



Foto: H Assaf

Victoria Suárez

Magíster en Enseñanza universitaria por la Universidad de la República. Diseñadora Industrial (MEC). Profesora Adjunta de Diseño de la Licenciatura en Diseño Industrial y del Servicio de Enseñanza de Grado (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo-Udelar))

vsuarezceretti@gmail.com

Citación recomendada

SUÁREZ, Victoria (2015). «Universitarización. Escuela Universitaria Centro de Diseño». En: InterCambios, n°2, diciembre.

Proceso de “Universitarización”. Escuela Universitaria Centro de Diseño.

Becoming a University School: The Design Center

Resumen

El camino de inserción que comenzó el Centro de Diseño Industrial (cdi) —institución educativa terciaria— en la Universidad de la República (Udelar) a través de la Facultad de Arquitectura (farq), y que continúa la Escuela Universitaria Centro de Diseño (eucd) —creada en 2010 para atender la formación en diseño industrial en el ámbito universitario público nacional—, abre la interrogante sobre el devenir universitario institucional y curricular. Es a partir del supuesto inicial que expresa que la eucd se diferencia del cdi en las dimensiones institucional y curricular, debido a su creación dentro de la Udelar y a la impronta que las políticas públicas universitarias le confieren en su concepción e implementación, y del supuesto subsidiario que indica que el solo acto de creación e integración de la eucd al sistema universitario no le confiere las características y prácticas universitarias, sino que para lograrlas requiere un proceso de universitarización, que se busca conocer en qué etapa de ese proceso se encuentra la eucd en dichas dimensiones al momento de la aprobación de su primer plan de estudios universitario y antes de su implementación. Mediante una investigación de carácter cualitativo, que recurre a la revisión bibliográfica, al estudio documental de producción universitaria y a entrevistas a diversos actores institucionales, se arriba a resultados que permiten observar tanto legados de características terciarias en la eucd como un proceso de universitarización en etapa incipiente y fuertemente exigido por los procesos de transformación en la farq y en la Udelar.

Palabras claves:

universitarización, políticas universitarias, institución, currículo, diseño industrial.

Abstract

The path begun by the Industrial Design Centre (IDC) -tertiary level institution, not university- to become part of the University of the Republic (UR) through the School of Architecture (FARQ) continues in the University School Design Center (EUCD) -created in 2010 to provide training in industrial design at the national public university. This development allows the exploration of the process of becoming a university curriculum and institution. It is from the initial assumption that states that the EUCD differs from CDI in the institutional and curricular dimensions because of its creation within the UR and the imprint that university public policies bestow in conception and implementation, and the alternative assumption that states that the mere act of creation and integration of the EUCD to the university system does not give it university characteristics and practices, requiring a process of acquisition of these university elements, that this paper seeks to explore at what stage of that process the EUCD is, at the time the first university plan has been accepted but is still awaiting implementation.

Through a qualitative research, which draws on the review of related bibliography, the study of university documents and interviews to various institutional actors, the results show both, features from the legacy of the EUCD as a non-university, tertiary level institution and characteristics that show that the process of becoming a university is on its way strongly challenged by transformation processes in the FARQ and the UR itself.

Keywords:

becoming a university, university policies, institutions, curriculum, industrial design

Tema

La investigación se centra en la creación y el desarrollo de la EUCD en la Udelar y se enmarca en el camino de inserción que comenzó el CDI del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en la Udelar a través de la FARQ.

El CDI se crea por ley en el año 1987 en dependencia del MEC y comienza sus actividades en 1988. Pertenece al nivel educativo terciario no universitario y tiene a su cargo la formación de diseñadores industriales en dos áreas —industrial y textil-moda—. A partir de 2005 el proceso de revisión de su radicación institucional deriva en 2009 en su integración a la Udelar a través de la FARQ (Suárez, 2011). En este nuevo marco, en 2010 nace la EUCD, institución responsable de la formación en diseño industrial —producto, y textil e indumentaria— a nivel universitario público nacional. Para entonces la FARQ deja su estatus de facultad monocarrera al implementar en 2009 las licenciaturas en Diseño de Comunicación Visual y en Diseño de Paisaje. Luego, en 2013, comienzan la Licenciatura en Diseño Industrial de la EUCD-FARQ y la de Diseño Integrado. En el caso de Diseño Industrial, el plan de estudios terciario convive con el universitario hasta completar la implementación del último.

