

urbano\territorial Bitācora

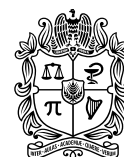
Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá Facultad de Artes Volumen 33 No. 1 enero - abril 2023
Revista del Instituto de Investigaciones Habitación, Ciudad y Territorio.

33
número 1



Foto: Ramón Reyes Rodríguez

25
años



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

33
número 1

Bitācora urbano\territorial

Universidad Nacional de Colombia

BITÁCORA Urbano/Territorial

ISSN: 0124-7913

ISSN electrónico: 2027-145X

Volumen 33 Número 1

01 de enero - 30 de abril de 2023

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Rectora

Dolly Montoya-Castaño

Vicerrector Sede Bogotá

José Ismael Peña Reyes

Decano Facultad de Artes

Carlos Eduardo Naranjo-Quiceno

Vicedecano de Investigación y Extensión

Nelson Vergara Bobadilla

Vicedecano Académico

Federico Guillermo Demmer Colmenares

Secretaria Académica

William Vásquez Rodríguez

Instituto de Investigación Hábitat, Ciudad y Territorio

Director

Edith González Afanador PhD

Área Curricular Arquitectura y Urbanismo

Director

Vilma Tatiana Urrea-Uyaban

Coordinador Programa Curricular en Hábitat

Juanita Montoya Galvis

Coordinador Programa Curricular en Urbanismo

René Carrasco Rey

Coordinadora Programa Curricular de Ordenamiento Urbano Regional

Gustavo Peralta Mahecha

Director Unidad de Divulgación y Medios

Alfonso Espinosa Parada

Distribución

Centro de Divulgación y Medios, Facultad de Artes <http://artes.bogota.unal.edu.co/cdm>

Editorial Universidad Nacional de Colombia <http://www.editorial.unal.edu.co/>

<http://www.lalibreriadelaun.com/>

<http://www.siglodelhombre.com/>

Revista Bitácora Urbano Territorial es una publicación realizada por el Instituto de Investigaciones Hábitat, Ciudad y Territorio, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Informes, distribución y suscripciones:

Revista Bitácora Urbano Territorial

Instituto de Investigaciones Hábitat, Ciudad y Territorio

Facultad de Artes

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Ciudad Universitaria, Carrera 30 N° 45-03

Edificio 314 (SINDU). Oficina 106. Código Postal: 111321

PBX 3165000 Ext. 12212

E-mail: bitacora_farbog@unal.edu.co catorrest@unal.edu.co

Página web: <http://www.bitacora.unal.edu.co>

Canjes

Dirección de Bibliotecas

Grupo de Colecciones

Hemeroteca Nacional Universitaria Carlos Lleras Restrepo

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Ciudad Universitaria, Avenida El Dorado N° 44^a-40, Edificio 571

PBX 3165000 Ext. 20015

E-mail: canjednb_nal@unal.edu.co



urbano\territorial

Bitacora

33
número 1

BITÁCORA URBANO TERRITORIAL

Dirección y edición general

Carlos Alberto Torres Tovar

Comité Editorial

Dr. Horacio Capel Saez, Universidad de Barcelona, España.

hcapel@ub.edu.es

Dr. Alfonso Xavier Iracheta Cenecorta, Colegio Mexiquense, Toluca, México.

axic@cmq.edu.mx

Dr. Emilio Pradilla Cobos, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México

epradillacrm@hotmail.com

Dr. Catalina Ortiz Arciniegas, University College London, Reino Unido.

catalina.ortiz@ucl.ac.uk

Dr. Carlos Alberto Torres Tovar, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

catorrest@unal.edu.co

Comité científico

Dr. Juan Luis de las Rivas Sanz, Universidad de Valladolid, España.

insur@uva.es

Dr. Willey Ludeña Urquiza, Pontificia Universidad Católica, Perú

wludena@pucp.edu.pe

Dr. Luis Miguel Valenzuela Montes, Universidad de Granada, España.

lvmontes@ugr.es

Dr. Julio D. Dávila, University College of London, Reino Unido

j.davila@ucl.ac.uk

Dr. Frank Marcano Requena, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

marcano.frank@gmail.com

Dr. Jesús M. González Pérez, Universitat de les Illes Balears, España.

jesus.gonzalez@uib.es

Dra. Sonia Roitman, University of Queensland, Australia.

s.roitman@uq.edu.au

Dr. Oswaldo López Bernal, Universidad del Valle, Colombia.

oswalope@univalle.edu.co

Dra. Beatriz García, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

btgarciam@unal.edu.co

Dr. Luis Carlos Jiménez Reyes, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

lcjimenezre@unal.edu.co

Dr. Carlos Mario Yory García, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

cmyoryg@unal.edu.co

Dra. Maria Dulce Bentes Sobrinha, Universidad Federal de Rio Grande del Norte, Natal.

dubentes@gmail.com

Dra. María Castrillo Romón, Universidad de Valladolid, España.

mariacr@arq.uva.es

Mg. Olga Lucía Ceballos Ramos, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

olga.ceballos@javeriana.edu.co

Dra. Bertha Salazar, Universidad Veracruzana, México.

bertha_salazarma@yahoo.com.mx

Coordinación editorial

Gabriela Stephanie Pérez-Cardozo

Asistente Editorial

Karen Gisell González-Castiblanco

Corrección de estilo

Ingrid Camila Palacios Amézquita

Diseño y diagramación

Juan Rodríguez-Sánchez

Carátula

Foto: Ramón Reyes Rodríguez

Colaboran en este número:

Autores: Carlos Jesús Rosa Jiménez, Milagros Barchi, Catalina Sauza Reyes, Eduard Bautista, Luis Gabriel Duquino Rojas, María del Socorro Pérez Rincón, Cauê Capillé, Luis Fernando Gonzalez, Juan Felipe Mendieta Daza, Guilherme Lassance, Arturo Valdivia Loro, Arturo Eduardo Villalpando Flores, Constanza Inés Tommei, Pablo Elinbaum, Carles Crosas Armengol, Maria Patricia Rincon Avellaneda, Javier Francisco Sarmiento Díaz, José Armando Alonso Arenas, Natacha Pérez, Carolina Pescatori, Luciana Saboia, Ernesto Carlos García Solano, Diana Carolina Sevilla Torres, Lorena Vecslir, Guillermo Alfonso Ghysais Chadid, Natalie Rosales Perez, Javier Francisco Sarmiento Díaz.

Árbitros:

Andrés Ávila-Gómez, María Eugenia Borsani, Marta Donadei, Mónica Martínez, Rosa Mishell Echeverría Bucheli, Robindon Silva, Magdalena Vicuña del Río, José Quintero Weir, Flavio Janches, Jordi Franquesa Sánchez, Alessandro Scarnato, Enmanuel Salazar-Ceciliano, Sandra Luz Bacelis Roldán, Fabián Andrés Llano, Edgar Augusto Valero, Evandro Fiorin, Carlos Urdaneta Troconis, Myriam Susana Barrera Lobatón, Patricia Elizabeth Padilla Etienne, Virginia Miranda Gassull, Martha Yolanda Pérez Barragán, Salvador Schelotto, Wagner Costa Ribeiro, Alfredo Restrepo Ruiz, Ramón Reyes Rodríguez, Lucía Pérez-Moreno, Sandra Momm, Erle García Estrada, Regina María Prosperi Meyer, Roxana Cecilia Ynoub, Claudia Bertero, Noé Casas Ruiz, Guillermina Jacinto, Medardo Galindo Hernández.

Nota: La responsabilidad de las ideas emitidas en los artículos corresponde a sus autores.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia
Bitácora: urbano-territorial. – Bogotá: Universidad Nacional de
Colombia.
Facultad de Artes, 1997-

v. 33/1

Cuatrimstral

ISSN electrónico 2027-145X.

ISSN impreso 0124-7913.

1. Vivienda 2. Urbanismo 3. Región 4. Hábitat 5. Territorio

Especial:
Un camino de 25 años (1997-2022)
Carlos Alberto Torres-Tovar

Editorial:
La enseñanza del urbanismo y la planificación en Iberoamérica
Luis Miguel Valenzuela Montes, Juan Ángel Demerutis Arenas

I Especial:
A 25-year journey
Carlos Alberto Torres-Tovar

7 Editorial:
The teaching of urbanism and planning in Ibero-America
Luis Miguel Valenzuela Montes, Juan Ángel Demerutis Arenas

Dossier Central

Main Dossier

Enseñanza del urbanismo en Latinoamérica.
Revisión narrativa en Scopus
Arturo Valdivia

Pertinencia formativa del currículum de urbanismo:
Análisis de las competencias para el siglo XXI
Natalie Rosales Pérez, Juan José Gutiérrez Chaparro

Área de conocimiento 'Urbanística y Ordenación del Territorio'.
Análisis en la Universidad española
Rafael Temes-Cordovez

Balance de 45-años de un posgrado en planificación
Juan G. Yunda

La legislación en materia de asentamientos humanos:
referente necesario para la formación de urbanistas
José Armando Alonso Arenas

Workshop como estrategia de aprendizaje en planificación
territorial
Catalina Sauza Reyes, Diana Carolina Sevilla Torres

Expanding la (in)formación urbanística a través del mapeo
reflexivo. La experiencia del Diario Urbano
Pablo Elinbaum, Milagros Barchi

Hacia un método de aprendizaje en la ciudad.
The city as a lab idea
Javier Francisco Sarmiento Díaz

Referencial de cidade e ensino: uma revisão necessária
Guilherme Lassance, Luciana Saboia, Cauê Capillé, Carolina Pescatori

Urbanismo para futuros arquitectos.
Algunas reflexiones y estrategias metodológicas
Lorena Vecslir, Constanza Tommei

Versionando el "Urbanismo para arquitectos". La docencia troncal del
urbanismo en la Escuela de Arquitectura de Barcelona
Carles Crosas Armengol

Propuesta curricular para la enseñanza del ecourbanismo
Guillermo Alfonso Ghysais Chadid, María Cristina Albis Romero,
Angélica María Sierra Franco

Enseñanza del urbanismo desde una perspectiva social y feminista.
Experiencias docentes y conflictos comparados
Socorro Pérez-Rincón

La transdisciplina en la enseñanza del urbanismo. Aportaciones y
retos de la psicología ambiental
Arturo Eduardo Villalpando-Flores

Comunidades de aprendizaje profesional abiertas de compromiso
social. Aportaciones en la docencia del Urbanismo
Carlos Rosa-Jiménez, Nuria Nebot-Gómez de Salazar

Artículos generales

Extractivismo, estallido social y procesos territoriales:
efectos de la minería carbonífera en Cesar y La Guajira, Colombia
Ernesto Carlos García Solano

Epistemología del sur y Movimientos Sociales de Abya Yala en Re-
existencia territorial
Luis Gabriel Duquino Rojas

La gobernanza del agua, del páramo al piedemonte:
Actores y planificación sobre el río Cusiana
Luis Fernando González Giraldo, Juan Felipe Mendieta Daza, Natacha Perez
Gokelaere, Eduard Bautista Bulla

Desde el Posgrado

Experiencia Internacional. Workshop y Exposición:
Avenida Longitudinal de Occidente
Patricia Rincón-Avellaneda

15 Teaching of urbanism in Latin America.
Narrative review in Scopus
Arturo Valdivia

27 Formative relevance of the urban planning curriculum:
Analysis of competencies for the 21st century
Natalie Rosales Pérez, Juan José Gutiérrez Chaparro

43 Area of knowledge 'Urban and Territorial Planning'.
Analysis at the spanish University
Rafael Temes-Cordovez

61 Informing about a 45-year postgraduate degree in planning
Juan G. Yunda

77 Legislation on Human Settlements:
A Necessary Reference for the Education of Urban Planners
José Armando Alonso Arenas

93 Workshop as a learning strategy for territorial planning
Catalina Sauza Reyes, Diana Carolina Sevilla Torres

109 Expanding urbanism (in)formation through reflexive mapping.
The Urban Diary experience
Pablo Elinbaum, Milagros Barchi

125 Towards a learning method using the city as a stage.
The city as a lab idea
Javier Francisco Sarmiento Díaz

139 City and teaching framework: a necessary review
Guilherme Lassance, Luciana Saboia, Cauê Capillé, Carolina Pescatori

153 Urbanism for future architects.
Some reflections and methodological strategies
Lorena Vecslir, Constanza Tommei

169 Adapting the "Urbanism for architects". The core teaching of
urbanism at the School of Architecture of Barcelona
Carles Crosas Armengol

183 Curricular proposal for teaching of eco-urbanism
Guillermo Alfonso Ghysais Chadid, María Cristina Albis Romero,
Angélica María Sierra Franco

197 Learning urban planning from a social and feminist perspective.
Teaching experiences and conflicts compared
Socorro Pérez-Rincón

211 The transdiscipline in the teaching of urbanism. Contributions and
challenges of environmental psychology
Arturo Eduardo Villalpando-Flores

225 Open professional learning communities of social commitment.
Contributions in the teaching of Urbanism
Carlos Rosa-Jiménez, Nuria Nebot-Gómez de Salazar

General articles

239 Extractivism, social explosion and territorial processes:
effects of coal mining in Cesar and La Guajira, Colombia
Ernesto Carlos García Solano

255 Epistemology of the south and Social Movements of Abya Yala in
Territorial Re-existence
Luis Gabriel Duquino Rojas

269 Governance of water, from the páramo to the piedemonte:
Actors and planification in Cusiana's river
Luis Fernando González Giraldo, Juan Felipe Mendieta Daza, Natacha Perez
Gokelaere, Eduard Bautista Bulla

Desde el Posgrado

283 International experience. Workshop and Exhibition:
Avenida Longitudinal de Occidente
Patricia Rincón-Avellaneda

Especial:
Um caminho de 25 anos
Carlos Alberto Torres-Tovar

Editorial:
O ensino do urbanismo e do planejamento na Ibero-América
Luis Miguel Valenzuela Montes, Juan Ángel Demerutis Arenas

Dossiê central

O ensino do urbanismo na América Latina.
Revisão narrativa no Scopus
Arturo Valdivia

Relevância formativa do currículo do planejamento urbano:
Análise das competências para o século XXI
Natalie Rosales Pérez, Juan José Gutiérrez Chaparro

Área do conhecimento 'Planeamento Urbano e Territorial'.
Análise na Universidade espanhola
Rafael Temes-Cordovez

Balanço de 45 anos de pós-graduação em planejamento
Juan G. Yunda

Legislação sobre assentamentos humanos:
um referencial necessário para a formação de urbanistas
José Armando Alonso Arenas

Workshop como estratégia de aprendizagem para o planejamento
territorial
Catalina Sauza Reyes, Diana Carolina Sevilla Torres

Expandindo a (in)formação urbanística através de mapeamento
reflexivo. A experiência do Diário Urbano
Pablo Elinbaum, Milagros Barchi

Rumo a um método de aprendizagem utilizando a cidade como
palco. A cidade como ideia de laboratório
Javier Francisco Sarmiento Díaz

Marco de ciudad y enseñanza: una revisión necesaria
Guilherme Lassance, Luciana Saboia, Cauê Capillé, Carolina Pescatori

Urbanismo para futuros arquitetos.
Algumas reflexões e estratégias metodológicas
Lorena Vecslir, Constanza Tommei

Versonando el "Urbanismo para arquitectos". O núcleo do ensino
de urbanismo na Escola de Arquitetura de Barcelona
Carles Crosas Armengol

Proposition curriculaire pour l'enseignement de l'éco urbanisme
Guillermo Alfonso Ghysais Chadid, María Cristina Albis Romero,
Angélica María Sierra Franco

Ensinar planejamento urbano de uma perspectiva social e feminista.
Experiências de ensino comparadas e conflitos
Socorro Pérez-Rincón

A transdisciplina no ensino do urbanismo. Contribuições e desafios
da psicologia ambiental
Arturo Eduardo Villalpando-Flores

Comunidades abertas de aprendizagem profissional de
compromisso social. Contribuições no ensino de Urbanismo.
Carlos Rosa-Jiménez, Nuria Nebot-Gómez de Salazar

Artigos gerais

Extrativismo, explosão social e processos territoriais:
efeitos da mineração de carvão em Cesar e La Guajira na Colômbia
Ernesto Carlos García Solano

Epistemologia do sul e Movimentos Sociais de Abya Yala na
Reexistência Territorial
Luis Gabriel Duquino Rojas

Governança da água, do páramo ao piedemonte:
Atores e planejamento no rio Cusiana
Luis Fernando González Giraldo, Juan Felipe Mendieta Daza, Natacha Perez
Gokelaere, Eduard Bautista Bulla

Desde el Posgrado

Experiencia internacional. Workshop e Exposição:
Avenida Longitudinal de Occidente
Patricia Rincón-Avellaneda

Especial:
Un parcours de 25 ans
Carlos Alberto Torres-Tovar

7 Éditorial:
L'enseignement de l'urbanisme et de la planification en Amérique latine
Luis Miguel Valenzuela Montes, Juan Ángel Demerutis Arenas

Dossier central

15 Enseignement de l'urbanisme en Amérique Latine.
Revue narrative dans Scopus
Arturo Valdivia

27 Pertinence de formation du programme d'enseignement de l'urbanisme :
Analyse des compétences pour le 21e siècle
Natalie Rosales Pérez, Juan José Gutiérrez Chaparro

43 Domaine de compétence "Aménagement Urbain et Territorial".
Analyse à l'université espagnole
Rafael Temes-Cordovez

61 Solde de 45 ans d'un diplôme de troisième cycle en planification
Juan G. Yunda

77 La législation sur les établissements humains:
une référence nécessaire pour la formation des urbanistes
José Armando Alonso Arenas

93 Workshop comme stratégie d'apprentissage pour l'aménagement
du territoire
Catalina Sauza Reyes, Diana Carolina Sevilla Torres

109 Élargir l'(in)formation urbanistique par la cartographie réflexive.
L'expérience de l'Urban Diary
Pablo Elinbaum, Milagros Barchi

125 Vers une méthode d'apprentissage qui utilise la ville comme scène.
La ville comme idée de laboratoire
Javier Francisco Sarmiento Díaz

139 Référentiel de ville et enseignement: une révision nécessaire
Guilherme Lassance, Luciana Saboia, Cauê Capillé, Carolina Pescatori

153 L'urbanisme pour les futurs architectes.
Quelques réflexions et stratégies méthodologiques
Lorena Vecslir, Constanza Tommei

169 En versionant "L'urbanisme pour les architectes". L'urbanisme
comme matière principale à l'École d'architecture de Barcelone
Carles Crosas Armengol

183 Proposta curricular para o ensino do ecourbanismo
Guillermo Alfonso Ghysais Chadid, María Cristina Albis Romero,
Angélica María Sierra Franco

197 Apprentissage de l'urbanisme dans une perspective sociale et féministe.
Expériences d'enseignement et conflits comparés
Socorro Pérez-Rincón

211 La transdiscipline dans l'enseignement de l'urbanisme. Apports et
défis de la psychologie environnementale
Arturo Eduardo Villalpando-Flores

225 Communautés d'apprentissage professionnel ouvertes
d'engagement social. Apports dans l'enseignement de l'Urbanisme
Carlos Rosa-Jiménez, Nuria Nebot-Gómez de Salazar

General articles

239 Extractivisme, explosion sociale et processus territoriaux : effets de l'extraction
du charbon dans les départements de Cesar et La Guajira en Colombie
Ernesto Carlos García Solano

255 Épistémologie du sud et Mouvements Sociaux d'Abya Yala dans la
Ré-existence Territoriale
Luis Gabriel Duquino Rojas

269 La gouvernance de l'eau, du paramo au piémont:
Acteurs et planification autour de la rivière du Cusiana
Luis Fernando González Giraldo, Juan Felipe Mendieta Daza, Natacha Perez
Gokelaere, Eduard Bautista Bulla

Desde el Posgrado

283 Expérience internationale. Workshop et exposition :
Avenida Longitudinal de Occidente
Patricia Rincón-Avellaneda

Carácter de la revista

La Revista Bitácora Urbano\Territorial como propuesta busca:

- Difundir los esfuerzos para la construcción territorial desde los cambios estructurales, económicos y políticos que viven el país y Latinoamérica.
- Recoger metodologías que reflejen una visión integral de la planeación y de los procesos de desarrollo y gestión territorial.
- Plantear y difundir el análisis, la interpretación y las propuestas alternativas para abordar y enfrentar los problemas del desarrollo territorial.
- Presentar experiencias de desarrollo, desde perspectivas inter y transdisciplinarias que permitan interpretar y evaluar las dinámicas presentes en diversos contextos.
- Trabajar una perspectiva latinoamericana de la temática en el marco de contextos de globalidad y autonomías relativas.
- Traer al medio nacional discusiones relevantes en el medio internacional.

La Revista Bitácora Urbano\Territorial tiene como destinatarios a:

Los académicos, técnicos de planeación, gobernantes y funcionarios territoriales, empresarios, organizaciones no gubernamentales, consultores, estudiantes de pre y posgrado, organizaciones no gubernamentales, comunidades y personas interesadas en la temática y la problemática de lo urbano territorial en Colombia y América Latina, prioritariamente.

La Revista Bitácora Urbano\Territorial como foro pretende:

- Promover una participación amplia de instituciones y académicos con reflexión, gestión y proposición en torno a lo urbano-territorial, de tal manera que se vinculen como colaboradores y/o coeditores.
- Promover la producción académica en los temas espacial y territorial, en el marco de la acción para el desarrollo a diferentes escalas del territorio, con particular interés en lo urbano.
- Promover la interdisciplinariedad mediante el tratamiento y el enfoque de los artículos. La Revista Bitácora Urbano\Territorial tiene como destinatarios a: Los académicos, técnicos de planeación, gobernantes y funcionarios territoriales, empresarios, organizaciones no gubernamentales, consultores, estudiantes de pre y posgrado, organizaciones no gubernamentales, comunidades y personas interesadas en la temática y la problemática de lo urbano territorial en Colombia y América Latina, prioritariamente.

Para comunicarse con la Revista Bitácora Urbano\Territorial:

Para estos efectos, toda la correspondencia y demás actuaciones con la Revista, como informes, distribución, suscripciones, canjes y envío de trabajos a ser publicados, dirigirse a la siguiente dirección:

REVISTA BITÁCORA URBANO\TERRITORIAL

Instituto de Investigaciones Hábitat, Ciudad & Territorio

Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.Ciudad Universitaria, Carrera 30 N° 45-03, Edificio 314 (SINDU) oficina 106, código postal 111321

Bogotá D.C. Colombia. Sudamérica.

Fax: 316 5292. PBX 316 5000 Ext. 12212

bitacora_farbog@unal.edu.co; catorrest@unal.edu.co

<http://www.bitacora.unal.edu.co>

Bitácora Urbano\Territorial searches for:

- Disseminate the efforts on territorial research including structural, economic and political changes in Latin America and Colombia.
- Gather methodologies that reflect an integral vision of development processes, planning and territorial management.
- Raise and spread the analysis, interpretations and alternative proposals to approach and to face territorial development problems.
- Introduce development experiences, from interdisciplinary and transdisciplinary perspectives, that allow the interpretation and evaluation of present dynamics in diverse contexts.
- Propose a Latin American perspective on the subjects within the framework of contexts of globality and relative autonomies.
- Introduce in the national academic field discussions that are being relevant in the international context.

Bitácora Urbano\Territorial as a forum pretends to:

- Promote a wider participation of institutions and scholars that reflect, manage and propose on the subject of the urban-territorial, so they join the journal as collaborators or coeditors.
- Encourage academic research and papers production on spatial and territorial subjects, in the framework of development in different territory scales, with particular interest on urban matters.
- Allow and promote interdisciplinary research through the treatment and approach of the articles.

Bitácora Urbano\Territorial is addressed to:

Scholars, technical planners, territorial authority and civil employees, non-governmental organizations, consulting industrialists, undergraduate and postgraduate students, all communities and people interested in the urban and territorial subjects and problematic, in Colombia and Latin America, primarily.

In order or to communicate with Bitácora Urbano\Territorial:

All correspondence and items related to the Journal, such as required information, distribution, subscriptions and journal exchanges shipment, must be sent to the following address:

REVISTA BITÁCORA URBANO\TERRITORIAL
Instituto de Investigaciones Hábitat, Ciudad & Territorio
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Ciudad Universitaria, Carrera 30 No 45-03, Edificio 314 (SINDU), Oficina 106 Bogotá. Colombia. South America.
Fax: 316 5292. PBX 316 5000 Ext. 12212
bitacora_farbog@unal.edu.co, catorrest@unal.edu.co
http://www.bitacora.unal.edu.co

A Bitácora Urbano\Territorial como proposta procura:

- Divulgar os esforços para construção territorial a partir das mudanças estruturais, económicas e políticas que o país e a América Latina vivem.
- Coletar metodologías que refletem uma visao holística do planejamento e dos procesos de desenvolvimiento e gestao territorial.
- Establecer e divulgar a análise, a interpretação e as propostas alternativas para enfrentar e resolver os problemas do desenvolvimento territorial
- Proporcionar experiencias que permitem interpretar e avaliar as dinamicas presentes em varios contextos.
- Trabalhar uma perspectiva latinomaricana sobre o assunto dentro de contextos de globalização e autonomías relativas.
- Trazer discussões relevantes para a mídia nacional internacional.

A Revista Bitácora Urbano\Territorial Como un fórum visa:

- Promover a ampla participação de instituições academicas e pesquisadores com reflexao, gestao e propostas em torno do urbano-territorial, de modo que se relacionem como colabores e/ou co-editores.
- Promover a produção academica nas questoes espaciais e territoriais no âmbito da ação para o desenvolvimento do territorio em diferentes escalas, com interesse especial no contexto urbano.
- Promover a interdisciplinaridade por meio do tratamento e a aproximacao dos artigos.

A Revista Bitácora Urbano\Territorial é dirigida a:

Academicos, técnicos em planejamento, dirigentes e funcionarios territoriais, empresarios, ONGs, consultores, estudantes de graduação e pósgraduação, comunidades e individuos interesados no assunto, e questoes urbanas na Colombia e na América Latina, principalmente.

Para entrar em contato com a revista Bitácora Urbano Territorial:

Para estes fins, toda a correspondencia e outras ações com a revista, como informações sobre a distribuição, subscrição, troca e envio de trabalhos para publicação, entre em cantato no seguinte endereço.e.

REVISTA BITÁCORA URBANO\TERRITORIAL
Instituto de Investigaciones Hábitat, Ciudad & Territorio
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Ciudad Universitaria, Carrera 30 No 45-03, Edificio 314 (SINDU), Oficina 106 Bogotá. Colombia. South America.
Fax: 316 5292. PBX 316 5000 Ext. 12212
bitacora_farbog@unal.edu.co, catorrest@unal.edu.co
http://www.bitacora.unal.edu.co

UN CAMINO DE 25 AÑOS (1997-2022)

PhD. Arq. Carlos Alberto Torres-Tovar

Director y Editor general Revista BITÁCORA Urbano-Territorial

Arquitecto, Magíster y Doctor en Urbanismo. Doctor en Arquitectura y Ciudad. Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Arquitectura y Urbanismo. Investigador Senior (IS). Líder del grupo de investigación "Procesos Urbanos en Hábitat, Vivienda e Informalidad"

catorrest@unal.edu.co

Ciudad Universitaria, Bogotá D.C., diciembre de 2022

<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.107107>

El equipo Editorial de la Revista Bitácora Urbano-Territorial desea compartir con todas y todos, lectores, autores, colaboradores y público en general algunos de los momentos que en 25 años han trazado la existencia de esta publicación. En noviembre de 1997 inició un recorrido que aún no ha terminado y que, a pesar de las dificultades, es constante la labor de producción editorial en pro de una adecuada articulación y difusión de conocimientos y saberes desde y por la ciudad y el territorio.

Por esta razón, queremos hacer un breve balance de 25 años de vida de una publicación científica seriada que hace parte de la Universidad Nacional de Colombia, una institución pública de gran importancia para el desarrollo del país. De este modo, no podemos dejar pasar por alto cómo la Revista ha estado presente en momentos trascendentales como la creación de la Ley 388 de 1997 que, también conocida como Ley de Desarrollo Territorial, ha marcado el derrotero del ordenamiento territorial en Colombia. Es así como siendo hermanos de esta legislación hemos generado impacto en el contexto nacional y latinoamericano en lo referente al uso del suelo y los derechos de la vivienda y el espacio público, entre otras disposiciones.

En el caso de la Revista, la Universidad se situaba en un periodo previo a cambios significativos en su accionar durante el presente siglo XXI. Para ese momento, la Facultad de Artes, la cual siempre ha sido la cuna de la Revista, se estructuraba a partir de departamentos, siendo el Departamento de Urbanismo en el que se originó la revista. La mayoría de los profesores de ese momento, ya en uso de buen retiro y otros fallecidos (Ángela Guzmán, Hans Rother, Manuel García, Edmundo Perez, Fernando Negret, entre otros), impulsaron de manera entusiasta con sus trabajos la concreción del primer número de la Revista, surgida inicialmente como una publicación del Departamento que, sin mayores pretensiones, buscaba colocar



en la escena académica las ideas y debates del urbanismo que desde la Universidad Nacional de Colombia se discutían y construían. En ese momento señalábamos frente al propósito de la revista que está debía “[...] convertirse en un espacio permanente para la difusión, discusión y análisis de los problemas e investigaciones de la ciudad y del territorio, vistos desde el ámbito crítico de la academia” (Torres, 1997, p. 2). Este primer número tuvo, también, el reto de trascender y superar el síndrome de la creación y muerte de una revista en su primera edición como ocurrió con la Revista Urbanismos, también del Departamento de Urbanismo que, aunque alcanzó, en la década de 1980, la etapa de producción de su segundo número, solo contó con un número publicado. De igual manera, revistas como Urbanismos y Espacio en Blanco, impulsadas desde la maestría en Urbanismo, no lograron consolidar su vigencia.

Entonces, surgimos como una revista que, sin el conocimiento de todos los procesos y que conlleva la producción editorial científica, no tenía mayores pretensiones de reconocimiento o durabilidad. Sin embargo, estos 25 años de vigencia ha permitido la divulgación y difusión del conocimiento de cientos de académicos y Universidades de Iberoamérica y otros países de Europa, de Universidades y comunidades académicas. El tiempo es testigo de un trabajo de posicionamiento y de construcción de un espacio entorno a las problemáticas que aquejan a los habitantes, ciudades y territorios.

Ahora bien, la revista ha vivido transformaciones que dan cuenta de nuestro aprendizaje editorial y de la consolidación de la labor divulgativa del conocimiento: entre 1997 y 2007, nuestros primeros once números fueron anuales; del 2008 al 2016, dimos inicio a la publicación semestral con los números 12 al 23 y volúmenes 24 al 26, cada uno con dos números ; y, del año 2017 a la fecha, hemos publicado tres números en el año, desde el volumen 27, número 1 hasta el número actual volumen 33, número 1. En total hemos publicado un total de 49 ejemplares, un dato significativo que, correspondiente a la medición que efectúa Redalyc en su página (<https://www.redalyc.org/revista.oa?id=748&tipo=indicadores>), señala que entre 2005 y 2022 se han publicado 479 artículos, desde 22 países diferentes y pertenecientes a investigadores de 239 instituciones; 200 son producidos en coautoría con 19 países diferentes. Asimismo, en el periodo señalado la revista se ubica en el decil 5 de descargas que corresponden a 395k y se hacen desde 81 países y, por supuesto, el incremento consultas que para el año 2022 fue de 159.075 y de descargas de un total de 94.353. Cifras que son resultado de un esfuerzo que, desde 2017, corresponde con un promedio de 50 artículos publicados por año y una red amplia de más de 500 investigadores de diferentes países de América Latina y otros territorios como Estados Unidos, Europa y Asia.

Sumando a lo anterior, logramos ser referenciados por en bases de datos y sistemas de indexación que miden de la gestión e impacto de la revista; a modo de ejemplo, encontramos el SJR (Scimago Journal & Country Rank) y su medición de impacto basado en la citación de los artículos publicados por la Revista Bitácora Urbano-Territorial. Además, la Revista está registrada en WoS y Scopus, en este último con un índice H-Index 7, número de citaciones de los artículos y se mantiene en el cuartil 2 (Q2) desde 2020 y que resulta importante, pues el mecanismo de medición de

indexación en Colombia que, es de categoría A2 según Publindex, depende de estas cifras. Así mismo, Scopus arroja un porcentaje de similitud que la homologa con revistas chilenas importantes como INVI, AUS, Revista de Urbanismo y EURE y, con ello, es vale la pena resaltar que en 2023 Bitácora Urbano-Territorial se posiciona como una de las 16 principales revistas científicas del país.

Ahora bien, posterior a todos estos logros los retos de la Revista están enfocados en el aumento de la consulta y citación, trabajo de visibilizarían que tienen como eje tres elementos puntuales: la publicación digital, la publicación en idioma inglés y la divulgación en bases bibliográficas. De estos elementos, resaltamos la publicación digital, pues, sin lugar a duda, ha permitido ampliar la visibilidad de artículos y de autores a nivel mundial. Sumado a lo anterior, las redes sociales se han convertido en un método para compartir nuestros artículos con una amplia red de seguidores: Facebook con 2,6 mil seguidores en la fan page y 4,6 mil seguidores en el perfil personal; Twitter desde 2011 e Instagram desde el 2021. También contamos con perfiles en Academia.edu y el más reciente en LinkedIn, abierto en 2022.

De este modo, la revista digital responde a unas políticas de difusión y consulta gratuita del conocimiento y la investigación suscrita a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) (<https://sfdora.org/read/read-the-declaration-espanol/>). Asimismo, el interés por la divulgación del conocimiento nos ha planteado como reto la publicación anticipada de números que, además de garantizar el cumplimiento de requisitos de indexación, permite el menor tiempo en el proceso de producción hasta la publicación final con el objetivo de que los interesados acceder a artículos y a las discusiones de manera eficiente y oportuna.

Por supuesto, como equipo editorial, hemos procurado que la Bitácora Urbano-Territorial discuta sobre temas de actualidad, genere reflexiones vigentes y haga parte del debate en torno a los temas álgidos del urbanismo, el ordenamiento territorial, la planeación urbana y regional, las investigaciones sobre hábitat, vivienda e informalidad, entre otros muchos asuntos que se han a lo largo de sus números. Sin embargo, vale la pena señalar que la Revista no ha sido exclusivamente para arquitectos y urbanistas, pues algunos de sus números demuestran la apertura a otras disciplinas y perspectivas del contexto social e histórico.

En respuesta a lo anterior, las demandas investigativas, las políticas de ciencia y tecnología impulsadas a nivel nacional por MinCiencias, el impulso a las publicaciones científicas y a los grupos de investigación al interior de la Universidad Nacional de Colombia nos llevó a pasar de ser una revista para la Universidad a ser una revista impulsada desde la Universidad, un cambio en términos de calidad y pertinencia que intenta disminuir la endogénesis. Sumado a lo anterior, la publicación se ha adaptado a distintos factores de orden social e histórico que se ve reflejado en las mejoras en aspectos como la indexación y el contexto digital, en el que acciones y actores como las revistas “depredadoras” buscan truncar la misión de promover el conocimiento libre y la difusión masiva en redes de discusiones que ponen en diálogo a la academia con las dinámicas sociales.

No obstante, debemos reconocer y mencionar como el sostenimiento de una revista requiere de esfuerzos que permitan contar con los recursos humanos, técnicos y económicos necesarios, pues, ante la crisis de presupuesto de las universidades públicas en Colombia y el escaso o nulo apoyo del MinCiencias, la Facultad de Artes ha contribuido a la permanencia de Bitácora Urbano-Territorial. Actualmente, somos la principal revista que se produce desde la Universidad Nacional de Colombia en los ámbitos que le son de competencia a nivel urbano regional.

De este modo, y para celebrar esta ocasión especial, los invitamos a disfrutar de una nueva entrega de la Revista, en la cual su Dossier Central, denominado “La enseñanza del Urbanismo y la Planificación en Iberoamérica”, número liderado por los editores invitados ad honorem Dr. Luis Miguel Valenzuela Montes actual Director del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad de Granada, España y del Dr. Juan Ángel Demerutis Arenas, profesor e investigador adscrito al Departamento de Proyectos Urbanísticos del CUAAD y Coordinador de la Maestría en Urbanismo y Territorio en la Universidad de Guadalajara (México).

Por último, queremos reconocer el esfuerzo de todos y todas las que han hecho posible que esta revista sea hoy lo que es, los que han apoyado la coordinación y asistencia editorial, los diseñadores gráficos, los correctores de estilo, los traductores, los impresores. También a todos los que han hecho parte de nuestro comité editorial, nuestro comité científico y a los cientos de pares colaboradores que garantizan la calidad de nuestras publicaciones. Muchas gracias a la Facultad de Artes y su andamiaje institucional, en particular, el Centro de Divulgación y Medios.

Damos cierre a este recorrido, esperando prolongar, con nuestra labor para la difusión de investigaciones, reflexiones y propuestas en torno a las diferentes problemáticas que surgen a las ciudades, las ruralidades, los proyectos y procesos urbanos, políticas públicas, el urbanismo, la arquitectura, el hábitat y la vivienda. Por ello una invitación a seguirnos apoyando como lo han hecho a lo largo de estos 25 años.

Bibliografía

Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) <https://sfdora.org/read/read-the-declaration-espanol/>

Redalyc <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=748&tipo=indicadores>

TORRES, C. A. (1997). “Presentación”. *Bitácora Urbano Territorial*, 1 (1): 1-2. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/18848/19740>

Editorial:

La enseñanza del urbanismo y la planificación en Iberoamérica

Editorial:

The teaching of urbanism and planning in Ibero-America

Editorial:

O ensino do urbanismo e do planejamento na Ibero-América

Éditorial:

L'enseignement de l'urbanisme et de la planification en Amérique latine

▲ Fuente: Ramón Reyes Rodríguez

Editores

Luis Miguel Valenzuela-Montes

Universidad de Granada, España

lvmontes@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-9805-8873>

Director del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad de Granada (UGR, 2021-). Coordinador de Doctorado (2007-08) y Master (2013-15) de Urbanismo (UGR). Fundador de dos grupos de investigación (Labplam 2009-16 y Cluster 2016-21). Profesor invitado en IUAV di Venezia (2003 y 2008); Católica de Chile (2012); UNAM (2013, 2016, 2018 y 2022); y Oporto (2015).

Juan Ángel Demerutis Arenas

Universidad de Guadalajara, México

juan.demerutis@cuaad.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7266-543X>

Profesor e investigador adscrito al Departamento de Proyectos Urbanísticos del CUAAD – Universidad de Guadalajara (1994-2021). Coordinador de la Maestría en Urbanismo y Territorio (2018-2021). Miembro de la Red de Gobernanza Metropolitana (CONACYT) y del Laboratorio Nacional de Vivienda y Comunidades Sustentables. Ex-Presidente de ALEUP.

Cómo citar este artículo:

Valenzuela Montes, L. M., Demerutis Arenas, J. A. (2023). Editorial: La enseñanza del urbanismo y la planificación en Iberoamérica. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 7-14.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.106528>

Panorámica global y retos comunes en la formación de urbanistas y planificadores

La diversidad curricular y profesional, según los distintos programas universitarios y contextos socio-económicos iberoamericanos, es una oportunidad compleja, y por ello valiosa, para contrastar las habilidades del urbanista, o su agenda curricular, al igual que los enfoques didácticos, según diversos itinerarios entre grado y posgrado, o entre lo profesional y lo universitario.

Cada plan curricular como cada tradición disciplinar son resultantes de diversos factores, incluido el capital global académico que, por supuesto, trasciende las circunstancias específicas de reformas y cambios administrativos en cada Universidad. Y eso también sucede en la enseñanza del urbanismo y la planificación, de ahí el valor panorámico de generar la comparación científico-académica para estimular mejoras curriculares y didácticas en programas formativos de urbanistas y/o planificadores. Con este propósito surge este número, cuya muestra de casos es, sólo eso, una intención más que un elenco representativo del conjunto académico iberoamericano en esta disciplina, tarea que requeriría un abordaje exhaustivo. De hecho, los 15 artículos que conforman este número no cubren de forma representativa a todos los países de Iberoamérica, pero sí hay una significativa muestra de 6 países: Argentina, Brasil, Colombia, España, México y Perú. El dossier central responde a la vocación de generar el intercambio de materiales como en otros trabajos asimilables de carácter internacional (ALEUP, 2018, DISP, 2015; Green Leigh et al., 2019), y así propiciar nuevas referencias que sirvan al enriquecimiento de modelos y experiencias dentro de la enseñanza del urbanismo y la planificación. Una visión panorámica estimula la comparación de modelos, pero también la autoevaluación del propio, a partir de ahí puede haber ajustes en los programas, revisiones curriculares, adopción de nuevos laboratorios de aprendizaje o también otros métodos de evaluación (Cabral, Fidélis y Mota, 2005; Peña, 2019). El desafío es ir adoptando nuevos formatos académicos como consecuencia de la evolución didáctica vinculada a la investigación urbana y a los desafíos del territorio.

La diversidad curricular y profesional según los distintos programas universitarios y contextos socio-económicos iberoamericanos, es una oportunidad compleja, y por ello valiosa, para contrastar las habilidades del urbanista, o su agenda curricular, al igual que los enfoques didácticos, según diversos itinerarios entre grado y posgrado, o entre lo profesional y lo universitario. Sin ir más lejos, hay países en los que existe el grado de urbanista/planificador (en sus diversas nomenclaturas) y países en los que no, diferencia que no hace sino incentivar la oportunidad y la necesidad de ubicar cada caso en un mapa curricular más amplio que orienta los proyectos existentes y los itinerarios de futuro. Además, desde el elenco de perspectivas iberoamericanas, cabe apreciar la terminológica, académica o profesional. Esta riqueza de orígenes y trayectorias se traduce en una variedad de situaciones respecto al énfasis profesional (urbanista, planificador), el diseño curricular (grado, posgrado), la interacción entre academia y práctica (academia, colegio profesional), o también las metodologías docentes (aula, ciudad). De hecho, Planificación, Planeación, Urbanismo, Ordenación del Territorio son términos, enfoques, currículos y modelos con diferentes expresiones, no sólo entre países, regiones, y ciudades, sino también según disciplinas, escuelas y titulaciones. Al mismo tiempo, esto también se ve reflejado en exploraciones sobre la cultura de los instrumentos de planificación como lo acreditan publicaciones ilustrativas de un amplio panorama de casos iberoamericanos (Galland y Elinbaum, 2018; Selva, 2017; Vicuña, Elinbaum y Valenzuela, 2022).

