorio; incorporar la perspectiva de formación-acción, focalizar el recorrido por un proceso de aprendizaje e intervención, entre

otras. Puntualmente, algunas experiencias hacen énfasis en la actualización de las herramientas teórico-metodológicas mientras otras eligen acentuar las diversas articulaciones entre niveles dispares de formación y con otras experiencias. Adquiere relevancia la adquisición de autonomía y autogestión en los estudiantes. Asimismo, el concepto de cliente o ‘receptor’ de las acciones se renueva, no sólo por habilitar su participación en las decisiones sino por una preocupación por dejar capacidades instaladas en la población.

El *Taller Piloto Profesionales de la Ciudad (Matriz 1)*: la formación de grupos interdisciplinarios y autogestivos al interior del taller de proyectos (estudiantes de arquitectura, ingeniería civil y diseño), a la vez se destaca que los grupos académicos y los grupos comunitarios trabajan conjuntamente; los contenidos de las materias curriculares se definieron a partir de los problemas de la comunidad; reconocimiento del Taller como un “proyecto departamental” .

Cursos de Extensión Universitaria I II y III (Matriz 2): “La visión integradora e interdisciplinaria nos ha llevado a cubrir el conocimiento de las organizaciones sociales y los diferentes actores que intervienen en un territorio, sus distintas formas de apropiación del espacio y no sólo a ver los aspectos relacionados con los efectos físicos de la interacción entre sociedad y territorio.”

En la *Maestría en Planificación Urbana y Gestión Municipal (Matriz 3)* se destacan las herramientas teórico metodológicas fundadas en los nuevos paradigmas del urbanismo, la confrontación de la teoría en la práctica urbana y “la construcción del conocimiento mediante un proceso cíclico de investigación- concertación- capacitación- acción” .

La *Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica (Matriz 4)* encuentra la innovación pedagógica en: la articulación entre los cursos generales (1° año) y los más específicos sobre problemas urbanos contemporáneos (2° año); la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (trabajo de tesis). Se agrega el intercambio entre profesores y estudiantes en tres idiomas (inglés, francés, español).

El *Programa Arquitecto de la Comunidad (Matriz 5)* sintetiza la innovación como una capacitación posgraduada para preparar a los profesionales hacia otra manera de ejercitar la profesión.

En el *Taller Internacional Permanente de Estudios Urbanos-Taller del Cerro (Matriz 6)* se destacan niveles diversos de innovación, desde la presencia de diferentes categorías de actores con el objetivo común de la formación, la implicancia activa y globalmente de los participantes en la búsqueda del conocimiento (‘aprender a aprender’ y ‘aprender trabajando juntos’) e incorporar alternativas metodológicas abiertas, globales, participativas, etc, hasta el objetivo a término de trabajar en condiciones reales de producción, participando en el programa de rehabilitación integral del municipio.

En el caso del *Escritório Público de Arquitetura e Urbanismo-Unifacs (Matriz 7)*, aparece como innovación tanto la participación del estudiante en la totalidad de las etapas del

proceso de elaboración del proyecto de construcción como el refuerzo de la autonomía de los alumnos.

Projeto da Rua do Ouvidor, 63 (Matriz 8) sintetiza algunas innovaciones tales como: “trata-se de trabalho que engloba uma equipe interdisciplinar; tem a participação ativa da população à qual o projeto é destinado, apoiando-se portanto numa metodologia participativa; a população alvo está sendo encaminhada para gerir o projeto, e tem demonstrado potencial criativo e de auto-organização; os governos estadual e municipal estão interessados no projeto, e tem demonstrado a intenção efetiva em participar em seu desenvolvimento; a Universidade que no começo mostrou-se reticente, acabou por interessar-se pelo projeto, e está apoiando-o, no âmbito da “extensão de serviços à comunidade” ; O projeto tem um vínculo internacional, pois professora da Universidade de Torino participou ativamente do primeiro período de trabalho, e financiou a versão em inglês de livro que retrata a experiencia.”

La asignatura Gestión Urbana en el marco de la carrera de Urbanismo (Matriz 9): “Desde el punto de vista pedagógico, los bloques temáticos de la asignatura tienen el propósito de promover situaciones de aprendizaje significativo, en el sentido de estimular una actitud crítica en los estudiantes, donde la creatividad ejercite su capacidad de transformación de la ciudad” . En particular, desde la propuesta pedagógica presentada en tres tramos, en el primer tramo “se recurre a los conceptos para que los estudiantes puedan tomar distancia de las representaciones de la realidad implícitas en sus experiencias previas” ; en el segundo se espera que puedan analizar la situación actual en términos de un ‘diagrama de opciones’ frente a las cuales intervenir; en el tercer tramo se destaca como necesaria la explicitación de un sistema metodológico (y a la vez conceptual) integrador que oficie de control y permita recuperar orgánicamente las experiencias de situaciones similares...La finalidad es desarrollar las capacidades para ejercer un aprendizaje progresivamente autónomo.”

7. Impactos generales

Cuando los impactos se miden en los alumnos, se acentúan los aspectos deslindados de lo que una nueva orientación pedagógica implica. En efecto, se mencionan el compromiso con el proceso de aprendizaje, la incorporación de nuevas competencias , el entrenamiento en una actitud diferente frente al contexto. Por otro lado, cuando la evaluación está centrada en los alumnos es posible medir el impacto haciendo referencia a una inserción más pertinente de los profesionales y la posibilidad de mayor desenvolvimiento profesional (como mencionan las Matrices 3, 5, 7).

Los impactos en la comunidad, de acuerdo a la dimensión de la intervención planificada y al transcurso del tiempo de más largo plazo que implica, cuentan con una limitación a la hora de medirlos con relativa precisión. Se mencionan cambios en la organización interna de la comunidad y la apropiación del acceso a una nueva modalidad de trabajar con profesionales en el barrio.

Los impactos que se refieren al medio institucional remiten a una mayor fortaleza de la inserción y la continuidad de la experiencia en los casos mencionados.