Problema

La integración del CDI a la Udelar y la posterior creación y desarrollo de la EUCD dentro de la FARQ transitan un proceso multidimensional complejo

relativo a las características de una institución no universitaria. Así, el problema de investigación se define como el devenir universitario de la EUCD en las dimensiones institucional y curricular en el marco de su creación en la Udelar.

De esta forma, la investigación parte del supuesto inicial principal que expresa que la EUCD se diferencia del CDI en las dimensiones institucional y curricular, debido a su creación dentro de la Udelar y a la impronta que las políticas públicas universitarias le confieren en su concepción e implementación. Además, se apoya en el supuesto subsidiario que indica que el solo acto de la creación e integración de la EUCD en el sistema universitario no le confiere las características y prácticas universitarias, sino que para lograrlas requiere un proceso de universalización.

Objetivos

Considerando que los cometidos de los niveles terciario y universitario difieren y que la universalización es un proceso de incorporación de rasgos propios de la universidad —dada su hegemonía, los de la Udelar—, el objetivo central es conocer en qué etapa de ese proceso se encuentra la EUCD en las dimensiones institucional y curricular al momento de aprobarse el nuevo plan de estudios universitario y antes de su implementación (principios de 2013). Los objetivos específicos se refieren, en esas dimensiones y en la percepción de actores relevantes del proceso, a describir las características del «deber ser» universitario y de la EUCD, identificar las

políticas universitarias que influyen en los cambios de la EUCD, identificar los principales desafíos que enfrenta la EUCD en su integración a la Udelar y conocer las principales expectativas sobre dicha integración.

Metodología

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo de tipo descriptivo.

El marco teórico que propicia el encuadre, el análisis y la interpretación de los datos en la búsqueda de la comprensión del contexto y la percepción de los actores sociales que intervienen en el proceso incluye las temáticas de políticas públicas, institución, currículo y universidad. También se recurre a documentos universitarios como ordenanzas, reglamentos, planes estratégicos, de estudios y se realiza un racconto sintético de cada institución que interviene en el proceso.

La recolección de los datos se realiza principalmente por medio de entrevistas, pues brindan la visión estereotípica de los actores sociales. Estas son de tipo único o final, semiestructuradas, y parten de una pauta derivada del supuesto inicial y de las preguntas temáticas y dinámicas de la investigación. Se realizan durante febrero y marzo de 2013, luego de la aprobación del nuevo plan de estudios universitario y antes de su implementación. Los entrevistados se seleccionan por muestreo intencional en función de su adscripción institucional (EUCD, FARQ, Udelar), su rol académico (estudiantes, docentes, egresados), su rol político/institucional (cogobierno y autoridad

universitaria), en función de las dimensiones institucional y curricular, combinando accesibilidad y heterogeneidad. La clausura de la muestra se realiza por saturación teórica. De las 37 entrevistas, 32 se concretan con integrantes de la EUCD (8 estudiantes, 22 docentes y 2 egresados, de ambos perfiles del plan de estudios), muchos de los cuales cumplen simultáneamente con varios de los roles indicados. Se entrevista mayormente a docentes con cargos asimilados a profesor adjunto frente a los de menor grado, debido a su condición de centralidad en los cursos.

El análisis de los datos parte del análisis de contenido. Por un lado, la lectura integral de los discursos permite comprender e interpretar su sentido global. Por otro, se utilizan categorías centrales —institucional y curricular— y subcategorías relativas a sus propiedades para profundizar en su composición. Posteriormente, la comparación de las distintas fuentes entre sí permite evidenciar las particularidades de la universalización. La investigación se cierra con resultados parciales en cada temática y con conclusiones generales.