El catálogo de ofertas y demandas para la formación de los responsables de “hacer ciudad”, es una consecuencia de la gama de opciones entre lo multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. A partir de ahí, surgen debates y cuestiones sobre las que seguir indagando para enseñar, aprender y volver a investigar sobre cómo se hace al mejor profesional del urbanismo y la planificación. Por tanto, los instrumentos como las disciplinas y los actores de la planificación son cuestiones metodológico-didácticas del diseño curricular basado en una adaptación a la ciudad y no al revés. Más allá de las particularidades o semejanzas, hay aspectos transversales y globales; por ejemplo, en cualquier latitud urbana la calidad de un profesional está relacionada con su atención a los cambios que conciernen a su ámbito competencial, ofreciendo consecuentemente respuestas a los desafíos que le toca gestionar. Esta capacidad de adaptación aplicada a cómo afrontar los problemas urbanos y territoriales implica una puesta al día que vincule academia, profesión y demandas socio-técnicas. De esta forma, cada taller urbano, como cada enfoque sobre la planificación, o la específica visión del aula sobre la dinámica del territorio, de acuerdo con la geografía formativa de urbanistas y planificadores iberoamericanos, pueden ser interpretados en cierta forma como un “gran conjunto de experiencias prácticas: las del continuo y consciente cambio del territorio y de la ciudad” (Secchi, 2016). La ciudad y el territorio son múltiples ámbitos curriculares con lo que interactuar didácticamente de forma tempo-espacial, multiescalar y multidimensional.

La anterior reflexión implica afrontar que la enseñanza del urbanismo y la planificación requiere una revisión proactiva de contenidos, métodos y habilidades considerando nuevas interacciones con disciplinas y ámbitos interconectados con el estudio, el proyecto, el plan y la gestión urbano-territorial (Farinós y Valenzuela, 2022). Al mismo tiempo el profesional tiene que sintonizar su ejercicio urbanístico mediante una toma de decisiones basada en nuevos modelos que a veces son percibidos y formalizados desde la Universidad. Igual que la planificación es un proceso creciente de aprendizaje colaborativo entre actores, escalas y disciplinas, por su parte la relación entre el profesional (urbanista, planificador) y el académico (investigador, docente) debería desarrollar un intercambio de ida y vuelta (Straatemeier et al., 2010). Sin duda, es una meta compleja la transferencia bidireccional entre la definición del urbanista/planificador por parte de la academia y la influencia de la práctica profesional en el diseño curricular de la academia.

Los retos que deben afrontar las ciudades son constantes en el contexto actual de globalización y aceleración de las transformaciones urbanas. Si el territorio cambia, también tendrían que hacerlo los enfoques y contenidos docentes de los urbanistas y planificadores (Sabaté, 2019), más si nos encontramos en un momento de encrucijada civilizatoria que reclama transiciones para la ciudad y el territorio. De ahí la inquietud académica que exige reflexionar sobre la capacidad de nuestras universidades a la hora de formar profesionales preparados para los nuevos desafíos urbanos en relación con argumentos tales como: los ODS (Agenda 2030) y la enseñanza de urbanismo, una agenda ética del urbanista, la visión comparada de grados y posgrados en planificación, las nuevas tecnologías y las habilidades del planificador, la participación como técnica plausible o el enfoque de género llevado al diseño urbano inclusivo..

Algunos antecedentes iberoamericanos en la formación de urbanismo y planificación

Dentro de Iberoamérica, el urbanismo y la planificación formaron parte del currículo de programas de arquitectura e ingeniería civil desde la década de los 1940s en diversos países de América Latina, hasta que en la década de los 1960s se consolidaron programas integrales del posgrado. A partir de entonces, los programas se han multiplicado consolidando una oferta universitaria cada vez más amplia para la formación profesional de urbanistas y planificadores urbanos, especialmente en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Perú y Venezuela, en donde se tiene registro de la existencia de programas de pregrado y posgrado que abordan los temas urbanos y de unidades académicas que se centran en esas temáticas (Demerutis Arenas, 2018). Adicionalmente, la consolidación de redes de investigadores y programas de posgrado, así como el surgimiento de nuevos programas de maestría y doctorado en estos países y en otros como Ecuador, Guatemala, Costa Rica, y por supuesto en España y Portugal conforman los rasgos principales del proceso de enseñanza de urbanismo y la planificación en la región.

Los programas académicos en este campo disciplinario se remontan a la segunda mitad del siglo XX; cuando entre 1962 y 1975 se ofertó un posgrado por la Escuela Nacional de Ingenieros del Perú, con el respaldo de las Naciones Unidas y la Organización de Es-

tados Americanos (OEA) bajo el título de “Programa Interamericano de Planeamiento Urbano y Regional” que formó a un importante número de planificadores de distintos países de América Latina y el Caribe. Pero fueron los profesionistas de la arquitectura y la ingeniería que salieron a universidades en Europa y los Estados Unidos quienes trajeron y diseminaron la disciplina en las universidades de las principales ciudades de Latinoamérica formando primero a planificadores a nivel posgrado y luego a nivel pregrado.

Actualmente los programas de pregrado y algunos de posgrado conforman la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planificación (ALEUP), una red de académicos y estudiantes activa en el intercambio de conocimientos en la disciplina. Algunos países además tienen una asociación de carácter nacional. Por una parte, en Brasil y México existen la Asociación Nacional de Posgrados e Investigación en Planeamiento Urbano y Regional (ANPUR) y la Asociación Nacional de Instituciones de la Enseñanza de la Planeación Territorial, el Urbanismo y el Diseño Urbano (ANPUD) respectivamente (Demerutis Arenas & Vicuña, 2023).

Si nos vamos al otro lado del Atlántico, un par de hitos destacables para el caso de Portugal, aunque con interrupciones, son las licenciaturas de Planificación Regional y Urbanismo (Universidad de Aveiro, 1983/84) y la de Urbanismo (Universidad Lusófona, 1991/92) - Cabral, Fidélis y Mota, 2005 -. Si miramos, por ejemplo, el caso de España, precisamente, en los últimos años se han retomado de forma ampliada y renovada los encuentros del profesorado del área de conocimiento de Urbanística y Ordenación del Territorio –AUOT– (Soria-Lara, Valenzuela-Montes y Temes-Cordovez, 2022). Encuentros que tienen continuidad anual desde 2020 anual. A este respecto haciendo algunos apuntes del caso de España, representa un modelo en el que no existe un grado para la profesión de urbanista o planificador, aunque si numerosos posgrados con diferentes perfiles según la universidad y/o grado que está en el origen de su diseño curricular y su enfoque didáctico. Esta situación no solo contrasta con lo ya comentado sobre varios países latinoamericanos, sino también respecto a muchos ejemplos de países miembros de la Unión Europea (Fernández-Güell, J. M., 2015). De forma que la enseñanza del urbanismo y la ordenación del territorio en España está vinculada fundamentalmente a los Grados de Arquitectura, Ingeniería Civil y Geografía. En los dos primeros casos la formación corresponde a la citada AUOT, tanto en los Grados de dichas carre-

ras técnicas como en como en los Másteres Habilitantes (competencias profesionales) que corresponden a estas dos titulaciones. Mientras que en el caso de la Geografía existe el Grado en Geografía y Ordenación del Territorio, aunque no es la única denominación en todas las Universidades, ya que algunas optaron por otras, tales como Geografía y Medio Ambiente, Geografía y Gestión del Territorio o Grado en Geografía, Ordenación del Territorio y Gestión del Medio Ambiente (Farinós, 2014)

Aportaciones curriculares, didácticas e interdisciplinares

Considerando los principales argumentos respecto a las contribuciones recibidas y finalmente seleccionadas, hay que poner de relieve la muestra de contenidos curriculares, competencias profesionales, laboratorios didácticos o estrategias de innovación que componen el dossier central; esto también, según si se trata de aproximaciones más monográficas o, en su caso, tendentes a la revisión, evaluación o propuesta. Por tanto, caben diversas interpretaciones para los trabajos, aunque procede generar tres epígrafes principales para el relato de contenidos de este número. El primer hilo argumental recoge los trabajos más focalizados sobre el *diseño y la evaluación curricular*, al que sigue el referido principalmente a la *revisión de enfoques didácticos*, para completar el dossier central el grupo de trabajos de corte más aperturista relativos a la *innovación transdisciplinar*.

Diseño y evaluación curricular en Urbanismo y Planificación

Identificar y desarrollar las habilidades que definen al urbanista y/o al planificador de nuestro tiempo, es un objetivo esencial de una enseñanza preocupada por su calidad en términos de vinculación y utilidad para la gestión de las ciudades. En el mismo nivel de importancia estaría la evaluación de resultados formativos de un diseño curricular orientado al desarrollo urbano y territorial. Lo anterior implicaría entre otras cuestiones plantearse qué itinerarios curriculares entre grado y/o posgrado resultan más idóneos para el proceso formativo del urbanista/planificador. En síntesis, podemos decir que valoraciones como las planteadas contribuyen a generar referentes didácti-

cos, historiográficos, curriculares o profesionales en la formación del urbanista/planificador. Y desde este punto de vista hay que considerar los trabajos de este apartado, empezando por el de Arturo Valdivia sobre la revisión de narrativas de la enseñanza del urbanismo en Latinoamérica, que tras aplicar una serie de protocolos de búsqueda y de selección identificación de dos grupos formativos: “aprender en la ciudad” y “aprender para la ciudad”. Para a partir de ahí, comprender tres fases que gobiernan el proceso de formación de un urbanista, a saber, “¿qué tipo de urbanista se desea educar?, ¿qué cualidades deberá tener el urbanista educado? y, finalmente, ¿cómo aprenderá el estudiante de urbanismo?”

Otra revisión curricular, por parte de Natalie Rosales, pero centrada en las capacidades del plan de estudios de 2015 de la Licenciatura en Planeación Territorial de la Facultad de Planeación Urbana y Regional de Universidad Autónoma del Estado de México, concluye la necesidad de acciones de reforma sobre el desarrollo de las competencias, habilidades y conocimientos para que los futuros urbanistas estén equipados para teorizar, analizar y gestionar un objeto de estudio que al igual que la sociedad, evoluciona y se transforma de una forma vertiginosa. Otro artículo complementario del anterior por su enfoque y alcance es el “balance de 45 años de un posgrado de planificación” que lleva a cabo Juan Guillermo Yunda, en una síntesis 45 años de un programa de posgrado en Planeación Urbana y Regional en Bogotá, mostrando sus procesos de autoevaluación, cambios de plan de estudios y procesos curriculares ante las autoridades educativas del país. Esta historia muestra cómo, ante la ausencia de un gremio de planificadores y un consejo de acreditación disciplinar en el país, el programa ha estado cambiando de enfoque e intentando de diferentes maneras cumplir con los requerimientos de producción académica exigidos por estándares nacionales generalistas y poco flexibles con las particularidades de cada campo.

Otro análisis de planes de estudios, aunque comparativo y centrado específicamente en la legislación en materia de asentamientos humanos es el de, José Armando Alonso, que identifica los principales componentes de la “Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano”, y corrobora su inclusión en planes de estudio de licenciaturas en Urbanismo impartidas en México. Para comprender mejor el tema y su relevancia, el artículo incluye un recorrido histórico en torno a la legislación urbanística y la formación de especialistas en México.

Por último, dentro de este bloque, otro artículo con un amplio capital estratégico es la “radiografía” que elabora Rafael Temes sobre los departamentos, líneas de investigación y el profesorado del área de conocimiento, “Urbanística y Ordenación del Territorio” en España, su aportación resulta una referencia útil para desplegar diversos análisis y evaluaciones que acaben incidiendo en decisiones curriculares, didácticas o científicas.

Revisión de enfoques didácticos en la formación de urbanistas

La enseñanza del urbanismo y la planificación en Iberoamérica ha tenido varios enfoques didácticos a través del tiempo. Algunos de estos enfoques han estado presentes desde etapas iniciales de la aparición del urbanismo y la planificación como campos disciplinares atendidos por unidades académicas de universidades en la región, otros se han venido agregando a medida que los procesos de urbanización han ido avanzando; los enfoques incluyen formas de transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones. Estos pueden variar dependiendo de los facilitadores –profesores, que anteriormente eran profesionistas que hacían las veces de instructores pero que ahora son más bien profesores de carrera que si bien han tenido contacto con la profesión, han estado mayoritariamente en las aulas. Esta condición ha cambiado los contenidos de los programas de estudio y ha permitido también la llegada de otras disciplinas científicas lo que ha permitido que los nuevos urbanistas tengan un verdadero enfoque generalista al conocer no solo de arquitectura, sino también de economía, geografía, ingeniería, sociología, ecología, entre otras.

Un formato que ha estado presente desde los inicios de los programas de urbanismo y planificación, pero que ahora ha tomado fuerza por su pragmatismo, y por su lógica de aprender haciendo es el curso taller proyectual. El taller tiene como objetivo principal dar solución a un problema de la ciudad mediante el desarrollo de un proyecto específico para atenderlo. Este curso puede recibir el nombre de Taller, Estudio, Workshop y consiste en la transmisión del conocimiento al estudiante -aprendiz, de parte del maestro -experto, como podría suceder en un despacho de arquitectura o urbanismo. En el taller tradicional, los estudiantes presentan avances de su trabajo al maestro, quien hace críticas personalizadas durante las sesio-

nes en el aula, y al final del ciclo escolar en conjunto con otros profesores invitados conforma un jurado que hace una evaluación del trabajo con base en una rúbrica (Long, 2020). Este formato está presente en la mayoría de los planes de estudio de programas de urbanismo y planificación, pero no puede permanecer estático pues, aunque funcionaba para un abordaje racional/ funcionalista que tenía el urbanismo y la planificación, ya no es vigente en la actualidad. El taller requiere de la incorporación de variantes con base en la tecnología, debe tener un abordaje transdisciplinar y sobre todo debe incorporar una lectura fundamentada en la opinión de la ciudadanía, por la que en este dossier tiene un papel preponderante.

El taller ahora incluye –o al menos pretende hacerlo – un abordaje interdisciplinario, y para lograrlo utiliza metodologías cualitativas y cuantitativas provenientes de diversas disciplinas, y busca utilizar a la ciudad y al territorio. El taller también debe permitir el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia generar un aprendizaje significativo.

Su importancia es tal, que una buena parte de los artículos incluidos en este dossier hace referencia a este enfoque y se encuentran contenidos en este eje temático del dossier. Entre los trabajos en esta línea, están los tres artículos que se resaltan a continuación, empezando por el de Diana Carolina Sevilla y Catalina Sauza proponen al taller como medio para que los estudiantes comprendan con claridad las dinámicas y problemas que acontecen en los territorios con una visión sistémica e interdisciplinaria. Por su parte, Pablo Elinbaum y Milagros Barchi se fundamentan en la hermenéutica como un instrumento para que los estudiantes que participan en un curso taller de urbanismo puedan representar la experiencia de las redes, lugares, territorios y escalas para el mejor entendimiento de los patrones socioespaciales de las ciudades. Mientras que Javier Sarmiento Díaz, también se refiere al taller de urbanismo para arquitectos incluyendo metodologías etnográficas como los recorridos urbanos con la finalidad de que comprendan e interpreten el espacio urbano. El autor considera a la ciudad como el objeto de estudio en los procesos de enseñanza-aprendizaje del urbanismo.

El artículo de Guilherme Lassance, Luciana Saboia, Cauê Capillé y Carolina Pescatori hace una crítica de los paradigmas en la enseñanza del urbanismo mediante la valoración de la aplicabilidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) inclusive valo-

rando que los enfoques que actualmente se utilizan en la enseñanza del urbanismo y la planificación particularmente cuando los cursos tienen como objeto del estudio a un proyecto no están actualizados y no son eficientes para la aplicación de los ODS

Aunque existen programas específicos que abordan la disciplina del urbanismo tanto a nivel pregrado como posgrado, el perfil de un arquitecto no estaría completo sin el conocimiento del urbanismo y la planificación; por esta razón Lorena Vecslir y Constanza Inés Tommei se refieren al taller de proyectos como el camino para abordar aspectos conceptuales y metodológicos para la enseñanza en el posgrado con la conformación de equipos interdisciplinarios incluyendo un enfoque de sostenibilidad.

Por su parte, Carles Crosas Armengol, en el taller nos plantea la experiencia del Laboratorio de Urbanismo de Barcelona mediante el curso de “proyecto urbano” y el componente del urbanismo y la planificación en la formación de los arquitectos. Aprovechando esta temática el autor se refiere a nuevas versiones de temas clásicos para adaptar la enseñanza del urbanismo a los tiempos actuales lo que puede hacerse con facilidad en un taller práctico.

Hacia la innovación transdisciplinar

La conveniencia útil de comparar experiencias más allá del contexto específico, siempre esencial en el urbanismo y la planificación, es la de disponer un radar de nuevos contenidos y enfoques para rediseñar currículos ponderando habilidades según el peso que van cobrando innovaciones transdisciplinarias atentas a su vez a las reclamaciones ciudadanas y tecno-culturales de cada época (Axelson, 2012). Esto hasta un cierto punto es reflejado por el número cumpliendo con alguno de sus objetivos al ser convocado, de ahí la presencia de algunos trabajos sobre equidad social, enfoque feminista, o perspectiva ecourbanista.

Entre los artículos que representan esta innovación transdisciplinar en el dossier central, resulta muy aperturista y crítico el de María del Socorro Pérez, cuyo objetivo es identificar los retos en la enseñanza del urbanismo y la planificación desde una perspectiva social y feminista, basado en dos experiencias de innovación docente que “comprometen” al estudiante a investigar y reflexionar sobre conflictos territoriales, evidenciando lo imprescindible de impulsar

nuevas líneas de investigación comprometidas con la dimensión ética y de los cuidados. Otro trabajo de este apartado, orientado a la apertura transdisciplinar en la formación del urbanista, es el de Guillermo Alfonso Ghysais, que afronta los ejes metodológicos para la construcción de una propuesta curricular y su énfasis temático en la enseñanza del ecourbanismo en el Programa de Arquitectura de la Corporación Universitaria del Caribe. Lo anterior con el fin de responder a la pregunta: “¿qué aporta incluir en los estudios urbanos-regionales el contexto actual de la realidad latinoamericana y del Caribe con los fundamentos del enfoque ecosistémico en la enseñanza del urbanismo?”

Dos artículos más que exploran contenidos o enfoques innovadores son el de Arturo Eduardo Villalpando-Flores y el de Carlos Jesús Rosa. El primero, afronta la transdisciplina en la enseñanza del urbanismo desde la psicología ambiental, valorando que la enseñanza del urbanismo se beneficia de la transdisciplina al incluir elementos cognitivo-conductuales y emocionales, en el análisis y resolución de conflictos socioespaciales y psicoambientales para coadyuvar a una mejor calidad de vida urbana. Mientras que el segundo de estos trabajos, para concluir la relación de artículos de este número, tiene como objetivo desarrollar un modelo teórico de comunidad de aprendizaje profesional abierta y de compromiso social aplicado a la formación en urbanismo. A partir de una metodología basada en una revisión bibliográfica de textos y de páginas webs, el artículo define el modelo teórico y se analiza su implementación para el ámbito docente del urbanismo.

Referencias

- ALEUP (2018).** XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planificación / Libro de Actas. Santiago de Chile: ALEUP-Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales (Pontificia Universidad Católica de Chile).
- AXELSSON, R. (2012).** Integrative research and transdisciplinary knowledge production: a review of barriers and bridges. *Journal of Landscape Ecology*, 3 (2), pp. 14-40.
- CABRAL, J.; FIDÉLIS, T.; Y MOTA, J.C. (2005).** Práctica profesional y enseñanza del Urbanismo en Portugal: competencias y responsabilidades. *Urban*, 10, pp. 74-87.
- DAVOUDI, S Y ELLISON, P. (2006).** *Implications of the Bologna Process for Planning Education in Europe*. Oxford Brookes University, Department of Planning, on behalf of AESOP, 180 p.
- DEMERUTIS ARENAS, J. Á., & VICUÑA, M. (2023).** Urban and Regional Planning in Latin America and the Caribbean. En J. M. González, C. Irazábal, R. C. Lois-González, & (Coord), *The Routledge Handbook of Urban Studies in Latin America and the Caribbean* (págs. 357-382). New York: Routledge.
- DEMERUTIS ARENAS, J. Á. (2018).** Programas de Urbanismo y Planificación en Latinoamérica: ¿Quiénes somos? En XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planificación. Libro de Actas (págs. 41-54). Santiago, Chile: ALEUP. Universidad Católica de Chile - IEUT.
- DISP. (2015).** The State of the Art of Planning in Europe. *DISP-The Planning Review*, 51 (1), 2015. Taylor & Francis Online.
- FARINÓS, J. (2014).** Ordenación del territorio desde la geografía. De renovaciones conceptuales, retos, amenazas y espacios de oportunidad. *Polígonos, Revista de Geografía*, 26, pp. 17-58. <https://doi.org/10.18002/pol.v0i26.1698>
- FARINÓS, J. Y VALENZUELA, L.M. (2022):** ¿Qué caracteriza a un buen planner? En Farinós, J. y Olcina, J. (eds. Y coords.) (2022): *Ordenación del Territorio y Medio Ambiente*. pp. 787-811. Tirant Humanidades. Valencia.
- FERNÁNDEZ-GÜELL, J. M. (2015).** The State of the Art of Planning in Europe. José miguel fernández-güell — spain. *DISP-The Planning Review*, 51(1), pp. 68-69. <https://doi.org/10.1080/02513625.2015.1038072>
- GALLAND, D., & ELINBAUM, P. (2018).** A "Field" under construction: The state of planning in latin america and the southern turn in planning: Introduction to the special issue on latin america. *DISP*, 54 (1), pp. 18-24. doi:10.1080/02513625.2018.1454665
- GREEN LEIGH, N.; FRENCH, S.; GUHATHAKURTA, S.; Y STIFTEL, B. (2019).** *The Routledge Handbook of International planning education*. Routledge.
- LONG, J. G. (2020).** Role of studios and workshops. En N. G. Leigh, S. P. French, S. Guhathakurta, & B. Stiftel, *The Routledge Handbook of International Planning Education* (págs. 90-99). New York: Routledge.
- PEÑA, S. (2019).** Urban and regional planning education in Mexico. *Journal of Planning Education and Research*, pp.1-15. <https://doi.org/10.1177/0739456X19889662>
- SABATÉ, J. (2019).** Posibles implicaciones en la enseñanza del urbanismo (I): nuevos paradigmas hasta el cambio de siglo. *ACE: Architecture, City and Environment*, 41, pp. 61-82. <https://doi:10.5821/ace.14.41.8186>
- SECCHI, B. (2016).** *Primera lección de urbanismo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- SELVA, J. R. (2017):** Editorial: el planeamiento metropolitano en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, (13), pp. 1-2. <http://hdl.handle.net/2117/108608>
- SORIA-LARA, J.A.; VALENZUELA-MONTES, L.M. Y TEMES-CORDOVEZ, R.R. (2022):** Una mirada al área de urbanística y ordenación del territorio a través de un sondeo a su profesorado. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*. 54 (211), pp. 3-18. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.211.1>
- STRAATEMEIER, T., BERTOLINI, L., TE BRÖMMELSTROET, M., & HOETJES, P. (2010).** An Experiential Approach to Research in Planning. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 37(4), 578-591. <https://doi.org/10.1068/b35122>
- VICUÑA, M.; ELINBAUM, P. Y VALENZUELA, L.M. (2022):** *Planes metropolitanos iberoamericanos: culturas e instrumentos*. RIL Editores-Colección Estudios Urbanos /Pontificia Universidad Católica de Chile.

Enseñanza del urbanismo en Latinoamérica.

Revisión narrativa en Scopus^[1]

Teaching of urbanism in
Latin America.

Narrative review in Scopus

O ensino do urbanismo na
América Latina.

Revisão narrativa no Scopus

Enseignement de
l'urbanisme en Amérique
Latine.

Revue narrative dans Scopus

Fuente: Autoría propia

Autor

Arturo Valdivia

Universidad Internacional
Iberoamericana

arturo.valdivia@doctorado.unini.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-0676-0102>

Recibido: 30/08/2022
Aprobado: 29/09/2022

Cómo citar este artículo:

Valdivia, A. (2023). Enseñanza del urbanismo en Latinoamérica. Revisión narrativa en Scopus. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (I): 15-26.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104520>

[1] El presente artículo es producto de la tesis doctoral titulado "Estado del discurso en la formación del urbanismo peruano. Ideas, actores y factores para su implementación en la formación de urbanistas en la FAUA-UNI", desarrollado en la Universidad Internacional Iberoamericana en el programa de doctorado en Proyectos.

Resumen

Con el objetivo de identificar en qué consiste la formación del urbanismo en Latinoamérica, a través de la revisión narrativa en la base de datos de Scopus, se diseñaron protocolos de búsqueda y de selección. Se obtuvieron 31 trabajos que, tras su análisis, permitieron la identificación de dos grupos formativos: aprender en la ciudad y aprender para la ciudad. El primero de ellos se dividió en tres subgrupos: historiografía de la enseñanza del urbanismo, paradigmas urbano-discursivos y aplicaciones pedagógicas en facultades. A su vez, el segundo grupo se dividió en cuatro subgrupos: historia del discurso urbano, necesidad de un perfil académico, formación profesionalista y diseño de pedagogías. Con lo descubierto fue posible comprender tres fases que gobiernan el proceso de formación de un urbanista, a saber, ¿qué tipo de urbanista se desea educar?, ¿qué cualidades deberá tener el urbanista educado? y, finalmente, ¿cómo aprenderá el estudiante de urbanismo?

Palabras clave: enseñanza, investigación pedagógica, discurso

Autor

Arturo Valdivia

Arquitecto egresado de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Artes de la Universidad Nacional de Ingeniería. Maestro en Investigación científica y docencia universitaria con mención en investigación científica y tecnológica de la Universidad Nacional del Callao. Candidato a doctor en Proyectos de la Universidad Internacional Iberoamericana (México). Docente universitario e Investigador, especializado en Urbanismo, Sostenibilidad Urbana, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Local.

Abstract

To identify what the formation of urbanism in Latin America consists of, through the narrative review in the Scopus database, search and selection protocols were designed. 31 papers were obtained which, after analysis, allowed the identification of two training groups: learning in the city and learning for the city. The first of them was divided into three subgroups: historiography of the teaching of urban planning, urban-discursive paradigms, and pedagogical applications in faculties. In turn, the second group was divided into four subgroups: history of urban discourse, need for an academic profile, professional training, and pedagogy design. With what was discovered, it was possible to understand three phases that govern the training process of an urban planner, namely, what type of urban planner do you want to educate? What qualities should an educated urban planner have? and, finally, how will the student learn urban planning?

Keywords: teaching, pedagogical research, discourse

Résumé

Afin d'identifier en quoi consiste la formation de l'urbanisme en Amérique latine, à travers l'examen narratif de la base de données Scopus, des protocoles de recherche et de sélection ont été conçus. 31 articles ont été obtenus qui, après analyse, ont permis d'identifier deux groupes de formation : apprendre dans la ville et apprendre pour la ville. Le premier d'entre eux a été divisé en trois sous-groupes : historiographie de l'enseignement de l'urbanisme, paradigmes Urbano-discursifs et applications pédagogiques dans les facultés. À son tour, le deuxième groupe a été divisé en quatre sous-groupes : histoire du discours urbain, besoin d'un profil académique, formation professionnelle et conception de la pédagogie. Avec ce qui a été découvert, il a été possible de comprendre trois phases qui régissent le processus de formation d'un urbaniste, à savoir, quel type d'urbaniste voulez-vous éduquer ? Quelles qualités doit avoir un urbaniste éduqué ? et, enfin, comment l'étudiant apprendra-t-il l'urbanisme ?

Resumo

Para identificar em que consiste a formação do urbanismo na América Latina, por meio da revisão narrativa na base de dados Scopus, foram elaborados protocolos de busca e seleção. Obtiveram-se 31 artigos que, após análise, permitiram identificar dois grupos de formação: aprender na cidade e aprender para a cidade. O primeiro deles foi dividido em três subgrupos: historiografia do ensino do planejamento urbano, paradigmas urbano-discursivos e aplicações pedagógicas nas faculdades. Por sua vez, o segundo grupo foi dividido em quatro subgrupos: história do discurso urbano, necessidade de um perfil acadêmico, formação profissional e projeto pedagógico. Com o que foi descoberto, foi possível compreender três fases que regem o processo de formação de um urbanista, nomeadamente, que tipo de urbanista se quer formar? Que qualidades deve ter um urbanista formado? e, por fim, como o aluno aprenderá o planejamento urbano?

Palavras-chave: ensino, pesquisa pedagógica, discurso

**Enseñanza del urbanismo en
Latinoamérica.**

Revisión narrativa en Scopus

Mots-clés : enseignement, recherche pédagogique, discours

Introducción

Necesidad del discurso para la Formación de Urbanistas

Para vincular los discursos con el proceso de educación del urbanismo, será necesario demostrar que existe esta relación. En principio existe la necesidad de demostrar la utilidad de los discursos para la formación de un urbanista, es decir, atender a la pregunta de qué tipo de urbanista se desea formar, esta cuestión es de total importancia cuando se desea pensar en cómo debe ser la enseñanza. En otras palabras, para saber qué enseñar es necesario saber qué tipo de ser humano —urbanista— se desea formar (Rave & Elena, 2008).

Dado que el conocimiento es un proceso de construcción social, es relevante sustentar la relación que posee el discurso con la formación del urbanista a través de una revisión de investigaciones, como si de un trabajo colaborativo se tratase. Por ende, en el caso de que no existan discursos construidos, no sería posible una apropiada educación si los estudiantes formados no poseen un horizonte definido sobre cómo ser urbanistas o afrontar al urbanismo en un paradigma o, en el mejor de los casos, sobre cómo criticar los modelos existentes.

El Estatus de la Enseñanza en Urbanismo

¿¿Cómo se enseña el urbanismo? Es una pregunta esencial, especialmente cuando esta especialidad afronta una alta complejidad, así como el compromiso de atender responsablemente a la sociedad, su economía, el medio ambiente y la ciudad construida (Lezama & Domínguez, 2006). A esto se le suma que el urbanismo afrontó, en los años 80, una crisis (Stein, 1980) luego de la cual finalmente arribó como un paradigma renovado con las smart cities y la participación ciudadana para la regeneración urbana (León-Casero & Urabayen, 2018).

Esto significa que la enseñanza del urbanismo posee enfoques a nivel global y que existen influencias de otros países. No obstante, no todas las sociedades construyen o conciben sus ciudades del mismo modo. De forma específica, por ejemplo, se puede argumentar que Perú es un laboratorio sobre distintos modos de hacer ciudad, en principio, debido a la falta de control para la conformación de nuevas áreas urbanas (Sáez et al., 2010) en condiciones de precariedad y pobreza. Sin embargo, en estas siete décadas de existencia se han transformado en barrios relativamente integrados a la ciudad y con un considerable nivel de desarrollo. En esta investigación se describe cómo se ha generado un tejido urbano donde los procesos habituales de planificación, de la gran escala a la pequeña, de la ciudad a la casa (urbanización-parcelación-edificación; en segundo lugar, debido al nivel de resiliencia de los peruanos (Valdivia, 2017), y, finalmente, debido al clima que posee (de Rivero, 2014), sobre todo en zonas costeras. Estos tres aspectos han significado que se construyan ciudades planificadas, de inversión privada, promovidas por el Estado o a través de ocupación colectiva (Ludeña, 2006). En este sentido, no es posible negar la posibilidad de que se formen discursos de conformación de ciudad locales, aunque con influencias globales (Muñoz, 2020).

Dado que el conocimiento es un proceso de construcción social, es relevante sustentar la relación que posee el discurso con la formación del urbanista a través de una revisión de investigaciones, como si de un trabajo colaborativo se tratase.

Al ser posibles distintos modos de hacer ciudad, se puede discutir sobre qué tanto se sabe sobre la enseñanza en urbanismo y si existe un paradigma o hay varios que estén patentes. Basta con buscar los conceptos de enseñanza (teaching) y urbanismo (urbanism) en la base de datos de Scopus para encontrar seis documentos^[2], en formato de capítulos de libro, dando a entender que son muy pocos los estudios —cuantitativos o cualitativos— que buscan comprender las lógicas de la enseñanza del urbanismo. No obstante, esta cifra aumenta a 1,253 si se reemplaza arte (art) por urbanismo^[3]. Esto demuestra que no se trata de un poco interés por investigar la enseñanza, o incluso la enseñanza en áreas temáticas como el arte, la arquitectura, entre otros, sino que se trata de un desinterés específico en la enseñanza del urbanismo, aun cuando debería importar el cómo se forman estos especialistas, ya que son los encargados de hacer ciudad para el bienestar de las sociedades.

Necesidad de una Revisión en Scopus

Es importante señalar que Scopus no es la única fuente de base de datos; sin embargo, fue escogida para este análisis por dos razones. Primero, porque todo trabajo de investigación, en cualquier escala (pre-grado y pos-grado) y género (tesis, proyectos de investigación, etc.) culmina —o debería culminar— en la divulgación (Venegas et al., 2016). La indexación Scopus, además de garantizar rigor científico —dados los requerimientos a los procesos editoriales reclamado a las revistas (Elsevier, 2020)—, posee un alcance internacional destacable.

En segundo lugar, porque, a diferencia de una búsqueda realizada en la base de datos Scielo, en la que se encontraron 25 artículos^[4] explorando todos los campos posibles de esta base de datos, en Scopus la cantidad de resultados pasó de ser de seis fuentes a 2,648^[5]. Por ende, la amplitud de búsqueda es mucho mayor que la base de datos de Scielo; además, mientras que esta última base de datos ofrece inves-

tigaciones hasta el 2020, en Scopus es posible obtener información del año 2021, es decir, más actualizada si se considera que las búsquedas se realizaron en el año 2021.

Por otro lado, las investigaciones de revisión tienen un objetivo claro: “tener un conocimiento actualizado sobre un tema de interés” (Silamani, 2015, párr. 1), sin embargo, existen varios tipos o clasificaciones. Al respecto, la presente investigación se propone realizar una revisión narrativa, ya que se espera identificar los modos en que se realizan los estudios sobre educación en urbanismo. En consecuencia, será necesario realizar una investigación profunda, para lo cual se diseñarán distintos protocolos de búsqueda; analítica, a través de una apropiada selección de los documentos a analizar, y sintética, que resulta la parte más compleja por realizar, dado que significa un proceso previo de tesis y antítesis. Dado que la investigación en educación del urbanismo no es extensa, será importante mapear la mayor cantidad de documentos que hayan investigado sobre este concepto, motivo por el cual una revisión narrativa es útil. Producto de la exploración en las investigaciones será posible identificar fases que sirvan para una apropiada estructuración de la enseñanza del urbanismo.

Sobre la Producción Científica en Educación del Urbanismo

Para determinar la vigencia de una revisión, se diseñó un protocolo de búsqueda que consistía en intersectar todas las publicaciones que contuvieran las palabras educación (education) y urbanismo (urbanism), tanto en palabras claves, como en los títulos o los resúmenes^[6]. No se procedió con el concepto de urbano (urban), ya que en una búsqueda rápida esta palabra no necesariamente se refiere al estudio de lo urbano, sino que muchas veces se refiere a ubicaciones geográficas como, por ejemplo, la periurbana.

La selección de ambos conceptos es importante porque permite identificar todas aquellas investigaciones que efectivamente abordaron y dedicaron a atender los conceptos que conciernen a lo estimado en la presente investigación. De este modo se encontraron 256 documentos y, aunque no todos atienden directamente la educación del urbanismo, se trata de una cantidad importante, en especial por la distribución exponencial positiva (ver Gráfica 1).

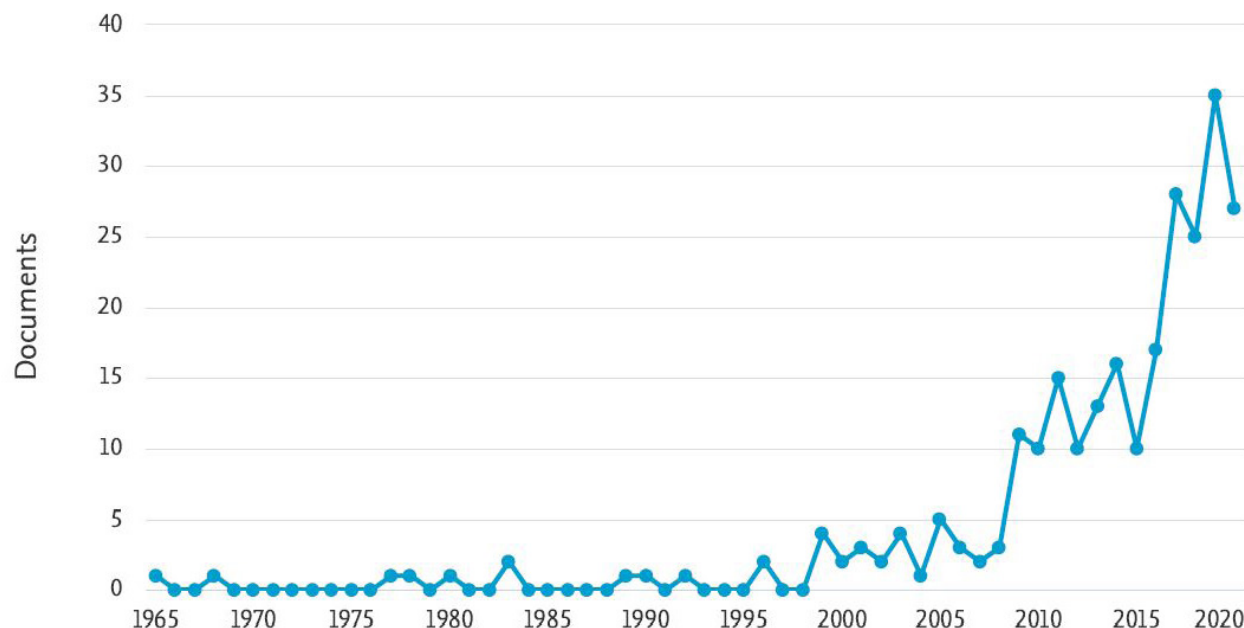
[2] Se realizó la búsqueda el día 19 de febrero de 2021, en la base de datos Scopus del siguiente modo: (SRCTITLE (teaching) AND TITLE-ABS-KEY (urbanism))

[3] Se realizó la búsqueda el día 19 de febrero de 2021, en la base de datos Scopus del siguiente modo: (SRCTITLE (teaching) AND TITLE-ABS-KEY (art))

[4] Se realizó una búsqueda booleana el 19 de febrero de 2021 en la base de datos de Scielo con la siguiente característica: (teaching) AND (urbanism)

[5] Se realizó una búsqueda booleana el 29 de noviembre de 2020 en la base de datos Scopus con la siguiente característica: (ALL (teaching) AND ALL (urbanism))

[6] Se realizó una búsqueda booleana el 29 de noviembre de 2020 en la base de datos Scopus con la siguiente característica: (TITLE-ABS-KEY(education) AND TITLE-ABS-KEY(urbanism))



Gráfica 1. Publicaciones por año en revistas con Scopus

Fuente: Scopus, 2020.

Es importante señalar el aumento sostenido en investigaciones que asocian la educación con el urbanismo, lo cual determina la vigencia e interés del estudio de ambos conceptos. También se debe indicar que la mayor producción proviene de EE. UU., con 66 documentos. De los países de Latinoamérica se encontraron 33 documentos^[7]. Por esta razón se decidió, por un lado, realizar una revisión sobre la enseñanza del urbanismo en Latinoamérica, puesto que reunía todos los esfuerzos para comprender cómo se afrontan estos estudios en la región. Por otro lado, se incluyeron otros conceptos relacionados a la educación para ampliar los resultados, con el fin de fundamentar los procesos que implican desarrollar una apropiada enseñanza del urbanismo que, en cualquiera de los casos, empezará con una formación discursiva.

Método

Para el apropiado desarrollo de la revisión se empezó con una primera fase que trata sobre el diseño de los protocolos de búsqueda. Para tal fin se consideraron tres tipos de búsqueda booleanas en Scopus, conformadas por los conceptos urbanismo (urbanism),

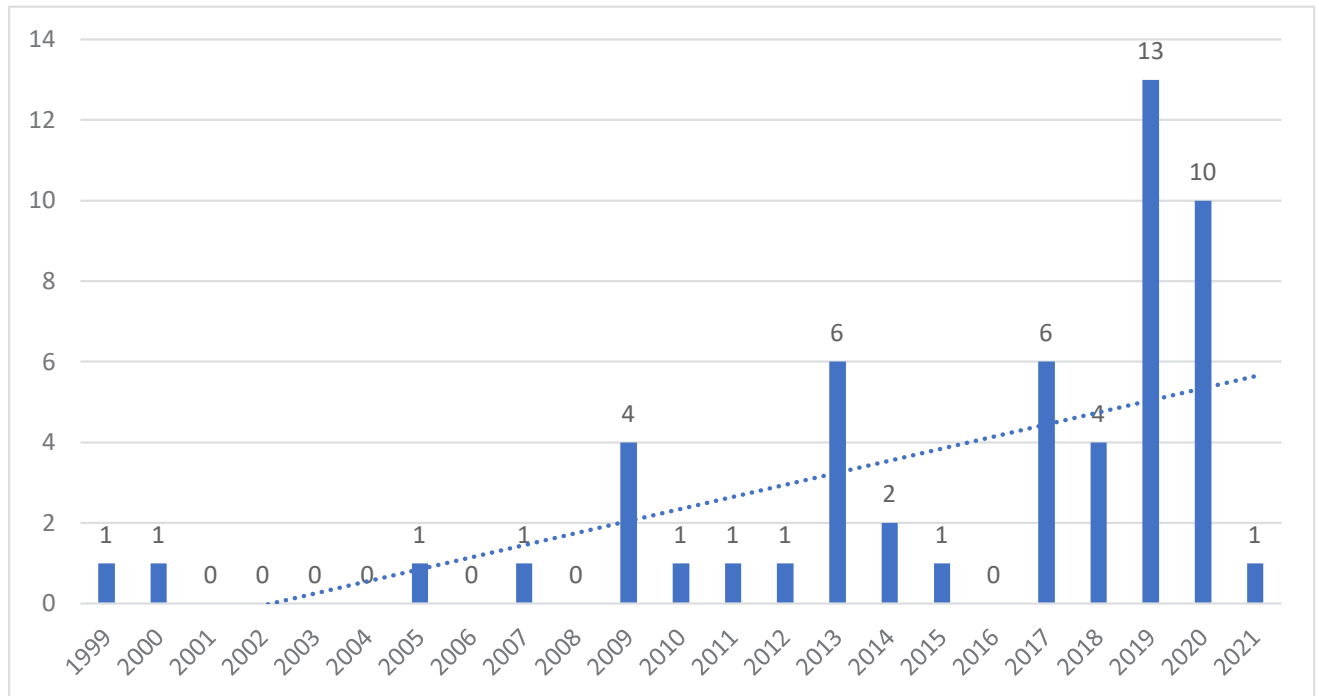
aprendizaje (learning), enseñanza (teaching) y educación (education). En todos los casos se consideró para la búsqueda que los resultados tuvieran como país de origen a Venezuela, Colombia, México, Argentina, Chile, Ecuador y Perú.