En cuanto al contexto, se menciona el interés despertado por la experiencia, la conciencia de la importancia de una buena gestión municipal, en general en términos de impactos positivos (Matrices 2, 3, 4, 6). Con mayor precisión, las experiencias presentadas en las Matrices 2 y 5 destacan la actitud de servicio de los profesionales frente a la población.

En el *Taller Piloto Profesionales de la Ciudad (Matriz 1)* se consideran impactos: En los alumnos, involucramiento en el proceso de planeación, aprendizaje y toma de decisiones; desarrollo de competencias para la gestión del hábitat. En la comunidad, proceso de reorganización interna a partir de la definición de sus necesidades prioritarias y la formación de grupos de trabajo (Grupos para Investigación Acción Participativa), facilitados por la maestría, que se integran con los estudiantes en torno a cada problema específico.

Cursos de Extensión Universitaria I, II y III (Matriz 2): En los destinatarios, se destaca el compromiso académico con la realidad, dados el acercamiento a las problemáticas de estudio y la apropiación del conocimiento por parte de la comunidad universitaria. En el medio institucional, el área forma parte de la licenciatura en Arquitectura y de Urbanismo. En el contexto, se destaca como “concepción académica de primer orden” la actitud receptiva de humildad frente al conocimiento y de servicio hacia el entorno como parte del rol docente. En la currícula: la habilidad de integrar teoría y práctica; fomentar la participación activa y responsable de la propia formación; capacidades como poner en práctica los conocimientos adquiridos; de reflexionar en grupo y trabajar en equipo con un enfoque interdisciplinario, etc.

En la *Maestría en Planificación Urbana y Gestión Municipal (Matriz 3)* se destaca que: En los destinatarios, “El 80 % de los egresados desarrollan su actividad profesional en el gobierno municipal, en consejos de desarrollo estratégicos urbanos, en universidades y en empresas inmobiliarias”. En su formación, adquirieron conocimiento de nuevos paradigmas de la planificación, amplio nivel de participación y mayor capacidad técnica y prestigio profesional.

En el contexto del país, es el único programa de posgrado en planificación urbana. Según los participantes “ la incorporación de nuevos gobiernos locales trajo beneficios para varios de ellos” , sumado a la elaboración de reportes, mapas, encuestas y otros trabajos en base a contactos con agrupaciones populares, ONGs, legisladores nacionales, representantes del Consejo Nacional de Asuntos Urbanos, organismos internacionales.

La *Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica (Matriz 4)* reconoce un impacto muy positivo en los destinatarios, pues los conocimientos adquiridos facilitan su trabajo. En el medio institucional, se destaca la articulación de FLACSO-Costa Rica con la Universidad de Costa Rica. En el contexto, se destaca el impacto positivo con las municipalidades y la respuesta a las necesidades del medio.

El *Programa Arquitecto de la Comunidad (Matriz 5)*: En los destinatarios, la población dispone de un servicio con calidad técnica y a bajo costo que tiene en cuenta sus

necesidades y decisiones. En el medio institucional, el programa ofrece la posibilidad de mayor desenvolvimiento profesional y de una recalificación permanente. En el contexto “se diluye la contradicción técnico-población, de mi proyecto versus tu proyecto, de ‘esta es la solución porque yo soy el que sabe’ , por lo que, al ser aceptado el servicio por la población, empieza a ser tomado en cuenta por los demás agentes sociales que se capacitan también en la importancia de contar con profesionales a nivel de barrio que puedan trabajar por mejorar las soluciones arquitectónicas y la adecuación de las mismas al contexto urbano específico” .

En el *Taller Internacional Permanente de Estudios Urbanos-Taller del Cerro (Matriz 6)*: En los destinatarios, impacto positivo pues se duplica el número de participantes. En el medio institucional también es positivo, por el apoyo que cada año le ofrecen los organismos cubanos responsables de la planificación. Se menciona además el interés de las autoridades del Poder Popular del Municipio del Cerro así como el interés, despertado también en la población, frente al proyecto de rehabilitación integral del municipio.

En el caso del *Escritório Público de Arquitetura e Urbanismo-Unifacs (Matriz 7)*, en los alumnos destinatarios, mejora su inserción en el campo de trabajo. En el medio institucional, en la UNIFACS fortalece las actividades de extensión universitaria. En el contexto, fortalece las condiciones de enseñanza e investigación en el trabajo conjunto de profesores y alumnos.

Projeto da Rua do Ouvidor, 63 (Matriz 8): “O conhecimento da existência do programa “Profissionais da Cidade” despertou grande interesse entre alunos e professores da FAUUSP, principalmente entre aqueles que já desenvolvem projetos de pesquisa ligados à prestação de serviços à comunidade.”

8. Dificultades y principales aciertos. Sustentabilidad de la experiencia

Una reflexión que toca de cerca las dificultades de varias de las experiencias se vincula con los tiempos, tanto los referidos a la duración del proceso de formación (limitada, incompleta), como a los tiempos de duración de la experiencia de trabajo (suele ser mayor que la experiencia pedagógica).

Al focalizar aspectos vinculados a la currícula, se suma una apreciación de pertinencia destacable como es la existencia de una estructura curricular fragmentada en asignaturas frente a prácticas con intencionalidad integradora (*Matriz 2*), junto a la necesidad de una definición más precisa del lugar de la experiencia en la currícula actual (*Matriz 1*).

Una serie de limitaciones más cercanas al vínculo pedagógico en sí remiten al rol docente y a algunas dificultades propias de los alumnos. En cuanto a los docentes, la disponibilidad de un plantel docente fijo y la posibilidad de intercambio con docentes por fuera de referentes destacados.

Los alumnos han presentado como dificultades la apropiación de aspectos metodológicos y algunos contenidos específicos, la elaboración de la tesis, algunas falencias de base en su formación previa, el desarrollo de más de una alternativa de proyecto.

Los aciertos suelen reiterar aspectos ya desarrollados como innovaciones, en general en torno al modelo pedagógico elegido así como la pertinencia de la orientación de los contenidos y la metodología respecto a las necesidades de los actores más directamente enfrentados a dar respuesta a los problemas urbanos.