Marco teórico

Vallés (2000) comprende la política como «una práctica o actividad colectiva que los miembros de una comunidad llevan a cabo [para] regular conflictos entre grupos. Y su resultado es la adopción de decisiones que obligan —por la fuerza, si es preciso— a los miembros de la comunidad» (:18). Opina que su legitimidad se relaciona con la aceptación de los límites impuestos por el poder y plantea su abordaje desde tres dimensiones: a) estructura: organización de la actividad política, incluye instituciones y reglamentaciones; b) proceso: actividades individuales y colectivas en la estructura, integra motivaciones, negociaciones, contexto; c) resultado: respuestas desde la estructura y el proceso para regular el conflicto, políticas públicas y cambio. Asimismo reseña

dos rasgos de las actitudes políticas: a) carácter adquirido: se forman sobre la base de procesos de socialización; b) manifestación estable y persistente: pueden cambiar pero gradualmente. Tres factores intervienen en la formación y el cambio: a) psicológico; b) sociológico; c) institucional: influencia en los individuos de la existencia o no de tradición democrática en una institución. Finalmente define socialización política como el «proceso de adquisición y transformación de creencias, actitudes, valores e ideologías, que cada individuo experimenta a lo largo de su vida» (:279). Por su parte, con relación a la participación política, Lindblom (1991) indica que los ciudadanos no se involucran de igual modo en esta actividad, provocando desigualdad en el juego del poder, y explica que se debe al grado de familiaridad con los temas y a la socialización. Sostiene que cada ciudadano debe ser enseñado y socializado para tal actividad en las diversas instituciones de las que forma parte, porque si no se percibe como miembro de la comunidad política no se involucra lo necesario en la elaboración de las políticas, aun si conoce los beneficios que le pueden proveer. A su vez, Almond y Verba entienden por cultura política «la particular distribución de las pautas de orientación hacia objetos políticos entre los miembros de [una] nación» (1970, en Vallés, 2000: 254) y elaboran tres tipos ideales: a) cívica o participativa: individuos propensos a intervenir en decisiones políticas; b) de súbito: individuos atentos a las decisiones políticas por ver afectados sus intereses; c) localista: individuos con referencias vagas o nulas del sistema político, marginales a él. También advierten que a mayor cultura política del tipo cívica-participativa, mayor estabilidad institucional, y establece una relación entre estructura política (instituciones) y su proceso (actitudes y comportamientos) (1963, en Vallés, 2000).

Concretamente, Bentancur y Mancebo definen políticas públicas en educación como las que «constituyen

el conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia» (2012: 7). Estas políticas pueden agruparse en dos tipos: «a) aquellas que generan conflictos porque alteran correlaciones de fuerzas o afectan negativamente los intereses de algunos actores (generalmente aquellas que apuntan a mejorar la calidad y eficiencia educativa e implican cambios de gran envergadura), son rígidas e innegociables; b) aquellas no conflictivas que benefician a muchos actores y que no afectan intereses o no alteran los arreglos existentes (generalmente aquellas que apuntan a extensión de matrícula y aumento de recursos), son adaptables y negociables (Mizala 2007; BID 2005; Navarro 2006)» (Mancebo y González, 2012: 5).

Por su parte, Barembly (2005) comprende las instituciones como «árboles de decisiones lógicas y éticas, que regulan actividades humanas, indicando lo que es prohibido, lo que es permitido y lo que es indiferente. Según su grado de objetivación y formalización, pueden estar expresadas en Leyes (Principios-Fundamentos), Normas o Hábitos. Toda institución comprende un movimiento que la genera: lo Instituyente; un resultado: lo Instituido; y un proceso: el de la Institucionalización» (:165). Plantea que el sistema se pone en marcha por medio de las funciones que desempeñan los agentes —individuales o colectivos—, verdaderos «soportes y protagonistas». Observa que lo instituyente y la institucionalización están impregnados de cambio y dinamismo, y lo instituido de estabilidad y resistencia, con utilidad referencial para los agentes. Así, para que lo instituyente se haga presente debe existir lo instituido, y para que este se mantenga debe ser permeable a lo instituyente, coexistiendo. Destaca, asimismo, que «para que las fuerzas instituyentes sean concebidas y actúen es preciso que los dispositivos que las encarnan operen con una organización compuesta por altos grados de

participación, cooperación y cogobierno» (:40).