Se obtuvieron 18 resultados cuando se buscó urbanismo y aprendizaje, 23 cuando se buscó enseñanza y 33 cuando se realizó la búsqueda con la palabra educación. Si bien esto podría significar un total de 74 fuentes a consultar, se detectaron referencias duplicadas, por lo que, en realidad, la cantidad de documentos encontrados fueron 54.

De este modo se dio inicio a una segunda fase asociada con la selección de los documentos. Con el fin de garantizar rigurosidad, se procedió con una selección de textos y su ordenamiento, teniendo como criterio principal que los documentos revisados sirvieran efectivamente al estudio propuesto. Para tal fin se revisaron los resúmenes de los trabajos (abstract) y se consideraron 31 trabajos seleccionados. Es importante señalar que algunos de los documentos descartados, si bien trataban la educación en una facultad de arquitectura y urbanismo, centraban su estudio solo en la arquitectura, es decir, en el edificio.

La tercera fase consistió en etiquetar y categori-

[7] Para la búsqueda se usó la siguiente estructura Booleana: en la base de datos de Scopus 21 de febrero de 2021.



Gráfica 2: Educación y Urbanismo Latinoamericano en publicaciones Scopus
Fuente: Elaboración propia

zar los trabajos seleccionados para su análisis, de tal modo que se pudieran identificar los conocimientos implicados en un proceso de enseñanza/aprendizaje del urbanismo.

La Enseñanza del Urbanismo en Artículos Scopus

Una Breve Descripción

De los documentos seleccionados, 13 son artículos de conferencia, mientras que los demás (18) son artículos publicados en revistas. La mayor cantidad de publicaciones se dio en el año 2019 con 13 publicaciones (Gráfica 2: Educación y Urbanismo Latinoamericano en publicaciones Scopus); asimismo, se presentó una tendencia positiva de publicaciones. No obstante, en el año 2020 hubo una disminución, quizás como una consecuencia de a la virtualización que ha implicado la pandemia por el COVID-19.

De todos los documentos, cinco son del tipo teórico y, por tanto, no se centran en un lugar en específico; además, estos cinco archivos son productos de artículos de conferencia. En cuanto a los estudios empíricos,

se desarrollaron estudios en Brasil (10 documentos), Chile (cinco documentos), Argentina, México y Venezuela (tres documentos cada uno), y Perú y Colombia (un documento cada uno).

Finalmente, sobre los documentos seleccionados es importante señalar que Almandoz (1999) obtuvo el mayor impacto, al estar citado seis veces en otros estudios. Le siguen Vásquez et al. (2013) que han sido citado cuatro; Blanco Pérez et al. (2010) y González et al. (2017) citados dos veces cada uno, y Botetchia et al. (2020), que ha sido citado una vez. El resto de los trabajos no han sido utilizados como referencias para otras investigaciones.

Fases Identificadas

De los 31 documentos seleccionados, se destaca un primer grupo de investigaciones en donde se relacionan directamente las variables de estudios propuestos: urbanismo y educación. Estos trabajos se organizan en tres subgrupos: historia del discurso en Latinoamérica; influencias discursivas en el urbanismo: ciudad inteligente y regeneración urbana, y pedagogías y estrategias educativas en facultades de arquitectura y urbanismo. El segundo grupo no atiende directamente a una de las dos variables; no obstante,

los textos resultan también útiles para el objetivo propuesto. Este último grupo se subdivide en historia y discursos, perfiles académicos, formación profesional y pedagogías, y, en consecuencia, tiene puntos de encuentro discursivos con el primer grupo.

Grupo 1. Aprendiendo en la Ciudad.

Historiografía de la Enseñanza del Urbanismo.

En el primer grupo conformado se encuentra la investigación de Almandoz (1999), quien realiza un análisis sobre cómo el urbanismo europeo aporta en la formación del urbanismo venezolano, además de ser el documento con mayor longevidad. En el mismo sentido, la investigación de Botetia et al. (2020) propone una historificación de la morfología, en donde se resalta la importancia de la universidad para la apropiada divulgación del conocimiento debido al impulso de los profesores, sus clases y sus investigaciones.

Por otro lado, Delgado (2019) realiza su estudio centrado en la historia del urbanismo en bicicleta en Colombia. Si bien se trata de una historia específica, es importante el discurso histórico que implica el posicionamiento de la bicicleta como medio de transporte cada vez más patente en el urbanismo y los urbanistas. De manera similar Gomes (2020) realiza una revisión histórica de la formación en urbanismo y su influencia para idear nuevos proyectos en Rio de Janeiro. El principal aporte brindado en esta última investigación tiene que ver con la manera en que las revoluciones educativas intervienen en la conformación de la ciudad y la educación del ciudadano.

Adicionalmente, el artículo de Zazo-Moratalla et al. (2019) demuestra que existe correlación entre la aplicación de instrumentos de metacognición para afianzar los saberes y las herramientas proyectuales, disminuyendo las dificultades en el entendimiento de conceptos, el desarrollo del proceso y en la representación y comunicación de las ideas de los estudiantes. Por este motivo, resulta de interés añadir estos instrumentos en el perfil del estudiante.

Paradigmas Urbano-Discursivos.

El segundo subgrupo se relaciona con la influencia de las tendencias para urbanizar, ya sea por medio de lo que significa la ciudad inteligente o la regeneración urbana. Aunque se trata de una cantidad menor de es-

tudios, todos son importantes para comprender cómo el discurso condiciona la enseñanza del urbanismo. González et al. (2017) plantean el uso de un 'laboratorio sensorial urbano' como parte de la enseñanza del urbanismo. De modo similar, Milián et al. (2019) desarrollan una investigación que propone la aplicación 'video-mapeo' en el urbanismo. Ambos documentos son de alta importancia para garantizar la vanguardia en tecnologías para la educación, especialmente para atender la tendencia hacia la smart city.

Asimismo, también existe documentación al respecto de otros paradigmas de urbanismo: la regeneración urbana y la participación. La investigación de Rodríguez et al. (2019) propone la territorialización como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de arquitectura y urbanismo. Esto resulta importante ya que, además, busca la participación de la sociedad. Asimismo, Nojima (2000) contiene un importante aporte en cuanto a la educación ambiental en el urbanismo; por lo tanto, también vincula al discurso del aprendizaje del urbanismo en relación directa con la sociedad, es decir, incluyendo la participación de los ciudadanos.

Aplicaciones Pedagógicas en Facultades.

Por otro lado, las investigaciones de Leite et al. (2013); Vidotto y de Goes Monteiro (2017); Almeida et al. (2019), y Arce (2009) servirán para considerar las estrategias pedagógicas en la enseñanza del urbanismo. El trabajo de Leite et al. (2013) es una investigación sobre las experiencias de aplicación de distintas didácticas de enseñanza que se transforman, desde la producción en masa hacia una personalización masiva a través de la innovación disruptiva.

Vidotto y de Goes Monteiro (2017) realizaron un estudio sobre capacitar a estudiantes de posgrado en programas de urbanismo para que puedan ejercer la docencia; así, intervinieron en las clases de los programas de posgrado y demostraron la importancia de enseñar a través de la práctica. Adicionalmente, de Almeida et al. (2019) realizaron una investigación donde los estudiantes simulaban las dificultades de las personas con discapacidad en espacios públicos como actividad experiencial y pedagógica para el diseño de intervenciones. En cuanto a la investigación realizada por de Arce (2009), esta retoma la pedagogía a través del dibujo para percibir los distintos problemas que están asociados con la imagen y el paisaje de la ciudad a través de una reflexión más personal que se centra en el boceto.

De este modo, todos los estudios, a pesar de sus diferencias, tienden hacia el diseño de pedagogías y estrategias educativas orientado a la vinculación de los estudiantes con la ciudad, es decir, con la realidad. En los casos revisados las estrategias también tienden hacia la aplicación de tecnologías como la innovación disruptiva, o hacia la conformación de vínculos del estudiante con la realidad urbana, es decir, fomentan un aprendizaje a través de la experiencia.

Grupo 2. Aprendiendo para la ciudad.

El segundo grupo propuesto no comprende investigaciones que atiendan directamente a las variables propuestas. Por ejemplo, se atiende a la educación, pero en lugar de urbanismo se dirige la mirada hacia la arquitectura, o, si el caso está centrado en el urbanismo, la educación no necesariamente es para los estudiantes, sino para la población. Sin embargo, los distintos documentos sirven de soporte importante para vincular al discurso con la educación, en específico, del urbanismo. Este segundo grupo posee una organización similar al primero, aunque con algunas diferencias.

Historia del discurso urbano.

Una primera parte está en relación con la historia y los discursos del urbanismo. De Alvarenga y Teixeira (2014) realizan un trabajo sobre la historia del urbanismo que, aunque no se centra específicamente en la educación del urbanismo, identifica una serie de discursos para la realización de nuevas investigaciones. Además, están presentes los conocimientos agregados por Laverde y de Andrade (2020), cuya importancia radica no solo en la creación de cursos, sino en la identificación de discursos que sirvieron como sustentación para la implementación de asignaturas.

Necesidad de un perfil académico.

Por otro lado, Blanco et al. (2010) son los primeros en atender los perfiles de los estudiantes en universidades venezolanas incluyendo, entre otras carreras, la de arquitectura y urbanismo. Otro estudio similar es el de De Tramontana (2019), quien aborda el rol del arquitecto para la intervención de grandes territorios. Su aporte sugiere una aproximación a un posible perfil profesional ideal para una apropiada relación entre arquitecto, ser humano y naturaleza.

Un trabajo más amplio es el desarrollado por Vázquez et al. (2013), quienes analizan el rendimiento académico, la competencia espacial, los estilos de aprendizaje y la deserción. Una de las conclusiones más importante es que, mientras más competencia espacial y motivación haya, mejor será el rendimiento y menor la cantidad de deserción. Asimismo, se señala que la competencia espacial es más frecuente en mujeres que en hombres y que se deben complementar los procesos cognitivos con organización y gestión del tiempo: no procrastinar, trabajar en equipo y aplicar el pensamiento crítico (de reflexión).

Adicionalmente, el artículo de Zazo-Moratalla et al. (2019) demuestra que existe correlación entre la aplicación de instrumentos de metacognición para afianzar los saberes y las herramientas proyectuales, disminuyendo las dificultades en el entendimiento de conceptos, el desarrollo del proceso y en la representación y comunicación de las ideas de los estudiantes. Por este motivo, resulta de interés añadir estos instrumentos en el perfil del estudiante.

Formación profesionalista.

En cuanto a la formación del profesional arquitecto y urbanista, se encuentra el estudio de Quintero y Sequera (2007) where English is taught for teacher trainees, and the Universidad Simón Bolívar, where English for Science and Technology (EST, donde se analizan las variables en la lectura de textos en inglés (impresos y virtuales) en distintos estudiantes de universidades, incluyendo a aquellos pertenecientes a los programas de arquitectura y urbanismo. Del mismo modo, Toscano (2009) atiende a la formación básica al analizar el curso de matemática para estudiantes de arquitectura y urbanismo, motivo por el cual podría servir para la formación de ciclos generales.

Adicionalmente, también se encontraron estudios que vinculan la formación recibida con el quehacer profesional. Este es el caso de Xavier y Nunes (2021) quienes, a través de una experiencia análoga, afirman que existe un aprendizaje más significativo cuando las actividades del estudiante están asociadas con el modelamiento geométrico a través de una actitud experimental.

Los aportes de Duarte y Gonçalves (2018), si bien proponen una investigación que no se centra exclusivamente en la educación, son potencialmente significativos en tanto permiten comprender la articulación de distintos niveles de estudios (pre-grado y posgrado), así como la propuesta de varios cursos que

pueden ser implementados en una malla curricular. Asimismo, la investigación desarrollada por Herrera-Sánchez y García-Izaguirre (2020) realiza un análisis de relación entre la producción de habilitaciones residenciales y las mallas curriculares con las cuales fueron educados los arquitectos. Aunque no se centra en la producción urbana, sí sirve de aporte en cuanto a la vinculación que aborda.

Diseño de pedagogías.

Finalmente, se pudo agrupar las investigaciones de Barros et al. (2017), De Formación (2018), Schiano-Phan et al. (2018) y Araujo et. al. (2019). Los primeros autores proponen la aplicación del concepto gamificación (Barros et al., 2017). Aunque la investigación se centra en la carrera de arquitectura y no necesariamente en el urbanismo, es importante señalar que el objeto principal está centrado en aprender a partir de aplicaciones destinadas al juego virtual. Es importante este aspecto, ya que guarda relación con un discurso disruptivo para aprender la ciudad.

Por otro lado, el trabajo desarrollado por De Formación (2018) consiste en una propuesta pedagógica derivada de la escala metropolitana que, asociada con el concepto de grandeza, debe estar incluida a lo largo de la formación del estudiante, para que la arquitectura pertenezca a un todo y no aparezca como un objeto individual, sino colectivo.

Asimismo, también es posible encontrar distintas estrategias pedagógicas en el estudio de Schiano-Phan et al. (2018) quienes involucran a estudiantes de posgrado con pedagogías asociadas con la investigación, a través de redes de educación que sirvieron para aumentar la satisfacción de los estudiantes de un 86% al 92%. De modo similar Araujo et al. (2019) proponen el aprendizaje basado en investigación; aunque no está estrechamente relacionado con el urbanismo, sino con el patrimonio edificado, resulta útil por sus estrategias de redes de contacto para la formación no solo de arquitectos, sino, también, de investigadores.

Síntesis y devenir

Devenir 1: Primer Grado Discursivo

De la revisión realizada es posible afirmar que existen dos tipos de discursos identificados de forma general en los dos grupos propuestos. Por un lado, es-

tán las investigaciones que abordan el aprendizaje del urbanismo desde un contacto directo del estudiante con la experiencia de la ciudad. Se podría afirmar que estos procesos de aprendizaje son de tipo experiencial, y que en ellos es posible organizar las distintas investigaciones en función del círculo experiencial. Es decir, las pedagogías empiezan desde la experiencia concreta, cuando se lleva al estudiante a la ciudad para experimentarla y comprender las distintas problemáticas asociadas a ella. Posteriormente, se realiza un proceso de observación reflexiva para alcanzar una apropiada conceptualización abstracta que sirva para la experimentación activa. Todo este proceso se logra de dos formas: con apoyo de las tecnologías o de forma tradicional como, por ejemplo, con el dibujo a mano alzada. El aprendizaje experiencial, por lo tanto, condiciona a los estilos y el ciclo de aprendizaje, así como el diseño de pedagogías y estrategias didácticas..

Por otro lado, en el grupo 2, se encuentran las investigaciones cuya experiencia de aprendizaje de la ciudad sigue sumergida en las aulas. Es decir, el estudiante aprende no necesariamente cerca de la realidad. Esto significa que, por lo tanto, existen dos discursos en las investigaciones: uno de tradición crítico-hermenéutica, entendida como una filosofía del discurso racional, y uno de corte ascético-estético-existencial, que consiste en una filosofía como forma de vida (Bárcena, 2013). Por esta razón, en el primer grupo es posible encontrar un discurso más próximo a Latinoamérica, mientras que en el segundo tiende más a lo universal, al idealismo.

Devenir 2: Segundo Grado Discursivo

También es importante señalar discursos opuestos en estrategias de enseñanza/aprendizaje. Existen investigaciones que se organizan en torno a la aplicación de nuevas tecnologías y, por lo tanto, revisan la artificialidad en la enseñanza, ya sea para comprender una realidad aumentada o del modelamiento de la realidad. Aunque se trata mayoritariamente de trabajos de investigación, todavía es posible encontrar trabajos en donde se resuelven pedagogías y estrategias didácticas con estrategias análogas, en donde no existe dependencia con la tecnología para provocar el aprendizaje. Por lo tanto, la discusión se mantiene patente en cuanto a los modelos de hacer ciudad, hacia la artificiosidad —cuya consecuencia probable pueda devenir a la smart city o cuanto mínimo una ciudad

disruptiva—, y en cuanto a la participación del mismo profesional en la ciudad —cuyo devenir está en el discurso de la regeneración urbana y la participación ciudadana—.

Es importante resaltar que a partir de la historia de los discursos se sustenta que existe una relación directa entre el discurso impartido en la formación de un urbanista y el imaginario urbano de la sociedad (Gomes, 2020). La ciudad moderna fue en su momento un signo de este devenir, así como ahora, por ejemplo, sucede con el ciclismo urbano (Delgado, 2019).

Devenir 3: Fases Sintéticas del Aprendizaje del Urbanismo

Finalmente, es posible afirmar que existen tres fases marcadas en cualquiera de los discursos señalados previamente. El primero de ellos está en función de la elaboración de un discurso, esto se aprecia especialmente en el primer grupo (aprendiendo en la ciudad) en donde todas las investigaciones parten de un discurso específico sobre cómo entender la ciudad. Por lo tanto, comprender el discurso resulta de gran importancia para determinar las siguientes dos fases. Para alcanzar el discurso que se desea sustentar se hace uso de la historia o se analizan las influencias que han devenido en los discursos vigentes.

Habiendo determinado el discurso que gobernará a la forma de comprender el urbanismo, es posible iniciar con una segunda fase: elaborar el perfil académico que poseerá el estudiante. Es decir, si en la primera fase se responde a la pregunta por qué tipo de urbanista se desea educar, en la segunda fase se deberá responder qué cualidades deberá tener el urbanista educado. Para tal fin se diseñan los perfiles de los estudiantes y se busca comprenderlos en sus capacidades blandas y duras. La principal consecuencia de esta segunda fase será la propuesta de cursos que se sintetizará en mallas curriculares.

Por último, la tercera fase consistirá en preguntarse cómo aprenderá el estudiante de urbanismo. Para esto se diseñan pedagogías acordes a las dos primeras fases. En esta fase se evalúan estrategias educativas y se busca la innovación en la enseñanza, de tal forma que se pueda captar al máximo la complejidad que significa la ciudad, ya sea yendo a la ciudad o aprendiendo desde el aula.

Referencias

- ALMANDOZ, A. (1999). Longing for Paris: The europeanized dream of caracas urbanism, 1870-1940. *Planning Perspectives*, 14(3), 225-248. Scopus. <https://doi.org/10.1080/026654399364210>
- ANGOTTI, H., & SIMÕES, J. G., JR. (2020). Crossing histories: Brazilian planners of São Paulo and their transnational references (1910-1930). *Urbe*, 12. Scopus. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e20190116>
- ARAUJO, A. P. R., CARLOS, C. A. S., SAM-PAIO, J. C. R., & FERREIRA, R. (2019). Digital heritage: Academic research in Brazil in the last five years. 42(2/W15), 109-116. Scopus. <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLII-2-W15-109-2019>
- BÁRCENA, F. (2013). Filosofía de la educación: Un aprendizaje. *Educación & Realidade*, 38(3), 703-730. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000300002>
- BARROS, A. P., ROCHA, I. M., & BEZERRA, G. F. (2017). Gamification in architecture and urbanism learning: Theoretical references and applications. 1877, 635-641. Scopus.
- BLANCO, F., FLÓREZ, E., & GIMÉNEZ, C. (2010). Fairness and quality in the admission process to higher education: Universidad Simon Bolívar and the Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogia*, 31(89), 251-276. Scopus.
- BOTECHIA, F. R., MENDONÇA, E. M. S., & PEGORETTI, M. S. (2020). The study of urban form in Espírito Santo. *Urbe*, 12. Scopus. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.E20190273>
- DE ALMEIDA, D. C., DA SILVA, L. S. P. M., TEIXEIRA, C. F. B., & DA SILVA, R. L. (2019). Accessibility at University Campus in Historical Center. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 824, 1613-1621. Scopus. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96071-5_165
- DE ALVARENGA PEREIRA COSTA, S., & TEIXEIRA, M. C. V. (2014). The study of urban form in Brazil. *Urban Morphology*, 18(2), 119-127. Scopus.
- DE ARCE, R. P. (2009). Transacciones Topográficas. *ARQ*, 73, 56-59. Scopus.
- DE FORMACIÓN, T., IV. (2018). Largeness. *ARQ*, 2018(98), 128-131. Scopus. <https://doi.org/10.4067/S0717-69962018000100128>
- DE RIVERO, M. (DIRECTOR). (2014, OCTUBRE 6). Lima, una ciudad joven construyendo su futuro [YouTube]. t.ly/MVDV
- DE TRAMONTANA, D. D. (2019). Regenerating Deprived Coastal Communities. SHIRCON 2019 - 2019 IEEE Sciences and Humanities International Research Conference. Scopus. <https://doi.org/10.1109/SHIRCON48091.2019.9024855>
- DELGADO, A. E. F. (2019). History of architecture and urbanism by bike. Ibagué, Colombia 2015-2017. *Tempo e Argumento*, 11(26), 157-182. Scopus. <https://doi.org/10.5965/2175180310262019157>
- DUARTE, D. H. S., & GONÇALVES, F. L. T. (2018). The role of planning, urban and building design for climate adaptation in the microscale: An interdisciplinary research experience empowering architectural education. 2, 892-897. Scopus.
- ELSEVIER. (2020). Content Policy and Selection—Content—Scopus—Solutions [Scopus - Elsevier]. Content Policy and Selection. t.ly/GCjI
- GOMES, C. A. (2020). Urbanism and education: Modern ideas in national engineering. Rio de Janeiro, early years of the twentieth century. *Revista de Historia (Brazil)*, 179. Scopus. <https://doi.org/10.11606/ISSN.2316-9141.RH.2020.161592>
- GONZÁLEZ, T., SOL, D., SAENZ, J., CLAVIJO, D., & GARCÍA, H. (2017). Urban multisensory laboratory, an approach to model urban space human perception. 42(4W3), 29-35. Scopus. <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLII-4-W3-29-2017>
- HERRERA, G., & GARCIA, V. M. (2020). Habitability, a basic premise for home design and its impact on the curricula of architecture schools. *Civil Engineering and Architecture*, 8(5), 950-962. Scopus. <https://doi.org/10.13189/cea.2020.080522>
- LAVERDE, A., & DE ANDRADE, C. T. (2020). The national entities in the education politics of the schools of architecture and urbanism of Brazil—Understanding on the area of technology of construction. *História da Educação*, 24. Scopus. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/92558>
- LEITE, L. S., PEREIRA, A. T. C., & PUPO, R. (2013). Disruptive innovation and learning to create architectural forms. 57-61. Scopus. <https://doi.org/10.1201/b15002-12>
- LEÓN-CASERO, J., & URABAYEN, J. (2018). Space, power and governmentality. Architecture and urban planning in the work of Foucault. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 40(112), 181-212. Scopus. <https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.2018.112.2634>
- LEZAMA, J. L., & DOMÍNGUEZ, J. (2006). Medio ambiente y sustentabilidad urbana. *Papeles de población*, 12(49), 153-176.
- LUDEÑA, W. (2006). Barrio y ciudad Historiografía urbanística y la cuestión del dominio de referencia. El caso de Lima. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 1(10), 82-105.
- MILÁN, H. N. Q., AGUILERA, N. A., FLORES, P. G. R., & HOSSEINI, S. (2019). Synergy of digital art, architecture and design using video-mapping in a combined classroom. 1-6. Scopus.
- MUÑOZ, M. A. G. (2020). Borde costero ciudad Antofagasta, Chile, visto como «interfase global». Contexto. *Revista de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, 14(21), Art. 21. <https://doi.org/10.29105/contexto14.21-9>
- NOJIMA, V. L. (2000). Urban environmental language and spatial organization. 56-59. Scopus. <https://doi.org/10.1177/154193120004400814>
- QUINTERO, M., & SEQUERA, W. (2007). Basic factors that affect on and off-line reading. 1, 321-325. Scopus.
- RAVE, O., & ELENA, B. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 12-15.
- RODRÍGUEZ, L., SEPÚLVEDA, C., SILVA, R., & HUENCHULLANCA, F. (2019). The place of memory: Urban education. *Bitácora Urbano Territorial*, 29(1), 171-180. Scopus. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v29n1.63870>
- ROTHER, H. Q. (2013). Elements for a theory of contemporary Mexican city from urban practice. *Andamios*, 10(22), 113-128. Scopus. <https://doi.org/10.29092/uacm.v10i22.269>
- SÁEZ, E., GARCÍA, J., & ROCH, F. (2010). La ciudad desde la casa: Ciudades espontáneas en Lima. *Revista INVI*, 25(70), 77-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-83582010000300003>
- SCHIANO, R., GONÇALVES, J. C. S., LAU, B., MOLFARTH, R. C. K., PIZARRO, E. P., & VALLEJO, J. (2018). Research pro-design in environmental architecture, pedagogical approaches for quality and performance: The case of the latitudes global studio project. 3, 1214-1215. Scopus.
- SILAMANI, A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene. Revista de Enfermería*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- STEIN, J. A. (1980). The Crisis of Urbanism—Is There An Alternative? *India International Centre Quarterly*, 7(2), 93-99.
- TOSCANO, S. (2009). Computer tools for mathematics learning in architecture and design education. 324-328. Scopus.
- VALDIVIA, A. (2017). La sostenibilidad urbana en Lima Metropolitana y su incidencia en la dignidad limeña de sus habitantes [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Callao]. t.ly/Tjtn
- VÁZQUEZ, S. M., BIGGIO, M. N., & GARCÍA, S. M. (2013). Relationship between academic performance, spatial competence, learning styles and attrition. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 15(1), 29-44. Scopus.
- VENEGAS, R., ZAMORA, S., & GALDAMES, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista signos*, 49, 247-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- VIDOTTO, T. C., & DE GOES-MONTEIRO, A. M. R. (2017). Architectural design teaching in Brazil—Experiences amid school's multiplication. 2, 2427-2434. Scopus.
- XAVIER, I. S. L., & NUNES, D. V. (2021). Teaching Architecture and the Modeling Project Associated with Geometric Representation Systems. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1296, 935-938. Scopus. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63403-2_89
- ZAZO, A., ARRIAGADA, C. A., & MORA, M. L. (2019). Metacognitive strategies in creative processes. Urban workshop as an integrated space in the architectural school of the Bio Bio University (Concepción, Chile). *Formación Universitaria*, 12(2), 41-50. Scopus. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200041>

Pertinencia formativa del currículum de urbanismo: Análisis de las competencias para el siglo XXI

Formative relevance of the
urban planning curriculum:

Analysis of competencies for the
21st century

Relevância formativa do
currículo do planejamento
urbano:

Análise das competências para o
século XXI

Pertinence de formation
du programme
d'enseignement de
l'urbanisme :

Analyse des compétences pour le
21^e siècle

Fuente: Autoría propia

Autores

Natalie Rosales Pérez

El Colegio Mexiquense

nrosales@cmq.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8592-475X>

Juan José Gutiérrez
Chaparro

Facultad de Planeación Urbana
y Regional de la Universidad
Autónoma del Estado De México

urbania_jj@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3695-1898>

Recibido: 30/08/2022

Aprobado: 13/10/2022

Cómo citar este artículo:

Rosales-Pérez, N. y Gutiérrez-Chaparro, J.J.
(2023). Pertinencia formativa del currículum de
urbanismo: Análisis de las competencias para el
siglo XXI. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 27-41.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104537>

Resumen

El artículo evalúa la pertinencia formativa de los futuros profesionales de la ciudad, a la luz de las competencias que definen al urbanista del siglo XXI. Usando como método el caso de estudio, se analiza el núcleo sustantivo del Plan de Estudios 2015 de la Licenciatura en Planeación Territorial de la Facultad de Planeación Urbana y Regional de Universidad Autónoma del Estado de México, en México, para contrastar sus propósitos en el ámbito de las competencias y del desempeño profesional. El análisis identifica las distintas dimensiones en que habrán de desarrollarse los urbanistas y los retos que esto supone para el diseño curricular. A partir de esto se proponen acciones de reforma para fundamentar una nueva visión de los planes de estudios que permita el desarrollo de las competencias, habilidades y conocimientos para que los futuros urbanistas estén equipados para teorizar, analizar y gestionar un objeto de estudio que, al igual que la sociedad, evoluciona y se transforma de una forma vertiginosa.

Palabras clave: competencias, siglo XXI, currículum, urbanismo

Autores

Natalie Rosales Pérez

Doctora en Desarrollo Sostenible por el Instituto de Ciencias Ambientales de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Profesora-Investigadora de El Colegio Mexiquense. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Miembro de la Red de Expertos en Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN) de Naciones Unidas, Capítulo México. Sus líneas de investigación se enfocan en evaluación de la planeación, monitoreo de tendencias de sustentabilidad y planeación para la sustentabilidad urbana.

Juan José Gutiérrez Chaparro

Doctor en Urbanismo, Investigador Nacional nivel II. Profesor en la Facultad de Planeación Urbana y Regional de la UAEMex. Líder del Cuerpo Académico "Procesos Urbanos y Sociales". Responsable de Proyectos de Investigación donde el común denominador ha sido explorar alternativas para la renovación de la Planeación Urbana desde la perspectiva teórica con énfasis en el caso de México y, también, desde la perspectiva histórica, las transformaciones del paradigma de la Planeación Urbana mexicana.

Abstract

This article evaluates planning curriculum relevance, in light of the competencies that define the urban planner of the 21st century. Using the case study as a method, this piece of work analyzes the substantive core of the 2015 Study Plan for the Bachelor's Degree in Territorial Planning of the Faculty of Urban and Regional Planning of the Autonomous University of the State of Mexico to contrast its purposes in the field of competences and the areas of professional performance. The analysis identifies the different areas in which urban planners will have to develop and the challenges this poses for curriculum design. Based on this analysis it proposes actions to support a new vision of the curricula and educational approaches that enable the development of competencies, skills, and knowledge so that future urban planners are equipped to theorize, analyze and manage an object of study that, like society, is evolving and transforming at a dizzying pace.

Keywords: Competencies, XXI century, curriculum, urban planning

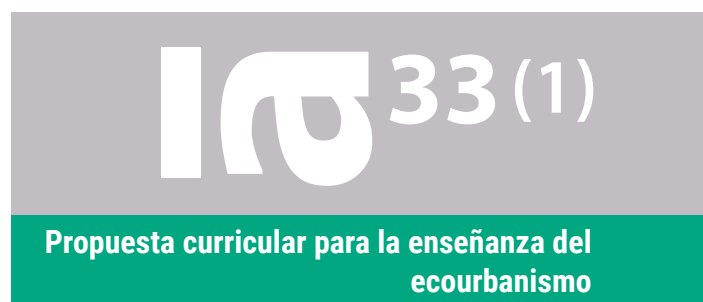
Résumé

Cet article évalue la pertinence formative des futurs professionnels de la ville, à la lumière des compétences qui définissent l'urbaniste du 21^e siècle. En utilisant l'étude de cas comme méthode, nous analysons le noyau substantif du plan d'études 2015 pour la licence en planification territoriale à la Faculté de planification urbaine et régionale de l'Université autonome de l'État de Mexico, au Mexique, de façon à contraster ses objectifs en termes de compétences et de domaines de performance professionnelle. L'analyse identifie les différentes dimensions dans lesquelles les urbanistes devront évoluer et les défis que cela pose pour la conception des programmes d'études. Des actions de réforme pour soutenir une nouvelle vision des programmes d'études sont proposées, ainsi que des approches pédagogiques qui permettent le développement de compétences, d'aptitudes et de connaissances afin que les futurs urbanistes soient équipés pour théoriser, analyser et gérer un objet d'étude qui, comme la société, évolue et se transforme à un rythme vertigineux.

Resumo

Este artigo avalia a relevância formativa dos futuros profissionais da cidade à luz das competências que definem o urbanista do século XXI. Utilizando o estudo de caso como método, é analisado o núcleo substantivo do Plano de Estudo 2015 do Bacharelato em Planejamento Territorial da Faculdade de Urbanismo e Ordenamento do Território da Universidade Autónoma do Estado do México, a fim de se contrastarem os seus objectivos no domínio das competências e das áreas de actuação profissional. A análise identifica as diferentes dimensões nas quais os planejadores urbanos terão que se desenvolver e os desafios que isso representa para o desenho do currículo. Se propõem acções de reforma para suportar uma nova visão dos currículos que permitam o desenvolvimento de competências, aptidões e conhecimentos para que os futuros urbanistas estejam equipados para teorizar, analisar e gerir um objecto de estudo que, tal como a sociedade, está a evoluir e a transformar-se a um ritmo vertiginoso.

Palavras-chave: competências, século XXI, currículo, urbanismo



Mots-clés : compétences, XXI^e siècle, curriculum, urbanisme

No se trata solo de un ejercicio creativo que se limite a la redacción del perfil, se trata de un ejercicio de mayor complejidad que reconozca que el planificador del siglo XXI debe ser capaz de dar respuestas fundamentadas en una sólida formación, respaldada en la actualidad y vigencia del conocimiento en asociación con los desarrollos tecnológicos y el desarrollo de habilidades propias de nuestra disciplina.

Introducción

La enseñanza y educación en planeación involucra muchos retos relacionados con la complejidad del objeto de estudio y campo de acción en el que se pretende incidir.

El primero de ellos, de acuerdo con Greenlee, Edwards y Anthony (2018), es cómo lograr un equilibrio —en el diseño e implementación de los mapas curriculares de la planeación— entre exponer a los estudiantes a un amplio paquete de conocimientos y habilidades de planificación básicas y exponerlos a aquellas más específicas, asociadas con los nuevos contextos urbanos y las demandas internacionales, nacionales y locales. Esto, según argumentan Frank y Silver (2018), incluye la incorporación de temas contemporáneos como la pos sostenibilidad, resiliencia y ecosistemas, la interdisciplinariedad, la diversidad, el pluralismo y el trabajo colaborativo con la industria, el gobierno y la sociedad.

Por su parte, Guzzetta y Bollens (2003) señalan que la enseñanza y educación de la planeación deben lograr un equilibrio entre las habilidades y competencias de los planificadores, requeridas en los distintos ambientes de trabajo —el sector público, el privado y el social—, y alejarse de una visión monolítica de la planificación enfocada en las habilidades estándar en entornos del sector público.

En este tenor, la práctica y enseñanza de la planificación debe no solo lograr el balance entre los elementos expuestos, también debe mirar hacia adelante y fundamentar una visión de los futuros planes de estudios y enfoques educativos que permita el desarrollo de las competencias, habilidades y conocimientos para que los próximos urbanistas estén equipados para teorizar, analizar y gestionar un objeto de estudio que, al igual que la sociedad, evoluciona y se transforma de una forma vertiginosa.

Este artículo busca contribuir a ello, a partir del análisis de las competencias, habilidades y conocimientos que definen al urbanista hoy y que se vislumbran como importantes para el futuro. También se propone evaluar en qué medida el diseño curricular de las escuelas de planeación favorece su desarrollo.

Metodología

Para el análisis de competencias y habilidades, así como para la identificación de áreas prioritarias de conocimiento para la enseñanza, se utiliza como caso de estudio el Plan de Estudios (PE) 2015 de la Licenciatura en Planeación Territorial (LPT), que se imparte desde 1986 en la Facultad de Planeación Urbana y Regional (FaPUR) de Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)^[1]. La responsabilidad social de la FaPUR, durante al menos las últimas tres décadas, tiene que ver tanto con sus

[1] De acuerdo con los resultados 2022 de Times Higher Education (THE) Latin America University Rankings, la UAEMex es la mejor Universidad Pública estatal de México

aportaciones al campo de los estudios territoriales como con la formación de planificadores que hoy por hoy se desempeñan en diversos ámbitos de desarrollo profesional, porque su formación multidisciplinaria les ha permitido insertarse en las más variadas esferas del ejercicio público, así como en el sector privado y social.

No obstante, tanto el ejercicio profesional como el propio proceso formativo revelan múltiples retos para la enseñanza en la actualidad que, en este trabajo, nos proponemos identificar para encontrar acciones de reforma y responder a la pregunta por las habilidades que definen al urbanista de nuestros tiempos.

Así planteado, nuestro trabajo enfatiza el análisis del núcleo sustantivo del PE de la LPT y evalúa la pertinencia formativa de los futuros profesionales de la ciudad con especial atención en la evolución del perfil del planificador, definido desde el primer PE de 1986 hasta el vigente del 2015, y contrastar sus propósitos en los ámbitos de la competencia y desempeño profesional. Aunque en este proceso formativo el profesorado tiene un rol fundamental, nuestro trabajo se orienta al análisis de base curricular que incluye perfil, competencias y contenidos, aunque de forma tangencial revisa algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como base para la evaluación, el trabajo esboza en la primera parte lo que a nuestra consideración serían los elementos fundamentales del proceso formativo, tanto desde la perspectiva del conocimiento como de las habilidades y competencias que requieren los futuros profesionales de la ciudad, para compararlos después con nuestras notas críticas de la evolución del perfil profesional del planificador.

El estudio de la pertinencia formativa, además de utilizar como insumo el PE, incluye como fuente de información la encuesta realizada en el año 2013 por el Departamento de Evaluación Profesional de la FaPUR en coordinación con el FONDICT, para el estudio de “Seguimiento de Egresados de la Facultad de Planeación Urbana y Regional”. Este instrumento brinda un panorama general sobre la situación laboral de los egresados del programa de la Licenciatura en Planeación Territorial que permite identificar las nuevas exigencias del mercado laboral en el que se insertan los urbanistas.

Consideramos que nuestro caso de estudio es representativo de la realidad formativa de los futuros profesionales de la ciudad en México por varias razones. Hay que mencionar que el PE fue acreditado por

tercera ocasión a finales del 2021, una vez que el organismo acreditador responsable^[2] validó los diferentes procesos asociados con la enseñanza superior^[3].

Además de su condición como PE de calidad en el contexto mexicano, la FaPUR —y la LPT— forma parte de Asociación Nacional de Instituciones del Diseño Urbano y la Planeación del Territorio (ANPUD), que agrupa a 11 universidades mexicanas que imparten distintas licenciaturas relacionadas con la planeación territorial, el urbanismo y el diseño urbano. A su vez, la ANPUD forma parte de una Asociación semejante a nivel Latinoamericano, la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planeación (ALEUP), fundada en 1999 como un espacio regional de reciprocidad y colaboración, y conformada por un total de 17 programas pertenecientes a cinco países. A su vez, la ALEUP ha permitido a las instituciones que la conforman participar activamente de las diversas iniciativas promovidas por la Red Global de Asociaciones de Escuelas de Urbanismo y Planeación (Global Planning Association Network – GPEAN, 2022).

Las Competencias que definen al Urbanista del Siglo XXI

Para responder a la pregunta por cuáles son las habilidades que definen al urbanista de nuestros tiempos resulta necesario esbozar brevemente los fenómenos urbanos y el contexto actual de la planeación y, a partir de ello, trazar las competencias generales y específicas que los planes curriculares deberían considerar.

El reciente “Reporte Mundial de las Ciudades” de ONU- Hábitat apunta que, aun cuando las condiciones disruptivas del COVID representaron un freno, la población mundial urbana aumentará del 56% en 2021 al 68% en 2050. Asimismo, el informe llama la atención sobre los desafíos que enfrentamos hoy y la manera en que se encuentran entrelazados con los de los últimos 50 años. De ahí que se haga un llamado para una visión de futuro basada en la adopción de tecnologías innovadoras y nuevos conceptos de vida urbana, de economías resilientes para catalizar una

[2] Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable (ANPADEH) Organismo dependiente del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) cuyo propósito es reconocer la calidad y el impacto de la enseñanza y la práctica profesional en México.

[3] La acreditación valida procesos por cinco años.

productividad diversificada en las ciudades, del enverdecimiento de los entornos urbanos, de la toma de decisiones ambientales, de la acción local y de la gobernanza urbana (UN- Hábitat, 2022).

En este panorama contemporáneo se requiere una perspectiva diferente respecto de la realidad y la forma como enfrentamos los fenómenos urbanos. De ahí que en las últimas décadas la teoría y la praxis urbana se hayan reformulado en distintas direcciones vinculadas con las nociones de diversidad, equidad, democracia, construcción de consensos, justicia y ética ambiental (Allmendinger, 2001).

Este nuevo rumbo ha ido modificando las demandas profesionales y ha planteado la necesidad de desarrollar nuevas competencias. A continuación, identificamos tres cambios y tendencias producto de dicha necesidad.

Las Competencias para impulsar la Acción Local y los Enfoques Colaborativos

Las prácticas disciplinarias en las que la racionalidad técnica representaba el fundamento del conocimiento urbano, hoy se han transformado. Actualmente, se busca que los métodos y herramientas para fundamentar la resolución de problemáticas se basen en la integración del conocimiento procedente de distintas disciplinas y actores.

Así, es posible observar cómo los actores sociales y las comunidades locales están jugando un papel cada vez más preponderante en el impulso de iniciativas para mejorar las condiciones urbanas. También han ganado terreno los enfoques participativos de abajo hacia arriba, con una auto-gestión más inmediata y una perspectiva local.

En este sentido, los urbanistas hoy debemos ser capaces de integrar no solo diversas disciplinas, sino también formas de conocimientos no científicas provenientes de los actores locales. Esto implica identificar grupos de interés, involucrar a los residentes, construir alianzas y gestionar la financiación de proyectos comunitarios.

Ello lleva a hacer frente a cuestiones prácticas como la participación, la coordinación intersectorial y la integración transversal de gobiernos y el sector social. Este tipo de liderazgo colaborativo que se requiere implica también el desarrollo de competencias de comunicación, negociación, facilitación, mediación y

solución de conflictos.

Este nuevo enfoque hacia el planeador urbano como un facilitador en distintos ámbitos se recupera por asociaciones de profesionales como la American Planning Association (2022, parr. 4) que recomienda a sus afiliados lo siguiente:

Dominio de técnicas para involucrar a una amplia gama de personas en la toma de decisiones.

Comprensión de los programas y procesos del gobierno local, estatal y federal.

Comprensión del impacto social y ambiental de las decisiones de planificación en las comunidades.

Habilidad para trabajar con el público y articular temas de planificación a una amplia variedad de audiencias.

Capacidad para funcionar como mediador o facilitador cuando los intereses de la comunidad entran en conflicto.

Las Competencias para el Desarrollo Sostenible

La articulación del pensamiento de la sustentabilidad desde hace ya cuatro décadas ha contribuido a una evolución en el tratamiento de los viejos problemas a los que se ha enfrentado el urbanismo, como la salud, la provisión de vivienda, la movilidad y el transporte, el desarrollo económico y el bienestar, la justicia y, sobre todo, la preservación del medio ambiente.

Estos nuevos fundamentos teóricos, enfocados en un estilo de planeación integral, aunados a los compromisos internacionales asumidos por distintos actores sociales para alcanzar los objetivos de desarrollo sustentable, han incrementado la demanda de competencias y nivel de especialización en temas relacionados con este paradigma de desarrollo.