La sustentabilidad de la experiencia en varios casos tiene relación con la financiación; en otros con la inserción institucional, como la posibilidad de adquirir un status más definido en la currícula universitaria (*Matriz 2, 4*). En los casos de las *Matrices 5 y 6* la adecuación al contexto local hace a la sustentabilidad y replicabilidad de la experiencia.

En el *Taller Piloto Profesionales de la Ciudad (Matriz 1)* cuenta como acierto en la gestión de recursos económicos el reconocimiento del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología. Entre las dificultades, aún no se cuenta con asesores fijos, lo que provocó lentitud en el trabajo de los equipos; no se contó con un espacio físico apropiado; corta permanencia de los estudiantes; en la gestión curricular, aún no es clara la asignación de asignaturas al Taller.

Cursos de Extensión Universitaria I, II y III (Matriz 2): además de la mención anterior, es limitante que “el proyecto concreto a realizar sobre el terreno no es siempre lo suficientemente rico, amplio y flexible como para integrar en él las necesidades curriculares” ; “Los tiempos académicos y muchas veces los contenidos no corresponden a la realidad en donde se desarrollan los proyectos.”

En la *Maestría en Planificación Urbana y Gestión Municipal (Matriz 3)*: Según los participantes, en la formación de los estudiantes hubo limitaciones para elaborar una tesis, exigencia de conceptos y herramientas que no conocían suficientemente; en algunos casos se dispuso de escaso tiempo para un contacto más directo y profundo entre profesores y alumnos; se mencionan varios contenidos que requerían mayor profundización (aspectos metodológicos, nuevas teorías de planificación urbana y gestión municipal, manejo de las herramientas GIS y SPSS, organización municipal, entre otros). Si bien por sus contenidos es extrapolable a cualquier ámbito de la República Dominicana, “se considera que la sustentabilidad sólo es posible en la medida que se obtengan otras fuentes de financiamiento externas que complementen y/o sustituyan los recursos de la universidad” .

La *Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica (Matriz 4)*: menciona como acierto “la orientación hacia la gestión y administración urbana y municipal y su pertinencia respecto a las necesidades del actor que más directamente está enfrentando dar respuesta a los problemas urbanos, las municipalidades” . Son dificultades el nivel de conocimientos en general y el manejo del inglés de los estudiantes, y la tendencia a la baja en su nivel académico. La sustentabilidad “depende de que una universidad local abrace el programa como propio y de que continúe el financiamiento externo”

El *Programa Arquitecto de la Comunidad (Matriz 5)*: señala como dificultades las deficiencias en la currícula académica y el abordaje del trabajo directo y personal con la población. Es un acierto el dominio del método, lo que permite obtener resultados tangibles e incentiva la búsqueda y desarrollo de otras capacidades. “El Programa se ha demostrado completamente sustentable. La posibilidad de replicar la experiencia se ensaya en Uruguay y se analiza en varias ONGs de Ciudad de México”

En el *Taller Internacional Permanente de Estudios Urbanos-Taller del Cerro (Matriz 6)* las principales dificultades son “la falta de un espacio propio y el tiempo del cual disponen sus participantes” , los tiempos académicos y profesionales no son siempre compatibles.

“Una de las calidades de la experiencia es la relación estrecha que el Taller mantiene con el barrio, por su localización, por sus terrenos de estudio, por su voluntad de apertura a los habitantes, por la disponibilidad que demuestran todos los participantes. Creemos que esta calidad es replicable” .

En el caso del *Escritório Público de Arquitectura e Urbanismo-Unifacs (Matriz 7)* se mencionan las dificultades de los alumnos: la adaptación del contenido teórico y práctico académico a la realidad demandada en los trabajos de EP y el desarrollo de más de una alternativa de proyecto. “La sustentabilidad y renovación de la experiencia es posible gracias a la renovación de los alumnos pasantes cada año” .

La asignatura Gestión Urbana en el marco de la carrera de Urbanismo (Matriz 9): “La principal preocupación es haber desarrollado a través de los contenidos de la asignatura una gestión demasiado ‘autonomizada’ del campo urbanístico... El desafío es articular los saberes sustantivos del campo del urbanismo con los análisis particulares que se derivan de la inclusión de la gestión urbana en el marco del análisis de las políticas públicas en general” . “Los principales aciertos se relacionan con la estrategia pedagógica adoptada que se articula, por una parte con... el análisis crítico de las propias prácticas docentes y por otro, a estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno al sujeto que aprende, en este caso a través de “aprender haciendo” .” La sustentabilidad se encuentra garantizada en tanto forma parte del desarrollo curricular de la carrera de Urbanismo de la UNGS.

9. Evaluación

La evaluación sigue en algunos casos el trazado de la estrategia pedagógica, con un énfasis en el proceso, presentándose, entonces, por etapas y atendiendo a resultados parciales; en otros, se da al final. Por otro lado, la variable ‘duración de la experiencia’ (algunas duran un semestre, otras dos años) incide al definir la forma de evaluación más adecuada. Se combinan evaluaciones de instancia grupal e individual, oral y escrita. A su vez, hay experiencias en las que se incorporan a la hora de evaluar no sólo la perspectiva de los docentes sino la de los mismos participantes (ya sea sumando a los estudiantes o incorporando también a miembros de los municipios y de la comunidad).

Cabe mencionar que la evaluación se refiere mayoritariamente a los estudiantes. Entre los aspectos a evaluar, se consideran desde los contenidos teóricos y metodológicos hasta los actitudinales.

Se destaca como ausencia la posibilidad de incorporar instancias de evaluación externas.

En el *Taller Piloto Profesionales de la Ciudad (Matriz 1)*: se consideran los trabajos entregados por cada equipo y la respuesta personal del alumno a lo largo del proceso. “La evaluación final integró valoraciones hechas por el propio alumno, los integrantes de su equipo, el asesor de metodología (informes de visitas de campo) y la evaluación del proceso y resultados del trabajo en taller hecha por el maestro” .