North entiende que «la función principal de las instituciones en la sociedad es reducir la incertidumbre estableciendo una estructura estable [que de] ningún modo contradice el hecho de que estén en cambio permanente» (en Bentancur, 2008: 110). El contexto institucional en el que se desarrolla la regulación de la vida social, entonces, «es esencialmente una matriz que aporta a la relación un código, representaciones, normas de roles y rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas» (Marc y Picard, 1992: 91). El concepto de «dependencia del rumbo» de Krasner es importante con relación al poder estructurante de las instituciones referido a «la importancia de la conformación institucional originaria, y de sus legados históricos caracterizados por una dinámica inercial» (1984, en Bentancur, 2008: 108). Schlemenson (1987) sostiene que las organizaciones se componen de dimensiones relevantes: a) proyecto; b) estructura organizativa; c) integración psicosocial; d) condiciones laborales; e) sistema político; f) contexto. Al respecto, Etkin y Schvarstein (2005) expresan: «Considerando al grupo social como una red de interacciones, decimos que una organización es el conjunto de relaciones y regulaciones internas que preservan la autonomía y aseguran la continuidad del grupo» (:46), lo que cohesiona y brinda permanencia. Cada una se define por su identidad, distinguible y singular, se elabora mediante variables como el tiempo, la interacción de actores sociales, el funcionamiento, los fundamentos, y es constitutiva. Los rasgos de identidad son aquellas características invariantes que si son cambiadas dan lugar a otra organización, a una «refundación». Las organizaciones cambian para que los grupos puedan subsistir. Los componentes son: tiempo, tamaño, localización, tangibilidad de su producto, ciclo vital del producto, relación costo-beneficio, grado de materialización, organizaciones e instituciones relacionadas, influencia en

el entorno, necesidades que satisface, relaciones dialógicas dominantes. Asimismo, exponen que las organizaciones cuentan con tres dominios que operan en lo instituido: a) de las relaciones: integrantes de la organización; b) de los propósitos: ideas complementarias, suplementarias o antagónicas; c) de las capacidades existentes: recursos y funciones que cambian con el desorden instituyente. El antagonismo de las ideas del dominio de los propósitos es causa de conflictos en el dominio de las relaciones, en el que el poder se ejerce en las relaciones cotidianas, transformándose en conflicto. «El carácter productor de los vínculos de poder instituye a los conflictos como fuentes generadoras de cambios» (:186). Definen cultura organizacional como «los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados» (:201). Esta cultura alberga subculturas que sobreviven a expensas de no ser antagónicas a los rasgos básicos que identifican a la organización y «se instala por imitación, interacción y aprendizaje» (:202), se desarrolla en el intercambio, se aprende, se imita y se adapta. Finalmente afirman que «En la cultura se encuentran los mecanismos para la legitimación e instauración del poder de las organizaciones» (:203) y que «La cultura se refuerza a sí misma a través de los criterios dominantes que instituye, y resulta ser así uno de los elementos más difíciles de modificar en una organización» (:205), por eso el cambio cultural se transforma en adaptación.

Con relación al currículo, Alicia de Alba (1995) lo define como: «la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.

Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación» (:79). Aquí interesa observar el carácter oculto del currículo, pues «opera de manera implícita a través de: la selección de objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza; los “modus operandi” institucionales y docentes; y la interacción docente-estudiante que se instaura en el acto de enseñanza. [...] no puede ser planificado explícitamente en un a priori en tanto se desarrolla en forma tácita reproduciendo las principales dimensiones de la esfera social y cultural de la sociedad y de la institución en la cual se desarrolla» (Bordoli y otros, 2005: 4). Al respecto, Bourdieu y Passeron «confirman que una de las formas de facilitar la autorreproducción con un mayor grado de eficacia es mediante una pedagogía implícita; a través de un sistema de enseñanza cuyos agentes encargados de la inculcación solo posean principios pedagógicos en estado práctico, o lo que es lo mismo, rutinas adquiridas mediante un curriculum oculto. El profesorado las adquiere de manera inconsciente, fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros o que ellos y ellas sufren, pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades con suficiente profundidad» (Torres, 1996: 95).