De acuerdo con el nuevo Global Green Skills Report, el incremento en la demanda de las habilidades, capacidades y conocimientos verdes ha variado del 9.6 al 13.3 por ciento en el 2015. Y, en lo que va del 2022, han pasado a una tasa del 38.5 por ciento (Linkedin, 2022, p.7).

Estos datos son relevantes para comprender el contexto general del mercado laboral actual y para vislumbrar las habilidades y competencias que se requerirán en el futuro dentro de la práctica del urbanismo. En este sentido, el UNEP (2021) reconoce que dentro de las carreras profesionales que demandan

especialmente el desarrollo de las habilidades verdes se encuentran la ciencia, la arquitectura, la planificación, la agricultura y la justicia ambiental.

Esto implica que cada vez más los urbanistas deberán diseñar planes que incorporen metas y objetivos de sustentabilidad o reportes de seguimiento de tendencias relacionados con el cumplimiento de la agenda 2030. Esto pone de relieve la importancia de que los planeadores cuenten con competencias específicas para el Desarrollo Sostenible (DS).

UNESCO (2014) establece que, para lograr la transformación personal y social para el desarrollo sostenible, se requiere desarrollar un conjunto de habilidades y capacidades básicas dentro de las que se encuentran el análisis crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisión colaborativa, y el sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras. Asimismo, Brundiens et al. (2021) argumentan que las competencias claves que deberían ser enseñadas en todas las disciplinas académicas para el DS incluyen pensamiento estratégico y de futuro, valores, pensamiento sistémico, resolución integrada de problemas y competencias inter e intrapersonales.

Proponer soluciones y estrategias que favorezcan un DS en el ámbito del urbanismo implica comprender que las acciones de desarrollo emprendidas en el presente habrán de impactar a las generaciones futuras, ya que interactúan aspectos sociales, ambientales, económicos, políticos y de gestión, e incluso de comportamiento, valores y preferencias. Los grandes retos urbanos a los que nos enfrentamos no tienen una solución única, inmediata, ni aislada.

Por eso se debe desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para cuestionar tanto las variables que se incorporan en los análisis para el estudio de la realidad urbana como el posible impacto que habrán de tener las acciones y proyectos que se plantean, y sus resultados en el corto, mediano y largo plazo.

Se requiere también contar con una perspectiva inter y transdisciplinaria y con una capacidad para integrar el conocimiento y articular distintas soluciones, planes e instrumentos sin perder de vista la totalidad.

Esto implica un alto nivel de pragmatismo que combine conocimientos basados en la investigación y la práctica, como por ejemplo la planificación física, la movilidad urbana y las consideraciones ambientales.

Asimismo, debe tenerse en cuenta que para detonar procesos de transformación urbana sostenible es necesario contar con líderes capaces de visualizar alternativas. Esto implica no solo pensamiento innovador y una gran creatividad, sino también la habilidad de comunicar y compartir ideas, inspirar, apoyar e impulsar soluciones colaborativas que incluyan un equipo interdisciplinario y técnicas de negociación para la construcción de consensos.

La Era de las Tecnologías de la Información y las Competencias Digitales

Uno de los principales cambios de nuestros tiempos es sin duda el progreso tecnológico orientado a la informática y al uso de herramientas digitales en prácticamente todo el quehacer humano, incluyendo el urbanismo. De ahí que la planificación urbana dependa cada vez más del uso de herramientas digitales.

De acuerdo con información del Foro Económico Mundial (2022), el uso de la tecnología como un medio para reinventar y transformar los espacios físicos de la ciudad, y la forma en que ella brinda servicios a sus residentes, es una marcada tendencia. Esto incluye el uso de software para generar soluciones basadas en la naturaleza y hacerlas más eficientes en términos ambientales, y el empleo de dispositivos portátiles para modernizar la gestión de los servicios en la ciudad o de tecnologías de ciudades inteligentes para gestionar un desarrollo sostenible. De esta manera, puede argumentarse que sin duda, la competencia digital es una de las habilidades que define al urbanista de hoy y del mañana.

La denominada competencia digital, de acuerdo con la UNESCO (2022, parr 3), se refiere a un espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de éstas. Estas competencias permiten crear e intercambiar contenidos digitales, comunicar y colaborar, así como dar solución a los problemas con miras al alcanzar un desarrollo eficaz y creativo en la vida, el trabajo y las actividades sociales en general.

El desarrollo de estas competencias digitales en el ámbito del urbanismo incluye el uso de herramientas de análisis y gestión, como los Sistemas de Información Geográficos; de dispositivos como sensores y cámaras que permiten la obtención de datos, y de Big

Competencias Básicas de un urbanista	Competencias para el DS	Competencias Digitales
Capacidad de análisis y comprensión de la realidad urbana, territorial y ambiental	Pensamiento crítico Habilidades para cuestionar las variables que se incorporan en el estudio de la realidad urbana, el impacto que habrán de tener las acciones y proyectos que se plantean, y sus resultados en el corto, mediano y largo plazo.	Uso seguro y crítico de la tecnología para la obtención de información y análisis de datos
Pensamiento creativo y visión de futuro. Capacidad para resolver problemas utilizando un equilibrio de competencias técnicas, soluciones innovadoras y pragmatismo.	Reflexión sistémica Pensamiento relacional. Contar con una perspectiva inter disciplinaria, capacidad para la resolución integrada de problemas.	Capacidad de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja. Dominio de los sistemas de información geográfica (SIG) para la gestión y planeación urbana, software de oficina (presentación, hoja de cálculo, etc.)
Habilidad para trabajar con el público y articular temas de planificación a una amplia variedad de audiencias Capacidad de comunicación y difusión. Capacidad para mediar, facilitar y negociar.	Sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras. Visión de futuro Pensamiento en valores Compromiso ético social y ambiental Comprensión del impacto social y ambiental de las decisiones de planificación en las comunidades	Uso de las tecnología de la información en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación para la resolución de problemáticas
Capacidad para gestionar proyectos en distintos ámbitos, Capacidad para liderar equipos interdisciplinarios. Capacidad de instrumentar	Liderazgo colaborativo Capacidad para generar y comunicar ideas. Habilidad para la construcción de consensos. Competencias Inter e intrapersonales. Capacidad para inspirar y movilizar.	Uso de las nuevas tecnologías para el trabajo colaborativo y la comunicación (Video Conferencias, Google Drive, herramientas Web para la publicación, Mapeo basado en web, intercambio de fotos y videos. Uso de redes sociales para comunicarse con audiencias

Figura 1. Competencias del urbanista en el siglo XXI

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO (2014), Brundiars, et al (2021), APA (2022), UNESCO (2021).

Data para detectar tendencias, proyectar resultados y generar modelos de simulación que faciliten la toma de decisiones.

Asimismo, incluye el uso de tecnologías digitales que hagan más sencilla la comunicación, la gestión urbana y el diseño de soluciones colaborativas. Por ejemplo, una marcada tendencia es el uso de plataformas digitales como medio para intercambiar ideas sobre las problemáticas que afectan a los entornos urbanos y proponer vías para su solución.

Considerando estas tres tendencias, en la Figura 1 se presenta una propuesta de las competencias que definen al urbanista de hoy y que se perfilan como las

más relevantes para el futuro de la profesión.

Esta propuesta del nuevo perfil del urbanista constituye el punto de referencia a partir del cual se analiza la pertinencia del Plan de Estudios (PE) 2015 de la Licenciatura en Planeación Territorial (LPT) de la Facultad de Planeación Urbana y Regional (FaPUR) de Universidad Autónoma del Estado de México.

Pertinencia Formativa del PE de la Licenciatura en Planeación Territorial de

la UAEMex

Los responsables del proyecto de la FaPUR no se equivocaron cuando, a mediados de los años ochenta, diagnosticaron situaciones de crisis en las principales ciudades de México, cuya compleja problemática, particularmente la observada en el estado de México en esos años, fue la justificación principal para la creación de la facultad en julio de 1986. La facultad nació, entonces, como respuesta de la UAEMex a los problemas del desarrollo nacional y estatal; aunque, también, significó una opción a las carreras que tradicionalmente se habían ocupado del estudio de los fenómenos urbanos. Parte de la argumentación para la creación de la FaPUR, fue precisamente la limitada oferta de recursos humanos con capacidad de analizar la estructuración de las ciudades y regiones con un carácter multidisciplinario.

Tanto el diseño curricular inicial como el proceso formativo de las primeras generaciones estuvo influido también por la multiplicación de acciones urbano-regionales en México y el marcado interés del Estado por sentar las bases jurídicas para su intervención en el ámbito territorial. Como sabemos, estas iniciativas se concretaron con la expedición de diversos ordenamientos y la creación de diferentes instancias vinculadas con el desarrollo urbano. Sin embargo, no hay duda de que la expedición de la Ley General de Asentamientos Humanos (LGAH) y la creación de la Secretaría de Asentamientos Humanos (SAHOP) se constituyen como las más importantes iniciativas.

Además de definir el rumbo de la política urbana en México durante al menos las últimas dos décadas del siglo XX, esta coyuntura hizo del sector público el principal empleador. Este, como lo veremos más adelante, es uno de los rasgos principales del perfil del egresado que podemos observar en la actualidad, cuando las condiciones de nuestras ciudades han cambiado y requieren también perfiles renovados.

Esta condición se reflejaba en el objetivo planteado en el proyecto original de la FaPUR ^[4], nuestra facultad:

Formar profesionales capaces de dar respuestas a las necesidades de regular y orientar el desarrollo de regiones y áreas urbanas de nuestro país, con un enfoque

interdisciplinario y una actitud científica, creativa y crítica, capacitándose para identificar, analizar, proponer alternativas y resolver eficientemente los problemas relacionados con la planeación y el diseño de espacios regionales y urbanos, tomando en cuenta el contexto específico de la realidad donde se desenvuelven los sectores sociales involucrados. (Universidad Autónoma del Estado de México, 1983, p. 76)

En efecto, la formación multidisciplinaria del planificador, junto con el impulso y reconocimiento institucional de la planificación en México durante la operación del primer PE, fueron aspectos que, desde los primeros años de la FaPUR, hicieron del sector público el principal empleador. Este comportamiento del mercado laboral cumplió con las expectativas planteadas en el primer PE; sin embargo, el progresivo adelgazamiento del sector desarrollo urbano en México ha condicionado paulatinamente la inserción del planificador en sus diferentes niveles y áreas de actuación profesional lo cual, paradójicamente, no ha sido reconocido por los PE subsecuentes, que insisten en formar profesionales cuyo perfil continúa relacionado principalmente con el sector público.

Así, a mediados de 1992, en la facultad comenzó un proceso de reestructuración del PE motivado por la necesidad de reforzar los aspectos fundamentales en la formación del planificador. Entre otras debilidades, se identificó que los conocimientos adquiridos por los egresados estaban más orientados al campo de las ciencias sociales que a los aspectos técnicos, económicos y legislativos. Esto estaba relacionado con una suerte de exceso de confianza en el sector público como mercado de trabajo potencial; sin embargo, hemos constatado que el sector se ha debilitado y, en esa medida, no puede ser considerado como el receptor potencial.

No obstante, tanto el perfil como los contenidos en la formación del planificador no se modifican sustancialmente, porque, a pesar de que uno de los problemas que motivan la revisión del Plan de Estudios en 1993 es precisamente la preeminencia del sector público como principal empleador, al menos el perfil del egresado y los contenidos de algunas de las áreas curriculares demuestran su orientación preferente hacia el empleo público. Según este plan, el Licenciado en planeación territorial es:

Un profesional capaz de regular y orientar el desarrollo de áreas urbanas en su contexto regional, con un enfoque interdisciplinario, una actitud científica, creativa y

[4] El PE original de 1986 no estuvo disponible para consulta. En su lugar, se tuvo acceso al "Proyecto: Facultad de Planeación Urbana y Regional. Universidad Autónoma del Estado de México. Septiembre de 1983", documento reconocido por la Dirección de Estudios Profesionales de la UAEMex como el PE.

crítica; identificando, analizando y proponiendo alternativas para resolver eficientemente los problemas relacionados con el medio ambiente, la ocupación (formas en que se edifica o toma posesión del territorio), uso (actividades sobre el territorio), utilización (forma en que se obtiene provecho o intensidad de la ocupación) y estructuración del territorio (forma en que se organizan y relacionan los componentes del territorio), tomando en cuenta el contexto económico, social y político específico de la realidad en que se desenvuelve. (Facultad de Planeación Urbana y Regional, 1993, p 32)

De acuerdo con lo anterior, es posible observar que las facetas que adquiere el Planificador muestran un alto contenido social; se espera que buena parte de las actividades que desarrolle sean responsabilidad del sector público, pues, aun cuando el cambio en la oferta educativa del Plan de 1993 modifica principios y contenidos en la formación del planificador, esto en los hechos no significó un cambio sustancial respecto de la orientación profesional y el mercado laboral.

Hacia 2003, la emergencia de lo local y la importancia que adquiere la variable ambiental son algunas de las dimensiones que motivan la revisión de plan de estudios que se había mantenido vigente desde 1993 y, una década después, se aprueba la segunda reforma del PE en la que se plantea la necesidad de contar con profesionistas enfocados en la búsqueda de alternativas de desarrollo territorial, lo que explícitamente se deduce del propósito de la Licenciatura:

Formar profesionales capaces de analizar y explicar los procesos de ocupación territorial a fin de dar respuestas a las necesidades de regular y orientar el desarrollo de regiones, áreas urbanas y metropolitanas con un enfoque interdisciplinario y una actitud científica, crítica y creativa capacitándolo para identificar, analizar y proponer alternativas que resuelvan eficientemente los problemas y potencialidades relacionados con la planeación y diseño de los asentamientos humanos, tomando en cuenta el contexto específico de la realidad donde se desenvuelven y los sectores y agentes involucrados en su proceso de desarrollo y asentamiento. (Facultad de Planeación Urbana y Regional, 2003, p. 46)

Según lo anterior, podemos observar que el campo de intervención del planificador no se ha modificado con respecto a planes anteriores; no obstante, por las exigencias propias de la flexibilidad curricular con las que este plan fue diseñado, se incorporan competencias genéricas que sin duda complementan el perfil del planificador: diagnosticar, analizar y explicar; prevenir problemas; resolver problemas; instrumen-

tar; gestionar y negociar, y evaluar.

Independientemente de las habilidades que subyacen al desarrollo de estas competencias, cuando revisamos los ámbitos de desarrollo profesional considerados por el plan observamos una situación semejante a la identificada en el Plan de 1993 —e incluso en el primer PE de 1986— porque se orientan explícitamente al diseño, elaboración, gestión e implementación de instrumentos de planificación. En consecuencia, se fortalece la tendencia al empleo en el sector público, en lugar de complementarse con otros sectores como el privado o el social que, para comienzos del siglo XXI, mostraban novedosos nichos de acción y formación en el campo de los estudios urbanos.

Siguiendo este planteamiento, pudimos identificar que, al menos durante las últimas tres décadas, la FaPUR ha reproducido un patrón formativo caracterizado por su orientación hacia el ámbito público como principal empleador lo que, desde nuestro punto de vista, revela la ausencia de bases que le permitan al planificador conocer y explorar los fundamentos disciplinarios de la licenciatura y de su propio campo disciplinario. No obstante, estas y otras debilidades condujeron a la última reestructuración del PE de la LPT a finales del 2015 y, entre otras estrategias y acciones que distinguen este ejercicio de las reformas previas que han sido comentadas, destaca que los fundamentos de nuestra disciplina fueron un aspecto prioritario a considerar en los contenidos de este PE que, a la fecha, continua vigente.

En efecto, esta reforma del PE expresa un cambio notable tanto en la estructura curricular del programa como en los contenidos de las unidades de aprendizaje, entre otras razones porque, del diagnóstico realizado al PE 2003 (vigente al momento de la revisión), se pudo identificar que alrededor del 60% de los créditos totales de la licenciatura estaban asignados a unidades de aprendizaje con un carácter predominantemente técnico-instrumental. Como respuesta, la tendencia formativa observada se modificó en favor de la teórica-formativa en el PE del 2015, que parte de reconocer que

el estudio de la Planeación Territorial requiere de un abordaje interdisciplinario de manera que, en el ámbito de la enseñanza de nivel superior, esa cualidad debe materializarse en un proceso dinámico y sistemático de integración de teorías, métodos e instrumentos de distintas disciplinas con el propósito de encontrar soluciones a los fenómenos territoriales que habrán de ser concebidos desde una perspectiva integral. (FaPUR,

COMPETENCIAS GENERALES
Diagnosticar. Descripción del estado actual y comportamiento a través del tiempo de los aspectos sociales, económicos, políticos y ambientales de una determinada realidad socio – espacial, identificando la relación entre ellos.
Analizar y Explicar .Comprensión del problema socio – espacial a partir de interpretaciones interdisciplinarias que le permitan al planificador territorial identificar y conocer su naturaleza y componentes.
Prevenir problemas. Influir en el proceso de ocupación territorial, a fin de anticiparse a la generación de problemas, atendiendo las causas que los provocan.
Resolver problemas. Dar solución a una situación problemática de una realidad socio – espacial determinada, mediante el planteamiento de estrategias de acción e instrumentos.
Instrumentar. Conocer y desarrollar formas y mecanismos de intervención en los procesos de ocupación territorial, para provocar cambios de una situación dada a otra deseada y prevista.
Gestionar y Negociar. Promoción del diálogo entre las partes en conflicto producto de determinado problema socio – espacial.
Evaluar. Valorar los resultados obtenidos total o parcialmente de metas y acciones programadas a lo largo de los plazos definidos en el instrumento de intervención que ha sido diseñado para atender una problemática específica.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Planeación del Territorio. Diseño de instrumentos de diagnóstico y prospectiva que se ajusten a las necesidades sociales y territoriales incidiendo especialmente en la elevación del nivel de vida de la población y en el uso racional del espacio y los recursos.
Administración del Territorio. Mejoramiento de los procedimientos modalidades y procesos de gestión articulando esfuerzos y voluntades de los diferentes actores involucrados con el territorio
Proyectos de Desarrollo Territorial. Diseño de proyectos que favorezcan la provisión de elementos de infraestructura y servicios articulando la gestión pública y privada para el desarrollo promoviendo además acciones de inversión en el territorio.
Gobierno y Sociedad Civil. Interacción con los diferentes agentes involucrados con el desarrollo territorial incidiendo espacialmente en el fortalecimiento del gobierno local promoviendo y fortaleciendo la participación de la sociedad civil
Docencia e Investigación. Se refiere a la transmisión del conocimiento en los diferentes niveles educativos y de extensión lo que se encuentra apoyado permanentemente en actividades relacionadas con la investigación en tanto generación actualización y vigencia del conocimiento

Figura 2. Competencias que define el Programa de Estudios de la Licenciatura en Planeación.

Fuente: Elaboración propia con información de Proyecto Curricular de la Licenciatura en Planeación (FaPUR, 2015, pp.69-72)

2015, p. 198)

Así planteado, el Objetivo de este PE que se mantiene vigente es

Formar profesionistas capaces de diseñar instrumentos propositivos que le permitan atender la problemática territorial en relación a: estructura urbana, infraestructura, equipamiento, imagen urbana, movilidad urbana, vivienda, servicios básicos y marco jurídico en materia territorial y ambiental, mediante la adquisición de conocimientos teóricos, metodológicos y axiológicos para la planeación, ordenación, regulación y control de la ocupación del territorio, derivados de los procesos

rurales, urbanos, políticos, económicos, sociales y ambientales, entre otros. [Y cuando señala]...mediante la adquisición de conocimientos teóricos, metodológicos y axiológicos para la planeación... (FaPUR, 2015, p. 213)

Es ahí donde encontramos el nicho de oportunidad para valorar la pertinencia de fortalecer las competencias del planificador desde la perspectiva de nuestras aportaciones de la primera parte del trabajo. Sin embargo, para lograr la mejor relación de complementariedad, es importante no solo comparar los diferentes perfiles profesionales del planificador para conocer su evolución, sino también comparar los conocimien-

Competencias básicas de la PL	Competencias para el DS	Competencias digitales
Diseño (bases arquitectura, política y TIC) Diseño gráfico: Presentación de proyectos. Elaborar maquetas, modelación del territorio	Ampliar el programa en el área ambiental, Planes de manejo ambiental. Análisis de impacto ambiental. Planificación Sustentable	Tecnologías para el análisis y modelados de la ciudad Diseño Urbano 3D
Manejo de bases de datos vinculados con la planeación y demografía	Vinculación Paisajismo-Urbano Ampliar instrumentos de planeación	Cartografía automatizada. Manejo de CAD, vectores, mapa de bits, mapas mentales, SIG, Software
Técnicas de negociación en la formación	Planeación en otros países-casos exitosos-	Mayor énfasis en las nuevas tecnologías y considerar más a la sociedad
Sistemas de evaluación del desempeño. Presupuestos basados en resultados. Evaluación de proyectos de inversión Elaboración de matrices del marco lógico	Mayor marco de referencias de casos de estudio exitosos mexicanos. Modelos europeos vs modelos latinoamericanos	
Normatividad que aplica al sistema de planeación. Operatividad del plan y programa. Procesos gubernamentales de gestión urbana	Fortalecer la parte práctica y teórica para ser más propositivo de acuerdo a la realidad. Prácticas de campo	

Figura 3. Resultados de encuesta sobre las nuevas exigencias profesionales
Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta a Egresados de la Licenciatura en Planeación (FaPUR, 2015, pp. 59-61).

tos, habilidades, actitudes y métodos que el PE busca desarrollar con las nuevas exigencias en la formación de los actuales y futuros profesionales del urbanismo en el siglo XXI.

Para identificar sus fortalezas y debilidades, la Figura 2 presenta las competencias definidas por el PE.

Comparando las competencias generales y específicas del plan con las nuevas exigencias presentadas es posible observar una serie de limitaciones. Aun cuando el plan busca desarrollar competencias específicas que permitan ampliar el perfil del planificador hacia el sector privado, social y académico, el diseño curricular continúa con un claro enfoque hacia la formación de profesionales para el ámbito gubernamental. Particularmente, se observa un énfasis en la elabora-

ción de instrumentos normativos para la regulación del desarrollo urbano y la gestión pública.

Existe un vacío en el PE para el desarrollo de competencias para los perfiles de gestión y administración de proyectos en el sector inmobiliario o social, como lo podrían ser la construcción o regeneración del hábitat urbano. El PE no incluye materias que se enfoquen en el desarrollo de competencias para la evaluación y financiación de proyectos. Destaca también que, aun cuando se enfatiza en los perfiles la capacidad para gestionar y negociar como una de las competencias a desarrollar, el PE no incorpora materias o contenidos que permitan desarrollar las habilidades para la comunicación, técnicas de negociación, solución de conflictos y construcción de consensos.

Una segunda debilidad que identificamos es la limitada incorporación de la temática de desarrollo sostenible en el diseño curricular y de los perfiles. En el plan actual dos de las cinco áreas curriculares, la de planeación territorial y ambiental, y la de recursos naturales y medio ambiente, tienen por objetivo, por un lado, proveer conocimientos sobre legislación ambiental y, por el otro, “desarrollar las competencias para identificar y analizar los componentes de los procesos de ocupación territorial y ambiental, para un adecuado aprovechamiento y conservación de los recursos naturales” (FaPUR, 2015, p195). No obstante, este enfoque presenta un claro desfase de la evolución teórica en la que se ha pasado de una visión aislada del medio ambiente (bajo la perspectiva de la economía de los recursos naturales) a la noción de desarrollo sostenible que incluye una visión integral y transversal.

Actualmente en el lexicon de la planeación urbana se han incorporado una serie de nuevos conceptos y temas de estudio como la resiliencia urbana, el urbanismo regenerativo, las ciudades post carbono, la movilidad eléctrica, la economía urbana circular, la infraestructura verde y azul, la gestión de la biodiversidad urbana. Ninguno de estos contenidos se aborda en las áreas curriculares descritas.

Otra de las limitaciones que encontramos en el PE es la ausencia de perfiles enfocados en el área de tecnología e innovación urbana. El desarrollo de las competencias digitales se acota al área temática de geomática y principalmente al uso de herramientas SIG. Con esto se pierde la oportunidad de incorporar el uso de herramientas de vanguardia tecnológica en otras áreas como por ejemplo diseño de soluciones basadas en la innovación tecnológica, el marketing digital urbano o el uso de las TICS como medio para visualizar y comunicar.

Estas debilidades detectadas en el análisis se confirman con los resultados de la encuesta para “Seguimiento de Egresados de la Facultad de Planeación Urbana y Regional”, cuyo objetivo era tener un panorama generalizado y representativo de la situación laboral y la pertinencia del PE. La aplicación de la encuesta, con corte de la información a agosto de 2013, incluyó el seguimiento de las actividades laborales a una muestra de 30 egresados de diferentes generaciones (tanto del plan rígido como flexible) por alrededor de un año. Los resultados a las preguntas por las nuevas exigencias que el mercado laboral les plantea a los egresados y qué cosas sería deseable incorporar en el programa, así como qué nuevos requerimientos

se desprenden de la práctica profesional de los egresados y que sería deseable incorporar en el programa se muestran en la Figura 3^[5].

Discusión y reflexiones finales. Balance del Perfil y las Competencias que busca desarrollar el Plan de Estudios y las Nuevas Exigencias en la Formación de los Actuales y Futuros Profesionales del Urbanismo en el siglo XXI.

Hemos visto que el perfil del planificador, definido en cada uno de los cuatro planes de estudio que han operado en la FaPUR durante los últimos 35 años muestra una notoria propensión al empleo público, en razón de que el ejercicio de la Planificación encuentra sentido precisamente en ese sector y de que las intervenciones territoriales se asocian directamente con el proceso de toma de decisiones.

Así como cada profesión tiene su espacio natural de intervención, el de la planificación territorial se ubica en el sector público; no por ello debemos minimizar el rol que el planificador puede desempeñar y ha desempeñado en ese ámbito. Por el contrario, frente al reconocimiento de que el sector público es el espacio de desenvolvimiento natural del planificador, en la FaPUR estamos llamados a diseñar un perfil profesional competitivo que ejerza influencia y que decididamente enfrente y resuelva los problemas para los que ha sido formado.

Para lograrlo, debemos ser creativos en la definición del perfil profesional, porque cuando revisamos los perfiles analizados en la sección anterior, observamos semejanzas muy marcadas y, en realidad, no podemos identificar que, como resultado de las revisiones de los planes de estudio, el perfil profesional del planificador se haya modificado en respuesta a las exigencias tanto de la evolución de la disciplina como del mercado laboral.

[5] La encuesta planteaba interrogantes como: ¿En qué medida el programa favorece la incorporación y evolución de los egresados en el mercado laboral? ¿En qué medida la formación profesional responde a los requerimientos del sector productivo? ¿Qué relación guardan las expectativas descritas en el perfil de egreso y la práctica profesional? ¿Cuáles son las nuevas exigencias que el mercado laboral les plantea a los egresados y que sería deseable incorporar en el programa? ¿Qué nuevos requerimientos se desprenden de la práctica profesional de los egresados y que sería deseable incorporar en el programa? (Fuente: FaPUR, 2015, pp. 59-61).

No se trata solo de un ejercicio creativo que se limite a la redacción del perfil, se trata de un ejercicio de mayor complejidad que reconozca que el planificador del siglo XXI debe ser capaz de dar respuestas fundamentadas en una sólida formación, respaldada en la actualidad y vigencia del conocimiento en asociación con los desarrollos tecnológicos y el desarrollo de habilidades propias de nuestra disciplina.

Afortunadamente, durante estos 35 años en la FaPUR no hemos perdido de vista que la formación multidisciplinaria es una cualidad que distingue al planificador por encima de otros profesionales de las ciencias sociales. También, tenemos claro que el servicio público es el ámbito profesional de desempeño principal; no obstante, ambas perspectivas nos plantean un doble reto: el de la excelencia académica traducida en la vigencia, actualidad y pertinencia del conocimiento y el de la formación de profesionales que sean capaces de conjugar habilidades y conocimientos para enfrentar con éxito la competitividad presente del mercado laboral. Esto incluye sumar a las habilidades tradicionales del planeador las competencias para el desarrollo sustentable y las competencias digitales.

Sin ser exhaustivos, estas reflexiones revelan debilidades sustantivas que no han sido superadas, a pesar de que la evolución, tanto de nuestro campo de conocimiento como del mercado laboral, se traduce en múltiples retos que debemos enfrentar desde el proceso formativo. De ahí que debamos considerar no solo el perfil, sino también las competencias del planificador que se definen en el PE ya que, desde este ámbito, es desde donde se ha perfilado nuestra propuesta de reforma formativa. El perfil y las competencias conducen nuestra reflexión y propuesta acerca de las nuevas habilidades requeridas en el ámbito de la planificación territorial en México.

En el siglo XXI es necesario que la currícula favorezca el desarrollo de competencias, conocimientos y habilidades que permitan cruzar las fronteras disciplinarias, incorporar diferentes formas de conocimiento y un alto grado de pragmatismo, trabajar en proyectos multipropósito para impulsar un desarrollo urbano sostenible, visualizar y generar soluciones innovadoras, tener la capacidad para comunicar y compartir ideas, inspirar y apoyar e impulsar soluciones colaborativas a partir de herramientas tecnológicas de vanguardia. Asimismo, los planes de estudio deben apuntalar los perfiles para que cada vez más los urbanistas expandan su campo de inserción laboral hacia los sectores sociales, privados y académicos.

Referencias

- ALLMENDINGER, P. (2002). *Planning in postmodern times*. Routledge.
- AMERICAN PLANNING ASSOCIATION (APA) (2022), *What Skills Do Planners Need?* <https://www.planning.org/choosingplanning/skills/>
- BRUNDIERS, K., BARTH, M., CEBRIÁN, G. ET AL. (2021). Key competences in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustain Sci*, 16, 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- FACULTAD DE PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL (FAPUR) (1993). *Currícula de la Licenciatura en Planeación Territorial*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- FACULTAD DE PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL (FAPUR) (2003). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Planeación Territorial*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- FACULTAD DE PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL (FAPUR) (2015). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Planeación Territorial*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- FRANK, A. I., & SILVER, C. (EDS.). (2017). *Urban planning education: beginnings, global movement, and future prospects*. Springer.
- GLOBAL PLANNING EDUCATION ASSOCIATION NETWORK (GPEAN). (2022). Global Planning Education Association Network (GPEAN). Recuperado 11 de Mayo, 2022, de <https://www.gpean-planning.org/>
- GREENLEE, A. J., EDWARDS, M., & ANTHONY, J. (2015, MARCH 9). Planning Skills. *Journal of Planning Education and Research*, 35(2), 161–173. <https://doi.org/10.1177/0739456x15570321>
- GUZZETTA, J. D., & BOLLENS, S. A. (2003, SEPTEMBER). Urban Planners' Skills and Competencies. *Journal of Planning Education and Research*, 23(1), 96–106. <https://doi.org/10.1177/0739456x03255426>
- LINKEDIN ECONOMIC GRAPH. (2022). Global Green Skills Report. <https://economicgraph.linkedin.com/content/dam/me/economicgraph/en-us/global-green-skills-report/global-green-skills-report-pdf/li-green-economy-report-2022-annex.pdf>
- UNEP (2021), *GEO-6 for Youth*. UNEP - UN Environment Programme. <https://www.unep.org/resources/geo-6-youth>
- UN HABITAT (2022) Reporte Mundial de las Ciudades, Disponible en https://unhabitat.org/sites/default/files/2022/06/wcr_2022.pdf
- UNESCO. (2014). Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>
- UNESCO (2020, Abril 3), *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>.
- UNESCO. (2021). Habilidades y competencias digitales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113.locale=en>
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (UAEMEX) (1983). Proyecto: Facultad de Planeación Urbana y Regional. Universidad Autónoma del Estado de México.
- WORLD ECONOMIC FORUM. (2021). Shaping the future of urban transformation. <https://www.weforum.org/platforms/shaping-the-future-of-urban-transformation>

Área de conocimiento 'Urbanística y Ordenación del Territorio'.

Análisis en la Universidad española^[1]

Area of knowledge 'Urban
and Territorial Planning'.

Analysis at the spanish University

Área do conhecimento
'Planeamento Urbano e
Territorial'.

Análise na Universidade espanhola

Domaine de compétence
"Aménagement Urbain et
Territorial".

Analyse à l'université espagnole

Fuente: Autoría propia

Autor

Rafael Temes-Cordovez

Universitat Politècnica de València

rtemesc@urb.upv.es

<https://orcid.org/0000-0002-5604-4892>

Recibido: 24/08/2022

Aprobado: 13/12/2022

Cómo citar este artículo:

Temes-Cordovez, R. (2023). Área de conocimiento 'Urbanística y Ordenación del territorio'. Análisis en la Universidad española. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 43-59.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104433>

[1] El presente artículo es resultado de una investigación llevada por el autor en torno al área AUOT con ocasión de los encuentros anuales del profesorado.

Resumen

Este artículo muestra los resultados alcanzados a partir de un análisis actualizado del área de conocimiento 'Urbanística y Ordenación del Territorio' (AUOT), mediante el uso de fuentes provenientes del Ministerio de Universidades y de una extracción de datos ad hoc basada en la consulta de las webs de referencia del sistema universitario español. Este análisis, que hemos denominado 'radiografía' del área, abarca la distribución de departamentos en los que está presente el AUOT o áreas afines, la descripción y características del profesorado vinculado a dicha área y los grupos y líneas de investigación desarrolladas dentro de las estructuras universitarias.

Palabras clave: planificación urbana, docencia, universidad

Autor

Rafael Temes-Cordovez

Doctor Arquitecto por la Universitat Politècnica de València (UPV) y Máster en Proyección Urbanística por la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Es profesor titular de Urbanismo en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valencia. Director académico del Máster en "Sistemas de Información Geográfica aplicados a la Ordenación del Territorio, el Urbanismo y el Paisaje" (UPV) y del Diploma de Especialización en "Rehabilitación y Regeneración Urbana" (UPV-IVE-GV). Sus líneas de investigación principales se centran en los procesos de renovación urbana en los espacios residenciales y turísticos, las transformaciones de los tejidos construidos y coordinación entre Registro y Catastro.

Abstract

This article shows the results of an updated analysis of the area of knowledge 'Urban and Territorial Planning' (AUOT), using sources from the Ministry of Universities and an ad hoc extraction of data based on the consultation of the reference websites of the Spanish university system. This analysis, which we have called 'radiography' of the area, covers the distribution of departments in which the AUOT or related areas are present, the description and characteristics of the teaching staff linked to this area and the groups and lines of research developed within the university structures.

Keywords: urban development, teaching profession, university

Resumo

Este artigo mostra os resultados de uma análise actualizada da área do conhecimento 'Planeamento Urbano e Territorial' (AUOT), utilizando fontes do Ministério das Universidades e uma extracção ad hoc de dados baseada na consulta dos sítios de referência do sistema universitário espanhol. Esta análise, a que chamámos 'radiografia' da área, abrange a distribuição dos departamentos em que o AUOT ou áreas afins estão presentes, a descrição e características do pessoal docente ligado a esta área e os grupos e linhas de investigação desenvolvidos no seio das estruturas universitárias.

Palavras-chave: Planeamento urbano, ensino, Universidade

Résumé

Cet article présente les résultats d'une analyse actualisée du domaine de connaissance 'Aménagement urbain et territorial' (AUOT), en utilisant des sources du ministère des universités et une extraction ad hoc de données basée sur la consultation des sites web de référence du système universitaire espagnol. Cette analyse, que nous avons appelée 'radiographie' du domaine, porte sur la répartition des départements dans lesquels l'AUOT ou des domaines connexes sont présents, sur la description et les caractéristiques du personnel enseignant lié à ce domaine et sur les groupes et lignes de recherche développés au sein des structures universitaires.

Mots-clés: développement urbain, profession d'enseignant, université



**Área de conocimiento 'Urbanística y
Ordenación del Territorio'.**

Análisis en la Universidad española

Antecedentes

Solo es posible entender de manera integral la docencia y la investigación de la urbanística y la ordenación del territorio si se tiene en cuenta una doble génesis y adscripción. Por un lado, encontraremos una clara relación con las áreas tecnológicas, la arquitectura y la ingeniería, y, por otro, una vinculación con las ciencias de la tierra y la geografía.

El presente trabajo da continuidad a un conjunto de pequeñas aproximaciones que desde hace varios años se vienen desarrollando por diferentes autores en torno a la organización y contenidos propios del área de conocimiento 'Urbanística y Ordenación del Territorio' (AUOT) en España. Vistos con perspectiva, dichos análisis, en donde se hacen reflexiones sobre la docencia del área, sus contenidos o la estructura de su profesorado, tienen ya una larga trayectoria. Los primeros datan de los años 70, por parte del Laboratorio de Urbanismo de Barcelona (Solá-Morales, 1974; Solá-Morales et al., 1973; Solá-Morales & Gómez Ordoñez, 1974); en los años 80 algunos trabajos publicados en la revista Ciudad y Territorio, centrados en el currículo formativo a nivel internacional de la enseñanza del urbanismo y la planificación territorial (García-Bellido García de Diego & Brusilovsky, 1985; Rodríguez-Bachiller, 1987), les dan continuidad. En la década del 90, el interés y debate en torno al área se incrementan, como lo prueba el número de publicaciones relacionadas con el tema, y abren la puerta a las especificidades y a la adjetivación del urbanismo (Álvarez Mora, 1995; De las Rivas y Muzio, 1995; Fariña Tojo, 1998; Gaja i Diaz, 1995; Moya González, 1994; Unzueta Goikoetxea, 1993). A principios de siglo XXI, se destacan algunos trabajos fruto de encuentros o reuniones del profesorado del AUOT (Bellet Sanfeliu & Castañer i Vives, 2001; López de Aberasturi Chasco, 2009; Sánchez de Madariaga, 2001), así como las publicaciones de algunas revistas monográficas (Urban 10; Paper 43; Ci[ur] 35) sobre la enseñanza del urbanismo, la disciplina comparada a nivel internacional y sobre el papel del urbanismo en el entorno de las administraciones locales. En las últimas décadas se ha mantenido el interés por explorar el perfil de la formación en urbanística y ordenación del territorio en las universidades españolas (Franquesa Sánchez & Sabaté Bel, 2019; Galindo González, 2017; Sabaté Bel, 2019; Soria Lara et al., 2022), y se han organizado algunos encuentros del profesorado de AUOT como foro de debate en torno a la docencia, formación, investigación y organización de la enseñanza en España (Madrid 2020, Valladolid 2021 y Valencia 2022)^[2].

En paralelo a los citados antecedentes, en el año 2008, con una visión mucho más local y de carácter práctico, se realizó un pequeño trabajo denominado 'Guía de investigación para el desarrollo de la carrera del profesorado en el área de conocimiento Urbanística y Ordenación del Territorio' (Temes-Cordovez, 2008), que permitió revisar las estructuras departamentales en la que estaba representada el AUOT en las universidades españolas, así como las líneas de investigación principales en las que se centraba el área (Temes-Cordovez, 2009). Aquella iniciativa fue retomada y actualizada en el periodo 2020-2021, para ofrecer dentro del foro Encuentro del profesorado AUOT, celebrado en Valladolid, una pa-

[2] Para tener en el contexto latinoamericano una visión amplia sobre este tipo de revisiones son recomendables las memorias de los Congresos de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planificación.

Nomenclatura Internacional de la UNESCO			
	Campo	Disciplina	Subdisciplina
	33. Ciencias Tecnológicas	3305. Tecnología de la construcción	3305.37. Planificación Urbana
	33. Ciencias Tecnológicas	3329. Planificación Urbana	3329.01 Códigos de Edificación
			3329.02 Comunicaciones
			3329.03 Organización Comunitaria
			3329.04 Uso del Suelo
			3329.05 Desarrollo Regional
			3329.06 Servicios Sanitarios
			3329.07 Transporte
			3329.08 Medio Urbano
			3329.09 Relaciones Urbano-Rurales
	54. Geografía	5404. Geografía Regional	5404.01 Geografía Urbana
	62. Ciencias de las Artes y las Letras	6201. Arquitectura	6201.03 Urbanismo
Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)			
Ámbito de estudio	Campo de estudio		
0731. Arquitectura y Urbanismo	073103. Urbanismo y paisajismo		
0532. Ciencias de la Tierra	053202. Geografía y ordenación del territorio		
Campos y áreas de conocimiento CNEAI			
	Campo 6 (3) Arquitectura, ingeniería civil, construcción y urbanismo		
	100. Composicion arquitectonica		
	110. Construcciones arquitectónicas		
	300. Expresion grafica arquitectonica		
	305. Expresion grafica de la ingeniería 505. Ingeniería cartografica, geodesica y fotogrametria		
	510. Ingeniería de la construcción		
	525. Ingeniería del terreno		
	530. Ingeniería e infraestructura de los transportes		
	605. Mecanica de medios continuos y teoria de estructuras		
	715. Proyectos arquitectónicos		
	720. Proyectos de ingeniería		
	815. Urbanistica y ordenacion del territorio		

Tabla 1. Nomenclatura Internacional de la UNESCO; Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE); Campos y áreas de conocimiento CNEAI

Fuente: Elaboración propia.

norámica más precisa de la organización del área, de sus grupos y líneas de investigación operativos^[3].

El artículo ahora presentado retoma dicho impulso en una estructura de seis apartados. Tras los antecedentes, los apartados 2, 3 y 4 profundizan sobre la nomenclatura empleada para la organización de la investigación en el sistema universitario español, la estructura departamental y los grupos y líneas de investigación. El apartado 5 detalla los aspectos metodológicos y describe las fuentes de datos empleados

para la misma. En ese apartado se analiza la organización del profesorado a partir de varios indicadores y los compara con otras áreas de conocimiento afines para poder valorar, de forma relativa, la situación del colectivo AUOT. Asimismo, se analizan los grupos y las líneas de investigación que se desarrollan dentro del AUOT. Finalmente, el apartado 6 ofrece un conjunto de reflexiones conclusivas en base al análisis efectuado.

[3] Véase: Soria-Lara y Temes (2018): *Trabajo base para una primera radiografía del AUOT. Líneas de investigación en las universidades españolas*.