En los *Cursos de Extensión Universitaria I, II y III (Matriz 2)*: se debe evaluar en tres momentos: inicio (evaluación diagnóstica), seguimiento de aplicación de conocimientos (formativa); cumplimiento de los objetivos generales y específicos (sumativa). Algunos de los aspectos a evaluar: metodología, memoria del proceso, resultados obtenidos y/o limitaciones encontradas y cómo se resolvieron, exposición, desarrollo y gestión del proyecto ante los actores, iniciativa y creatividad para actuar frente a los problemas en situaciones concretas.

En la *Maestría en Planificación Urbana y Gestión Municipal (Matriz 3)*: la experiencia se evaluó a través de un seminario taller interno, originada en la necesidad de profesores y alumnos de realizar una autocrítica al proceso. La parte teórica se evalúa con exámenes parciales y final, trabajos de investigación y reportes. En la parte práctica se evalúa el rendimiento del alumno en la resolución de ejercicios prácticos.

La *Maestría en Estudios Urbanos para Centroamérica (Matriz 4)*: En los cursos, los estudiantes son evaluados sobre la base de participación en clase, trabajo en grupo y final escrito. En la tesis de grado, son acompañados por dos tutores a lo largo del proceso y realiza una presentación oral de su trabajo y un examen frente a un jurado. La pasantía también es evaluada por los profesores en base a la participación y a los resultados del trabajo solicitado por la municipalidad.

El *Programa Arquitecto de la Comunidad (Matriz 5)*: Se revisaban los trabajos reales que realizaban los arquitectos en reuniones abiertas con los capacitadores y coordinadores junto a los grupos provinciales donde se detectaban los posibles problemas y se dejaban indicaciones acerca de cómo abordarlos. Al mismo tiempo se insistió mucho sobre las condiciones éticas de los profesionales, si se detectaba algún problema serio se los separaba del programa.

En el *Taller Internacional Permanente de Estudios Urbanos-Taller del Cerro (Matriz 6)* se evalúa a partir de un trabajo final escrito, gráfico y oral presentado a un grupo de evaluadores formado por los docentes responsables del Taller, profesores de las facultades de La Habana y de París, autoridades del municipio y habitantes. Entre los aspectos a evaluar: cómo se ha considerado el contexto, realismo socio cultural de los proyectos,

coherencia entre el programa propuesto y los proyectos, la pertinencia y las posibilidades del método, la calidad y factibilidad de los proyectos.

En el caso del *Escritorio Público de Arquitectura e Urbanismo-Unifacs (Matriz 7)*: se evalúa una evolución de la madurez de los alumnos en relación a las cuestiones sociales de su profesión y de la comunidad en que están insertos. Algunos de los aspectos a evaluar: grado de compromiso con los objetivos del EP; capacidad de relacionarse con su público, manejo de los métodos de representación gráfica, participación y capacidad creativa y técnica demostrada.

En relación a los profesores, la práctica en el EP favorece el perfeccionamiento del acervo técnico y social para la atención de las demandas de la población más carenciada.

La asignatura Gestión Urbana en el marco de la carrera de Urbanismo (Matriz 9): “La evaluación a adoptar es permanente y referida a los distintos tramos. Para ello se atiende a distintas situaciones, expresión escrita, oral y gráfica. Participación en clase y en el grupo. La producción esperada combina la elaboración en domicilio y en clase, grupal e individual.”

Un horizonte pedagógico común.

A partir del análisis comparado de la sistematización de las experiencias seleccionadas, en este capítulo se pretende profundizar sobre aquellas concepciones pedagógicas que se derivan del conjunto de opciones educativas puestas en marcha a través de los casos analizados.

El intento de construir un horizonte pedagógico común plantea el desafío de analizar cada una de las experiencias identificando las estrategias utilizadas para desarrollar la articulación entre situaciones de trabajo y formación, cuestión que se ha definido como estructuradora del presente documento de trabajo. El desarrollo de las experiencias seleccionadas combina diferentes medios y recursos con la finalidad de articular prácticas profesionales y desarrollos curriculares, las particulares combinaciones se constituyen en las estrategias pedagógicas adoptadas objeto de análisis del presente apartado. El análisis de las estrategias adoptadas permite construir un marco pedagógico común que sin embargo, reconoce la heterogeneidad de las experiencias como un insumo indispensable para seguir avanzando.

En primer lugar, considerando que, en términos generales, la enseñanza universitaria ha recurrido poco a la reflexión pedagógica; un primer aspecto innovador de las experiencias seleccionadas es su explícita toma de posición en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje que recorre el conjunto de las experiencias educativas. A continuación se desarrollan cuatro ejes de análisis que atraviesan las descripciones realizadas a través de la matriz de sistematización y que permiten avanzar sobre los aspectos innovadores de las estrategias pedagógicas:

1. Las concepciones en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje
2. Las articulaciones con las situaciones de cambio en el contexto y en la propia institución formadora
3. La relevancia de precisar los contenidos específicos
4. Las implicancias pedagógicas de la articulación entre teoría y práctica urbana

1. Las concepciones en torno al proceso de enseñanza - aprendizaje

Un aspecto decisivo en el origen de estas experiencias educativas y que en gran medida da cuenta de su carácter innovador es una profunda preocupación respecto de las concepciones en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje, inclusive algunas de ellas surgen con el propósito manifiesto de explorar alternativas pedagógicas. La sistematización de las experiencias, particularmente alrededor de los criterios que las fundamentan y la explicitación de sus objetivos, permiten identificar tres rasgos comunes respecto de las concepciones en torno al aprendizaje:

Reconocimiento de los estudiantes en tanto sujetos con capacidad de producir un aprendizaje autónomo

Todas las experiencias priorizan el desarrollo de intercambios en equipos de trabajos, considerando que cuantos participan co responsablemente tienen capacidad para construir su propia perspectiva del conocimiento y de confrontarla con la de los otros. La recuperación de aprendizajes previos también forma parte de estas propuestas educativas, razón por la cual se impulsa la diversidad en el conjunto de estudiantes destinatarios, incluyendo tanto estudiantes de grado como de posgrado, nacionales como extranjeros y pertenecientes a diferentes disciplinas.