Actualmente se pueden reconocer cuatro modelos curriculares principales que permean distintos proyectos educativos, caracterizados sintéticamente como: a) academicista: enseñanza disciplinar de contenidos secuenciales; realidad como algo objetivo, privilegio de fuentes de conocimiento; docente como transmisor de conocimientos a aprender por determinados métodos y actividades; objetivos supeditados

a contenidos; evaluación por examen; currículo cerrado; b) conductista: realidad como algo mecánico, idea de predictibilidad y condicionamiento; ciencia positivista como fuente de conocimiento; buena enseñanza sinónimo de buen aprendizaje; objetivos explícitos a cumplir; evaluación sumativa centrada en el producto final cuantificable; docente como máquina con competencias; estudiante como receptor pasivo de enseñanzas que aprende por reproducción; deja de lado la motivación estudiantil; autoridad como disciplinamiento del desvío; currículo cerrado y obligatorio; fuerte separación entre investigación y enseñanza; c) interpretativo-cultural: práctica contextualizada; racionalidad práctica con retroalimentación intensa en la teoría, enseñanza como repensar de la cultura; currículo abierto, flexible y contextualizado, enseñanza y aprendizaje centradas en procesos; contenidos como problemas con múltiples posibilidades de resolución; evaluación de proceso y resultado, especialmente formativa; acción centrada en adquirir conceptos, procedimientos, técnicas y en generar actitudes y valores con algunos lineamientos básicos y objetivos finales; docente reflexivo y crítico, mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje; d) sociocrítico: comprensión de las relaciones entre individuos, grupos y contexto; cuestiona la institucionalización educativa como elemento de poder y devela los entramados que implica posicionándose como fuerza emancipadora; incorpora el contexto en la situación de aprendizaje desde lo psicosocial y sociopolítico; relación enseñanza-aprendizaje activada a partir de la negociación entre las fases de programación y de realización mediante la fijación de objetivos entre los distintos actores, tomando contenidos significativos socialmente; la dialéctica, la interpretación y el trabajo con los estudiantes sobre las contradicciones son centrales; mediación cultural de agentes y con-

textos interdependientes; evaluación de procesos cualitativa y formativa; docente como investigador en el aula, reflexivo y crítico; investigación ampliada a extraaula, intrainstitución y contexto (Kemmis, 2008; Román y Díez, 2000; Salinas, en Poggi 1999; Zabalza, 1995).

Finalmente, se expresa que la universidad contemporánea se caracteriza por: a) surgimiento de la profesión académica (inserción laboral universitaria); b) burocratización anárquica; c) masificación; d) politización: compromiso social (Brunner, 1987). También por pasar de ser enseñante a investigadora y extensionista, configurándose como el espacio relevante de la producción, reproducción, uso y crítica del conocimiento (Ares Pons, 1998). A esto se suman, en las universidades estatales latinoamericanas, autonomía, cogobierno y libertad de cátedra. Este espacio del conocimiento lleva a dos conceptos centrales de Bourdieu: campo y habitus. El habitus es el «sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta» (Bourdieu, 1991, en Gutiérrez, 1994: 46). Específicamente, «En la perspectiva de Bourdieu [1983] el espacio universitario, como lugar en el que se produce la ciencia, es un campo social como cualquier otro y, como tal, está sujeto al establecimiento de relaciones de fuerza y monopolios, con luchas y estrategias para el alcance de intereses y lucros. [...] En su decir, “campo científico, en cuan-

to sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en luchas anteriores), es el lugar y el espacio de juego de una lucha de competencias. Lo que está en juego específicamente en esa lucha es el monopolio de la autoridad científica definida, de manera inseparable, como capacidad técnica y poder social; o si quisiéramos, el monopolio de la competencia científica, comprendida en cuanto capacidad de hablar y actuar legítimamente (esto es, de manera autorizada y con autoridad), que es socialmente otorgada a un agente determinado”»¹ (Da Cunha y Leite, 1996: 36).