Nomenclatura para la Organización de la Investigación en el Sistema Universitario español

Dentro del sistema universitario español no existe una única nomenclatura de clasificación del conocimiento, sino que conviven varias, con el propósito de ordenar y mejorar la visibilidad de las investigaciones que se desarrollan y de los temas que emergen. Estos sistemas de clasificación son de gran utilidad a la hora de agrupar información o establecer criterios de equivalencia entre diferentes disciplinas. Sin embargo, tienen el inconveniente, como toda generalización o simplificación, de dificultar la visibilidad de algunas áreas. Con frecuencia, aquellas áreas de carácter más transversal encuentran una cierta dispersión en el acomodo dentro de los sistemas de clasificación. Esta situación es característica del AUOT debido a su perfil transdisciplinar (Soria Lara et al., 2022), en donde destaca una doble vinculación. Por un lado, encontraremos una adscripción relacionada con las áreas tecnológicas, la arquitectura y la ingeniería y, por otro, una adscripción vinculada a las ciencias de la tierra y la geografía. Dicha visión dual es común desde el principio en todos los sistemas de clasificación y refleja dos formas de abordar el estudio y la investigación de los fenómenos urbanos, su planificación y la ordenación territorial. Dicha pauta de comportamiento es muy importante pues, como veremos a lo largo del estudio, solo es posible entender de manera integral la docencia, la investigación de la urbanística y la ordenación del territorio atendiendo a dicha génesis. Pasemos a comentar los sistemas vigentes y la posición de AUOT dentro de ellos.

Nomenclatura Internacional de la UNESCO

Uno de los sistemas más utilizados en la ordenación de proyectos, líneas y resultados de investigación hace referencia a la Nomenclatura Internacional de la UNESCO para los campos de Ciencia y Tecnología, que se propuso en la década de los 70. En la Tabla 1 podemos identificar esta clasificación del área de conocimiento AUOT.

Como podemos observar, el AUOT tiene alcance desde diferentes campos (ciencias tecnológicas, ciencias de las artes y las letras y geografía) y da paso a una jerarquía de disciplinas y subdisciplinas que requerirían, en algunos casos, de una mejor explicación

para justificar su situación concreta. Lo que sí parece evidenciarse es que, en la arquitectura, la ingeniería (ciencias tecnológicas) y la geografía, a una escala regional o territorial, es posible coincidir en el AUOT.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)

Otro sistema empleado por parte del 'Sistema Integrado de Información Universitaria' (SIIU) en España, es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO. Las definiciones y los conceptos básicos de la CINE están concebidos para ser válidos a escala internacional e incluir toda la gama de sistemas educativos. A partir de esta clasificación el SIIU ha generado dos variables denominadas 'Ámbito de estudio' y 'Campo de estudio'.

En este sistema de clasificación, la urbanística queda más vinculada a la arquitectura mientras que la ordenación territorial más a la geografía (ver Tabla 1). Esta división del área de conocimiento en dos campos de estudio establece una separación a todas luces artificial y difícil de justificar hoy en día: la ordenación territorial, con una escala más geográfica vinculada a las ciencias de la tierra, y el urbanismo, con una escala más cercana vinculada a la arquitectura y a la transformación del paisaje.

Áreas de conocimiento del Real Decreto 1888/1984

En el año 1984 se aprobó el Real Decreto 1888/1984 cuya finalidad era la de regular los concursos para la provisión de plazas en los cuerpos docentes universitarios, conforme a la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma universitaria. Para ello se definió un nuevo sistema de concurso en el que la denominación de la plaza de la plantilla de profesorado funcionario sería necesariamente la de alguna de las áreas de conocimiento definidas en dicho Real Decreto. A estos efectos, en el Artículo 2, quedaron definida las áreas de conocimiento como "aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores, nacionales o internacionales" (BOE, RD 1888/1984).

Desde el principio, el Código 815 ha sido asignado al área de conocimiento Urbanística y Ordenación del Territorio, que venía originalmente adscrita o vinculada a asignaturas impartidas todas ellas en escuelas

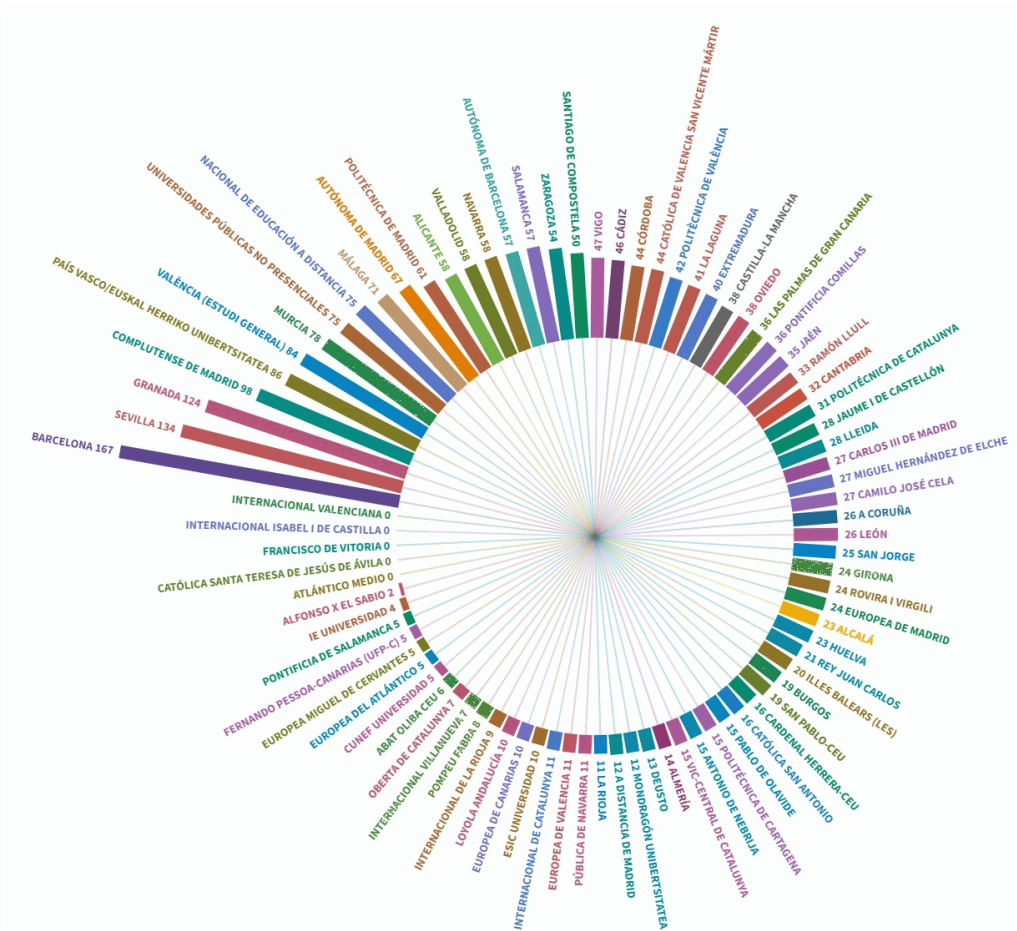


Figura 1. Distribución de departamentos entre universidades españolas

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades. 2020-21

de Arquitectura y de Ingeniería de Caminos, CyP. A su vez, las áreas Análisis Geográfico Regional (010); Geografía Física (430) y Geografía Humana (435) también han estado definidas y vinculadas a Facultades de Geografía e Historia y de Filosofía y Letras. Como podemos comprobar desde un inicio, en la definición de 'áreas de conocimiento' en la universidad española, se ha hecho una distinción precisa entre el área AUOT (815), vinculada a la ingeniería y la arquitectura, y las áreas 010-430 y 435, vinculadas a la geografía. Esta doble vinculación se mantendrá, conservando itinerarios diferenciados en la formación de ingenieros/as y arquitectos/as, por un lado, y geógrafos/as, por el otro, y, sin embargo, tendrá una mayor coincidencia posteriormente en la definición de líneas y proyectos de investigación.

En la actualidad existen 190 áreas, si bien la 'parcelación' del conocimiento no se ha mantenido constante desde su definición en el año 1984. Hoy en día, las áreas de conocimiento siguen siendo claves en el sistema universitario español y condicionan, entre

otros, comisiones de valoración de la investigación y promoción y concurso del profesorado.

Campos y áreas de conocimiento CNEAI

La Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora en España (CNEAI) es la encargada de realizar la evaluación de la actividad investigadora de los profesores universitarios y del personal de investigación de la Administración General del Estado, con el objeto de que les sea reconocido un complemento de productividad^[4]. Desde el año 2014 la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha absorbido las funciones de evaluación que hasta entonces desarrollaba la CNEAI. De entre los 11 campos en los que queda dividido el conocimiento, el campo seis, denominado Ingeniería y Arquitectura, se subdivide en 3 subcampos para dar paso, en uno de ellos, al área AUOT (ver Tabla 1).

[4] Dicho complemento es el conocido como 'sexenio' al valorar la producción científica del profesorado en un periodo de 6 años.

El campo de la Ingeniería y la Arquitectura es un campo amplio y variado que ha obligado a establecer tres subcampos, recogiendo al AUOT en el tercero. Otros investigadores que trabajan en temas afines al área 815 encuentran acomodo en el Campo 5. Ciencias de la naturaleza (430. Geografía física); Campo 7. Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y de la educación (010. Análisis geográfico regional) ó en el Campo 8. Ciencias económicas y empresariales (430. Geografía física; 010. Análisis geográfico regional). Esta variedad de campos en los que es posible evaluar temáticas vinculadas al urbanismo y la ordenación del territorio trata de representar los distintos enfoques y vinculaciones de una disciplina tan transversal como la analizada.

Organización Universitaria en Unidades Departamentales

Existe un vínculo directo entre la definición de los departamentos universitarios y las áreas de conocimiento antes descritas. Con la Ley S3/1965, del 17 de julio, sobre estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado, se define por vez primera la estructura organizativa departamental. El Artículo primero de la Ley: “crea una unidad estructural universitaria con el nombre de Departamento, que agrupara a las personas y los medios materiales destinados a la labor docente, formativa e investigadora en el campo de una determinada disciplina o disciplinas afines” (BOE, LS3/1965).

En esta primera definición de departamentos queda clara su función como estructura docente e investigadora. Si bien no será hasta la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria que se potenciará la organización departamental de las Universidades, en esta se las vincula ya claramente con las áreas de conocimiento y se recomienda que la denominación departamental acoja el nombre del área de conocimiento predominante o más representativa en cada caso.

Posteriormente, en la Ley Orgánica 6/2001 del 21 de diciembre de Universidades, Artículo 9, en el que se definen los departamentos, se alude a la posibilidad de un departamento de gestionar varias áreas de conocimiento (aunque ahora denominadas de forma imprecisa como ‘ámbitos de conocimiento’).

En la actualidad, el gobierno está trabajando en un

Proyecto de Ley que derogará la vigente Ley Orgánica 6/2001 del 21 de diciembre de Universidades, con el propósito de mejorar la financiación y el régimen económico-financiero de las universidades, promover la conexión de las universidades con su entorno social y cultural, y fomentar la internacionalización del sistema universitario. En este Proyecto de Ley queda recogida la definición de los departamentos en el Artículo 16.3 y se siguen teniendo en cuenta las áreas y ámbitos de conocimiento, estableciendo un tamaño mínimo de miembros, con el objetivo, según argumenta la “Memoria del análisis de impacto normativo del anteproyecto de ley orgánica del sistema universitario”, de garantizar que los departamentos tengan una masa crítica mínima suficiente que les permita desarrollar con eficiencia las tareas que tienen asignadas. Por su parte, en la definición se vincula claramente a los departamentos con los grupos de investigación.

En 1990 había en España 1,651 departamentos (1,557 en universidades públicas y 94 en universidades privadas) y existían 199 áreas de conocimiento (Consejo Universidades, 1989), mientras que en la actualidad se cuenta con 2,717 departamentos (2,267 en universidades públicas y 450 en universidades privadas) y un total de 190 áreas de conocimiento (SIIU, 2020)^[5] (ver Figura 1).

Grupos de Investigación y Líneas de Investigación

La definición de los Grupos de Investigación no surge en el marco normativo universitario español hasta la Ley Orgánica 6/2001, en donde, en el Artículo 40, se establece que

La investigación, sin perjuicio de la libre creación y organización por las Universidades de las estructuras que, para su desarrollo, las mismas determinen y de la libre investigación individual se llevará a cabo, principalmente, en grupos de investigación, Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación. (BOE, LO/2001)

Esta ley, al igual que el nuevo anteproyecto, califica los grupos de investigación con la cualidad de ‘reconocidos’, es decir, para poder constituirse en

[5] La mediana en número de departamentos por universidades es de 24 siendo la Universitat Autònoma de Barcelona la que mayor número de departamentos tiene con 167

grupos de investigación, cada universidad definirá en sus estatutos o reglamentos unos requisitos, por lo que su organización y características no es completamente homogénea entre universidades. Por su parte, las Líneas de investigación, en las que se definen de manera simplificada las orientaciones y temáticas de interés, suelen ser un requisito comúnmente establecido en la definición de los grupos de investigación. Aquí tampoco existen unos criterios homogéneos a nivel nacional para describir dichas líneas. Esta cuestión resulta llamativa, sobre todo cuando se trata de identificar los grupos y las líneas desarrolladas en cada caso. No resulta fácil su identificación y menos aún una comparación o el establecimiento de relaciones. Como veremos en la metodología de trabajo, se identifica este importante déficit como un aspecto a mejorar en el sistema universitario español.

Metodología y Resultados

El trabajo presentado en este artículo realiza una 'radiografía' actualizada del área de conocimiento Urbanística y Ordenación del Territorio (AUOT) a partir de fuentes provenientes del Ministerio de Universidades y de un análisis ad hoc basado en la consulta de las webs de referencia del sistema universitario español. Dicho análisis trata de responder a las preguntas por dónde, quiénes y en qué se desarrolla la docencia y la investigación en el AUOT. Así, se tienen en cuenta la distribución de departamentos en los que está presente el AUOT o áreas afines en las universidades españolas, la descripción y características del profesorado vinculado al área AUOT en las universidades españolas, y los grupos y líneas de investigación desarrolladas dentro del AUOT o áreas afines en las universidades españolas.

Para analizar el perfil del profesorado en el AUOT, la fuente empleada fue la 'Estadística de personal de las universidades (EPU)', procedente del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) del Ministerio de Universidades, correspondiente al curso 2020-2021, último período de información disponible. Para efectuar un análisis con suficiente contraste se hizo una selección, junto con el área de conocimiento Urbanística y Ordenación del territorio (815), de cuatro áreas consideradas como afines por diferentes circunstancias[6]: Análisis Geográfico Regional (010),

Geografía Física (430), Ingeniería e Infraestructura de los Transportes (530), Proyectos Arquitectónicos (715). El área de conocimientos Proyectos Arquitectónicos (715), con docencia exclusiva en las escuelas de Arquitectura, comparte con la de Urbanística y Ordenación del territorio (815) una vocación claramente proyectual y propositiva con especial énfasis en los ámbitos urbanos. Se trata de un área muy próxima a la del urbanismo en las Escuelas de Arquitectura, que comparte líneas de investigación y medios de difusión de sus resultados de investigación. Por su parte, las áreas Análisis Geográfico Regional (010) y Geografía Física (430), comparten temas relacionados con la ordenación y planificación territorial, si bien se sitúan en departamentos que imparten docencia en facultades de Geografía. El área de Ingeniería e Infraestructura de los Transportes (530), se sitúa, en muchos departamentos, conjuntamente con el área 815, y está formada, sobre todo, por docentes e investigadores adscritos a escuelas de ingenierías de Caminos CyP. Se trata de un área de investigación muy especializada con vínculos estrechos con la planificación y ordenación territorial y con el diseño urbano.

Por su parte, tanto para el análisis de los grupos y las líneas de investigación, como para la identificación de los departamentos en los que queda integrado el AUOT o áreas afines, la fuente empleada fue una consulta y extracción sistemática y manual de las páginas web de las diversas universidades españolas durante el curso 2021-2022. Saber dónde, con qué estructuras y en qué se investiga en las universidades españolas supone una tarea laboriosa y compleja por varias razones. Por un lado, no existe un repositorio institucional en el que quede recogida dicha información de manera centralizada. Salvo raras excepciones[7], fruto de iniciativas particulares, no hay ningún repositorio que aglutine la totalidad de las líneas de investigación y de los grupos desarrollados dentro de un área. Por otro lado, no existe una estructura clara de organización dentro de las páginas web universitarias que oriente la ubicación tanto de los departamentos como de los grupos de investigación existentes y sus líneas. A su vez, en ocasiones es difícil identificar las áreas de conocimiento que se incluyen en los departamentos universitarios. Finalmente, la definición de las líneas de investigación aporta, a veces, una información muy genérica y ambigua y, otras, muy específica y local, haciendo difícil el establecimiento de una compara-

[6] Se ha tomado como criterio establecer como afines las áreas que cuenten con una predominante componente espacial. Esto deja fuera algunas otras áreas que podrían considerarse próximas en algunos casos como "Tecnología del Medio Ambiente (790) presente en algunas escuelas de Ingeniería de Caminos, CyP.

[7] Observatorio para la investigación en conservación (2022); GIACE: Grupo de investigación y evaluación de calidad educativa (2022)

ción. Aún con estos inconvenientes, hemos realizado un amplio trabajo de actualización del ya emprendido en 2020 que analizaremos a continuación.

El AUOT y los Departamentos de las Universidades españolas

La primera parte del análisis trata de visualizar la presencia y distribución del área de conocimiento AUOT (815) entre los departamentos y universidades españolas. Para contextualizar mejor su posición, se identifican también aquellos departamentos en los que existen áreas afines, mostrando con ello las relaciones existentes. El análisis efectuado abarca la totalidad de las universidades públicas (50) y privadas (36), según el SIIU, con actividad en el curso 2021-2022. Del total de universidades, en 49 de ellas existen departamentos con el AUOT (815) o áreas afines, la mayor parte ubicados en universidades públicas^[8]. De los 70 departamentos detectados, en un 38% de ellos (29) se cuenta específicamente con el AUOT (815)^[9].

En el análisis detectamos dos tipos de departamentos. Aquellos de universidades públicas grandes, formados por pocas áreas de conocimiento afines entre sí, y aquellos otros departamentos, normalmente de universidades privadas o públicas de tamaño medio o pequeño, formados por un mayor número de áreas de conocimiento, sin que necesariamente exista una relación específica entre ellas^[10]. Para realizar el análisis hemos tenido que hacer una simplificación o generalización de áreas de conocimiento con el propósito de poder agruparlas y conseguir una mejor equivalencia, ya que en el estudio partíamos de una identificación total de 354 áreas^[11]. Dicha simplificación queda representada en la tercera columna de la Figura 2. El área de conocimiento generalizada con mayores coincidencias es la de Geografía, que agrupa Análisis Geográfico Regional, Geografía Física, Geografía Humana y Geografía. Posteriormente, encontramos el

área generalizada Historia y arqueología, que agrupa Historia, Prehistoria y Arqueología. En tercer lugar, encontramos el área AUOT objeto de estudio. Los departamentos en los que se encuentra el área AUOT en una amplia mayoría imparten docencia en escuelas de Arquitectura y en escuelas de ingeniería de Caminos CyP. De este análisis podemos observar un patrón de funcionamiento característico. Todas las escuelas públicas de Arquitectura y Caminos cuentan con departamentos en los que está presente el área AUOT (815). En estos departamentos se imparte docencia, se desarrolla investigación y se hace transferencia vinculada a dicha área. Por su parte, existen otros departamentos, principalmente relacionados con la Geografía, donde no está presente el área AUOT. En ellos, sin embargo, como veremos luego en el apartado dedicado al análisis de las líneas y grupos de investigación, se abordan temáticas plenamente coincidentes con los contenidos AUOT. Señalar dicha situación resulta interesante, pues da muestras claras de dos enfoques entorno a la docencia e investigación en urbanística y ordenación del territorio. Por un lado, está la de los arquitectos/as e ingenieros/as, posiblemente caracterizadas por una visión más proyectual o propositiva y, en muchos casos, con una perspectiva más próxima a la forma urbana y a las infraestructuras, y por otra, la de los geógrafos, con un enfoque más físico y territorial, con un perfil analítico y vinculado al campo de las ciencias de la tierra. Esta dualidad de enfoques se traduce en la formación de distintos perfiles profesionales con énfasis diferentes según el caso, pero que, con frecuencia, comparten campos de trabajo.

Esta dualidad señala como el área AUOT no es suficiente para identificar toda la investigación y la docencia que se desarrolla en torno al urbanismo y la ordenación territorial. Es por ello por lo que, en el apartado siguiente, analizaremos los grupos y líneas de investigación con una perspectiva más amplia.

Perfil del Profesorado del área AUOT

Esta parte del análisis trata de ser complementaria a la anterior y atender al perfil del profesorado del área AUOT. Como ya comentamos en el apartado metodológico, el análisis se realizará estableciendo una comparación con cuatro áreas consideradas como afines: Análisis Geográfico Regional (010), Geografía Física (430), Ingeniería e Infraestructura de los Transportes (530) y Proyectos Arquitectónicos (715).

[8] El 86% de las universidades públicas tienen el área 815 o afines y el 20% de las privadas

[9] Hemos de aclarar que en algunos casos la denominación del área de conocimiento no se expresa con exactitud; se encuentran las variantes Ordenación del Territorio, Urbanismo, Urbanismo y Ordenación del territorio, y Urbanística.

[10] De la selección consultada, la mediana de áreas de conocimiento por departamento es de 5 y el Departamento de Historia, Geografía y Filosofía de la Universidad de Cádiz es el que reúne un mayor número de áreas (23)

[11] Áreas de conocimiento generalizadas: Arquitectura, geografía, sociología, urbanística y ordenación del territorio, académicas, cartografía, ciencias, comunicación, construcción, derecho, documentación, economía, estética y composición, expresión gráfica, filosofía, geología, historia y arqueología, arte y bellas artes, informática, ingeniería, materiales, proyectos arquitectónicos, química-física, SIG, tecnología, turismo, medio ambiente, otro.

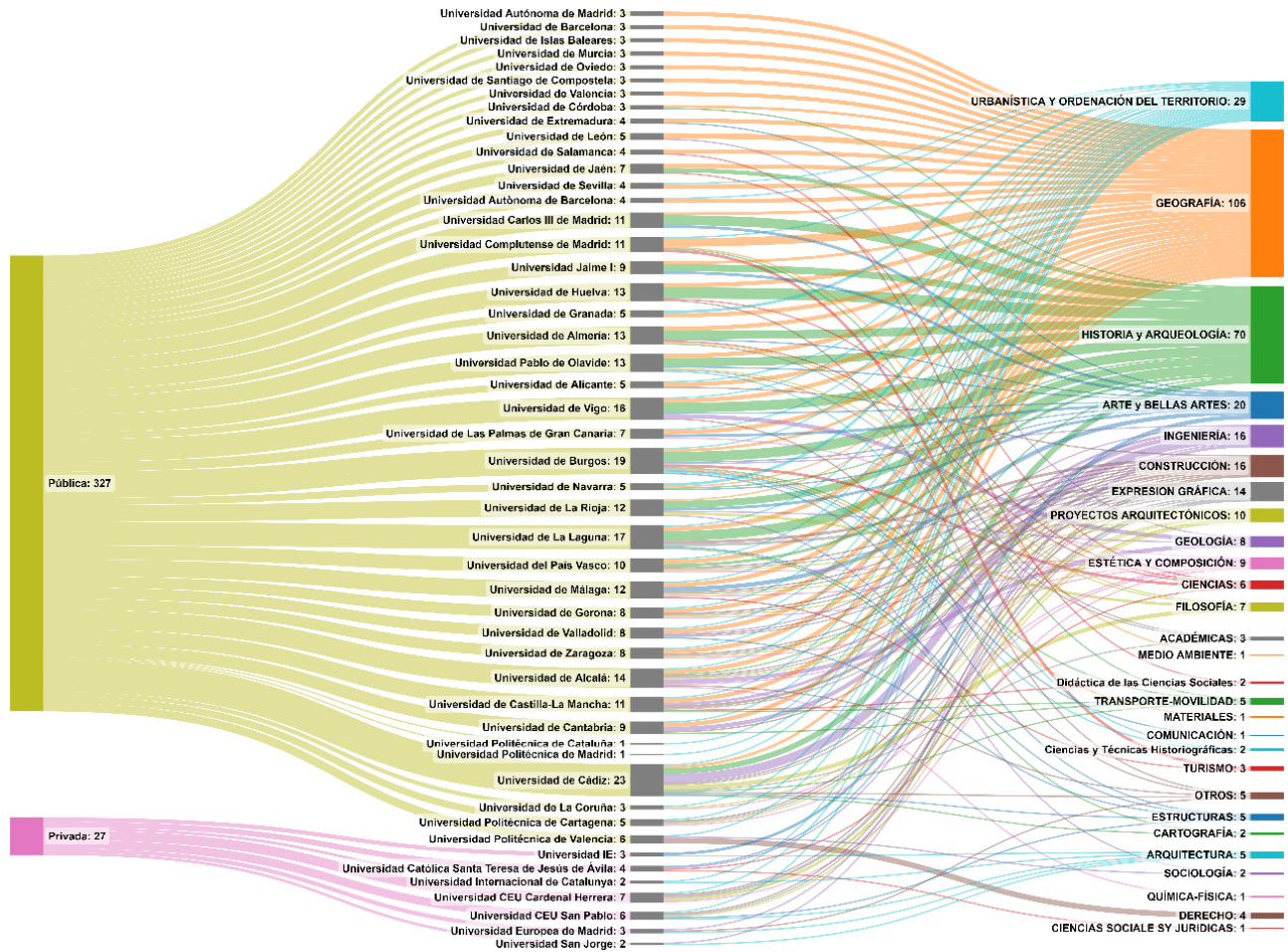


Figura 2. Distribución de departamentos y áreas de conocimiento generalizadas
Fuente: Elaboración propia a partir de consulta de las webs universitarias (2022).

Estabilidad de Plantilla del Profesorado AUOT.

Un primer criterio de análisis atiende a la situación de la plantilla del profesorado para el curso 2020-2021. En la Tabla 2 podemos apreciar cómo el área AUOT, junto con la de Proyectos Arquitectónicos (715), son las que cuentan con un menor número de profesores funcionarios (18-20%). El resto de las áreas afines doblan e incluso triplican la estructura funcional de AUOT. Si descomponemos estos datos para analizar el porcentaje de titulares de universidad y de catedráticos, observaremos cómo el área AUOT (815) es la que tiene un menor número de catedráticos (3%), siendo una proporción cinco veces inferior a otras áreas como la de Análisis Geográfico regional (010) o Geografía Física (430).

Esta situación también puede ser analizada a partir de la perspectiva de los profesores contratados. En la Figura 3 podemos apreciar cómo el área AUOT, con un 50.83%, y el área Proyectos Arquitectónicos, con un 49.69%, son las áreas de conocimiento con un mayor porcentaje de profesores asociados. La figura del profesor asociado se creó con la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y consiste en la contratación temporal de “especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la universidad” (BOE, LRU, 1983). Dicho perfil es muy frecuente y necesario en carreras técnicas como Arquitectura o Ingeniería de Caminos CyP, pues aporta una experiencia de calidad y una vinculación con la realidad fundamental. Sin embargo, dicha aportación se traduce en un potencial de investigación más reducido que el de otras áreas. Los profesores asociados no tienen entre sus obligaciones

	Urbanística y Ordenación del Territorio (815)	Proyectos Arquitectónicos (715)	Ingeniería e Infraestructura de los Transportes (530)	Análisis Geográfico Regional (010)	Geografía Física (430)
Contratado	79%	81%	66%	41%	48%
Contratado: Profesor Asociado	51%	50%	42%	15%	18%
Funcionario	20%	18%	34%	59%	51%
Funcionario: Titular de Universidad	15%	12%	22%	44%	36%
Funcionario: Catedrático de Universidad	3%	5%	10%	15%	14%
PDI Total	303,0	648,0	196,0	304,0	220,0
Edad Media	52,3	52,6	48,7	52,0	53,1
% Plantilla en proceso de jubilación	19,5	19,9	14,3	17,4	24,1
% Plantilla con 67 o más años de edad	8,3	5,4	1,0	5,3	4,1
% Plantilla joven	2,6	2,0	7,7	5,3	2,3

Tabla 2. Porcentaje de funcionarios/contratados y edad de la plantilla por área de conocimiento
Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades (2020-2021).

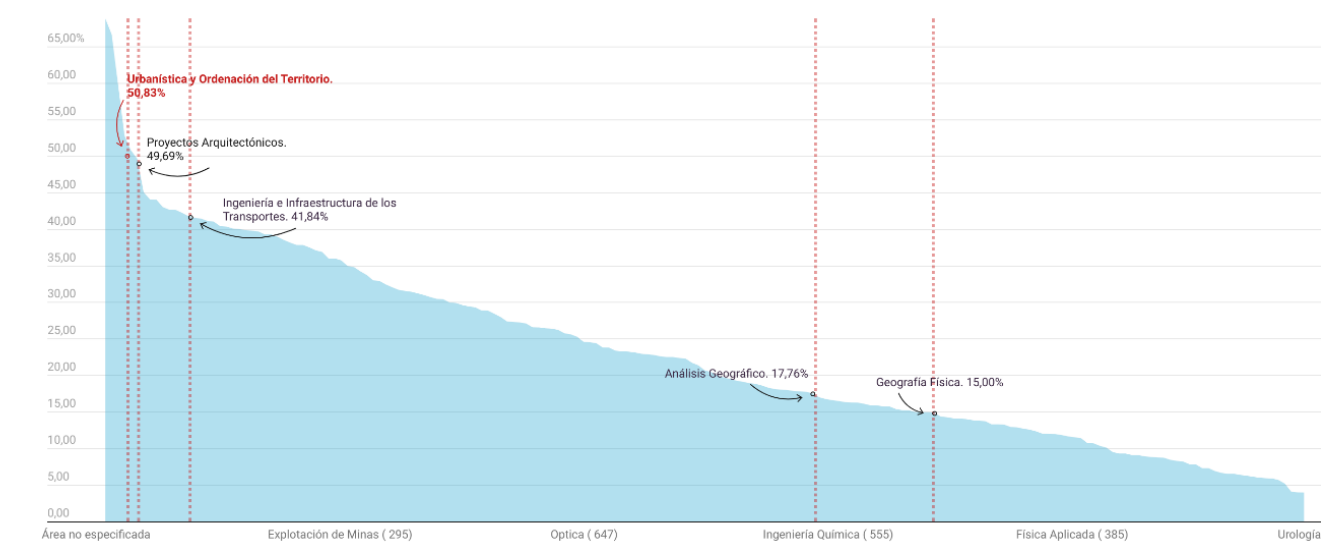


Figura 3. Porcentaje de profesores asociados por área de conocimiento
Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades (2020-2021)

la dedicación a la investigación en la universidad y no es posible, por su régimen de contratación anual, ese tipo de apoyo en proyectos de investigación o en la formación de grupos de investigación reconocidos y estables.

El panorama muestra una clara debilidad de los departamentos donde predomina el profesorado de AUOT frente a otros afines: se cuenta con una plantilla menos estable, en la que un porcentaje muy significativo (más de la mitad) no puede aportar a la investigación, y en donde el cuerpo de catedráticos es significativamente menor.

Edad media y Tasa de Renovación del Profesorado AUOT.

Otro aspecto interesante para valorar en el análisis es el relativo a la edad del profesorado. En la Tabla 2 se resumen los principales datos al respecto. El área AUOT cuenta con una plantilla de profesorado de 303 docentes cuya edad media es de 52.32 años^[12]. Dicha edad es la segunda más alta entre las analizadas, si bien la diferencia entre ellas no es muy notable. En

[12] La mediana de la media de edad de todas las áreas de conocimiento está en los 51.23 años

	Urbanística y Ordenación del Territorio(815)	Proyectos Arquitectónicos(715)	Ingeniería e Infraestructura de los Transportes(530)	Análisis Geográfico Regional(010)	Geografía Física(430)
Nº total de sexenios					
Funcionarios	62	116	66	155	129
% de sexenios					
Catedrático de Universidad	34,50%	46,80%	47,80%	48,90	41,50%
Profesor Titular de Universidad	61,90%	52,70%	52,20%	50,80	58,50%
Nº medio de sexenios					
Catedrático de Universidad	3,90	3,70	3,25	4,12	4,09
Profesor Titular de Universidad	1,56	1,69	1,69	1,67	1,93
% de funcionarios con 4-5 sexenios					
Catedrático de Universidad	40,00%	50,00%	30,00%	58,14%	65,63%
Profesor Titular de Universidad	2,22%	4,05%	4,76%	5,45%	4,17%

Tabla 3. Distribución de sexenios por áreas de conocimiento

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIUI). Ministerio de Universidades (2020-2021).

relación con el porcentaje de plantilla en proceso de jubilación (con edades comprendidas entre los 60 y 66 años), vemos que un 19.47% de la misma se encuentra en esta situación. En este caso, Geografía Física (430) destaca por su 24.09%. Sin embargo, cuando estudiamos los dos últimos indicadores, el porcentaje de plantilla en situación de inminente jubilación y el porcentaje de plantilla joven (plantilla con edad inferior a 35 años), vemos como el área AUOT es quien tiene peores resultados^[13]. El porcentaje de plantilla en inminente jubilación es aproximadamente el doble del resto de las áreas analizadas y el porcentaje de plantilla joven es de un 2.64% frente a un 5.26% de Análisis Geográfico Regional (010) y un 7.65% de Ingeniería de infraestructura de los transportes (530).

El área AUOT es por tanto un área en proceso de renovación, con una plantilla envejecida pero que, sin embargo, cuenta con una escasa plantilla joven para afrontar los retos de sustitución y cambio generacional que se producirán.

Distribución de Sexenios de Investigación de Profesorado funcionario AUOT.

En relación con la distribución de la investigación consolidada, medida a partir de los sexenios, podemos ver en la Tabla 3 que el área AUOT, siendo un área con una plantilla de profesorado funcionario casi idéntica que la de Análisis Geográfico Regional (unos 303 profesores), solo cuenta con 62 sexenios frente a 155 del área 010. Por su parte en el área AUOT, a di-

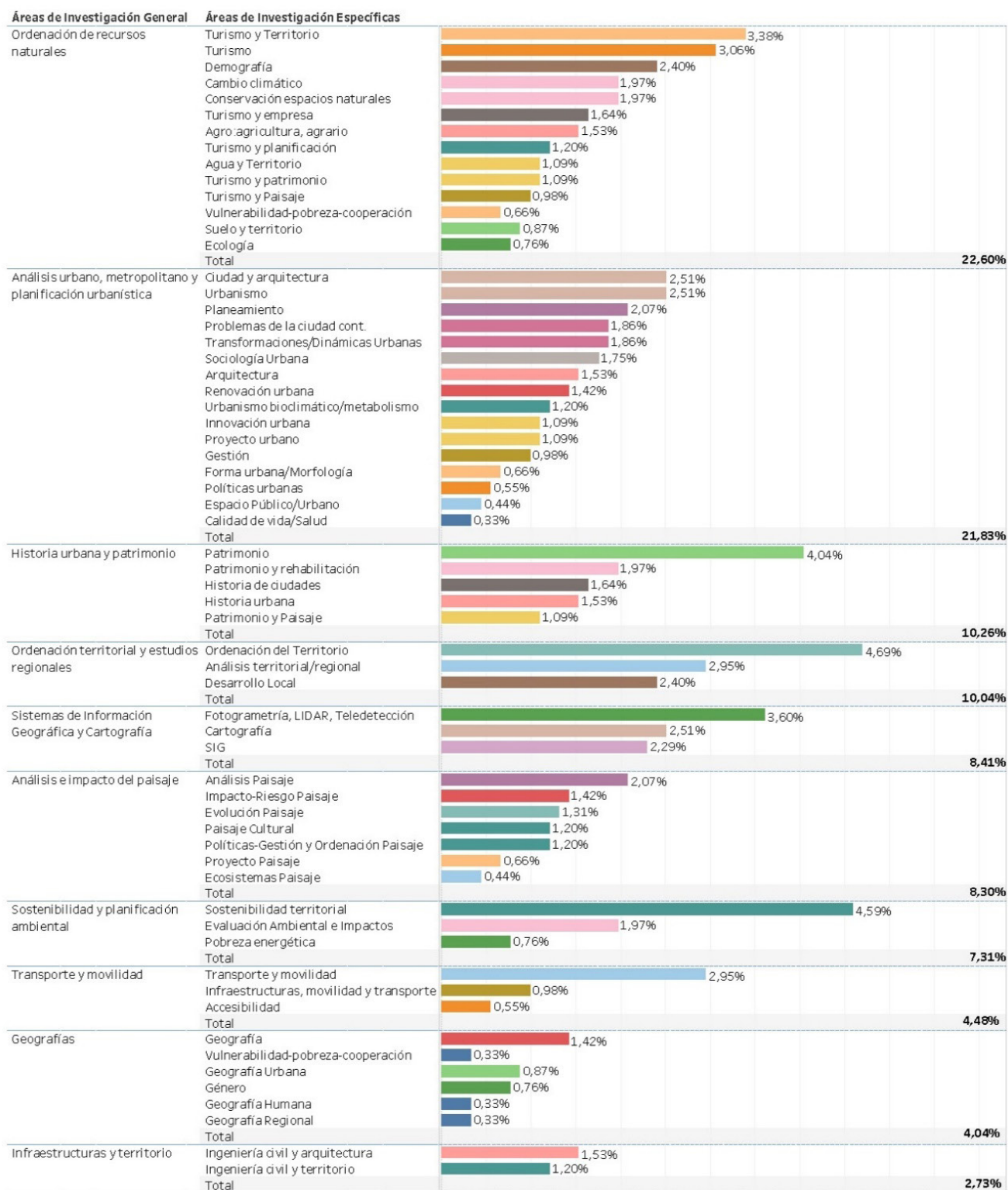
ferencia del resto, aproximadamente un 60% de los sexenios están producidos por profesores titulares, mientras que un 40% lo está por catedráticos. El número medio de sexenios tanto de titulares como de funcionarios es mayor en las áreas de conocimiento vinculadas a la geografía que en las vinculadas a la ingeniería o la arquitectura, al igual que el porcentaje de catedráticos y titulares con 4-5 sexenios. La mayor tradición investigadora en geografía, así como el perfil de profesores más estables arroja unos resultados acumulados de investigación más favorables a dichas áreas frente a las de perfil tecnológico.

Esta situación presenta un área de conocimiento AUOT comparativamente más débil que las otras afines, debido a un menor número de sexenios, lo que se traduce en una menor participación en comisiones y órganos de decisión universitario y, en ocasiones, en ciertas dificultades para la formación de equipos de investigación estables.

Grupos y Líneas de Investigación del área AUOT

En relación con el análisis de grupos y líneas de investigación, se han identificado 221 grupos y 916 líneas de investigación pertenecientes a 55 universidades españolas. Para poder trabajar con dicha información se procedió a asignar un área de investigación general para cada línea. En la información detallada de la Tabla 4 se muestra cómo predominan las líneas

[13] La mediana de la media de edad de la plantilla joven es del 5.35% y de la plantilla de inminente jubilación de 16.15%



Suma de Porcentaje para cada Áreas de Investigación Específicas desglosado por Áreas de Investigación General. El color muestra detalles acerca de suma de Porcentaje. Las marcas se etiquetan por % de total Porcentaje.

Tabla 4. Distribución de líneas de investigación

Fuente: Elaboración propia a partir de consulta de las webs universitarias (2022).

de investigación en torno a la Ordenación de recursos naturales, con 207 adscripciones (22.60%), seguida de las líneas en torno al Análisis urbano, metropolitano y planificación urbanística, con 200 adscripciones (21.83%). A partir de aquí ya hay un claro salto formado por las áreas genéricas, Historia urbana y patrimonio (10.26%) y Ordenación territorial y estudios regionales (10.04%), que agrupan 94 y 92 líneas respectivamente. El tercer escalón está formado por las áreas Sistemas de información geográfica y cartografía (8.41%), Análisis e impacto del paisaje (8.30%) y Sostenibilidad y planificación ambiental (7.31%). El cuarto grupo lo forman tres áreas de investigación general: Transporte y movilidad (4.48%), Geografía (4.04%) e Infraestructuras y territorio (2.73%).

En trabajos previos^[14] en los que se habían identificado 570 líneas de investigación, frente a las 916 actuales, se mantiene la predominancia de los dos primeros grupos de investigación genéricos, y se producen pequeños cambios en el orden de los otros.

Si realizamos una valoración más detallada, atendiendo a las líneas de investigación específica, descubrimos cómo Ordenación del territorio (4.69%), Sostenibilidad territorial (4.58%) y Patrimonio (4.04%) son las líneas más frecuentes de investigación en el área, sumando entre las 3 más de un 17% de la investigación. Asimismo, y en contraste con el análisis efectuado con datos de 2018-2019, notamos la emergencia de líneas específicas como la de Género (0.76%), Pobreza energética (0.76%), Paisaje Cultural (1.20%) y Cambio climático (1.97%) entre otros. Nos parece también importante destacar cómo la investigación específica en la línea de Turismo (con sus diferentes matices: territorio, empresa, planificación, patrimonio, paisaje) muestra un campo de trabajo ampliamente atendido, que responde a la necesidad de innovación y análisis dada su importancia en la economía y estabilidad nacional.

Conclusiones

Este artículo muestra los resultados alcanzados a partir de un análisis actualizado del área de conocimiento "Urbanística y Ordenación del Territorio" (AUOT), mediante el uso de fuentes provenientes del Ministerio de Universidades y de una extracción de datos ad hoc basada en la consulta de las webs de re-

ferencia del sistema universitario español. Este análisis, que hemos denominado radiografía del área, ha permitido visualizar mejor la composición, estructura y organización de esta, confirmando algunas ideas ya intuadas previamente y destacando otras a través de datos elaborados al efecto. En este apartado de conclusiones, se recogen algunas reflexiones que consideramos de interés para el futuro del área y del profesorado que lo forma.

La doble génesis en los estudios entorno a la Urbanística y la Ordenación del Territorio

Solo es posible entender de manera integral la docencia y la investigación de la urbanística y la ordenación del territorio si se tiene en cuenta una doble génesis y adscripción. Por un lado, encontraremos una clara relación con las áreas tecnológicas, la arquitectura y la ingeniería, y, por otro, una vinculación con las ciencias de la tierra y la geografía. Dicha visión dual es común desde el principio en todos los sistemas de clasificación y refleja dos formas de abordar el estudio y la investigación de los fenómenos urbanos, su planificación y la ordenación territorial.

El área de conocimiento AUOT en departamentos de Arquitectura e Ingeniería

De los 2,717 departamentos que actualmente existen en las universidades españolas, en 29 de ellos (1.06%) está presente el área de conocimiento Urbanística y Ordenación del Territorio. Prácticamente en la totalidad de los casos, dichos departamentos imparten docencia en grados de Arquitectura o similares y de Ingeniería de Caminos, CyP o similares^[15]. El profesorado que queda adscrito a dicha área de conocimiento son ingenieros/as o arquitectos/as.

Perfil del profesorado con gran experiencia profesional y poca estabilidad para la investigación

Este es el resumen que se obtiene de un profesorado formado, más de la mitad (50.83%), por especialistas de 'reconocida competencia' con una dedicación parcial a la universidad, que aportan una actualización continúa vinculada con la demanda de la administración y la sociedad, pero que, por otro lado, dificultan en parte

[14] Véase: Soria-Lara y Temes (2018): *Trabajo base para una primera radiografía del AUOT. Líneas de investigación en las universidades españolas*.