La diversidad entre los estudiantes, se plantea como indispensable para promover procesos que valoren la diferencia en la producción colectiva de nuevos conocimientos bajo el supuesto de que no hay transmisión de un conocimiento acabado sino una construcción del mismo en el marco de estas experiencias educativas. Esto implica que todos los actores que intervienen en la construcción de la ciudad deben ser identificados como parte de la producción del conocimiento, tal como se desarrolla en el tercer eje de análisis referido a la relevancia de precisar los contenidos específicos.

Construcción del conocimiento incluyendo como dimensión sus condiciones de utilización.

El planteo que da origen a la mayoría de las experiencias se centra en el desafío de relacionar la forma de adquisición de conocimientos con las condiciones de uso de estos conocimientos en las actividades centrales que caracterizan la práctica profesional. En ese sentido, Coraggio, J. L (1994, 11) señala que la calidad de la formación no sólo guarda relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje sino con la utilidad socialmente reconocida de los conocimientos y habilidades adquiridas.

La utilidad social de la formación es uno de los desafíos puesto en valor a través de las experiencias analizadas, particularmente respecto de ¿Quiénes definen los alcances de la utilidad social?. Con la intención de profundizar sobre esta cuestión se circunscriben tanto los planteos de abordaje multiactoral como las estrategias para articular la teoría y práctica urbanas desarrolladas en el tercer y cuarto eje de análisis del presente capítulo.

La enseñanza como práctica reflexiva

La incorporación de situaciones de trabajo en las cuales se aprende apelando a una reflexión sobre la práctica demanda un tipo de docente con conciencia reflexiva y crítica sobre su propia acción formadora.

Todo aquel que se dispone a enseñar a través de la incorporación de problemas reales a la formación se plantea la necesidad de dominar no sólo una serie de habilidades específicas para el desarrollo de estas experiencias de trabajo, sino también de recursos pedagógicos en tanto el ámbito educativo se amplía y se reconocen otros componentes como constitutivos

de la construcción de conocimiento por fuera del rol docente tradicional. La generación y sostenimiento de escenarios de interacción grupal que pongan en acto la capacidad para reflexionar sobre la práctica – una epistemología de la práctica- se plantea como una de las habilidades claves para quienes llevan adelante este tipo de propuestas que intentan resolver situaciones cambiantes y de alta complejidad, evitando toda interpretación reductora de la realidad. El papel del docente se centra en la tutorización del proceso de aprendizaje, es quien explicita las condiciones del contrato pedagógico y de este modo la enseñanza deja de ser un proceso unidireccional para ser multidireccional. Tal como se menciona en algunas de las experiencias analizadas, se trata de “aprender a aprender” (*Matriz 6*).

La enseñanza como práctica reflexiva incluye la evaluación de la experiencia pedagógica. En los casos analizados se propone evaluar en diferentes momentos: inicio (evaluación diagnóstica), durante el proceso en términos de seguimiento o monitoreo; y al final como evaluación de impacto o de resultados.

2. Las articulaciones con las situaciones de cambio en el contexto y en la propia institución formadora

Todo proceso de enseñanza – aprendizaje presenta determinantes contextuales e institucionales que por una parte, fundamentan el origen de la propuesta y por otra, condicionan la viabilidad de su innovación.

En términos generales, es posible afirmar que las experiencias sistematizadas plantean la conveniencia pedagógica de articular los procesos específicos de enseñanza – aprendizaje con el desarrollo de su contexto local y regional mediante la resolución de un proyecto de intervención, bajo el supuesto de que el proceso de enseñanza – aprendizaje no puede restringirse al ámbito del aula.

Extensión del ambiente donde se desarrollan las experiencias educativas

Con respecto a esta cuestión, Mata, M. (1998,7) señala que “extender el espacio de las prácticas educativas permite ampliar el ambiente escolar al borrar las barreras que lo separan del ambiente exterior; se modifican las condiciones de la organización de dicho ambiente – que suele permitir pocas variaciones y pocas oportunidades de interacción con fenómenos fuera del aula- y se propone una metodología diferente de aprendizaje a partir de una experiencia de trabajo” .

En el mismo sentido, Coraggio, J. I. (1994, 10) agrega que una pedagogía centrada en el aprendizaje debe incluir el contexto como lugar de realización del conocimiento. Ahora bien, el contexto no es sólo una condición “externa” (o ambiente externo) más o menos favorable para la educación; el contexto es, en esencia, esa misma comunidad o sociedad cuyo desarrollo incluye procesos de educación formal, no formal e informal.

Bajo este presupuesto se incluyen las consideraciones acerca del papel de la universidad y de las instituciones formadoras en general como actores sociales de cambio con una fuerte inserción en los procesos de desarrollo local. Todas las referencias a la “extensión universitaria” como área de conocimiento plantean la relevancia de revisar y actualizar las implicancias de la interacción con el contexto.

La disposición al cambio de las instituciones formadoras

La mayoría de las experiencias ponen en cuestión la tradicional organización de las instituciones formadoras. En algunos casos, la viabilidad de estas propuestas innovadoras llevan a superar la habitual separación conceptual y organizativa entre actividades docentes, actividades de investigación y actividades de extensión. Otras experiencias requieren de la intervención de la universidad como un todo, haciendo prevalecer la confluencia interdisciplinaria de la universidad en su conjunto, frente a la tradicional división en unidades académicas disciplinarias.

En general, es posible afirmar que las instituciones formadoras reconocen entre sus objetivos institucionales, tanto la relevancia de incluir aspectos referidos a la formación, investigación y extensión universitaria, como la de promover equipos de trabajo interdisciplinarios en la formación de intelectuales profesionales, sin embargo el desafío es identificar y dar condiciones de viabilidad a aquellas estrategias pedagógicas que permitan avanzar en la gestión de experiencias integradoras que contengan en sí mismas, es decir en su propio desarrollo, la integración de todos estos aspectos.

En síntesis, la institucionalización de estas experiencias innovadoras con sus propuestas de intervención integradoras interpela a la entidad formadora modificando el entramado de intereses que legitima y atribuye de sentido a la organización de la comunidad universitaria existente. En estos casos, la propia comunidad universitaria se convierte en la destinataria del impacto de estas experiencias innovadoras y de su evaluación depende la sustentabilidad de estas prácticas.