Algunos resultados

Principales características de la EUCD

Con relación a las características institucionales, el análisis de las entrevistas permite destacar que la organización muestra áreas de conflicto tanto en el dominio de los propósitos, en el que coexisten ideas suplementarias, si no antagónicas, sobre los propósitos institucionales particulares de la EUCD, como en el de las capacidades, respecto a la estructura organizativa y a las condiciones laborales, debido al orden instituyente universitario (Etkin y Schvarstein, 2005). Se observa, también, una baja familiarización con el contexto particular de la FARQ y de la Udelar, aunque con relación a las líneas estratégicas universitarias algunos actores dan cuenta de su conocimiento y socialización. Sobre las características curriculares, los discursos permean situaciones diversas encuadrables en dos grandes grupos, no puros: a) el modelo academicista clásico relativo a aquellos cursos con clases de tipo magistral; b) la combinación desigual del modelo interpretativo-cultural con el eficientista, que engloba las posibilidades prácticas de interpretación del currículo que tienen los docentes, el ingreso de la contextualización, junto con el

¹ Traducción propia del original en portugués.

hacer del estudiante con poco tiempo para la reflexión y focalizados en disciplinamientos (Román y Díez, 2000; Kemmis, 2008). Se puede decir que en algunos casos existen concepciones suplementarias o antagónicas con relación al currículo en acción en cuanto a su función, lo que afecta el dominio de los propósitos, introduciendo un elemento de conflicto (Etkin y Schvarstein, 2005), lo cual puede generar fuerzas instituyentes (Baremblyt, 2005) hacia un nuevo enfoque curricular. Con respecto a la investigación, aparecen discursos controversiales sobre qué es investigar (producir conocimiento), y aplicar y difundir dicho conocimiento en instituciones y carreras proyectuales. Acerca de la extensión y el relacionamiento con el medio, se destaca un desarrollo similar a las prácticas universitarias. Finalmente, la percepción del nuevo plan de estudios de la EUCD, en contraposición con el de diseñador industrial del CDI, muestra evidencia de conexión con lo instituido, si bien se menciona la Ordenanza de Grado (OG) como fuerza instituyente de cambios.

Políticas universitarias (EUCD, FARQ, Udelar) influyentes en la EUCD

Sobre las políticas universitarias influyentes en las dimensiones institucional y curricular de la EUCD, cerca de un quinto de los entrevistados de la EUCD no mencionan ninguna con esta característica; de aquellos que identifican a la Udelar, a la FARQ y a la EUCD como generadoras, la gran mayoría no distinguen políticas específicas con tal cualidad. Por un lado, en general demuestran baja familiaridad con los temas universitarios, lo que influye en el involucramiento y en la participación del proceso de toma de decisiones (Lindblom, 1991), contrario a la práctica del cogobierno, pudiendo generar políticas del tipo «no acciones» (Mancebo, 2003), retrasando la universalización. Por otro lado, el nuevo plan de estudios se legitima por la participación (Vallés,

2000) y se constituye como socialización política (Vallés, 2000; Lindblom, 1991) tendiente a la cultura cívica participativa (Almond y Verba, 1963 en Vallés, 2000).

Principales desafíos que enfrenta la EUCD en su integración y desarrollo en la Udelar