[15] Sólo en los casos de la Universidad Autónoma de Barcelona (Departamento de Geografía) y la Universidad de Vigo (Departamento de Xeociencias marinas e ordenación do territorio) se tiene el área 815 no vinculada a los grados de Arquitectura y de Ingeniería de Caminos, CyP

la consolidación de grupos y equipos de investigación, al no poder, en muchos casos, formar parte de ellos. Esta composición del profesorado condiciona mucho la evolución del área de conocimiento y la obtención de resultados de investigación constatables.

Plantilla de profesorado envejecida y con bajas tasas de reposición

De los 303 docentes adscritos al área de conocimiento AUOT, la edad media es de 52.32 años, superior en un año a la mediana de la media de edad de todas las áreas de conocimiento (51.23 años). En el otro extremo, el área cuenta con una escasa plantilla joven (2.64%), para afrontar los retos de sustitución y cambio generacional que se producirán en las próximas décadas.

Indicadores de investigación a partir de sexenios que se necesita mejorar

La investigación consolidada, medida a partir de los sexenios, arroja resultados poco favorables en el área de conocimiento si la comparamos con áreas afines. La mayor tradición investigadora en geografía, así como el perfil de profesores más estables, arroja unos resultados acumulados de investigación más destacados en dichas áreas frente a las de perfil tecnológico.

Investigación en torno a la Ordenación y Sostenibilidad Territorial, el Patrimonio y el Análisis Urbano

Los grupos y líneas de investigación consolidadas se reúnen en torno a temas vinculados con la ordenación territorial, la sostenibilidad, los aspectos vinculados con el patrimonio y el análisis urbano, metropolitano y la planificación. Emergen temas relacionados con el cambio climático, el género y la pobreza energética.

Referencias

- ÁLVAREZ MORA, A. (1995). Contra un urbanismo adjetivado. *Ciudades: Revista del Instituto Universitario de Urbanística de la Universidad de Valladolid*, 2, 25–46. <https://doi.org/10.24197/ciudades.02.1995.25-46>
- BELLET SANFELIU, C., & CASTAÑER I VIVES, M. (2001). Els ensenyaments d'ordenació del territori i urbanisme a les universitats catalanes: Societat Catalana d'Ordenació del Territori-Institut d'Estudis Catalans. *Documents d'anàlisi Geogràfica*, 39, 177–183. <https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/31755>
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE). (14 DE SEPTIEMBRE 2022). <https://www.boe.es/buscar/>
- DE LAS RIVAS, JL, MUZIO, G. (1995). El urbanismo en las Escuelas de Arquitectura, tensiones en una disciplina crítica. *Ciudades: Revista del Instituto Universitario de Urbanística de la Universidad de Valladolid*, 2, 09-16. <https://doi.org/10.24197/ciudades.02.1995.09-16>
- FARIÑA TOJO, J. (1998). La enseñanza del urbanismo. *Cuadernos de Investigación Urbanística. Ci[ur]*, 21, 39–44. <http://polired.upm.es/index.php/ciur/article/view/235>
- FRANQUESA SÁNCHEZ, J., & SABATÉ BEL, J. (2019). El Departament d'Urbanisme i Ordenació del Territori (DUOT) y la enseñanza del Urbanismo. *ZARCH: Journal of Interdisciplinary Studies in Architecture and Urbanism*, 12, 12–27. https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2019123535
- GAJA I DÍAZ, F. (1995). Los paradigmas urbanísticos y su influencia en la enseñanza del urbanismo en las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura del Estado. *Ciudades: Revista del Instituto Universitario de Urbanística de La Universidad de Valladolid*, 2, 47–72. <https://doi.org/10.24197/ciudades.02.1995.47-72>
- GALINDO GONZÁLEZ, J. (2017). ¿Qué urbanismo, para la formación de qué arquitecto? *ACE: Architecture, City and Environment*, 34, 258–269. <https://doi.org/10.5821/ace.12.34.5292>
- GARCÍA-BELLIDO GARCÍA DE DIEGO, J., & BRUSILOVSKY, B. (1985). La enseñanza del urbanismo en el I. E. A. L. *Ciudad y Territorio: Revista de Ciencia Urbana*, 66, 71–99. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/82040>
- GIACE: GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA (2022). Selección de grupos de investigación. Recuperado en diciembre de 2022 de <https://euroguidance-spain.educacionyfp.gob.es/orientacion-profesional-espana/investigacion-orientacion-profesional.html>
- LÓPEZ DE ABERASTURI CHASCO, A. (2009). *Un urbanismo docente*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- MOYA GONZÁLEZ, L. (1994). La enseñanza del urbanismo. *Arquitectura: Revista del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid (COAM)*, 297, 29–30. <https://www.coam.org/es/fundacion/biblioteca/revista-arquitectura-100-anios>
- OBSERVATORIO PARA LA INVESTIGACIÓN EN CONSERVACIÓN (2022). Base de datos de grupos y líneas de investigación. Recuperado en diciembre de 2022 de <http://www.investigacionenconservacion.es/index.php/lineas-investigacion/view/form>
- RODRÍGUEZ-BACHILLER, Á. (1987). La enseñanza del urbanismo: una transición interrumpida. *Ciudad y Territorio: Revista de Ciencia Urbana*, 74, 3–18. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/82205>
- RUIZ SÁNCHEZ, J. (2002). La enseñanza del urbanismo y la enseñanza de la práctica del urbanismo. Un proyecto docente en el marco de la realidad urbana compleja. *Cuadernos de Investigación Urbanística. Ci[ur]*, (35). <http://polired.upm.es/index.php/ciur/article/view/249>
- SABATÉ BEL, J. (2019). Posibles implicaciones en la enseñanza del urbanismo (I):: nuevos paradigmas hasta el cambio de siglo. *ACE: Architecture, City and Environment*, 41, 61. <https://doi.org/10.5821/ace.14.41.8186>
- SÁNCHEZ DE MADARIAGA, I. (2001). La enseñanza del urbanismo en España. *Urban*, 6, 114–124. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/329>
- SOLÁ-MORALES, M. DE. (1974). La Enseñanza del Urbanismo. Perspectiva Española 1970-80 (III). Resumen y conclusiones. *Laboratorio de Urbanismo de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2117/90484>
- SOLÁ-MORALES, M. DE, BUSQUETS GRAU, J., & FONT ARELLANO, A. (1973). La Enseñanza del Urbanismo. Perspectiva española 1970-80 (I). *Laboratorio de Urbanismo de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2117/90484>
- SOLÁ-MORALES, M. DE, & GÓMEZ ORDOÑEZ, J. L. (1974). La Enseñanza del Urbanismo. Perspectiva española 1970-80 (II). La Situación en España. *Laboratorio de Urbanismo de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2117/90484>
- SORIA LARA, J. A., VALENZUELA MONTES, L. M., & TEMES-CORDOVEZ, R. R. (2022). Una mirada al área de Urbanística y Ordenación del Territorio a través de un sondeo a su profesorado. *Ciudad y Territorio: Estudios Territoriales*, 211, 3–18. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.211.1>
- TEMES-CORDOVEZ, R. (2008). *Guía de investigación para el desarrollo de la carrera del profesorado*. Servicio de Publicaciones UPV. <http://hdl.handle.net/10251/11113>
- TEMES-CORDOVEZ, R. (2009). La investigación universitaria en el área de conocimiento Urbanística y Ordenación del Territorio. *Jornadas sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo: IAU*, 50. <http://hdl.handle.net/10251/11115>
- UNZURRUNZAGA GOIKOETXEA, X. (1993). La enseñanza del urbanismo para arquitectos: Experiencia en la Escuela de Arquitectura de Donostia-San Sebastián. *Urbanismo: Revista Oficial del Colegio de Arquitectos de Madrid*, 21, 86–91. <https://www.coam.org/es/fundacion/biblioteca/revista-urbanismo-coam/revista-urbanismo-coam-21>

Balance de 45-años de un posgrado en planificación^[1]

Informing about a 45-year
postgraduate degree in
planning

Balanço de 45 anos
de pós-graduação em
planejamento

Solde de 45 ans d'un
diplôme de troisième cycle
en planification

Fuente: Autoría propia

Autor

Juan G. Yunda

Pontificia Universidad Javeriana
yunda.j@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3459-6880>

Recibido: 24/08/2022
Aprobado: 22/10/2022

Cómo citar este artículo:

Yunda, J. G. (2023). Balance de 45-años de un posgrado en planificación. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 61-75. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104444>

[1] Documento derivado de experiencia de trabajo en la Pontificia Universidad Javeriana.

Resumen

Desde hace décadas, en los países desarrollados, la planificación urbana y regional constituye un campo definido del conocimiento y una disciplina reconocida profesionalmente. En Colombia, sin embargo, epistemológicamente este campo aún está lleno de incertidumbres y entrecruzamientos con disciplinas como el diseño urbano y el campo ambiental. Este trabajo sintetiza 45 años de un programa de posgrado en Planeación Urbana y Regional en Bogotá, mostrando sus procesos de autoevaluación, cambios de plan de estudios y procesos curriculares ante las autoridades educativas del país. Esta historia muestra cómo, ante la ausencia de un gremio de planificadores y un consejo de acreditación disciplinar en el país, el programa ha estado cambiando de enfoque e intentando de diferentes maneras cumplir con los requerimientos de producción académica exigidos por estándares nacionales generalistas y poco flexibles con las particularidades de cada campo. Más retador aún ha sido que, ante la ausencia de contenidos mínimos exigidos por el gremio, en los últimos 20 años ha existido localmente un

proceso de creación de varios nuevos programas con diferentes enfoques y contenidos que ponen en la incertidumbre a los profesionales interesados en el campo, y comprometen la sostenibilidad de los programas existentes.

Palabras clave: planificación urbana, diseño urbano, programas de educación, ciencias de la educación

Autor

Juan G. Yunda

Director de la Maestría en Planeación Urbana y Regional de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá. Es Doctor en Planificación Urbana y Regional de la Universidad de Texas en Austin, Arquitecto de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Diseño y Planificación Urbana de la Universidad Bauhaus-Weimar, en Alemania y la Universidad Tongji en Shanghái. Su investigación se enfoca en la forma urbana, usos de suelo y equidad social. Ha realizado consultorías de diseño, política pública e investigaciones sobre urbanismo en Alemania, Estados Unidos, China y Colombia. Ha recibido honores y becas de instituciones como la Comisión Fulbright, La Comisión Europea y el Ministerio de Ciencias de Colombia.

Abstract

In developed countries, urban and regional planning has been a defined field of knowledge and a discipline of professional practice for decades. In Colombia, however, epistemologically this field is still full of uncertainties and intersections with disciplines such as urban design and the environmental field. This paper compiles 45 years of a post-graduate program in Urban and Regional Planning in Bogotá through its self-assessment processes, changes in the study plan and curricular processes before the educational authorities of the country. This story shows how, in the absence of a union of planners and a disciplinary accreditation council in the country, the program has been changing its focus and trying in different ways to meet the academic production required by general and inflexible national standards, that do not consider the particularities of each field. It has been even more challenging that, in the absence of a minimum content required by a professional association, in the last 20 years there has been a process of development of several new programs with different approaches and content that let professionals that were interested in the field in uncertainty, and compromised the sustainability of the existing degrees.

Keywords: urban planning, urban design, educational programmes, educational sciences

Résumé

Depuis des décennies, dans les pays développés, l'aménagement du territoire a constitué un champ de connaissance défini, et une discipline professionnellement reconnue. En Colombie, cependant, épistémologiquement, ce domaine est encore plein d'incertitudes et d'intersections avec des disciplines telles que le design urbain et le domaine de l'environnement. Ce travail synthétise 45 ans d'un programme de troisième cycle en planification urbaine et régionale à Bogotá montrant ses processus d'auto-évaluation, les changements dans le plan d'études et les processus curriculaires devant les autorités éducatives du pays. Cette histoire montre comment, en l'absence d'un syndicat de planificateurs et d'un conseil d'accréditation disciplinaire dans le pays, le programme a changé d'orientation et tenté de différentes manières de répondre aux exigences de production académique exigées par des normes nationales générales et inflexibles, des particularités de chaque domaine. Encore plus difficile a été qu'en l'absence de contenu minimum requis par le syndicat, au cours des 20 dernières années, il y a eu localement un processus de création de plusieurs nouveaux programmes avec des approches et des contenus différents qui ont mis les professionnels intéressés par le domaine dans l'incertitude, et qui ont compromis la pérennité des programmes existants.

Resumo

Durante décadas, nos países desenvolvidos, o planejamento urbano e regional constituiu um campo de conhecimento definido e uma disciplina profissionalmente reconhecida. Na Colômbia, porém, epistemologicamente esse campo ainda é repleto de incertezas e interseções com disciplinas como o desenho urbano e o campo ambiental. Este trabalho sintetiza 45 anos de um programa de pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional em Bogotá, mostrando seus processos de autoavaliação, mudanças no plano de estudos e processos curriculares perante as autoridades educacionais do país. Essa história mostra como, na ausência de uma união de planejadores e de um conselho de acreditação disciplinar no país, o programa vem mudando seu foco e tentando de diferentes formas atender às exigências de produção acadêmica exigidas por normas nacionais gerais e inflexíveis com as particularidades de cada campo. Ainda mais desafiador foi que, na ausência de conteúdo mínimo exigido pelo sindicato, localmente nos últimos 20 anos houve um processo de criação de vários novos programas com diferentes abordagens e conteúdos que colocam em incerteza os profissionais interessados na área, e comprometeram a sustentabilidade dos programas existentes.

Palavras-chave: planejamento urbano, design urbano, programas de educação, ciências da educação



Balance de 45-años de un posgrado en planificación

Mots-clés: aménagement urbain, conception urbanistique, enseignement professionnel, sciences de l'éducation

Introducción

En primer lugar, los programas como el de la PUJ que se alojan en escuelas de arquitectura sufren las tensiones disciplinares entre la planeación como campo multidisciplinar y el diseño urbano, que es mayoritariamente ejercido por arquitectos y que, aun a nivel internacional, tiene un debate sobre su naturaleza del diseño urbano como campo o especialización de la arquitectura o la planificación.

En la literatura latinoamericana existen pocas reflexiones sobre la enseñanza de la planeación. En el entorno anglosajón, es un tema de constante reflexión en revistas como *Journal of Planning Education and Research* (JPER) y *Planning Theory & Practice*. Sin embargo, la mayoría de los artículos están dedicados a la epistemología de la planeación, al currículum o a metodologías pedagógicas, más que a experiencias de programas puntuales. Es importante mencionar que en Estados Unidos existe la *Planning Accreditation Board* (PAB)^[2], un consejo especializado que verifica la calidad de la enseñanza y su relación con la práctica profesional. La PAB garantiza la existencia de un núcleo de conocimiento común para todo el país, demostrado a través de las ‘especializaciones’ que existen en la mayoría de currículos (Dawkins, 2016; Miller & Westerlund, 1990). En cuanto a reflexiones específicas, se destaca la de Hemmens (1988) sobre 30 años del programa de planeación en la Universidad de Chicago. En Latinoamérica, se destaca la reflexión sobre la trayectoria de la educación en urbanismo en la Universidad Nacional Autónoma de México, de Flores Peña (2011). Finalmente, se resaltan las discusiones epistemológicas anglosajonas sobre las tensiones entre planeación y diseño urbano, para lo cual es muy interesante revisar el debate de 2011 en JPER, motivado por el artículo titulado “Where Do Planners Belong? Assessing the Relationship between Planning and Design in American Universities” (Anselin et al., 2011), así como sus respuestas: “Commentary: Is urban design still urban planning? An exploration and response” (Gunder, 2011) y “Commentary: Planning and Design—Oil and Water or Bacon and Eggs?” (Steiner, 2011).

Como contribución a este vacío, se presenta el siguiente texto que recoge la experiencia de 45 años del programa de Maestría en Planeación Urbana y Regional (MPUR) de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá (PUJ). Este texto fue realizado utilizando el archivo del programa que contiene planes de estudio, sílabos, correspondencia y fotografías que datan de 1974 a 2012 y reposan en veinte archivadores en la oficina del programa en la Facultad de Arquitectura y Diseño. Para la información reciente se revisaron los documentos digitales del repositorio institucional y el sistema de información académica. También se revisaron los documentos oficiales de renovación de registro calificado y autoevaluación, y se realizaron conversaciones no estructuradas con los participantes de los procesos. Se solicitan disculpas si se omiten individuos relevantes.

[2] Para más información se puede revisar: <https://www.planningaccreditationboard.org/>

Roberto Rodríguez Silva y los Orígenes del Programa en la Facultad de Estudios Interdisciplinarios (FEI), 1975-1994

El primer programa de posgrado en este campo que se ofreció en el país fue la Maestría en Estudios Urbano-Regionales de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), sede Medellín, en 1967. Para esta misma época, en la PUJ se realizó un seminario de diseño urbano, dirigido por Monica Fouad de Roweis, quien trabajaba en la Boston Redevelopment Authority. Fruto de este seminario, se produjo un programa de posgrado en diseño urbano elaborado por la misma Fouad, Pedro Polo, Juan Ferroni, y Roberto Rodríguez Silva (Mendoza Laverde, 2001, p. 104). Roberto Rodríguez Silva era para la época decano de la Facultad de Arquitectura y, durante este tiempo, se graduó de un posgrado en Planeación Urbana y Regional en el Massachusetts Institute of Technology. Además de su trabajo en la academia, había trabajado como arquitecto con Carlos Arbeláez Camacho en el Ministerio de Obras Públicas y había sido, en su faceta de urbanista, el diseñador del reconocido proyecto de vivienda Polo Club en Bogotá. También, como planificador, fue director del Departamento Administrativo de Planeación de Bogotá (DAPD) y fue el primer director y fundador de la oficina de planeación de la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (CAR). Esta experiencia explica su preocupación por los temas urbanos y por la falta de un programa de educación, avanzado sobre este tema, en Colombia.

Para materializar su idea, Rodríguez Silva empezó a trabajar con el Padre Alfonso Borrero Cabal S. J. en lo que sería la MPUR a través de un posgrado ofrecido por la FEI que se fundó para estudiar las necesidades de desarrollo integral del país desde un ámbito multidisciplinario, por lo cual se compuso de cuatro unidades: Salud, Educación, Planeación Urbana y Regional, y Ciencias Jurídicas (Pontificia Universidad Javeriana, 1974). Dentro de las justificaciones para este posgrado se resaltan las siguientes: no existía un programa similar en Colombia, los estudios en la disciplina dentro del país se encargaban a consultoras internacionales por falta de personal idóneo local y se necesitaba de una aproximación a la planeación propia del país y con soluciones a la medida de sus particularidades. El programa inició con seis áreas de investigación: marginalidad, transporte, vivienda, planeación urbana y sus relaciones con la planeación regional y nacional,

administración, y el problema ecológico. Se iniciaron las clases en el primer semestre de 1975 (Pontificia Universidad Javeriana, 1974, p. 73) y Rodríguez Silva asumió como su primer director.

Posteriormente, hacia inicios de la década de los ochenta, Darío Galindo y Julio Burbano trabajaron en la FEI en el diseño y reglamentación de sus posgrados ante el ICFES, a través del Acuerdo 167 de 1985. Más adelante, en 1990 se creó dentro de la FEI la Unidad de Desarrollo Ambiental, a la cual fue adscrita la MPUR bajo la dirección de Carlos Fonseca. Esto reorientó el programa para tener un mayor énfasis en lo ambiental. Este cambio se formalizó con la desaparición de la FEI, debido a que su estructura no favorecía la interdependencia de sus programas con otras unidades de la universidad (Von Arcken, 2001, p. 46).

Para ese momento, el programa ya contaba con cerca de veinte egresados, dentro de los cuales se destacan el Padre Gabriel Jaime Pérez Montoya S. J., y el Padre Gilberto Cely Galindo S.J. También, Camilo Mendoza Laverde, profesor de la PUJ y escritor de varios libros, entre los cuales se destaca la historia de la Facultad de Arquitectura y Diseño (2001).

El Énfasis Ambiental del Instituto de Estudios Ambientales (IDEADE), 1994-1998

Durante aquellos años, a nivel nacional se la expidió la Ley 99 de 1993, "Por la cual se organiza el Sistema Nacional Ambiental". Esto crea la necesidad de realizar estudios y de formular planes regionales en materia ambiental. Para responder al nuevo reto, la PUJ crea el IDEADE, al cual fueron adscritas las maestrías del disuelto FEI, en Saneamiento y Desarrollo Ambiental y la MPUR (Von Arcken, 2001, p. 65).

La MPUR duró aproximadamente cuatro años adscrita al IDEADE, y una reflexión del proceso de autoevaluación escrita por Berta Von Arcken (1997), coordinadora de la MPUR entre 1995 a 1998, permite intuir algunas características y coyunturas del programa durante los años noventa. Antes de esta transición, el programa estaba claramente enmarcado en un ámbito generalista y multidisciplinar, pero en su paso al IDEADE el perfil cambió hacia la sensibilización del aporte de otras disciplinas en la comprensión de la problemática ambiental, la cual no necesariamente coincidía con el interés de muchos estudiantes.

Para armonizar los diferentes antecedentes de los estudiantes con los intereses de investigación de los profesores del IDEADE, se introdujo en 1995 a la MPUR el primer seminario formal sobre Metodología de la Investigación. Pero, a pesar de estos esfuerzos, en la MPUR, durante su paso por el IDEADE, se percibió constantemente una desconexión entre las características de los estudiantes y el diseño curricular. Los estudiantes deseaban centrarse en lo técnico y lo operativo, frente a un interés del instituto más en lo crítico y reflexivo. Esto se demuestra en los comentarios de estudiantes que sugirieron mayor aplicación de los temas a situaciones reales y salidas de campo; además de reclamar mayor articulación entre las asignaturas y más aplicaciones para el caso urbano —en contraste con el enfoque rural y ambiental del IDEADE (Von Arcken, 1997) —. A pesar de esta crítica, la MPUR tuvo una importante producción académica a través del trabajo de profesores como Alegría Fonseca, destacada ambientalista de la época, Hernando Gómez Serrano, quién sería alcalde local de Chapinero en dos oportunidades, el académico ambientalista Orlando Sáenz Zapata.

Los “Años Dorados” en la Facultad de Arquitectura y Diseño, 1998-2004

Paralelamente, Roberto Rodríguez Silva y Pedro Polo en 1991 con el marco de la Ley 9 de 1989, Ley de Reforma Urbana, intentaron crear un posgrado en Diseño Urbano en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la PUJ que no tuvo mucha acogida. Como principal referente de esta propuesta estaba la recién creada Maestría en Urbanismo de la UNAL sede Bogotá, que data de 1990; la maestría tenía un plan de estudios de cuatro semestres que incluía clases teóricas sobre historia y teoría urbana, planificación y gestión, dos talleres de proyecto urbano y seminarios de instrumentos de investigación, para concluir con una tesis (Escuela de Planeación Urbano-Regional, 2007). Este plan de estudios en diseño urbano denotaba un enfoque del programa hacia el estudio ciudad desde su morfología, posiblemente influenciado por las teorías de la escuela italiana, ejemplificada por autores como Leonardo Benevolo (1992) y Aldo Rossi (1982).

Posiblemente, Rodríguez Silva quería contraponer a este enfoque un programa más enfocado en el pensamiento anglosajón, que combinaba lo formalista con una mirada sistémica a través de la estadística y

la computación. Sin embargo, como se verá, posteriores currículos de la MPUR se acercarán nuevamente al modelo de la UNAL.

Con la expedición de la Ley 388 de 1997, que definió un nuevo instrumento que debieron formular los municipios —el Plan de Ordenamiento Territorial (POT)—, el país requirió un nuevo enfoque para la enseñanza de la planeación territorial. Por esta razón, y tras los conflictos epistemológicos en la IDEADE, la MPUR se incorporó bajo el liderazgo de Rodríguez Silva al paraguas académico de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la PUJ en 1998.

Desde esta nueva facultad, la MPUR tuvo un énfasis en ‘Desarrollo Inmobiliario’ (M.D.I.) que respondió al convenio de doble titulación con la Maestría en Dirección de Empresas Constructoras e Inmobiliarias de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), con la dirección del doctor Álvaro Monsalve Sáenz. Monsalve era arquitecto javeriano y doctor en teoría de la planeación de la RWTH en Aachen, Alemania; además, fue subdirector del Instituto Nacional de Vivienda de Interés Social y Reforma Urbana INURBE y ejerció como primer director de la MPUR en esta etapa. Sin embargo, Monsalve no pudo ejercer mucho tiempo la dirección por su retiro de la PUJ. Por lo tanto, desde el 5 de octubre de 1998 la dirección de la MPUR la asumió la doctora Patricia Rentería. Rentería era arquitecta de la Universidad de Valle y doctora en Arquitectura de la Universidad La Sapienza en Roma. Fue docente en la UNAL y fue asesora en planeación de entidades como el Departamento Nacional de Planeación, la ONU y el INURBE (ver Figura 1).



Figura 1. Ceremonia de graduación primera cohorte MPUR en la Facultad de Arquitectura y Diseño. En el centro Roberto Rodríguez Silva y a su izquierda Patricia Rentería.

Fuente: Archivo Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana

FEBRERO 29 DE 2004. Primer Taller Comunitario de Planeación y Diseño Urbano para la reubicación de Bellavista, Bojayá - Chocó".

Este primer taller, contó con la presencia de la Directora del Proyecto, Arq. Patricia Rentería Salazar, y del equipo de trabajo de la Maestría en Planeación Urbana y Regional, Arq. Ioannis Aris Alexiou, Ing. Mario Opazo y Arq. José Luis Bucheli.



Figura 2. Algunos resultados de la consultoría de la MPUR para la Planeación y Diseño Urbano para la reubicación de Bellavista, Bojayá, Chocó

Fuente: Archivo Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana

El plan de estudios de la MPUR-M.D.I. tenía ocho trimestres con una intensidad de 12 horas por semana, para un total de 1,000 horas de docencia y 46 créditos. Las clases eran dictadas los martes y jueves por la tarde y los sábados en la mañana. La M.D.I., al igual que el programa español con el que tenía convenio, tenía cinco áreas de enseñanza: planeación urbana y regional, desarrollo inmobiliario, derecho inmobiliario y de la construcción, ética inmobiliaria y metodología de la investigación, y se exigía un trabajo de tesis para culminar el programa.

Paralelamente, Rodríguez Silva planteó un segundo énfasis en 'Diseño Urbano' (M.D.U.), cambiando el campo de enseñanza del programa sin necesidad de cambiar el nombre. Propuso un plan de estudios de cinco trimestres con 30 horas de trabajo semanal y 42 créditos, que incluía cuatro talleres de proyectos especiales, seis seminarios sobre historia y diseño urbano y tres electivas. Se destacan un curso sobre principios de estadística aplicada al diseño y otro curso de técnicas de cómputo. Para el año 2000, cuando efectivamente inició clases el M.D.U., se modificaría el plan de estudios para pasar de módulos a asignaturas, por lo cual resultaron 38 asignaturas de uno o dos créditos en seis áreas: planeación urbana y regional, gestión urbana, medio ambiente, ética, proyecto de diseño urbano e investigación. Estas áreas buscaban que el estudiante tuviera nociones de la multiplicidad de aspectos que contempla el diseño urbano, tales como la economía urbana, la movilidad, el medio ambiente, la cultura, y los aspectos legales. Nuevamente se destaca la pionera inclusión de asignaturas sobre instrumentos de análisis y evaluación, y computación gráfica y simulación de proyectos, que incluía las primeras clases en Sistemas de Información Geográfica (SIG).

De las metodologías de docencia se destaca, primero, la importancia de los tres talleres de proyectación urbana ideados por Rodríguez Silva, que desarrollaban propuestas de diseño a escalas sucesivas, regional, urbana y local. Cada taller contaba con dos profesores directores acompañados por un 'comité de énfasis' integrado por entre cinco a ocho profesores asesores. También se iniciaron los 'juegos de simulación urbana', que se organizaban dos veces al año y en los cuales los estudiantes, sobre la base de un caso real, asumían los roles de diferentes actores de los procesos de planeamiento: como estado, propietarios del suelo, empresas inmobiliarias y arquitectos diseñadores. El resultado del rápido e intenso trabajo de estudiantes, profesores e invitados incluía una

propuesta de diseño acompañada de un detallado esquema de gestión y financiación, y era entregado y presentado a un cliente.

En cuanto a los docentes durante este tercer periodo, tuvo en su mayoría conocidos arquitectos enfocados a la praxis del diseño urbano, como Roberto Rodríguez Silva, Alejandro Henao, Fernando Montenegro, Daniel Bonilla, Mario Noriega, Andres Ortiz Gómez o Francisco Jácome. Hubo otros profesores enfocados en lo multidisciplinar: en lo económico, Oscar Alfonso y Humberto Molina; en la movilidad, Jorge Matiz, Ana Luisa Flechas y Ricardo Montezuma; en hábitat con Doris Tarchópulos y Beatriz García, y, en la teoría e historia urbana, Alberto Saldarriaga y Fabio Zambrano. Durante la etapa de los dos énfasis, la colaboración con la UPM y las redes personales de los profesores de la MPUR facilitaron que se organizaran eventos con la presencia de invitados internacionales y la realización de consultorías. Entre los invitados internacionales se destacan Giorgio Lombardi de la Università Luav di Venezia, Santiago Cirugeda de España, y John Betancur de la Universidad de Illinois-Chicago. Entre las consultorías se destaca la planeación y diseño para el proyecto de reubicación de la población de Bellavista, municipio de Bojayá, Chocó (ver Figura 2).

En relación con los egresados, se destacan algunos que serían más adelante profesores de la PUJ, como Gonzalo Correal y Costanza Ordoñez -primeros egresados en esta nueva etapa-, Roberto Cuervo, Carlos Vanegas, y Ioannis Alexiou. También se destacan Ana María Henao, directiva de la CCB, Guillermo Ávila Barragán, quien sería secretario de planeación de Cartagena de Indias, y Edwing Bueno Loaiza, planificador y docente en Buenaventura, Valle del Cauca.

La Primera Revisión Curricular, 2005-2012

Bajo el esquema de dos énfasis, el programa funcionó seis años con un promedio de entre 15 a 20 estudiantes por cohorte, hasta 2004, cuando se formuló un nuevo plan de estudios, respondiendo a la necesidad de adecuar el programa a los nuevos requisitos y procedimientos para los programas de maestría y doctorado del Decreto 916 de 2001 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y del Decreto 808 de 2002, que reglamentó los créditos académicos. Esta propuesta tuvo que ser también desarrollada en armonía con la Misión y Proyecto Educativo y el reglamento de Unidades Académicas de la PUJ.

		SEMESTRE I (17cr)	SEMESTRE II (17cr)	SEMESTRE III (17)	SEMESTRE IV (7)
MÓDULOS OBLIGATORIOS (52 cr)		LA CIUDAD Y LA MODERNIDAD	LA CIUDAD Y LO URBANO	EL DISEÑO DEL ESPACIO PÚBLICO	
		LA CIUDAD Y LA PLANEACIÓN	LA CIUDAD: DIMENSIONES SOCIO - ESPACIALES	EL DISEÑO DEL PROYECTO URBANO	TRABAJO DE GRADO
		GESTIÓN URBANA	EL DISEÑO DE LA FORMA URBANA		
		INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS ESPACIAL (geografía, demografía y estadística)	ANÁLISIS ESPACIAL Y CARTOGRAFÍCO (computación y representación)	SISTEMA DE INFORMACIÓN GEOREFERENCIADO	
		TALLER I: DE LA REGION A LA CIUDAD	TALLER II: DE LA CIUDAD A LA REGION: La periferia urbana como enlace a la Región	TALLER III. INTERVENCIÓN PUNTUAL	
Profundizac. (6 cr)		GESTIÓN DE LA CIUDAD ELECTIVA 1	GESTIÓN DE LA CIUDAD ELECTIVA 2	GESTIÓN DE LA CIUDAD ELECTIVA 3	
		GESTIÓN DE LA CIUDAD ELECTIVA 1	GESTIÓN DE LA CIUDAD ELECTIVA 2	GESTIÓN DE LA CIUDAD ELECTIVA 3	

Figura 3. Plan de estudios primera revisión curricular de la MPUR en 2005

Fuente: Archivo Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana

De acuerdo con la reforma (Rentería, 2003), las directrices del MEN llevaron reducir el número de asignaturas del programa y a establecer una rama investigativa que no existía. Esto requirió crear una serie de líneas de investigación y un grupo de investigación que le tributara a la MPUR, denominado 'Ciudad y Territorio'. Como líneas de investigación se propusieron: cultura y vida urbana, ciudad-región, y espacio y territorio. Para la época, el grupo tenía 11 investigaciones terminadas o en curso, dos de las cuales tenían financiación de Colciencias, que resultaron en el conocido libro de investigación *Patrones urbanísticos y arquitectónicos en la vivienda dirigida a sectores de bajos ingresos en Bogotá* (Tarchópulos & Ceballos, 2005).

El plan de estudios fue aprobado por la Resolución 2830 del 14 de julio de 2005 del MEN, y se planteó con 58 créditos para ser cursados en cuatro semestres con 960 horas de docencia total. De esta reforma, se destaca, en primer lugar, la continuidad de los tres talleres de proyectación en tres escalas sucesivas, las asignaturas teóricas que se consolidaron en un grupo de teoría e historia del diseño urbano y otro grupo de instrumentos de análisis, incluyendo estadística y SIG —lamentablemente los temas multidisciplinarios de la planeación fueron abandonados—. A pesar de

que se enunciaba una mayor articulación con la investigación (Rentería, 2003) el enfoque de la mayoría de asignaturas en el diseño urbano y la inexistencia de un seminario de investigación llevó a que la MPUR continuara con un énfasis práctico (ver Figura 3).

A pesar de que Rentería fue la principal líder en el proceso de renovación de la MPUR, en 2004 se retiró para asumir como primera directora de la Empresa de Renovación Urbana de Bogotá (ERU) y, más tarde, para ser curadora urbana. El cargo de director fue asumido por el arquitecto griego Ioannis Alexiou, recientemente egresado del programa, quien había ejercido como diseñador urbano en Europa y Colombia. Alexiou dio continuidad a los talleres, pero de acuerdo con los diferentes antecedentes de los estudiantes, se configuraron dos grupos, uno enfocado en el diseño urbano con profesores como Germán Samper, Mario Noriega, Francisco Jiménez, Gabriel Leal y Carlos Vanegas, y otro enfocado en lo multidisciplinar, coordinado por Humberto Molina y Gonzalo Navarro. Alexiou también continuó iniciativas del programa como los juegos de simulación.

Otros nuevos profesores del programa del periodo 2004-2010 fueron Diana Wiesner en aspectos ecoló-

Áreas de Conocimiento	NOMBRE ASIGNATURA	Cr.	NOMBRE ASIGNATURA	Cr.	NOMBRE ASIGNATURA	Cr.	NOMBRE ASIGNATURA	Cr.
URBANÍSTICA Y PLANEACIÓN (8 CRÉDITOS)	Planeación, ordenamiento y sostenibilidad del territorio: Globalización y nuevos desafíos	3	Hábitat y calidad de vida: Redefinición de los Atributos Urbanos	3	El Gobierno de la Ciudad: Ética y Políticas Públicas Espaciales	2		
DISEÑO URBANO (8 CRÉDITOS)	Diseño de la forma urbana y del espacio público	3	Diseño del proyecto urbano	3	Diseño, arte y nuevas tecnologías	2		
INVESTIGACIÓN Y SIMULACIÓN (28 CRÉDITOS)	Taller I. Metodos de Análisis Espacial y Territorial: Planeación de la región a la ciudad	6	Taller II. Simulación Urbana y Regional: Planeación y diseño de la ciudad a la región	6	Taller III. Aplicaciones y técnicas de intervención: Diseño urbano en la ciudad construida	6	Trabajo de Grado	4
	Seminario de Investigación I: Planeación Urbana y Regional	2	Seminario de Investigación II: Historia y teoría de la ciudad	2	Seminario de investigación III: Diseño y Gestión Urbana	2		
ELECTIVAS (4 CRÉDITOS)					Electiva I	2	Electiva II	2
TOTALES ASIGNATURAS		4		4		5		2
TOTALES CRÉDITOS		14		14		14		6
								48

CORREQUISITOS

↓

PRERREQUISITOS

→

Figura 4. Plan de estudios segunda revisión curricular de la MPUR en 2012
Fuente: Archivo Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana

gicos; Daniel Lehoucq y Eduardo Samper en teoría e historia del diseño urbano; Gabriel Suárez en gestión; Jairo Chaparro en sociología urbana; Hernán Rodríguez en movilidad; Mario Opazo en redes e infraestructura; Maurix Suárez en SIG, y se destacan, especialmente en investigación, Jean-François Jolly y Javier Peinado, quienes han dirigido la mayor cantidad de trabajos de grado de la MPUR en toda su historia. En cuanto a egresados, se destacan Natalia López Aguilar, directiva de la Secretaría de Planeación Distrital de Bogotá (SDP), German Bernal, urbanista que sería también decano en la Universidad Santo Tomás en Tunja, Mario Mayorga, Otto Quintero y Ricardo Ramírez, quienes serían más tarde profesores del programa, y, especialmente, William Camargo Triana, quien sería director del Instituto de Desarrollo Urbano (IDU), secretario de Movilidad de Cali y director de la Agencia Nacional de Infraestructura (ANI).

Hacia finales de la década 2000-2010 había ya un gran incremento en el número de posgrados relacionados con la planificación en Colombia. Además de la MPUR, existían 19 programas de maestría y especialización. De ellos se destacan las maestrías en Urbanismo y Ordenamiento Urbano-Regional de la UNAL en Bogotá, y la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia, programas que empezaron a competir entre sí.

Grandes Retos y la Segunda Revisión Curricular, 2012-2019

Con estos nuevos programas compitiendo por estudiantes, y cerca de finalizar su periodo, Alexiou y los docentes iniciaron en 2010 el proceso para la renovación del Registro Calificado, que culminaría exitosamente con la Resolución 4647 del 7 de mayo de 2012 del MEN. Para este proceso, con el fin de cumplir las cada vez más altas exigencias de producción académica estatales para posgrados, se reconfiguraron las líneas de investigación y áreas de conocimiento del programa. Entre las líneas se definieron cuatro: pensar la ciudad, calidad de vida y diseño urbano, valoración estética y planeación urbana y regional, articuladas por tres áreas del conocimiento: urbanística y planeación, diseño urbano, e investigación y simulación. En cuanto a plan de estudios, se redujo la intensidad y se reconfiguraron las clases para cursarlo con 48 créditos en 576 horas presenciales de docencia (Maestría en Planeación Urbana y Regional. Documento para la Renovación del Registro Calificado, 2011).

Consecuentemente, el número de clases también se redujo. De las 21 clases y seis electivas del plan

de estudios de 2005, se consolidaron 15 clases, entre ellas dos electivas. A pesar de las presiones por la investigación, el nuevo plan de estudios mantuvo la importancia y naturaleza de los tres talleres ideados por Rodríguez Silva, con una importante intensidad horaria y seis créditos cada uno. Estos talleres fueron acompañados de tres seminarios de investigación sucesivos, los cuales deberían ayudar al estudiante a desarrollar su trabajo de grado. Las asignaturas de estadística y SIG desaparecieron, pero se propuso que su contenido fuera integrado a los seminarios de investigación y a los talleres, de manera que fuera más aplicado y menos teórico. De esta manera la MPUR buscaba lograr el ambicioso reto de suplir tanto el enfoque práctico como el académico en el mismo programa (ver Figura 4).

Otro aspecto importante en este nuevo currículo fue retomar el enfoque en planeación, puesto a un lado desde 1998. Las seis asignaturas teóricas se dividieron en dos áreas, por un lado, urbanística y planeación, y, por el otro, diseño urbano; las dos con la misma importancia. En la primera área, el estudiante aprendería de lo multidisciplinar en cuanto a ciudad, globalización y nuevos paradigmas, hábitat y vivienda, y políticas públicas. En el área de diseño urbano, aprendería sobre diseño de espacio público, financiación y gestión de proyectos, y formas de representación y percepción de la ciudad a través del arte, la literatura o la escultura. El principal sacrificio de este nuevo plan de estudios fue el componente ambiental, que fue integrado a las clases de urbanística y planeación pero que, en la práctica, poco a poco fue perdiendo importancia.

Al igual que en 2004, en 2012 continuó la presión por hacer la conexión entre el posgrado y la investigación de la Facultad de Arquitectura y Diseño. Para esto, en 2012 se plantearon diferentes estrategias, como que el componente electivo de cuatro créditos podría ser cursado como una pasantía de investigación en los proyectos de los profesores de la Facultad. También, que el trabajo de grado debería ser dirigido por profesores adscritos a grupos de investigación de la PUJ. Esto fue difícil de lograr en la práctica, ya se que los profesores de la MPUR eran en su mayoría de cátedra y con un enfoque más de consultoría que académico. Otra dificultad fue que para 2012 ya sea había extinguido el grupo de investigación Ciudad y Territorio, y la Facultad de Arquitectura y Diseño tenía ahora seis grupos de investigación con múltiples líneas diferentes, lo que dificultaba la alineación con las líneas de la MPUR.

El proceso de renovación del plan de estudios fue culminado por la nueva directora del programa, la doctora en Urbanismo Doris Tarchópulos, quien asumió en 2011. Tarchópulos realizó su doctorado en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) con la tesis titulada *Las huellas del plan para Bogotá de Le Corbusier, Sert y Wiener*^[3] (Universidad de los Andes & Pontificia Universidad Javeriana, 2010). Jean-François Jolly tomó un rol de liderazgo también durante esta nueva etapa, encargándose de coordinar los seminarios y trabajos de grado. Las redes internacionales de Tarchópulos y Jolly facilitaron la internacionalización del programa con la realización de eventos como los Seminarios de Investigación en Urbanismo SIIU Barcelona-Bogotá, y con talleres internacionales, con profesores como Andreas Hofer de la Vienna University of Technology, Jérôme Monnet de la Université Paris-Est, y Clara Irazábal de Columbia University.