Otra es la situación de aquellas instituciones más jóvenes que desde sus lineamientos fundacionales se han propuesto este tipo de estrategias pedagógicas integradoras, en estos casos la dificultad se centra en cómo van resolviéndose las tensiones con el modelo académico más tradicional, que portan los investigadores – docentes acostumbrados a desenvolverse con reglas de juego que no valoran en todos los casos este tipo de trabajo.

3. La relevancia de precisar los contenidos específicos

Pueden identificarse dos grandes orientaciones de los contenidos específicos incluidos en la programación de estas experiencias⁴. El *conocimiento como herramienta*, en tanto los

⁴ Para una mayor información ver Feldman, D. y Palamidesi, M. (2001, 31 - 34) “Tipos de contenidos” . En Programación de la enseñanza universitaria. Edit. UNGS:

contenidos tienen el propósito de ser aprehendidos como instrumentos conceptuales y operativos para el análisis y la intervención urbana y el *conocimiento como práctica* que intenta poner de relieve la capacidad de modificar la realidad.

En el marco de estas orientaciones, pueden señalarse algunos acentos:

Un énfasis puesto en contenidos centrados en la adquisición de procedimientos para la resolución de problemas urbanos.

Si bien todo procedimiento supone un conjunto de conocimientos acerca de lo sustantivo (saber qué), el conjunto de las experiencias marca un énfasis en la adquisición de metodologías, técnicas y habilidades como logros a alcanzar a partir de las prácticas desarrolladas ante problemas urbanos concretos.

Las diferentes herramientas pedagógicas intentan poner en juego un complejo proceso de mediaciones que resuelve los objetivos de formación planteados desde lo procedimental en la medida que promueve el aprendizaje de tomas de decisión para avanzar en el ciclo de resolución de un problema urbano.

En particular, respecto de metodologías participativas,

La aplicación de metodologías participativas sólo puede entenderse en el marco de las concepciones en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje y su articulación con procesos de cambio mencionadas anteriormente. La aplicación de las metodologías participativas en las experiencias de trabajo asumen, desde su inicio, un carácter intrínsecamente conflictivo. Algunas experiencias tienden a orientar la búsqueda de una reducción de las divergencias entre las diferentes lógicas de actuación; en tanto otras buscan fortalecer la movilización y participación de grupos sociales para hacer más efectiva su participación en asuntos públicos.

Bajo este lineamiento se inscriben las metodologías de investigación – acción participativas, método de diseño participativo, instrumentos para el manejo de conflictos, talleres participativos y una especial preocupación por el manejo de habilidades de comunicación que faciliten la participación de diferentes actores, en algunos casos mediante las técnicas de la educación popular.

Estas metodologías tienen su correlato en la organización interna de la experiencia a través de la constitución de grupos de trabajo interdisciplinarios y autogestivos, como los grupos para la Investigación Acción Participativa (*MI*)

y de abordaje interdisciplinario e intersectorial.

Con respecto a la posibilidad de desarrollar un abordaje interdisciplinario en la producción de conocimiento, sin duda comporta un desafío mayor en el caso de las experiencias ubicadas en los estudios de grado. Para llevar adelante este propósito en algunos casos se

conforman equipos de trabajo entre docentes y alumnos con la característica de estar constituidos por docentes de diferentes disciplinas y por alumnos provenientes de diferentes carreras.

La intersectorialidad remite a la inclusión de actores, aquellos que representan a los diferentes sectores que intervienen en la producción y gestión de la ciudad, particularmente fueron mencionados los gobiernos locales y las empresas urbanizadoras. El abordaje intersectorial implica la introducción de contenidos conceptuales mínimos que permiten la identificación y caracterización de los actores que participan del proceso urbano.

Desde lo actitudinal se propicia una actitud crítica y pluralista con capacidad de desarrollar propuestas de cambio

En la mayoría de las experiencias se plantea la necesidad de formar un profesional con conciencia social crítica que puedan constituirse en promotores del desarrollo urbano, en tanto agentes urbanos activos que participan en la construcción de una ciudad más inclusiva.

Ahora bien, si la incorporación de una experiencia de trabajo en la formación de los profesionales de la ciudad es útil para promover los objetivos procedimentales y actitudinales, tal como señala Catenazzi, A. (2001, 10), el desafío se plantea en los contenidos conceptuales que se ponen en juego a través de la selección de la experiencia de trabajo. Este planteo general centrado en las habilidades que favorece la utilización de esta estrategia pedagógica volvería toda discusión sobre los problemas de la ciudad en una discusión sobre problemas de metodologías de intervención. Sin desconocer que un aspecto innovador de la práctica de los profesionales de la ciudad es la participación y el abordaje interdisciplinario e intersectorial se propone precisar algunas cuestiones desde el campo específico de los estudios urbanos que contribuyan a evaluar las decisiones que desde el proceso de enseñanza- aprendizaje se deben tomar para seleccionar las experiencias de trabajo.

Aquellas experiencias que plantean más claramente una articulación entre la experiencia de trabajo y la de formación adoptan el recurso pedagógico de hacer depender la selección final de los contenidos conceptuales, de las demandas de los problemas derivados del proyecto de intervención. En estos casos, se hace mención en el desarrollo de algunas experiencias llaman atención acerca de que el proyecto de intervención puede no ser lo suficientemente rico como para integrar en él los requerimientos curriculares previstos como indispensables. En otros casos, la selección de los contenidos se orientó según dos parámetros principales: la formación inicial de los participantes y el pedido implícito (o explícito) del contexto de ejercicio profesional.