Entre los aspectos que la EUCD podría mantener para lograr un proceso de integración y desarrollo universitario exitoso, según la percepción de los entrevistados, destacan: en lo institucional, la independencia relativa respecto de la FARQ, la autonomía del sistema de gobierno, la tradición del vínculo cercano de los actores antes de la numerosidad y el vínculo con el medio; en lo curricular, el saber disciplinar, la unidad proyecto como práctica multidisciplinar disciplinar, el abordaje de conocimientos específicos, la experimentación en talleres de materiales. En resumen, son aspectos instituidos que no sería un desafío mantener pues no parecen contravenir características universitarias. Entre las cuestiones que debería abandonar, destacan: la autorreferencialidad, lo que apoya la permeabilidad requerida en una institución para que fuerzas instituyentes puedan instituirse cambiando lo instituido (Baremblyt, 2005) hacia una mejor universalización —ciertamente necesario pues los discursos muestran algunos aspectos propios del nivel terciario, y son congruentes con el modelo conductista, de currículo cerrado (Román y Díez, 2000; Kemmis, 2008)—; el cupo al ingreso estudiantil, que se reconoce incompatible con lo universitario y paradójico a la vez, pues rige para algunos casos de la FARQ, y la informalidad en los procedimientos para funcionar como reductor de la incertidumbre en las instituciones (North, en Bentancur, 2008) con pautas de Udelar y FARQ. Con relación a los que debería generar, mencionan: participación en el cogobierno, para gestionar el conflicto (Vallés, 2000) en el juego del poder

(Lindblom, 1991); participación curricular en FARQ, alineado con los objetivos estratégicos de Udelar y FARQ; nueva estructura docente; cultura de concursos; carrera docente asociada con roles y funciones; formación de personal docente y no docente alineado con las estrategias de Udelar, y el estudiante como eje del proceso. Por último, destacan que un aspecto a atender es la recarga en la actividad de los actores de la EUCD pues no permite visualizar el proceso en el que se encuentra ni su contexto. Entrevistados externos a la EUCD suman otros retos. A nivel institucional: funcionamiento, adecuación a las formas de contrato universitario, revisión periódica de cargos docentes; participación en el gobierno institucional por el cogobierno; explicitar qué es el diseño industrial y para qué es útil. A nivel académico curricular opinan que la EUCD deberá aprender a investigar y a producir conocimiento en el campo específico así como desarrollar y desplegar por completo las funciones universitarias. Destacan que un aspecto a mantener es la práctica de la enseñanza activa, si bien entienden que se la debe dotar del fundamento teórico que respalde los conocimientos.

Principales expectativas sobre la integración y el desarrollo en la Udelar

Las principales expectativas que los entrevistados poseen con relación a la integración de la EUCD a la FARQ y a la Udelar se refieren especialmente a la legitimación y regulación laboral, académica y profesional, a la posibilidad de formación en distintos niveles, a la consolidación institucional, académica y disciplinar con un enfoque de pertinencia social, y a la expansión del relacionamiento con la Udelar, a nivel nacional e internacional. A su vez consideran que esta integración permitiría que la FARQ y la Udelar logran metas que involucren Estado, academia e industria, así como generar otras respuestas a las demandas sociales, posicionando mejor a la FARQ, apoyada en la pro-

ducción multidisciplinar del saber, la diversificación de la oferta curricular y un modelo de enseñanza y aprendizaje diverso con relación a la metodología proyectual.

Principales conclusiones

Si bien la EUCD nace en el ámbito universitario, los actores sociales que la integran pertenecían al campo terciario no universitario con un habitus propio y distinto del universitario. Para que la EUCD pueda desarrollarse como una institución universitaria sus agentes deben adquirir el habitus del nuevo campo (Bourdieu, 1983, en Da Cunha y Leite, 1996). Para que este se instituya es necesario que existan ideas antagónicas o suplementarias en el dominio de los propósitos que generen el conflicto en el dominio de las relaciones para mover la fuerza instituyente. Para que esta se instituya necesita del instituido, rol que cumplen el legado del campo y el habitus del CDI, sobre el cual poder compararse y generar el cambio (Etkin y Schvarstein, 2005). Dado que los cambios necesitan de una gran participación, colaboración y cogobierno para que las fuerzas se instituyan, o sea, para que la EUCD se instituya en institución universitaria (Baremblyt, 2005), será necesario que los agentes que la constituyen se socialicen y familiaricen con los temas propios de tal campo (Lindblom, 1991) y así generen las fuerzas necesarias.