A pesar de estos avances los retos del programa continuaron creciendo, especialmente debido al surgimiento de nueva oferta de posgrados en el campo. Hasta 2010, existían cuatro programas de maestría en Bogotá, sin embargo, durante la década otros seis programas empezaron a competir directamente. En la UNAL ya se había ampliado la oferta con programas de maestría en Hábitat y Diseño Urbano; adicionalmente, en 2011 la Universidad La Gran Colombia abrió su maestría en Planeación y Gestión del Hábitat Sostenible; la Universidad de La Salle abrió en 2012 su programa de maestría en Planificación y Gestión del Territorio; en 2015 surgió en la Universidad Externado la maestría en Planeación Territorial y Dinámicas de Población. La mayor competencia para la PUJ fue la apertura de la Maestría en Planificación Urbana y Regional en la Universidad de los Andes en 2016. De esta manera, en 2018, solamente en Bogotá, la oferta de posgrado en el campo ya tenía diez programas de maestría compitiendo entre sí, sin contar otros a nivel de especialización. Además de su cantidad, los nuevos programas tenían un menor número de créditos, menor número de semestres requeridos y nuevas modalidades que permitieron una asistencia semipresencial, adaptaciones en las cuales la MPUR no había incursionado.

Este nuevo panorama trajo grandes retos a la MPUR, que pronto vio su demanda de estudiantes disminuida. Durante el primer semestre de 2010, tuvo 35 nuevos estudiantes y el primer semestre de 2014 esta cifra se redujo a 15; pero, para el primer semestre de 2019,

[3] Tesis dirigida por Joaquim Sabaté Bel y codirigida por José María Ezquiaga. <https://tdx.cat/handle/10803/78032?page=1>

la MPUR apenas tuvo siete estudiantes nuevos, poniendo en riesgo la continuidad de un programa de más de 40 años de antigüedad. El programa abrió ese año, a pesar de esta coyuntura, bajo el compromiso de ejecutar cambios que llevarían al programa a ser sostenible en el tiempo. El principal de estos cambios sería la semestralización del programa, que hasta la fecha solo tenía cohortes anuales.

Lamentablemente, entre estos cambios también estuvo la disminución de la planta docente. Atrás quedaron los años en que los talleres tenían varios directores y asesores, quedó solamente un profesor encargado de la clase. Se empezaron a vincular mayormente profesores de planta de la PUJ para hacer más eficiente el programa y estimular la producción académica. De esta manera entraron profesores como David Burbano, Natalie Rodríguez, Ana María Osorio y Jaime Hernández. Como cátedra se destaca la vinculación del doctor de la UPC, Julio Gómez Sandoval a los talleres, consolidando el enfoque de esta escuela de Barcelona a los procesos de planeación y diseño urbano. También se vinculó Mario Mayorga, egresado del programa, como líder de la enseñanza de SIG. Para mejorar y fortalecer los procesos de investigación en el trabajo de grado se decidió incluir en los seminarios al sociólogo Gilberto Bello, como profesor par de lectura.

A pesar de esto, los estudiantes continuaban con problemas para formular sus problemas de investigación; llegaban a cuarto semestre con grandes incertidumbres que les impedían desarrollar a fondo su trabajo. Para esto, se decidió en el seno del Comité de Posgrado incluir desde segundo semestre la figura del ‘asesor’, que tendría unas horas en segundo y tercero para asesorar individualmente a cada estudiante, con la expectativa que este asesor se convirtiera en el director de trabajo de grado.

Finalmente, en cuanto a egresados del periodo se destacan Adriana Zambrano, consultora del Banco Interamericano de Desarrollo para gestión de desastres; José Alexander Gómez, docente y consultor en planificación en Nueva Zelanda; Juan Manuel Patiño, director de gestión en el Metro de Medellín; Giovanna Spera, subgerente en la ERU, y Ronal Serrano, profesor de la Universidad Piloto de Colombia.

La Tercera Revisión Curricular y la Pandemia COVID-19, 2019-Actualidad

El proceso de dirección de Tarchópulos culminó a finales de la década de 2010-2020 con dos procesos muy importantes para el programa. El primero fue la renovación del Registro Calificado del programa, a través de la Resolución 3591 del 4 de abril de 2019 del MEN. Este proceso propuso menos cambios en el plan de estudios que los anteriores. Los créditos exigidos se mantuvieron en 48 con las mismas 576 horas de docencia presencial, dictadas los viernes en las tardes-noches y los sábados en la mañana. En cuanto al plan de estudios se eliminaron las tres áreas de conocimiento de 2012, debido al nuevo marco del MEN para ajustarse a una modalidad de Profundización. Esta modalidad se enmarcó mejor en la naturaleza tradicional de la MPUR que era de estudiantes que trabajaban tiempo completo y buscaban profundizar en sus conocimientos técnicos. Esta modalidad también debería bajar la presión por la producción académica, que era bastante difícil por las características de los estudiantes y profesores mencionada anteriormente.

La renovación llevó a dos cambios menores en las asignaturas. Primero, el reemplazo de la clase de diseño de espacio público por la asignatura planeación del territorio, enfocada en historia y marco legal del ordenamiento territorial colombiano, lo que fortaleció la rama de planeación. Segundo, se movieron las electivas al último semestre, para ser cursadas en paralelo y complementarias con el trabajo de grado. Se sacrificaba multidisciplinariedad, pero se ganaban horas de retroalimentación, especialmente en escritura. Consecuentemente, la MPUR empezó a ofrecer dos electivas llamadas ‘Redacción y Métodos’ y ‘Mentefactos’. No obstante, la articulación con la investigación siguió replanteándose debido a los cambios en los grupos de investigación al interior de la Facultad de Arquitectura y Diseño. Para 2018, hubo un nuevo cambio y en la MPUR solo participaban dos grupos de investigación: ‘Políticas Urbanas’, liderado por Jolly, y ‘Transiciones Territoriales’, liderado por David Burbano.

El segundo proceso que lideró Tarchópulos fue la Autoevaluación para la Acreditación de Alta Calidad, desarrollada durante 2016. De los resultados de este proceso se destacan las recomendaciones del Consejo Nacional de Acreditación: la vinculación de más estudiantes a los procesos de investigación de la Facultad; el incremento del índice de producción académica de los docentes; la mejora de la clasificación de los gru-



Figura 5. Piezas publicitarias de la MPUR del periodo 1998-2019

Fuente: Archivo Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana

pos de investigación y de profesores, y el aumento la movilidad e internacionalización del programa. De estos aspectos, sobre todo los que tienen que ver con investigación fueron un reto, ya que sus estudiantes buscan, antes que producción académica, profundizar en aspectos prácticos de su trabajo. Igualmente, respondiendo a esta necesidad, los profesores en su mayoría eran consultores con una vinculación de cátedra con la MPUR, sin interés ni incentivos en la investigación y producción académica.

En 2020, el mundo experimentó la pandemia COVID-19, que transformó las metodologías de enseñan-

za a todos los niveles y llevó a todas las universidades y programas a experimentar con las modalidades de enseñanza remotas e híbridas. En marzo de 2020 la MPUR pasó, de acuerdo con las directrices institucionales y nacionales, todas sus clases a modalidad remota. Con esta transición e incertidumbres, llegó también un nuevo director al programa. A pesar de este difícil contexto, en pandemia se consolidó la semestralización del programa y, paradójicamente, las cifras de nuevos estudiantes se incrementaron gracias a la virtualidad y se estabilizaron en alrededor de 10 a 12 por cohorte semestral.

La pandemia COVID-19 dejó grandes transformaciones en el programa, no tanto en contenidos, pero sí en modalidades de enseñanza y procedencia de los estudiantes. Antes de la pandemia, la MPUR era uno de los últimos posgrados en el campo que dictaba clases presenciales semanales, la mayoría migrando a un formato de clases intensivas de tres o cuatro días cada mes, lo que permitía el acceso a profesionales que vivían fuera de Bogotá. Las posibilidades de cambios de modalidad que el MEN abrió en el marco de la pandemia han sido utilizadas por la MPUR para abrirse también a profesionales de las regiones a través de las modalidades alternadas remotas/presenciales. Como resultado de este proceso, estudiantes de regiones como Cundinamarca, los Llanos Orientales, Boyacá y Tolima han energizado el programa y permitido llevar las reflexiones de la planeación a los lugares que hoy más lo necesitan. Sin embargo, es incierto el panorama una vez el entorno de pandemia global sea definitivamente superado (ver Figura 5).

Conclusiones

La trayectoria de 45 años de la MPUR ha llevado a varios aprendizajes y reflexiones, tanto sobre el currículo de los programas del campo de la planeación en Colombia como sobre los grandes retos que tienen estos en el entorno local. En primer lugar, los programas como el de la PUJ que se alojan en escuelas de arquitectura sufren las tensiones disciplinares entre la planeación como campo multidisciplinar y el diseño urbano, que es mayoritariamente ejercido por arquitectos y que, aun a nivel internacional, tiene un debate sobre su naturaleza del diseño urbano como campo o especialización de la arquitectura o la planificación. Esta tensión también se refleja en la producción académica, la cual es diferente para el diseño urbano, que sería más afín con productos de creación. Estos conflictos podrían explicar las dificultades para enlazar este tipo de posgrados con la investigación académica en las universidades. Este aspecto es agravado por las características de los estudiantes, que en su mayoría trabajan a tiempo completo y cursan estos programas en su reducido tiempo libre.

Por otro lado, la inexistencia en Colombia de un gremio organizado de planificadores y de un consejo de acreditación propio de la disciplina, como el PAB de Estados Unidos, dificulta la consolidación de estos programas. Directivos, docentes y planificadores se encuentran constantemente en la incertidumbre acer-

ca de cuáles deberían ser los contenidos mínimos y la naturaleza de un programa de posgrado en el campo. Esto ha conducido a la sobreoferta de programas y a las dificultades de sostenibilidad de los programas existentes, lo que a su vez ha llevado a reducir las horas de docencia y el aprendizaje de los estudiantes. A la fecha de redacción de este artículo habían surgido aún más programas en temas afines, como en Ciudades Inteligentes, temas que aún no se han consolidado como campos de estudio o disciplina de ejercicio profesional. Para resolver estos dilemas es necesario que las partes involucradas se reúnan con las autoridades nacionales y los cuerpos académicos locales y latinoamericanos para definir el campo en la región y evitar la perpetuación de estos conflictos.

Referencias

- ANSELIN, L., NASAR, J. L., & TALEN, E. (2011). Where Do Planners Belong? Assessing the Relationship between Planning and Design in American Universities. *Journal of Planning Education and Research*, 31(2), 196-207. <https://doi.org/10.1177/0739456X11402356>
- BENEVOLO, L. (1992). *Orígenes del urbanismo moderno*. Celeste Ediciones.
- DAWKINS, C. J. (2016). Preparing Planners: The Role of Graduate Planning Education. *Journal of Planning Education and Research*, 36(4), 414-426. <https://doi.org/10.1177/0739456X15627193>
- ESCUELA DE PLANEACIÓN URBANO-REGIONAL (2007). *I Encuentro de Programas de Posgrado en Planeación Urbano-Regional y Áreas Afines*.
- FLORES PEÑA, S. (2011). El urbanismo en el centenario de la Universidad Nacional: Trazos para una historia reflexiva. *Bitácora Arquitectura*, 22, Art. 22. <http://dx.doi.org/10.22201/fa.14058901p.2011.22.25566>
- GUNDER, M. (2011). Commentary: Is urban design still urban planning? An exploration and response. *Journal of Planning Education and Research*, 31(2), 184-195. <https://doi.org/10.1177/0739456X10393358>
- HEMMENS, G. C. (1988). Thirty Years of Planning Education. *Journal of Planning Education and Research*, 7(2), 85-91. <https://doi.org/10.1177/0739456X8800700208>
- MAESTRÍA EN PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL (2011). *Documento para la Renovación del Registro Calificado*. Pontificia Universidad Javeriana.
- MENDOZA LAVERDE, C. (2001). *50 años Facultad de Arquitectura y Diseño 1951-2000*. CEJA.
- MILLER, D., & WESTERLUND, F. (1990). Specialized Land Use Curricula in Urban Planning Graduate Programs. *Journal of Planning Education and Research*, 9(3), 203-206. <https://doi.org/10.1177/0739456X9000900308>
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (1974). *Facultad de Estudios Interdisciplinarios*. Pontificia Universidad Javeriana.
- RENTERÍA, P. (2003). *Maestría en Planeación Urbana y Regional. Nuevo Plan de Estudios*. Pontificia Universidad Javeriana.
- ROSSI, A., & EISENMAN, P. (1982). *Architettura Della Città*. MIT Press.
- STEINER, F. (2011). Commentary: Planning and Design—Oil and Water or Bacon and Eggs? *Journal of Planning Education and Research*, 31(2), 213-216. <https://doi.org/10.1177/0739456X11403596>
- TARCHÓPULOS, D., & CEBALLOS, O. (2005). *Patrones urbanísticos y arquitectónicos en la vivienda dirigida a sectores de bajos ingresos en Bogotá*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES & PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. (2010). *Le Corbusier en Bogotá. Tomo I: Elaboración del Plan Regulador de Bogotá*. Universidad de Los Andes
- VON ARCKEN, B. C. (1997). La reflexión sobre el proceso de autoevaluación y reforma curricular de las maestrías del IDEADE. *Ambiente y Desarrollo*, 6 y 7, 220-233.
- VON ARCKEN, B. C. (2001). *Institucionalización del tema ambiental en la Universidad Javeriana*. Javegraf.

La legislación en materia de asentamientos humanos:

referente necesario para la formación de urbanistas

Legislation on Human Settlements:

A Necessary Reference for the Education of Urban Planners

Legislação sobre assentamentos humanos:

um referencial necessário para a formação de urbanistas

La législation sur les établissements humains:

une référence nécessaire pour la formation des urbanistes

Fuente: Autoría propia

Autor

José Armando Alonso Arenas

Universidad Nacional Autónoma de México

josearmando__@comunidad.unam.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2134-7217>

Recibido: 29/08/2022
Aprobado: 17/11/2022

Cómo citar este artículo:

Alonso Arenas, J. A. (2023). La legislación en materia de asentamientos humanos: referente necesario para la formación de urbanistas. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 77-92. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104513>

Resumen

Este trabajo identifica los principales componentes de la Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano, y corrobora su inclusión en 33 planes de estudio de licenciaturas en Urbanismo impartidas en México. Dentro de la muestra, existen licenciaturas sólidamente vinculadas con los temas e instrumentos que plantea la Ley. Sin embargo, no es el caso de la mayoría de los programas. Para comprender mejor el tema y su relevancia, el artículo incluye un recorrido histórico en torno a la legislación urbanística y la formación de especialistas en México.

Palabras clave: enseñanza superior, legislación, México, urbanismo

Autor

José Armando Alonso Arenas

Urbanista, maestro en Geografía y candidato a doctor en Urbanismo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue secretario técnico de la Comisión de Desarrollo Urbano y Ordenamiento Territorial de la Cámara de Diputados y ha trabajado en proyectos legislativos y de planeación territorial.

Abstract

This work identifies the main components of the General Law of Human Settlements, Territorial Planning and Urban Development, and corroborates its inclusion in 33 study plans of Urban Planning degrees taught in Mexico. Within the sample, there are degrees strongly linked to the issues and instruments proposed by the Law. However, this is not the case for most of the programs. To better understand the subject and its relevance, the article includes a historical tour of urban planning legislation and the training of specialists in Mexico.

Keywords: higher education, legislation, Mexico, urban planning

Résumé

Ce travail identifie les principales composantes de la loi générale sur les établissements humains, l'aménagement du territoire et le développement urbain, et corrobore son inclusion dans 33 plans d'études des diplômes d'urbanisme enseignés au Mexique. Au sein de l'échantillon, il existe des diplômes fortement liés aux enjeux et instruments proposés par la loi, mais ce n'est pas le cas pour la plupart des programmes. Pour mieux comprendre le sujet et sa pertinence, l'article comprend un tour historique de la législation d'urbanisme et de la formation de spécialistes au Mexique.

Mots-clés: enseignement supérieur, législation, Mexique, aménagement urbain

Resumo

Este trabalho identifica os principais componentes da Lei Geral de Assentamentos Humanos, Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano, e corrobora a sua inclusão em 33 planos de estudo dos cursos de Urbanismo ministrados no México. Dentro da amostra, há graus fortemente vinculados aos temas e instrumentos propostos pela Lei. No entanto, isso não ocorre na maioria dos programas. Para entender melhor o tema e sua relevância, o artigo inclui um passeio histórico da legislação urbanística e da formação de especialistas no México.

Palavras-chave: ensino superior, legislação, México, planejamento urbano



**La legislación en materia de
asentamientos humanos:
referente necesario para la formación de urbanistas**

La expedición de la LGAHOTDU en 2016 propició la actualización de la normatividad urbanística en México en los ámbitos federal, estatal y municipal. Es relevante y oportuno reflexionar en qué medida los planes y programas de estudio de Urbanismo a nivel pregrado responden a este contexto normativo.

Introducción

México acumula décadas de tradición de planeación urbana; su primera legislación general en materia de asentamientos humanos se expidió hace casi medio siglo. La ley vigente es la Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano (LGAHOTDU) de noviembre de 2016 (SEDATU, 2016). Su expedición conllevó un proceso de armonización en las leyes y reglamentos de todo el país, por lo que las instituciones, instrumentos y procedimientos resultantes son aún recientes y requieren especialistas.

En respuesta a la demanda de profesionales, México también tiene decenas de universidades autorizadas para impartir carreras de Urbanismo y Planeación Territorial. No obstante, hasta ahora, no se había realizado ningún ejercicio para corroborar si las universidades ofrecen planes de estudio que se identifiquen con las actividades, instrumentos y procedimientos plasmados en la LGAHOTDU. Por una parte, proponemos que dicha legislación general puede asumirse como un conjunto de actividades y enfoques que el Estado y la sociedad demandan del Urbanismo y sus profesionales; por otra, dada su jerarquía normativa, es un elemento estructurador del quehacer urbanístico. Por ello, esta legislación debe ser considerada como un referente para identificar áreas de oportunidad para la formación universitaria de las y los urbanistas en México. Ejercicios análogos podrían aplicarse para otras partes del mundo, o para otras materias reguladas, mediante legislación general, como la Gestión Integral de Riesgos o el Ordenamiento Ecológico del Territorio.

Metodología

El presente trabajo siguió, para su elaboración, la siguiente ruta metodológica. En primer lugar, se realizó una búsqueda de literatura académica para explorar enfoques epistemológicos del Urbanismo en México e Iberoamérica. A continuación, se revisaron trabajos sobre la estructuración curricular de planes o programas de estudio en Urbanismo y se buscaron investigaciones de pedagogía o didáctica para estudios de pregrado en esta disciplina.

En un segundo momento, se procedió a la reconstrucción de la evolución del marco jurídico con los ejemplos más relevantes. La búsqueda empleó como principales fuentes al Diario Oficial de la Federación, Memoria Política de México y escritos académicos. Asimismo, se procedió a diseccionar y analizar la Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano y su estructura capitular.

Posteriormente, se identificaron universidades e institutos de educación superior que ofrecen programas de pregrado (licenciatura y técnico superior universitario) relacionados con el Urbanismo. La búsqueda partió del Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior Ciclo Escolar 2020-2021 (Asociación Nacional de Universidades e

Instituciones de Educación Superior, 2021), los Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios del tipo Superior (RVOES) federales y estatales registrados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Secretaría de Educación Pública, s.f.), y los documentos de la Asociación Nacional de Instituciones de la Enseñanza de la Planeación Territorial, el Urbanismo y el Diseño Urbano (ANPUD) (2018). También, se hicieron búsquedas en Google y en buscadores especializados en educación superior (Buscador de Carreras y Universidades de México de El País, Mextudia, UniversidadesMex y Estudia-Carreras).

Se seleccionaron aquellas carreras de pregrado que, en su denominación, hicieran alusión al urbanismo, al hábitat, al territorio y a lo regional. Se eliminaron las que no tuvieran asignaturas con enfoque de territorio, por ejemplo, las licenciaturas en desarrollo regional ceñidas a lo económico y que no abordan lo territorial. La búsqueda arrojó 52 carreras. Sin embargo, el análisis continuó con las 33 que contaron con un sitio web propio, un perfil de egreso, un programa, plan de estudios o malla curricular que especificara las asignaturas y actividades obligatorias, y cuyos grados académicos fueran licenciatura, ingeniería o técnico superior universitario.

Se procedió a corroborar si tales programas de estudio integran asignaturas cuya denominación alude a temas, instrumentos y actividades que se puedan identificar con capítulos de la LGAHOTDU. Primero, dichos capítulos fueron agrupados en nueve categorías: planeación territorial e instrumentos; instituciones, coordinación y normatividad; regularización, reservas territoriales y régimen agrario; espacio público; movilidad; riesgo y resiliencia; gobernanza y participación; financiamiento, e información y representación del territorio. Luego se identificó qué asignaturas o actividades obligatorias de los planes de estudio podían identificarse con alguna categoría. Este grupo de asignaturas y actividades es el 'especializado en temas de la LGAHOTDU'.

De entre las asignaturas que no cumplieron el requisito, se revisó cuáles se orientan explícitamente a enfoques o escalas de interés disciplinar (por ejemplo, asignaturas como las intituladas 'Urbanismo', 'Sociología Urbana', o aquellas orientadas a analizar escalas geográficas y similares). Este grupo de asignaturas y actividades es el 'especializado en la disciplina'.

El número de asignaturas y actividades obligatorias de cada carrera orientadas a una especialización

disciplinar o en la LGAHOTDU fue dividido sobre el total de asignaturas y actividades obligatorias. El porcentaje resultante señala qué tan especializado está su programa o plan de estudios en actividades y saberes centrales a la disciplina y la LGAHOTDU^[1]. La muestra se dividió en cuartiles y se seleccionó al cuartil más alto (el más especializado). Se analizaron sus perfiles de egreso y qué conceptos incluyen con más frecuencia.

A partir de los análisis anteriores, se esbozaron conclusiones acerca del grado de proximidad entre los planes de estudio y el conjunto de actividades planteado por la ley.

Finalmente, se vertieron valoraciones sobre la situación actual y se propuso cómo fortalecer la formación en función de las áreas de oportunidad que marca la LGAHOTDU.

Reflexiones Previas sobre la Epistemología del Urbanismo y su Enseñanza en México e Iberoamérica

Este apartado expone el estado de la cuestión en cuanto a la conceptualización, epistemología y estudios de la educación en el Urbanismo, centrado en Iberoamérica y México. La revisión de la literatura trasluce que la reflexión epistemológica no es abundante, y el interés por el aula y la formación del urbanista de licenciatura es limitado. De hecho, la mayoría se enfoca en estudiantes de otras disciplinas que llevan algunas asignaturas de Urbanismo.

Discusiones Epistemológicas

Las definiciones y abordajes epistemológicos permitieron identificar tres posturas dominantes^[2]. Óscar

[1] Las carreras de mayor especialización en la LGAHOTDU o la disciplina podrían fomentar habilidades concretas y conocimientos útiles para integrarse al campo. Pero una carrera menos especializada, orientada a habilidades generales (por ejemplo, idiomas) o enfocadas en otras disciplinas (como la Arquitectura), no necesariamente supone una peor formación. Entre la muestra hay paradigmas educativos que buscan alejarse del conocimiento segmentado y de una planeación educativa rígida, como la educación 'modular' de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que busca construir conocimiento mediante el estudio de casos reales (Arbesú García, 1996). Así, las denominaciones de sus asignaturas pueden ser poco explícitas en su vinculación con la disciplina urbanística, y los contenidos educativos dependen de decisiones más prácticas que programáticas.

[2] Los autores relacionados con estas tres posturas son o fueron académicos en universidades históricamente relevantes para el Urbanismo en sus regiones. López Velarde y Durán, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes; Chávez y Quiroz, en la UNAM; Rodríguez, en la Universidad Simón Bolívar de Venezuela.

López Velarde Vega (2011, p. 4) define al Urbanismo como “la Ciencia que estudia el ordenamiento de las ciudades en sus aspectos físico, social y económico”. Humberto Durán López (Guardado Vidal, 2021, s.p.) consideró que el Urbanismo es “una disciplina científica que tiene por objeto el estudio sistémico de la ciudad y de los asentamientos humanos en el territorio”, con “una visión integral del proceso de desarrollo urbano y de las relaciones que existen con otras disciplinas”. Ambos autores apuntan hacia un carácter científico de la disciplina.

En cambio, Estefanía Chávez Barragán y Héctor Quiroz Rothe apuntan a un enfoque proyectual y de diseño, más pragmático que científico. Para Quiroz (2013, p. 114), el Urbanismo es “el desarrollo y gestión de proyectos de diseño y planeación urbana”, tanto la originada desde las instituciones como desde las organizaciones sociales. Para Chávez (1998, p. 52), desde su visión de ‘planear haciendo’, los urbanistas participan en “crear, desarrollar, reformar y hacer progresar los poblados, de acuerdo al diseño de los espacios, para satisfacer las necesidades de la vida humana”.

Rodríguez (2011, p. 252) adopta otra posición y señala que la elaboración del plan urbano —que aborda comprehensivamente los problemas urbanos— es una tarea fundamental de la profesión que debe acompañarse con la gestión. Desestima la posibilidad de la racionalidad pura en la planeación —en contraste con Durán y López Velarde—, pero también se posiciona contra el utopismo por carecer de fundamento científico (2011, pp. 238-239).

Estas distancias entre posiciones que buscan definir la disciplina son abordadas por Farias (2013). Considera que el Urbanismo —como el que describen Chávez y Quiroz— y la Planeación Territorial —próxima a la visión de Rodríguez— son campos diferenciados, puesto que provienen de epistemologías distintas. Farias analizó los programas de estudios de diversos posgrados en Brasil y concluyó que los del campo del Urbanismo se centran en conceptos como la arquitectura y la ciudad, mientras que los del campo de la Planeación Territorial se orientan a la región y el territorio. Aun así, ambas visiones confluyen en conceptos como el espacio, el ambiente, la gestión y lo urbano.

Almandoz (2020, p. 278) ratifica los orígenes distintos del Urbanismo y la Planeación. Asimismo, señala que la disciplina tiene una doble condición descriptiva y proyectiva, que se traduce en dos vertientes: la del Urbanismo que explica la forma urbana y la del

Urbanismo que la ordena (p. 282).

Revisión de Investigaciones y Análisis Curriculares

La revisión del estado de la cuestión llevó también a identificar publicaciones relativas a cómo se estructuran los contenidos curriculares y cómo se enseña el Urbanismo en las aulas, principalmente para Iberoamérica y México. No se detectaron trabajos que se refieran a la influencia del marco legislativo en los programas académicos. No obstante, se identificaron análisis curriculares similares al presente proyecto investigativo. Uno corresponde a Farias (2013). El segundo corresponde a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2018) y es intitulado “Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura de Urbanismo”. Un tercer trabajo es de Romero (2016), quien analiza cómo la percepción de la malla curricular se relaciona con la percepción que tienen estudiantes de Urbanismo sobre su desarrollo de competencias profesionales, problemática lejana a este proyecto.

Metodológicamente, Farias (2013) identificó planes de posgrado que clasificó en dos grupos: los del campo del Urbanismo y los del campo de la Planeación Territorial. Así, determinó la frecuencia con que se mencionaron doce conceptos en cada grupo de posgrados, demostrando que ambos conjuntos eran epistemológicamente distinguibles. Por su parte, el documento de la UNAM dividió en cuatro categorías las asignaturas de su propio plan de estudios de 2005 y de tres licenciaturas afines de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). La conclusión reveló una especialización de la UNAM en asignaturas de tecnología y taller de proyectos en comparación con la muestra, mientras que quedaba en último sitio en asignaturas de teorías y apoyos metodológicos (UNAM, 2018, p. 24).

De todo el material analizado, el documento de la UNAM fue el único que enfatizó la importancia de adecuar los contenidos curriculares a los cambios normativos, considerando estos cambios como avances disciplinares. Así, situó lo normativo a la par de transformaciones en esferas como la tecnológica, la gestión urbana, la inclusión social, la sostenibilidad, la movilidad y el espacio público (2018, pp. 9-15).

Investigaciones Pedagógicas o Didácticas en Instituciones Formadoras de Urbanistas

A nivel de aula y propuestas pedagógicas o didácticas, los trabajos de Rodríguez (2011) y Arbeláez (2019) sí se refieren a alumnos que estudian para ser urbanistas y a instituciones que imparten esta carrera. No obstante, conforman la minoría de la producción, y los enfoques de sus trabajos —teoría urbana y diseño— son de ámbito distinto al de este artículo.

Pardo-García (2017) argumenta la necesidad de contenidos de sistemas de información geográfica para el Urbanismo, aunque su muestra es de estudiantes de Arquitectura e Ingeniería. Parra, Zúñiga y Cruz (2018) hablan de vincular a la universidad, la empresa y la comunidad en la enseñanza del Urbanismo, pero desde la carrera de Ingeniería Civil. Fernández, Pérez y Santos (2021) escriben sobre la relación entre investigaciones y exposiciones para enseñar Urbanismo, pero se enfocan en estudiantes de Arquitectura y de primaria a bachillerato.

Al final de estos tres apartados, se puede concluir que las formas de comprender y enseñar Urbanismo son epistemológicamente diversas. No es objeto de este trabajo proponer una definición, sino visibilizar los distintos enfoques que se tocan en esta disciplina. Concluimos también que las carreras universitarias en Urbanismo parecen insuficientemente estudiadas desde la educación, y que no se advierte la existencia de trabajos previos que aborden la relación entre los planes de estudio de pregrado en Urbanismo y la legislación en materia de asentamientos humanos.

Un Panorama sobre la Legislación en Materia de Asentamientos Humanos

Este apartado plantea un breve recorrido histórico y los contenidos y alcances de la legislación que enmarca al Urbanismo en México.

Una Breve Aproximación Histórica

Cuando menos desde el periodo colonial, el territorio que actualmente es México contó con normas relacionadas con el ordenamiento del territorio y los asentamientos humanos. Varios de estos documentos

fueron compilados en las Leyes de Indias hacia 1680. Disposiciones relacionadas con el ordenamiento del territorio integraron su libro cuarto, como aquellas relacionadas con la ubicación de las localidades, la traza urbana, la expansión de los asentamientos y el financiamiento de las reparaciones de caminos y puentes (Real y Supremo Consejo de las Indias, 1998).

Posterior a la independencia de México, la Ley sobre la Expropiación por Causa de Utilidad Pública de 1853 (Ministerio de Justicia, 1853, s.p) fijó la expropiación por “trabajos ú obras de utilidad común”. También estableció un proceso similar a las consultas públicas actuales para que fueran escuchadas las personas cuya propiedad fuera afectada, y para que los expertos dieran su opinión y las autoridades emitieran dictámenes al respecto.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 expresó mediante el párrafo tercero del Artículo 27 que “La Nación tendrá en todo tiempo el derecho de imponer a la propiedad privada las modalidades que dicte el interés público” (Secretaría de Gobernación, 1917). Esta frase continúa vigente y ha dado sustento a la legislación en materia de asentamientos humanos.

La Ley sobre Planeación General de la República, expedida en 1930 (Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas, 1930), instituyó el Plano Nacional de México, un instrumento de planeación sistemática y con bases jurídicas sólidas en el ámbito federal. Entre otros aspectos, incluía lo que hoy consideraríamos regionalizaciones e infraestructuras; además, creó un órgano consultivo (la Comisión Nacional de Planeación) y otro para dictaminar proyectos federales (la Comisión Nacional de Programa). En 1933 se expidió la Ley de Planificación y Zonificación del Distrito Federal y Territorios de la Baja California (Departamento del Distrito Federal, 1993), que estableció instrumentos de planificación local llamados planos reguladores.

Esta ola coincidió con dos propuestas de instituciones para la educación superior. En la década de 1920, Carlos Contreras, pionero de la planeación urbana en México, propuso la creación de la Facultad de Planificación dentro de la Universidad Nacional de México (hoy UNAM) (Sánchez Ruiz, 2002). El proyecto no se ha realizado hasta hoy. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) estableció el Instituto de Planificación y Urbanismo en 1939, con el primer plan de estudios de posgrado en la materia en México. Su existencia fue efímera (Tena Núñez, 2008).

El interés en la temática retornó en la década de 1970. La Ley Federal de Reforma Agraria de 1971 estableció que se elaborarían planes regionales para crear nuevos centros de población (Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización, 1971). En 1974 se expidió una Ley General de Población que facultó a la Secretaría de Gobernación para dictar, ejecutar o promover medidas para la planificación de los centros urbanos (Secretaría de Gobernación, 1974), pero no indicó mediante qué instrumentos.

En 1976, se celebró la Conferencia de las Naciones Unidas Hábitat I y en México se expidió la primera Ley General de Asentamientos Humanos (Secretaría de la Presidencia, 1976), que determinó la existencia de instrumentos de planeación del nivel nacional, estatal, municipal y de zonas conurbadas, así como la concurrencia de los tres ámbitos de gobierno, y distribuyó facultades a cada uno de estos ámbitos.

También en 1976 inició actividades la Licenciatura en Diseño de los Asentamientos Humanos (hoy Planeación Territorial) en la Universidad Autónoma Metropolitana (González Aragón, 2017), primera licenciatura en su tipo en México (Eibenschutz Hartman, 2009). La Licenciatura en Urbanismo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes se aprobó en 1980 (Guardado Vidal, 2021). Más adelante, la reforma constitucional del 3 de febrero de 1983 facultó a los municipios para formular, aprobar y administrar su zonificación y sus planes de desarrollo urbano (Presidencia de la República, 1983).

En 1993 se expidió la segunda Ley General de Asentamientos Humanos, abrogando la de 1976 (Secretaría de Desarrollo Social, 1993). Este nuevo documento reconoció la existencia del fenómeno metropolitano e incorporó el concepto de Ordenamiento Territorial, aunque no en los términos de la ley actual. Hacia el final de la vida de esta ley (2007 a 2015) hubo 64 iniciativas de reforma; a partir del Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación, se identificó que en la Legislatura LXI (2009-2012) el 25% de las iniciativas trataron sobre Desarrollo Metropolitano, mientras que en la LXII (2012-2015), el 14% abordó temas de riesgo y el 7% de movilidad. Asimismo, en 2014 se presentó una iniciativa para establecer una estrategia territorial nacional. Si bien ninguna de estas iniciativas pasó a formar parte de la Ley, sus temas o instrumentos permearon en la legislación que la reemplazó.

En 2016 se expidió la nueva Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y De-

sarrollo Urbano, que considera lo que se expone en la sección siguiente.

Instrumentos y Actividades actuales según la Legislación General en Materia de Asentamientos Humanos y Metodologías de Origen Federal

La LGAHOTDU fue publicada en el Diario Oficial el 28 de noviembre de 2016 con última reforma al 1° de junio de 2021 (Cámara de Diputados, 2021). De esta derivan las legislaciones estatales en la materia, reglamentos estatales y municipales y otras disposiciones normativas.

La LGAHOTDU establece una serie de atribuciones, instituciones, principios, materias, instrumentos y actividades que forman parte del quehacer de profesionistas dedicados a los asentamientos humanos, el ordenamiento territorial y el desarrollo urbano.

Varias de las grandes áreas temáticas en que los urbanistas pueden participar en su labor profesional se identifican en el Artículo 4, que establece una serie de principios de política pública. Con frecuencia, se trata de temas que no deben dejarse de lado. Asimismo, la estructura capitular de la Ley señala temas donde pueden participar profesionistas del Urbanismo. Incluso hay casos en que un mismo tema aparece como principio de política pública y título de algún capítulo en la ley (como la resiliencia, seguridad urbana y riesgos, o la accesibilidad y movilidad universal).

También podemos detectar actividades en que pueden participar los urbanistas si identificamos los instrumentos (de planeación, fomento, control, entre otros) que establece la LGAHOTDU. Algunos de los principales instrumentos son: la Estrategia Nacional de Ordenamiento Territorial (ENOT); los programas estatales y municipales de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano; los programas de zonas metropolitanas o conurbaciones; los programas territoriales operativos (PTO); las regulaciones para el suelo proveniente del régimen agrario; la regularización territorial; los polígonos de actuación; el reagrupamiento parcelario; los programas de desarrollo institucional; los observatorios ciudadanos; los incentivos fiscales, o la simplificación administrativa.

Varios elementos de la LGAHOTDU son inéditos. Esto incluye temas como la movilidad o el espacio público, instrumentos (como la ENOT, los PTO o los polígonos de actuación), e instituciones como consejos, observatorios ciudadanos y el Sistema de Información Territorial y Urbano.

Institución	Programa	Asignaturas y actividades obligatorias orientadas a la especialización en:		
		La LGAHOTDU	La disciplina	Total
Universidad de Guadalajara (UDG)	Licenciatura en Urbanística y Medio Ambiente*	44.8%	48.3%	93.1%
Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)	Licenciatura en Urbanismo*	31.4%	51.0%	82.4%
Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX)	Licenciatura en Planeación Territorial*	45.3%	28.3%	73.6%
Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México Rosario Castellanos (IRC)	Licenciatura en Urbanismo y Desarrollo Metropolitano	33.3%	37.3%	70.6%
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)	Licenciatura en Diseño Urbano y del Paisaje*	36.4%	30.9%	67.3%
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Licenciatura en Urbanismo y Diseño Ambiental*	24.5%	37.7%	62.3%
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Licenciatura en Urbanismo*	21.7%	38.3%	60.0%
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM o "Tec de Monterrey") (impartida en Guadalajara y Monterrey, autorizada en Querétaro)	Licenciatura en Urbanismo	18.2%	40.9%	59.1%
Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) (impartida en Toluca y Chimalhuacán)	Licenciatura en Administración y Promoción de la Obra Pública*	40.0%	18.5%	58.5%
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Licenciatura en Desarrollo Territorial*	15.4%	35.9%	51.3%
Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)	Ingeniero en Desarrollo Territorial	42.2%	8.9%	51.1%
Universidad Reina Sofía	Licenciatura en Arquitectura y Urbanismo	13.3%	35.6%	48.9%
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)	Licenciatura en Diseño Urbano y del Paisaje*	25.0%	22.7%	47.7%
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	Licenciatura en Diseño del Hábitat*	26.5%	20.6%	47.1%
Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)	Licenciatura en Diseño Urbano y Edificación	22.6%	24.2%	46.8%
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)	Licenciatura en Diseño Urbano y Arquitectura del Paisaje	24.1%	18.5%	42.6%
Universidad de Oriente (UO)	Licenciatura en Arquitectura en Urbanismo	11.3%	25.8%	37.1%

Institución	Programa	Asignaturas y actividades obligatorias orientadas a la especialización en:		
		La LGAHOTDU	La disciplina	Total
Instituto Superior de Arquitectura y Diseño (ISAD)	Licenciatura en Arquitectura y Territorio	17.6%	17.6%	35.3%
Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH)	Licenciatura en Gestión Urbana y Rural*	14.7%	20.6%	35.3%
Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM)	Licenciatura en Gestión Territorial	20.5%	13.6%	34.1%
Tecnológico Universitario del Valle de Chalco (TUVCH)	Técnico superior universitario en Gestión del Territorio	13.3%	20.0%	33.3%
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X)	Licenciatura en Planeación Territorial*	17.2%	13.8%	31.0%
Universidad de Guanajuato (UG)	Licenciatura en Desarrollo y Gestión del Territorio	20.7%	10.3%	31.0%
Instituto Universitario Veracruzano (UIV)	Licenciatura en Arquitectura y Urbanismo	7.3%	23.6%	30.9%
UEA Centro Universitario	Licenciatura en Arquitectura y Urbanismo	10.0%	16.7%	26.7%
Universidad Hipócrates	Licenciatura en Arquitectura Urbanista	3.1%	18.8%	21.9%
Universidad Alva Edison (UAE)	Licenciatura en Arquitectura y Desarrollo Urbano	9.3%	11.1%	20.4%
Centro de Estudios Superiores de Diseño de Monterrey, S.C. (CEDIM)	Licenciatura en Arquitectura y Estrategias Urbanas	11.5%	6.6%	18.0%
Universidad Latina de América (UNLA)	Licenciatura en Arquitectura, Urbanismo y Sustentabilidad	7.1%	8.9%	16.1%
El Colegio de Veracruz (Colver)	Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable	7.5%	5.0%	12.5%
Instituto Mixteco de Educación Integral	Licenciatura en Diseño Urbano	4.8%	3.2%	7.9%
Universidad de Santa Fe (Aguascalientes)	Ingeniería Civil y Urbanismo	0.0%	5.6%	5.6%

* Programa miembro de la ANPUD

Tabla 1. Asignaturas y actividades obligatorias orientadas a la especialización en categorías de la LGAHOTDU, en la disciplina y total de asignaturas y actividades especializadas por institución y programa* Programa miembro de la ANPUD

Fuente: Elaboración propia.

Total de asignaturas y actividades obligatorias contabilizadas		1,684	
Asignaturas orientadas a la especialización disciplinar del Urbanismo		736	43.7%
Enfocadas a temas, instrumentos y actividades identificados en la estructura capitular de la LGAHOTDU	Gobernanza y participación	21	1.2%
	Planeación territorial e instrumentos	71	4.2%
	Riesgo y resiliencia	17	1.0%
	Movilidad	11	0.7%
	Espacio público	4	0.2%
	Regularización, reservas territoriales y régimen agrario	0	0.0%
	Financiamiento	29	1.7%
	Información y representación del territorio	119	7.1%
	Instituciones, coordinación y normatividad	68	4.0%
Otras con enfoque explícito disciplinar, espacial o de alguna escala urbana o regional		396	23.5%

Tabla 2. Asignaturas y actividades obligatorias especializadas en categorías de la LGAHOTDU considerando el total de la muestra
Fuente: Elaboración propia.

Es por tanto relevante identificar las posibles actividades y especializaciones que plantea el marco jurídico para orientar los planes y programas de estudio de las universidades e identificar sus áreas de oportunidad, de modo que resulte ventajoso para las y los profesionistas, las instituciones que los forman y la sociedad en general.

La Formación de Perfiles Profesionales en función de los contenidos de la LGAHOTDU

En este momento, resulta inevitable cuestionar en qué grado existen paralelismos entre las necesidades y oportunidades que plantea la LGAHOTDU y los programas educativos que ofrecen las instituciones de educación superior en materia de Urbanismo en México.

Análisis de Especialización Disciplinar de los Planes de Estudio

De acuerdo con las condiciones mencionadas en la metodología, se seleccionaron 33 carreras de nivel pregrado (licenciaturas, ingenierías o técnico superior universitario) autorizadas en México en temas relacionados con el Urbanismo. Once de ellas forman parte de la ANPUD, organización que agrupa carreras de

pregrado en esta área de conocimiento.

Con base en los apartados anteriores, se buscó identificar en qué grado las asignaturas obligatorias de las carreras responden a actividades, instrumentos o procedimientos identificables en la estructura capitular de la LGAHOTDU o a conocimientos que fomentan el conocimiento disciplinar especializado. A partir de este conteo se estableció qué porcentaje de asignaturas y actividades obligatorias cumplen con este perfil con respecto del total de cada carrera.

Sumando el total de asignaturas y actividades obligatorias analizadas, la distribución por categorías es la siguiente.