Entre los contenidos conceptuales que estructuran los desarrollos curriculares, por fuera de los referidos a las metodologías y herramientas anteriormente mencionados, pueden citarse:

- Elementos teórico-conceptuales que permitan comprender los fenómenos que se analicen a partir de las nuevas tendencias del pensamiento urbanístico contemporáneo y de la planificación y gestión urbana.
- La ciudad como objeto de estudio de las ciencias sociales, la economía urbana, la legislación urbana, la demografía urbana.
- La cuestión de la tecnología.
- Los procesos de desarrollo local , descentralización y reforma del Estado

4. Las concepciones en torno a la articulación entre teoría y práctica urbana.

El campo de actuación de los profesionales de la ciudad combina el pensar con el hacer, es entonces una “praxis” en el sentido de aplicación práctica del conocimiento a la realidad. El propósito de construir una estrategia pedagógica que exprese esta tensión entre teoría y práctica es una de las cuestiones principales a la que intenta aportar la incorporación de experiencias de trabajo en la formación de los profesionales de la ciudad, esta estrategia apunta a que los aprendizajes resulten actualizados y útiles para la intervención. Con mayor precisión, Lucarelli, E. (2000) señala el sentido dialéctico de la articulación teoría - práctica, en el que la práctica no es solamente aplicación de lo teórico, sino una etapa que permite una “idea y vuelta” hacia los planteos conceptuales.

De acuerdo a los objetivos de las experiencias analizadas, el proceso de enseñanza - aprendizaje se propuso incorporar la resolución de problemas urbanos reales. como organizadores del desarrollo de los contenidos curriculares. Dos recursos pedagógicos se presentan como los privilegiados al momento de poner en práctica la articulación entre teoría y práctica urbana: uno referido a la noción de proyecto con sus implicancias respecto del recorte de una problemática, de las escalas de análisis e intervención y de los diferentes momentos del proceso de producción y gestión del espacio urbano; y otro referido a la noción de taller como base del modelo pedagógico.

La noción de proyecto como recurso para trabajar una problemática.

Algunas de las experiencias analizadas, tal como se señala en el capítulo anterior, exploran la noción de proyectos de intervención como herramienta pedagógica útil al momento de definir el recorte de una problemática (*Matriz 9*). En estos casos, la selección de las experiencias de trabajo se realiza en el marco de una problemática, con el sentido de encadenar una serie de preguntas conceptuales a problemas prácticos de la producción y gestión del espacio urbano inclusivo. El término “problemática” hace referencia a un espacio teórico dentro de cuyo ámbito se producen conocimientos, que requiere para su construcción de un sistema de conceptos y articulaciones dinámicos (Hintze, S.,1996,113). La particularidad de la selección de la experiencia de trabajo es la que debe dar cuenta de la

especificidad del campo de los estudios urbanos en la actualidad y de las principales cuestiones vigentes en este campo de estudio.

Asimismo, la inscripción teórica del proyecto de intervención en el marco de una problemática permite trabajar con la propuesta en términos de “proyecto piloto” en el sentido de presentar un modelo de resolución para problemas urbanos similares.

La noción de proyecto como recurso para trabajar las particularidades de las escalas.

Ahora bien, el recurso de identificar un proyecto de intervención como organizador de la experiencia también permite precisar la escala de análisis e intervención con sus implicancias diferenciales en la práctica de los profesionales de la ciudad. Las propuestas de intervención se ponen en práctica a diferentes escalas, desde un sector urbano más ligado a la idea de proyecto urbano, pasando por la escala de la ciudad que define los alcances de un plan urbano, hasta la escala metropolitana o regional que delimita las estrategias de desarrollo del territorio. A cada una de las escalas corresponden instrumentos y acciones específicos. Las experiencias de trabajo delimitadas según las diferentes escalas de los proyectos de intervención admiten la incorporación o la discusión de estas particularidades y permiten interpretar los matices de la práctica específica.

La noción de proyecto como recurso para analizar las particularidades de los distintos momentos del proceso de producción y gestión de la ciudad.

La aclaración de las diferentes etapas del proceso de producción que implica el desarrollo de un proyecto, permite recorrer el ciclo desde su formulación hasta la evaluación colectiva de sus resultados, incluyendo en algunas experiencias la preocupación por la apropiación social del proceso. La posibilidad de manejar los tiempos según la dinámica de los procesos reales de la intervención, da a lugar a operar en situaciones de urgencia y/o imprevistas reconociendo las alteraciones que estas situaciones producen a los intentos de racionalización o simplificación del proceso de toma de decisiones.

Sin embargo, vale mencionar que una de las dificultades señaladas se basa en las diferencias entre los tiempos académicos y los del proyecto de intervención, que puede transformarse en incompatible si se les suma la escasa disponibilidad de tiempo con la cuentan los estudiantes para destinar a la resolución de estas intervenciones.

La modalidad de taller como base del modelo pedagógico

Tal como señalan, González Soto, P. y otros (1999) “la relación entre el sujeto de aprendizaje y la realidad a aprender se realiza a través de algún tipo de medio o recurso que, de este modo, se convierte en el instrumento de representación, facilitación o aproximación a la realidad. En este sentido los medios y recursos constituyen “puntos de apoyo” para el aprendizaje y su importancia deriva de la naturaleza constructiva del mismo en la medida en que el individuo logra construir, de forma activa y progresiva, sus propias estructuras de adaptación e interpretación fundamentalmente a través de “experiencias”, ya sean directas o

mediadas” . Con respecto a este lineamiento, la mayoría de las experiencias analizadas destacan la modalidad de taller como el dispositivo identificado al momento de seleccionar un ámbito de enseñanza – aprendizaje que facilite la intermediación con la realidad.

Por lo tanto, los recursos pedagógicos giran alrededor del taller como modelo didáctico, en el que se construye conocimiento a partir de la interacción con el objeto de estudio, el trabajo colaborativo y las asesorías de especialistas (*Matriz 1*). La modalidad de taller también permite desarrollar una relación docente – estudiante más igualitaria frente a la resolución de un problema que no tiene una única solución, tal como se señala en otra de las experiencias, se trata de “aprender trabajando juntos” (*Matriz 6*).

Finalmente, ¿Cuáles son los conocimientos que se derivan de la práctica urbana?

Bajo las propuestas de “aprendizaje en sitio” o la de extensión universitaria como área de conocimiento se intenta sistematizar el conocimiento derivado de las prácticas. Sin embargo, estas prácticas, en tanto acciones complejas, resultan muy difíciles de reducir a componentes.