Ya que cuando los rasgos de identidad de las organizaciones cambian se genera una nueva organización, y estos cambiaron del CDI a la EUCD, se puede decir que se está frente a una nueva institución. En este caso el grupo social se mantuvo cohesionado a través del cambio (Etkin y Schvarstein, 2005). Sin embargo, esta nueva institución aún no está instituida, pues aunque cuenta con una ordenanza instituyente que regula algunos aspectos con relación a la estructura y reduce como tal el grado de incertidumbre (North, en Bent-

ancur, 2008), aún necesita del tiempo y el espacio para desarrollar los rasgos identitarios, lo cual muestra que aún no se universalizó.

Puesto que la cultura organizacional se desarrolla en el intercambio, se aprende, se imita y se adapta (Etkin y Schvarstein, 2005), el traslado de la institución EUCD del edificio de la calle Miguelete al de la FARQ favoreció el cambio de una cultura organizacional terciaria a una universitaria. Si bien este proceso puede verse dificultado a partir del nuevo traslado de las actividades hacia el edificio de Jackson, el primer año de la carrera se dicta en la sede central, lo que favorece el intercambio en beneficio de la universalización de estudiantes y docentes.

Si bien la apertura de llamados a cargos docentes para una nueva estructura académica de la EUCD es un área de conflicto por las fuentes laborales, genera «incentivos y oportunidades para los actores individuales y/o colectivos» (Cox-McCubbins, 1996, en Mancebo, 2003), se condice con las políticas universitarias de revisión de cargos y llamados periódicos, lo que los legitima (Vallés, 2000), y favorece el intercambio con otros docentes universitarios, lo que ayudaría a adoptar rasgos universitarios (Etkin y Schvarstein, 2005). Estos son algunos de los costos y beneficios de la gestión del conflicto resultante de la revisión del futuro institucional del CDI en función de las políticas universitarias (Grindle, 2009). Es un tipo de política que genera conflictos, pues «alteran correlaciones de fuerzas o afectan negativamente los intereses de algunos actores» (Mizala, 2007; BID, 2005; Navarro, 2006, en Mancebo y González, 2012: 5).

En muchos actores de la EUCD parece predominar una cultura política de tipo localista en cuanto a la Udelar (Almond y Verba, 1963, en Vallés, 2000). En función de la correlación que estos autores encontraron entre cultura política participativa y estabilidad institucional, la supervivencia institucional de la EUCD podría depender del grado de participación

política de sus integrantes, relacionado con la socialización política y la familiarización con los temas, que si no se logran hacen que queden fuera de la elaboración de las políticas que finalmente les atañen (Lindblom, 1991).

Si bien algunas prácticas curriculares están próximas a las orientaciones establecidas en la OG, aspecto que favorece la universalización, de los discursos también emergen prácticas suplementarias o antagónicas que conflictúan este proceso (Etkin y Schvarstein, 2005) y que, adquiriendo el carácter de habitus (Bourdieu, 1991, en Gutiérrez, 1994), ayudan a la autorreproducción a través de sus agentes (Bourdieu y Passeron, en Torres, 1996), lo cual se traduce en una fuerza contraria a la universalización.

Las exigencias de universalización curricular de la EUCD son altas, pues no solamente debe instituir el habitus universitario que le permita la entrada al campo científico, sino que debe hacerlo en una etapa de cambios en la concepción curricular muy importante, tanto a nivel de la Udelar como de la FARQ.

Finalmente, a nivel institucional es donde parece haber un mayor grado de universalización, ya que, por lo menos formalmente, se ejerce el cogobierno, se cuenta con políticas en forma de normas, como la Ordenanza de la EUCD, e incluso con determinadas prácticas incipientes. La organización debe funcionar y los mecanismos institucionales universitarios para ello parecen asequibles, y no se podría actuar sin ponerlos en práctica. Sin embargo, a nivel curricular la universalización es más compleja, porque los cambios necesarios cruzan prácticas de mayor arraigo en los actores sociales institucionales, debido al tiempo de desarrollo de la enseñanza del diseño en el CDI, quienes además cuentan con cierta discrecionalidad.

En síntesis, la EUCD se encuentra en un proceso de universalización incipiente moldeado por las políticas universitarias.