Algunos de los conocimientos derivados de la práctica urbana son mencionados como aspectos a evaluar: la metodología efectivamente utilizada, la memoria del proceso, los resultados obtenidos, las limitaciones encontradas y cómo se resolvieron, el ciclo de exposición, desarrollo y gestión del proyecto ante los actores, iniciativa y creatividad para actuar frente a los problemas en situaciones concretas (*Matriz 2*).

Algunas consideraciones para seguir trabajando

Como se había planteado al comienzo de este documento, no creemos que sea éste el momento para conclusiones sino el de la necesidad de plantear algunas pautas de trabajo en común para orientar los lineamientos de una estrategia innovadora para la formación de los profesionales de la ciudad.

En ese sentido y tal como se menciona en la presentación de este documento, el propósito de este trabajo es instrumental, trata de ofrecer un marco de interpretación desde donde continuar mejorando las experiencias seleccionadas, señalar problemas y potencialidades, y sugerir algunas cuestiones claves para seguir trabajando en torno a la articulación entre experiencias de trabajo y su inclusión en la formación profesional.

Ahora bien, vale tener presente algunas precauciones que Mata, M. (1998, 8) menciona respecto de la incorporación de experiencias de trabajo al proceso de enseñanza-aprendizaje: “ Generalmente, se acepta que se aprende con mayor facilidad y eficiencia cuando el aprender nace de la experiencia real o está relacionado con ella. También que el aislamiento de la institución educativa es una de las causas principales de su inoperancia, de su falta de vitalidad o de sus límites en la tarea formativa. Pero esas creencias no permiten afirmar que todas las experiencias contextualizadas en la realidad cultural (de la comunidad social) sean verdaderas o igualmente educativas; menos aún autorizan a equipararlas, sin más, a educación” . A la luz de este llamado de atención, puede aseverarse que en los casos analizados en el presente documento de trabajo, las experiencias de trabajo resultan educativas por las razones y criterios explicitados a partir de la sistematización de quienes desde una práctica reflexiva han iniciado este trabajo.

A partir de las consideraciones presentadas en el capítulo anterior, se presenta a modo de síntesis una serie de observaciones organizadas alrededor de tres cuestiones consideradas como las más relevantes con la finalidad de ofrecer un marco orientador – no normativo- para continuar la definición de una estrategia pedagógica innovadora.

1. Un mapeo de los casos analizados muestran diferentes estrategias de articulación entre situaciones de trabajo y programas de formación. La articulación teoría – práctica subyace como estructuradora de las experiencias, sin embargo la alternancia o predominio de ambos momentos merece destacarse:
 - ✓ Aquellas experiencias que promueven la alternancia se expresan, por ejemplo, en la preocupación por definir los contenidos teórico – conceptuales que fundamentan la selección de las experiencias de trabajo y justifican su elección porque dan cuenta de las diferentes problemáticas

urbanas que desafían el campo de actuación de los profesionales de la ciudad.

- ✓ Otras, más centradas en la experiencia práctica se desarrollan como estrategia de entrenamiento del rol profesional y justifican su elección porque es lo que necesitan los sectores que no acceden a los servicios profesionales, por lo tanto se focalizan especialmente en el hábitat popular.

2. La modalidad de taller como base del modelo pedagógico también presenta matices que merecen ser señalados:

- ✓ El taller se presenta como el lugar donde se construye conocimiento a partir de la interacción con el objeto de estudio y el trabajo participativo e intersectorial.
- ✓ El taller como un espacio interdisciplinario e intersectorial en el que se construye conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica.
- ✓ El taller como lugar de *simulación* de las condiciones reales de producción.

3. Finalmente, las experiencias analizadas exploran la noción de proyecto como herramienta pedagógica útil:

- ✓ Para definir el recorte de una problemática urbana, con el sentido de encadenar una serie de preguntas conceptuales a problemas prácticos de los profesionales de la ciudad.
- ✓ Para abordar la resolución de un problema urbano a través de la elaboración de un “proyecto” utilizando la experiencia en tanto proceso, producto y como recurso para delimitar las escalas de intervención.

Si acordamos la validez de este punto de partida, transitar las modalidades particulares con que cada experiencia implicada en la red elige orientar la búsqueda, inaugura un proceso de exploración y conocimiento, por ello abierto e inacabado, donde se espera que los casos presentados ‘dialoguen’ entre sí, abran interrogantes y enriquezcan las alternativas de respuesta. Se espera, a su vez, que esta lectura inicial realce una vez más la oportunidad que el intercambio en red puede aportar.

Bibliografía

Catenazzi, A. (2001) “Repensar la práctica: la técnica de los casos de estudio en la formación de los urbanistas” . 2001. Ponencia presentada en la Primera Jornada sobre Docencia. UNGS. San Miguel, 7 de junio.

Coraggio, J. L. (1994) “La reforma pedagógica” . En Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Edit. UNGS. Los Polvotines. Argentina.

Feldman, D. y Palamidesi, M. (2001, 31 - 34) “Tipos de contenidos” . En Programación de la enseñanza universitaria. Edit. Area de Publicaciones. Unidad de Biblioteca y Documentación. Los Polvotines. Argentina.

Gaja, F. (1995) Los paradigmas urbanísticos y su influencia en la enseñanza del urbanismo en las escuelas Superiores de Arquitectura del Estado. En Enseñanza del urbanismo. Una perspectiva europea. Revista Ciudades 2. Instituto de urbanística de la Universidad de Valladolid. Zaragoza.

García Lama, F. (2000). La red como espacio de formación. La experiencia de la red andaluza de profesionales de la formación. En Suplemento del Boletín Educaweb Nº 2. www. Educaweb. Com.

González Soto, P. y otros (1999) Las nuevas tecnologías para la mejora educativa . En Educatec 99 Grupo de tecnología Educativa Universidad de Sevilla. www.tecnologiaedu.us.es.

Lucarelli, E. (2000) Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseable y lo posible. Biennale Education / Formation. www.inrp.fr.

Mata, Marta (1998) “Presentación” . En Fournier, M. y Kohan, G. (1998) El proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de una experiencia de trabajo. Colección Universidad y Educación. Serie Experiencias educativas Nº 1. Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento. Edit. Area de Publicaciones. Unidad de Biblioteca y Documentación. Los Polvotines. Argentina.