Análisis de Conceptos Frecuentes en los Perfiles de Egreso

A partir del procedimiento anterior, se optó por estudiar qué conceptos eran los más frecuentes en los perfiles de egreso y si estos se relacionan o no con el marco jurídico y los temas y actividades planteados por la LGAHOTDU. Se tomó el cuartil más alto —que, en la Tabla 1, va desde la Licenciatura en Urbanística y Medio Ambiente de la UDG hasta la Licenciatura en Urbanismo del ITESM—. En la siguiente tabla se identificaron los términos que aparecen con más frecuencia —en la mitad o más— de los perfiles

Concepto	Universidades que lo incluyeron en su perfil de egreso							
	UDG	UAA	UAEMEX *	IRC	UAS	BUAP	UNAM **	ITESM
Gestión	x	x	x	x	x		x	x
Proyectos	x	x	x	x	x		x	x
Metodología o método		x	x	x	x		x	x
Planeación o planificación		x	x	x	x	x	x	
Tecnología	x			x	x	x	x	x
Equipo				x	x	x	x	x
Estética	x	x		x	x	x		
Investigación	x	x	x	x			x	
Medio ambiente, ambiente o naturaleza	x		x			x	x	x
Problemas urbanos, territoriales o del hábitat	x		x			x	x	x
Propuestas		x		x	x	x	x	
Soluciones		x	x			x	x	x
Sustentabilidad o sostenibilidad	x	x	x		x		x	

* Licenciatura en Planeación Territorial de la UAEMEX.

** Licenciatura en Urbanismo de la UNAM.

Tabla 3. Términos más frecuentes en los perfiles de egreso del primer cuartil de carreras universitarias con mayor porcentaje de asignaturas y actividades obligatorias especializadas en categorías de la LGAHOTDU y en la disciplina

Fuente: Elaboración propia.

de egreso de estas instituciones^[3].

Resultados

Solo 11 de las 33 carreras analizadas tienen 50% o más de sus asignaturas o actividades obligatorias orientadas a instrumentos o actividades previstos en la LGAHOTDU, o a enfoques, escalas y teorías centrales en la disciplina urbanística. La mayor parte del cuartil uno de especialización forma parte de la ANPUD, organización que cuenta con eventos académicos donde las instituciones participantes confluyen, comparten y ayudan a estructurar la agenda formativa.

[3] Para el IRC, se hace referencia solo a las ‘Competencias específicas de la profesión’ del perfil de egreso.

En cuanto a las asignaturas obligatorias, que se relacionan con categorías de actividades o instrumentos de la LGAHOTDU, la mayoría pertenece a las categorías de ‘Información y representación del territorio’, ‘Planeación territorial e instrumentos’ e ‘Instituciones, coordinación y normatividad’ —esta última frecuentemente alimentada por asignaturas sobre normas y procedimientos ambientales—. Llama la atención que ninguna de las 33 carreras tiene asignaturas o actividades obligatorias orientadas a la categoría que denominamos ‘Regularización, reservas territoriales y régimen agrario’. Las asignaturas cuyo protagonista es el espacio público —segunda categoría más baja— aparecen solo en carreras orientadas a diseño (UACJ, ITESO y UNLA) y en el IRC. De la siguiente categoría más baja, ‘Movilidad’, 5 de 11 asignaturas (casi la mitad) se imparten en la Zona Metropolitana del Valle de México; la UAA imparte dos.

En cuanto al análisis de perfiles de egreso, se analizaron 259 términos en ocho perfiles. En su conjunto, parecen privilegiar la visión de Urbanismo relacionada con el proyecto en el territorio que atiende necesidades sociales, por encima de una visión del Urbanismo como ciencia o como actividad de planeación. Es un diagnóstico útil que permite llevar a debate si estas visiones deben equilibrarse o si la realidad, o una ética determinada, nos inclinan por alguna. Por otra parte, retomando el análisis epistemológico de Farias (2013), identificamos que la oferta educativa en México brinda un equilibrio entre la epistemología del Urbanismo orientado a proyectos y la Planeación Territorial que organiza región y territorio. Parece haber, no obstante, un aventajamiento del Urbanismo proyectivo o técnico por encima del descriptivo o teórico, en términos de Almandoz (2020).

Resulta positivo que casi todos los perfiles de egreso se refieran a la gestión y la planeación, pero también hay ausencias notables. No podemos afirmar que la mayoría de estos programas tiendan a asumir a lo jurídico como referente y estructurador clave de la actividad profesional que enseñan. De los perfiles analizados, únicamente el del IRC se refiere a la legislación urbana; la UAS y la UNAM aluden a una dimensión jurídica, aunque no legislativa. Solo el IRC apela a la política social y el ITESM, única institución privada de esta última parte del análisis, es también la única que menciona las políticas públicas. El concepto de 'instituciones' solo aparece en el perfil de egreso de la UAEMEX y la administración o lo administrativo se vislumbra únicamente con la UAS y la UNAM.

No deja de ser llamativo el caso del IRC, universidad creada por decreto del Gobierno de la Ciudad de México en 2019, y que puntúa alto en cuanto a la especialización disciplinar. También son interesantes los casos del ITESM, primera universidad en aplicar el mismo programa educativo en entidades federativas distintas^[4], y del TUVCH, primera institución que ofrece formación a nivel de técnico superior universitario en este ramo.

Conclusiones y Recomendaciones Finales

La expedición de la LGAHOTDU en 2016 propició la actualización de la normatividad urbanística en México en los ámbitos federal, estatal y municipal. Es relevante y oportuno reflexionar en qué medida los planes y programas de estudio de Urbanismo a nivel pregrado responden a este contexto normativo. A través de él se estructuran las actividades, instituciones, instrumentos y procedimientos propios de la profesión urbanística.

En la mayoría de los casos analizados, el porcentaje de asignaturas y actividades obligatorias explícitamente relacionado con actividades e instrumentos de la LGAHOTDU, o de actividades que refuerzan y especializan el perfil profesional, es relativamente bajo (menor al 50%). Esta distancia entre contenidos escolares obligatorios para los urbanistas y actividades que establece la ley es especialmente crítico en temas como la regularización territorial, el régimen agrario, los espacios públicos y la movilidad.

Existen casos como la UDG y la UAA donde se percibe una alta consistencia entre sus contenidos y las habilidades y actividades que se desprenden de la LGAHOTDU, así como de otras asignaturas con un fuerte perfil disciplinar o explícitamente orientadas a escalas propias del Urbanismo. Otros como el IRC y la UNAM presentan grados de especialización también elevados y perfiles de egreso que hacen referencia a lo jurídico. Todas las demás carreras analizadas presentan rasgos particulares en la formación de urbanistas y planificadores o profesionistas afines. No obstante, sería oportuno evaluar si una formación orientada directamente a actividades contempladas por la legislación es la mejor estrategia para la inserción laboral y el desempeño profesional del urbanista.

Como se aprecia en el apartado dedicado a la evolución histórica de la legislación en la materia, esta presenta cambios y, en las últimas décadas, la diversidad de temas e instrumentos ha incrementado. Por ello, resulta conveniente dar seguimiento a las iniciativas para reformar, adicionar o reemplazar y abrogar las leyes vigentes. Aun cuando las iniciativas no prosperen en su momento, pueden acabar permeando años después, como ya se demostró en el caso de la ENOT y los instrumentos metropolitanos.

[4] En la actualidad imparte la totalidad del programa en sus campus de Monterrey y Guadalajara. La revisión a los RVOES concluyó que también está autorizada para impartirla en Querétaro.

Finalmente, no deja de sorprender el devenir de instituciones históricamente ligadas a la intención de formar urbanistas. A casi un siglo de la concepción de la idea de una Facultad de Planificación para la UNAM y de la creación de un Instituto de Planificación y Urbanismo en el IPN, sus opciones formativas actuales ligadas al Urbanismo siguen supeditadas a escuelas de Arquitectura o Ingeniería. Además, el IPN lo enseña solo como posgrado. En el caso de la UAM, primera en impartir una licenciatura en nuestra disciplina, su modelo educativo modular pareciera operar bajo un grado de especialización disciplinar relativamente bajo. Pero esta conclusión podría ser resultado de que nuestra metodología (como cualquier otra) prioriza y legibiliza unos factores en vez de otros. Valdría la pena conducir estudios más profundos para conocer las fortalezas o deudas de la formación profesional desde los paradigmas de estas instituciones icónicas para el Urbanismo mexicano.

Referencias

- ALMANDOZ, A. (2020). Reconsideraciones epistemológicas y conceptuales sobre el Urbanismo. *Eure*, 46(137). <https://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/3156>
- ARBELÁEZ PROAÑOS, J. (ENERO DE 2019). *La enseñanza del diseño urbano en la Licenciatura en Urbanismo. Caso de estudio: Taller de proyectos etapa inicial «Lugares y recorridos»*. (Tesis de Maestría en Urbanismo). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2019/enero/0784121/Index.html>
- ARBESÚ GARCÍA, M. (1996). El sistema modular Xochimilco. En M. Arbesú García, & L. Berruecos, *El sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana* (pp. 9-25). UAM Xochimilco. <https://biblioteca.xoc.uam.mx/docs/tid/arbesu.pdf>
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE INSTITUCIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA PLANEACIÓN TERRITORIAL, EL URBANISMO Y EL DISEÑO URBANO. (3 DE MAYO DE 2018). Facebook. Asociados ANPUD: <https://www.facebook.com/anpudmx/photos/322019374992296>
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2021). *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2020-2021*. ANUIES.
- CÁMARA DE DIPUTADOS. (1 DE JUNIO DE 2021). *Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano*. México: Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAHOTDU_010621.pdf
- CHÁVEZ DE ORTEGA, E. (1998). *Urbanismo en ciudades medias y pequeñas* (2a ed.). Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad. Retrieved 10 de agosto de 2022, from https://www.puec.unam.mx/pdf/libros_digitales/Publicaciones/urbanismo_cd_medias.pdf
- DEPARTAMENTO DE ASUNTOS AGRARIOS Y COLONIZACIÓN. (16 DE ABRIL DE 1971). Ley Federal de Reforma Agraria. *Diario Oficial*, Tomo CCCV(41). https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4754777&fecha=16/04/1971&cod_diario=204826
- DEPARTAMENTO DEL DISTRITO FEDERAL. (17 DE ENERO DE 1993). Ley de Planificación y Zonificación del Distrito Federal y Territorios de la Baja California. *Diario Oficial*, 5-7. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=187658&pagina=7&seccion=1
- EIBENSCHUTZ HARTMAN, R. (2009). Ciudad de México. Metrópolis y región centro. En R. Eibenschutz Hartman, & L. González García de Alba (Edits.), *El Legislativo ante la gestión metropolitana* (pp. 8-23). Cámara de Diputados y Programa Universitario de Estudios Metropolitanos. <https://docplayer.es/77332132-El-legislativo-ante-la-gestion-metropolitana.html>
- FARIAS ROVATI, J. (MAYO DE 2013). Urbanismo versus Planeamiento Urbano? *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 15(1), 33-58. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22296/2317-1529.2013v15n1p33>
- FERNÁNDEZ-MAROTO, M., PÉREZ GIL, J., & SANTOS Y GANGES, L. (2021). Links between Research and Teaching: the Potential of Exhibitions from a Collaborative and Transversal Experience in Urbanism. *13th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 419-425). IATED Academy. <https://library.iated.org/view/FERNANDEZMAROTO2021LIN>
- GONZÁLEZ ARAGÓN, J. (ABRIL DE 2017). La Licenciatura en Diseño de los Asentamientos Humanos, ahora Planeación Territorial. *Espacio Diseño*, (249), 3-8. <https://espacioidisenoojs.xoc.uam.mx/index.php/espacioidisenoojs/article/view/1727/1724>
- GUARDADO VIDAL, G. (OCTUBRE-NOVIEMBRE DE 2021). Breve reflexión sobre la historia y definición del Urbanismo. (U. A. Aguascalientes, Ed.) Gaceta UAA: https://www.uaa.mx/portal/gaceta_uaa/breve-reflexion-sobre-la-historia-y-definicion-del-urbanismo/
- LÓPEZ VELARDE VEGA, O. (2011). *Apuntamientos de Derecho Urbanístico*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Secretaría de Gestión Urbanística y Ordenamiento Territorial del Gobierno de Aguascalientes, y Poder Judicial del Estado de Aguascalientes. http://imipens.org/IMIP_files/CURSOEUIU2016/LIBROS/1.1LIBRO_DE_APUNTAMIENTOS_DE_DERECHO_URBANISTICO_4A_EDICION.pdf
- MINISTERIO DE JUSTICIA. (7 DE JULIO DE 1853). *Ley sobre la Expropiación por Causa de Utilidad Pública*. (D. Carmona Dávila, Ed.) Memoria Política de México. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/1853LEP.html>
- PARDO-GARCÍA, S. M. (MAYO-AGOSTO DE 2017). Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) en la docencia del urbanismo: el caso de. *Arquitectura y Urbanismo*, XXXVIII(2), 63-72. <https://rau.cujae.edu.cu/index.php/revistaau/article/view/421>
- PARRA-HERNÁNDEZ, J. Á., ZÚÑIGA-IGARZA, L. M., & CRUZ-CABEZA, M. A. (2018). Relación universidad – empresa– comunidad en los planes de estudio del Urbanismo. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(3), 125-138. <https://doi.org/https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.09020309>
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (3 DE FEBRERO DE 1983). Decreto por el que se reforma y adiciona el artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial*, 6-8. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_103_03feb83_ima.pdf
- QUIROZ ROTHE, H. (MAYO-AGOSTO DE 2013). Elementos para una teoría de la ciudad mexicana contemporánea desde la práctica urbanística. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 10(22), 113-128. <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/269/247>
- REAL Y SUPREMO CONSEJO DE LAS INDIAS. (1998). *Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias*. Tomo II. (B. d. Madrid, Recopilador) Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, y Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/abrir_pdf.php?id=PUB-LH-1998-62_2
- RODRÍGUEZ V., J. C. (JULIO-DICIEMBRE DE 2011). Planificación Urbana en perspectiva: una mirada a nuestra formación en teoría de la planificación urbana. *Quivera*, 13(2), 232-258. <https://quivera.uaemex.mx/article/view/10108>
- ROMERO SOTELO, M. E. (2016). Fundamentos de la creación de la nueva carrera de Arquitectura, Urbanismo y Territorio e implementación pedagógica con mención en Arquitectura en una universidad privada en Lima (tesis de Maestría en Docencia en Educación Superior). Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/dac78ac7-b768-45dc-a6b6-6e7d10f9a7d3/content>
- SÁNCHEZ RUIZ, G. (2002). El arquitecto Carlos Contreras y la construcción de las bases para el desenvolvimiento de la ciudad de México. Los años de 1925 a 1934. *Diseño en Síntesis*, (32), 6-19. <https://disenoensintesisojs.xoc.uam.mx/index.php/disenosintesis/article/view/139/138>
- SECRETARÍA DE COMUNICACIONES Y OBRAS PÚBLICAS. (12 DE JULIO DE 1930). Ley sobre Planeación General de la República. *Diario Oficial*, 4-8. México. http://diariooficial.segob.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=189760&pagina=8&seccion=3
- SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL. (21 DE JULIO DE 1993). Ley General de Asentamientos Humanos. *Diario Oficial de la Federación*, 43-54. México. https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=205110&pagina=54&seccion=0
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (S.F.). *Educación*. Información de Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios del tipo Superior (RVOES): <https://www.sep.gob.mx/wb/sep1/SIR-VOES>

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. (5 DE FEBRERO DE 1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que Reforma a la de 5 de Febrero de 1857. *Diario Oficial*, Tomo V 4a época (30). México, México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. (7 DE ENERO DE 1974). Ley General de Población. *Diario Oficial*, Tomo CCCXXII(4). México. https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4655155&fecha=07/01/1974&cod_diario=200423

SECRETARÍA DE LA PRESIDENCIA. (26 DE MAYO DE 1976). Ley General de Asentamientos Humanos. *Diario Oficial*, 20-25. México. https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=208437&pagina=24&seccion=0

SEDATU. (28 DE NOVIEMBRE DE 2016). Decreto por el que se expide la Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano y se reforma el Artículo 3o. de la Ley de Planeación. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5462755&fecha=28/11/2016#gsc.tab=0

TENA NÚÑEZ, R. (JULIO DE 2008). 70 aniversario del posgrado en Arquitectura y Urbanismo del IPN. *Esencia y Espacio*, 27. <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/25117/1/1-70AniversarioPosgradoUrbanismo.pdf>

UNAM. (2018). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura de Urbanismo (tomo I)*. Facultad de Arquitectura, Licenciatura en Urbanismo. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://arquitectura.unam.mx/plan-de-estudios-urb.html>

Workshop como estrategia de aprendizaje en planificación territorial^[1]

Workshop as a learning strategy for territorial planning

Workshop como estratégia de aprendizagem para o planejamento territorial

Workshop comme stratégie d'apprentissage pour l'aménagement du territoire

Fuente: Autoría propia

Autoras

Catalina Sauza Reyes

Universidad Santo Tomás

adriana.sauza@ustabuca.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9090-4892>

Diana Carolina Sevilla Torres

Universidad Santo Tomás

diana.sevilla@ustabuca.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5298-8127>

Recibido: 29/08/2022

Aprobado: 11/10/2022

Cómo citar este artículo:

Sauza, C.; Sevilla, D. (2023). Workshop como estrategia de aprendizaje en planificación territorial. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (I): 93-107. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104493>

[1] Este artículo de reflexión hace parte de las experiencias académicas realizadas en el marco de la actualización de la línea de investigación de planificación y gestión del territorio del Grupo de Investigación de la facultad de Arquitectura – GINVEARQUI de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga.

Resumen

La enseñanza de la planificación territorial es un tema en proceso de consolidación y es de relevancia para el desarrollo de capacidades de formación para la transformación de las ciudades latinoamericanas. En este sentido, se presentan las experiencias en torno a la aplicación del workshop como estrategia de aprendizaje que, al ser incorporada dentro del plan curricular del programa de posgrado, ha servido para reforzar los procesos de formación en investigación, así como para profundizar y poner en práctica las competencias adquiridas en otros componentes teóricos. A continuación, se expone la forma como se ha llevado a cabo esta experiencia, los aspectos fundamentales para su desarrollo y una serie de resultados que muestran los beneficios de implementar este taller práctico para que los estudiantes comprendan las dinámicas y problemas territoriales y busquen soluciones contextualizadas de planificación de un territorio específico, a partir de una visión sistémica e interdisciplinaria.

Palabras clave: taller (método pedagógico), proceso de aprendizaje, planificación regional, estrategias educativas, interdisciplinaridad

Autoras

Catalina Sauza Reyes

Arquitecta, Magister en Sostenibilidad por la Universidad Politécnica de Cataluña – España. Profesora de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Perteneció al Grupo de Investigación GINVEARQUI, es docente de pregrado y posgrados. Sus líneas de investigación son la arquitectura y el urbanismo sostenible, el ordenamiento territorial y la enseñanza en la arquitectura.

Diana Carolina Sevilla Torres

Arquitecta, Magister en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad de la Universidad Nacional de Colombia, Doctora en Urbanismo de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Docente investigador, formó parte del Grupo de Investigación sobre Temas de Arte y Arquitectura Latinoamericana – GISTAL, del Laboratorio de Derecho y Urbanismo - LADU y del Laboratorio de Estudios Urbanos - LEU. Actualmente es Coordinadora del Área Urbano Ambiental, líder de la línea de investigación en planificación y gestión del territorio del Grupo de Investigación de la Facultad de Arquitectura - GINVEARQUI de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga.

Abstract

The learning of territorial planning is a subject in process of consolidation and is relevant for the development of capacity building for the transformation of Latin American cities. Actually, the experiences around the application of the workshop as a learning strategy are presented, incorporate it into the curricular plan of the postgraduate program, it has served to reinforce the research training processes, as well as to deepen and put in practice the skills acquired in other theoretical components. Therefore, this article shows how this experience has been carried out, fundamental aspects for its development and a series of results that show the benefits of implementing this practical workshop that leads its students to understand the territorial dynamics and problems to seek contextualized planning solutions for a specific territory from a systemic and interdisciplinary vision.

Keywords: workshop (pedagogical method), learning process, regional planning, educational strategies, interdisciplinarity

Résumé

L'enseignement de l'aménagement du territoire est un sujet en voie de consolidation et pertinent pour le développement des capacités de formation pour la transformation des villes latino-américaines. En ce sens, les expériences autour de l'application de l'atelier en tant que stratégie d'apprentissage sont présentées, de sorte qu'en l'intégrant dans le plan curriculaire du programme de deuxième cycle, il a servi à renforcer les processus de formation à la recherche, ainsi que d'approfondir et mettre en pratique les compétences acquises dans d'autres composantes théoriques. Ensuite, la manière dont cette expérience a été menée, les aspects fondamentaux pour son développement et une série de résultats qui montrent l'intérêt de la mise en œuvre de cet atelier pratique qui amène ses étudiants à comprendre les dynamiques et les problèmes territoriaux pour rechercher des solutions d'aménagement contextualisées pour un territoire spécifique dans une vision systémique et interdisciplinaire.

Resumo

O ensino do planejamento territorial é uma disciplina em processo de consolidação e relevante para o desenvolvimento de capacidades formativas para a transformação das cidades latinoamericanas. Nesse sentido, são apresentadas as experiências em torno da aplicação da oficina como estratégia de aprendizagem, de modo que, ao incorporá-la ao plano curricular da pós-graduação, tem servido para reforçar os processos de formação em pesquisa, bem como aprofundar e colocar na prática as competências adquiridas nas restantes componentes teóricas. A seguir, a forma como esta experiência foi realizada, os aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento e uma série de resultados que mostram os benefícios da implementação desta oficina prática que leva seus alunos a compreender as dinâmicas e problemas territoriais para buscar soluções de planejamento contextualizadas para um território específico a partir de uma visão sistêmica e interdisciplinar.

Palavras-chave: workshop (método pedagógico), processo de aprendizagem, planejamento regional, estratégias educativas, interdisciplinaridade

Workshop como estrategia de aprendizaje en planificación territorial

Mots-clés: Workshop (méthode pédagogique), processus d'apprentissage, aménagement du territoire, stratégies éducatives, interdisciplinarité.

Introducción

El crecimiento que presentan las ciudades del planeta se ha convertido en un reto para la planificación y la gestión de los territorios, lo que se puede ver reflejado, a nivel internacional, en la Nueva Agenda Urbana de las Naciones Unidas, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el Acuerdo de París, entre otros acuerdos mundiales para el desarrollo.

En el caso de Colombia, la planificación del territorio fue establecida como política de estado en la Ley 388 de 1997 y, posteriormente, en la Ley 1454 de 2011, Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial-LOOT, con la necesidad de promover la descentralización, lo que implica aumentar la gobernanza y las capacidades de los entes territoriales en la planificación, gestión y administración del territorio, para que puedan ser eficientes y autónomos en sus procesos de desarrollo.

“...el workshop funciona como estrategia de aprendizaje para la planificación del territorio, es un medio para activar de forma conjunta procesos de internacionalización, proyección social y participación ciudadana y para generar reflexiones e ideas de intervención territorial desde la academia.”

Según la Nueva Agenda Urbana (2020), “El desarrollo de capacidades es un pilar crítico para la realización efectiva de un desarrollo urbano sostenible” (p. 138). Actualmente, existen graves deficiencias en la planificación y gestión de las ciudades, que requieren de recursos financieros y humanos capacitados para abordar las problemáticas específicas de los territorios con un rigor técnico-científico y, así, generar cambios profundos a largo plazo.

En América Latina la investigación urbana y territorial inicia y tiene un desarrollo constante a partir de la década de los setenta, a medida que en cada uno de los países el proceso de urbanización fue presentándose. Se crearon también especialidades y estudios de posgrado que fueron nombrados de diferente forma, según se tratase de instituciones educativas públicas o privadas: estudios de posgrado en urbanismo, en diseño de asentamientos humanos o en planeación urbana y territorial; por ejemplo, “la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga cuenta con la Maestría en Ordenamiento Territorial, y se caracteriza por tener un alto grado de compromiso social, lo cual permite contribuir satisfactoriamente en la transformación de la realidad del oriente colombiano”. (Sevilla, D.; Narváez, J. 2020, p. 104). Como consecuencia, el programa atiende la necesidad de formación de profesionales a nivel de magister que acompañen los diferentes aspectos que abarca el ordenamiento territorial y busca que estos se conviertan en verdaderos agentes multiplicadores de las técnicas e instrumentos de planificación y gestión del territorio, para la transformación de ciudades enmarcadas en una visión integral.

La enseñanza de la planificación territorial es un tema en proceso de consolidación; es esa problemática educativa la que da origen al presente artículo, que busca compartir los procesos y la práctica del workshop como estrategia y metodología de aprendizaje del plan curricular del programa de Maestría en Ordenamiento Territorial, con el objetivo de evidenciar los resultados obtenidos de la experiencia de ocho años de trayectoria. Para reforzar el proceso de aprendizaje de planificación territorial del programa, se definió el workshop como un espacio académico que se cursa en tres niveles y que sirve para profundizar, incorporar y

poner en práctica las competencias adquiridas, mediante el desarrollo de un taller práctico que analiza un caso real en un territorio específico propio de la región, rural o urbano, para identificar sus problemas emergentes y buscar soluciones contextualizadas a partir del trabajo en equipos interdisciplinarios.

Métodos

Concepto de Workshop

La Universidad Santo Tomás asume una pedagogía centrada en la problematización de la realidad que haga posible la apropiación creativa del conocimiento por parte del estudiante, así como el desarrollo de habilidades y destrezas. Dentro de esta visión curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje de este programa de posgrado se desarrollan a través de una metodología centrada en problemas propios del contexto, que constituyen un reto para la construcción del conocimiento y para la formación de competencias.

La Maestría en Ordenamiento Territorial entiende el workshop como un evento formativo de corta duración, supervisado por uno o más profesores experimentados, y que tiene como objetivo proporcionar al participante mayor destreza con respecto a habilidades específicas que le sirvan para definir las metodologías de intervención de planificación territorial pertinentes para dar respuesta a las problemáticas presentes en un ámbito geográfico de estudio.

En ese sentido, el workshop se destaca como estrategia de aprendizaje porque sirve para la reflexión crítica de las problemáticas que se afrontan en el contexto regional y nacional en la planificación territorial, y es un componente que refuerza los procesos de formación en investigación y la profundización de temáticas relacionadas con los trabajos de grados de los estudiantes que están en desarrollo. Al respecto, Trovato (2009) señala que

la organización de workshops para promover el encuentro entre teoría y práctica, entre el mundo profesional y la investigación y entre varias disciplinas, es una herramienta adecuada que puede ser utilizada tanto a nivel de estudios de grado y postgrado como, incluso, en la vida profesional. (p. 11)

Por consiguiente, este workshop tiene una especial relevancia dentro del plan curricular en su destina-

ción en créditos ya que conforma el veinte por ciento del plan curricular del programa y se cursa en tres de los cuatro semestres.

Así, pues, el diseño curricular del workshop está en consonancia con las políticas institucionales; además, una de las intenciones del programa es la

formación para lo social' que, por medio de sus espacios académicos, abarca la observación, el análisis y el planteamiento de alternativas de solución a problemáticas de diversos contextos, relacionados con el perfil de egreso y ocupacional de sus estudiantes. Asimismo, sirve para favorecer la articulación de estrategias de docencia, investigación y proyección social. (González, 2015, p. 34)

En ese sentido, Martín (2021) sostiene que el workshop es muy versátil y abre numerosas posibilidades para su desarrollo; sin embargo, el logro de las competencias no le es intrínseco, "siendo en buena lógica dependiente de su planificación y del tipo de actividades que se organicen" (p. 11).

Teniendo en cuenta lo anterior, el principal propósito de formación que busca el Workshop es que sus estudiantes comprendan las dinámicas y problemas territoriales, para buscar soluciones contextualizadas de planificación de un territorio específico desde una visión sistémica e interdisciplinaria.

Según Palacio (2019), el taller en el aprendizaje de arquitectura como estrategia pedagógica tiene un enfoque problémico, en el que se aprende haciendo y resolviendo problemas específicos. Para el workshop de posgrados, esto significa aprender haciendo, mediante una práctica más especializada que cuenta con los saberes previos de los estudiantes quienes, a partir de sus diferentes disciplinas de formación (arquitectura, ingeniería civil, ingeniería ambiental, ingeniería catastral y geodesia, economía, derecho, trabajo social, etc.), aportarán a la búsqueda de respuestas y propuestas contextualizadas de planificación, con base en una metodología de intervención formulada por el profesor líder del workshop.

En referencia a este último punto, un aspecto clave es asegurar la variedad interdisciplinaria del profesor líder en cada workshop. Esto garantiza la diversidad, solidez y actualidad de la temática seleccionada, gracias a la experticia académica, investigativa y profesional del líder, quien apoya el programa en el proceso de elaboración de la propuesta académica, la cual debe ser vinculada a un contexto geográfico de estudio real

dentro del ámbito regional. Asimismo, se ha contado, en repetidas ocasiones a lo largo de la trayectoria del workshop, la participación de profesores extranjeros que aportan una mirada internacional de la planificación territorial, en representación de la Universidad de Granada (España), de la Universidad de Florencia (Italia), de la Universidad Politécnica de Valencia (España), del Politécnico de Milano (Italia), de la Universidad de Lisboa (Portugal), de la Universidad de Paraiba y de la Universidad de Recife (Brasil).

Proceso de Desarrollo del workshop

Dos aspectos fundamentales se deben definir y organizar para llevar a cabo un workshop: el tema y el profesor. En cuanto a la selección del tema, este debe estar relacionado con el objeto de estudio del programa, que es la planificación y la gestión para el desarrollo territorial. A partir de ahí, se pueden abarcar diferentes temáticas como las unidades de paisaje, los espacios periurbanos, el patrimonio cultural, el ordenamiento de cuencas, la seguridad alimentaria, el espacio público, la gestión del riesgo de desastres, entre otros.

En cuanto a la selección del profesor, debe tratarse de un experto en el tema, pues es un actor fundamental para consolidar el desarrollo del workshop, además, debe estar en capacidad de promover la internacionalización del programa. El horario intensivo del workshop no solo responde a que sea un taller práctico sino también a que se debe generar la logística necesaria para que un profesor extranjero pueda participar de forma presencial, por ello se lleva a cabo durante cuatro días consecutivos, con una duración de 36 horas.

Este espacio académico se desarrolla a través del Aprendizaje Basado en Problemas (APB) y se ha estructurado en cuatro fases principales: propedéutica e introducción; trabajo de campo; estudio y análisis del territorio por equipos interdisciplinarios y formulación de estrategias de intervención.

Propedéutica e Introducción.

La primera fase se desarrolla en una sesión de seis horas el primer día en la que se hace la introducción, mediante la presentación del profesor, los objetivos del workshop, la temática, el ámbito geográfico de estudio y la metodología de trabajo. En esta fase se prepara teóricamente al estudiante y se profundiza en los conceptos y metodologías de planificación territorial

que abarcará el taller práctico, asimismo, se hace la presentación preliminar del área de estudio.

Un aspecto por destacar, y que se ha ejecutado de forma reiterativa en el desarrollo de cada workshop, es que una parte de esta sesión inicial cumple una doble función: ser espacio de clase para el workshop y espacio de conferencia abierta al público en general. Además, en varias ocasiones se ha contado con la participación de otros profesores invitados, lo que ha hecho de este un espacio de proyección social del programa con impacto en el medio externo, profesional y académico, abierto para todas las personas interesadas en el tema de la planificación del territorio.

Trabajo de campo.

La segunda fase se realiza en una sesión de diez horas, en el segundo día del workshop, y consiste en una salida de campo, para conocer el área de intervención, que es fundamental para el desarrollo de las propuestas que deberán surgir del trabajo conjunto de los estudiantes en el contexto de análisis. La salida de campo también puede servir para la recolección de información y datos. En algunos casos, si el profesor es proveniente de otro país y desconoce el lugar, se ha suministrado el apoyo de un experto nacional que puede ser un profesor, un habitante de la zona, o un profesional que hace parte de la organización del workshop, en caso de que haga parte de un proceso de apoyo a la institución se organiza una consultoría interna desarrollada desde la Universidad.

Estudio y Análisis del Territorio por Equipos Interdisciplinarios.

El plan curricular del programa responde a la profundización del conocimiento en planificación territorial con un enfoque interdisciplinario, y se orienta a la formación investigativa y profesional, siendo pertinente el desarrollo de capacidades de trabajo en equipo que permitan la asertividad colaborativa entre diferentes disciplinas en la materialización de proyectos. Durante esta sesión con el apoyo del profesor se realiza el estudio y análisis de la zona de estudio según la perspectiva metodológica específica programada para cada workshop, se toman decisiones y se construye el planteamiento de la propuesta.

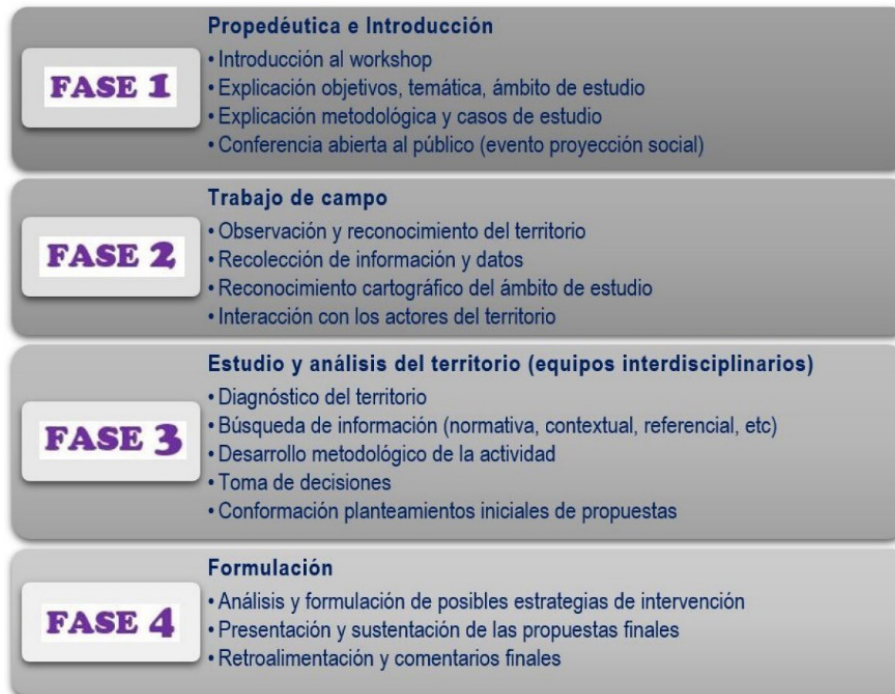


Figura 1. Metodología del Workshop
Fuente: Registro del programa (2022).

Formulación de Estrategias de Intervención.

Las dos últimas fases se desarrollan en 20 horas y de forma conjunta; sirven para el análisis y formulación de posibles estrategias de intervención que surgen de un proceso de reflexión conjunto entre los participantes del equipo, con la supervisión del profesor que apoya el proceso con su experticia académica y profesional en la temática del workshop.

Al final de esta sesión, a manera de cierre, se hace la presentación y sustentación de las propuestas finales, con la finalidad de recibir la retroalimentación del profesor principal y de otros invitados externos, que pueden ser profesores o actores gubernamentales o territoriales de la zona de intervención.

Después del desarrollo del workshop, con un plazo de una semana, cada equipo de trabajo entrega de un documento compilatorio con la propuesta final, que servirá de insumo y evidencia para realizar el proceso de evaluación por parte del profesor.

Adicionalmente, el profesor a cargo de cada workshop debe entregar un informe final que contenga la información del desarrollo del taller, los objetivos principales, contenidos y conceptos, principales actividades realizadas, resultados obtenidos, registro fotográfico y los trabajos finales entregados por los estudiantes.

Experiencias sobresalientes del Workshop

Durante los ocho años de vigencia de la Maestría en Ordenamiento Territorial, se ha recopilado una serie de experiencias en el proceso de aprendizaje de la planificación territorial mediante la metodología del workshop, que se ha destacado por ser un espacio idóneo para que los estudiantes profundicen y apliquen los conocimientos, competencias y habilidades que se desarrollan en los otros espacios académicos del plan curricular y, asimismo, para que amplíen su conocimiento de otras temáticas de forma integral y práctica.

En el año 2014, se llevó a cabo el workshop con el Profesor Marcello Magoni; el ámbito de actuación fue valle del Río de Oro entre Bucaramanga y Girón, y el objetivo fue identificar criterios, métodos e instrumentos de planificación territorial y ambiental. Fruto de este workshop, se publicó un capítulo de un libro producido por profesores y estudiantes en 2016: “Estrategias y criterios de intervención para el mejoramiento de las cualidades paisajísticas - ambientales del borde occidental de Bucaramanga, Colombia”.

Para el desarrollo del workshop del 2017 los estudiantes de la cohorte III trabajaron de forma conjunta con el equipo de trabajo del Instituto de Estudios para la Planeación y el Desarrollo del Territorio (IET)

sobre el proyecto de consultoría que se estaba realizando para la Alcaldía de Bucaramanga, denominado “Plan Integral Zonal Ciudad Norte, Ciudad Jardín, Bucaramanga - PIZ” (Prado, 2018). En primer lugar, se realizó una reunión de trabajo con los líderes del equipo de consultoría para definir la metodología, profundizar en la consecución la información, avanzar en la ejecución del proyecto y, finalmente, definir la vinculación del workshop como aporte académico al mismo.

En una primera fase se realizó la descripción, interpretación y representación del lugar a partir del concepto de patrimonio territorial, por medio de la generación de cartografías, gráficos y fotografías. En la segunda fase se planteó la propuesta con la definición de reglas de diseño territorial y urbano que permitieran incrementar el valor del patrimonio territorial, usando como insumos las características propias del lugar y los elementos identificados en la fase anterior. Finalmente, se trabajó en la construcción de escenarios estratégicos, en coherencia con el marco teórico planteado para este workshop en torno a la perspectiva de la autosostenibilidad local, atendiendo al enfoque de la ‘escuela territorialista’ de Alberto Magnaghi (Universidad de Florencia) desde 1986 y profundizando en el concepto de biorregión.

El profesor internacional que participó fue el profesor Alberto Matarán, de la Universidad de Granada, quien en su informe final concluyó que

Las potencialidades agroalimentarias junto con las estrategias de uso público y mejora de las condiciones del hábitat con especial atención a la vivienda y a los riesgos ambientales, constituyen algunas de las principales conclusiones que se han obtenido en el Workshop, tal y como se puede comprobar en la entrega de los informes realizados por el alumnado de la maestría. (Matarán, Informe final workshop, 14 de septiembre de 2017)

Otra experiencia similar ocurrió en el 2019, con la consultoría “Proyecto piloto de nueva centralidad urbana en el territorio metropolitano”, cuyo tema de estudio fue objeto de un workshop de la maestría. En el marco de una metodología participativa, los estudiantes de posgrados participaron en el taller “Los imaginarios del Valle de Guatiguará”, con los niños de la Institución Educativa Río de Oro. El objetivo era realizar un diagnóstico multidimensional desde la perspectiva socio-cultural, y se tuvo como resultado una cartografía social donde se evidencian las vivencias y realidades de la cotidianidad a partir de una visión colectiva.

En cuanto a movilidad interna de estudiantes, el workshop también ha servido para generar un espacio de encuentro e intercambio con los estudiantes de la Maestría en Estudios del Territorio, de la Universidad Santo Tomás, Sede Medellín, quienes participaron en el workshop de febrero de 2020: “Análisis Periurbano Zona Ronda Río De Oro, Margen Occidental Bucaramanga”. Este encuentro sirvió para profundizar en las metodologías para el desarrollo del diagnóstico territorial y finalmente generar propuestas para la formulación del modelo de ocupación territorial con objetivos y acciones estratégicas que fueron enriquecidos a partir de la experiencia profesional de sus estudiantes.

Por otra parte, a pesar de las medidas de contingencia sanitaria del COVID-19, en 2021 se llevó a cabo el workshop de forma presencial, por solicitud explícita de los estudiantes, quienes reivindican el valor que tiene esta experiencia académica como parte de su proceso de formación. La temática desarrollada, “Territorio Anfibio. Una mirada del ordenamiento con visión de cuenca”, se concentró en el estudio de los ecosistemas estratégicos de la región del Magdalena Medio, en territorio santandereano. Como parte del proceso de reconocimiento del lugar se hizo un recorrido en lancha que empezó en un puerto del Distrito de Barrancabermeja y recorrió el sistema cenagoso del Llanito, el Río Magdalena y el Río Sogamoso.

Finalmente, la Maestría en Ordenamiento Territorial, a partir de la implantación y creación constante de workshops, ha fortalecido y compilado una serie de experiencias exitosas en el proceso de aprendizaje de la planificación territorial, donde los workshops se destacaron por ser un espacio idóneo para la profundización y aplicación de competencias, conocimientos y habilidades de los estudiantes. Se buscó salir de una zona de confort, lo que permitió que los talleres de trabajo fueran realizados in situ, en consonancia con sus políticas institucionales y de seguridad. Todo esto en el marco de un profundo interés en la proyección social y la formación de nuevos profesionales líderes que, desde sus espacios de formación a nivel de posgrado, estén en la capacidad de identificar, evidenciar y proponer respuestas a diversas problemáticas del territorio.

Resultados

El workshop o taller práctico ha sido ampliamente utilizado como estrategia de aprendizaje, tanto en la arquitectura y en el urbanismo como en diferentes disciplinas o temáticas de estudio; tanto en universidades a nivel nacional como internacional. Sin embargo, es muy poco lo que se ha profundizado en lo que concierne a su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Según Osman et al (2011), para un estudio que realizaron con el fin de examinar la percepción del estudiante en las prácticas que involucran aprendizaje colaborativo en el aula universitaria, tuvieron en cuenta varios factores claves como el profesor, el aula y las características del estudiante en sí mismo. Los resultados evidenciaron que el docente juega un papel relevante para el desarrollo de este tipo de estrategia pedagógica, ya que es el responsable de la estructuración del tema y de las actividades a realizar, así como de su ejecución; además, es él quien incentiva el desarrollo y propicia la participación de los estudiantes. También se encontró relevante que la falta de participación y preparación o dominio del tema por parte de los estudiantes son factores negativos en el desarrollo de un aprendizaje colaborativo.

Desde la experiencia académica y de formación del workshop en los ocho años de trayectoria de la maestría, se puede señalar que es propicio para que los estudiantes desarrollen capacidades a nivel profesional y de ejecución de proyectos. Esto se refuerza, además, por su participación en el plan curricular y por el hecho de que debe ser cursado en tres ocasiones durante el período formativo del posgrado. En consecuencia, resulta más significativa la variedad en las temáticas y la interdisciplinariedad de los docentes, lo que responde a la necesidad de exploración y aprendizaje de las problemáticas en planificación territorial a nivel del contexto regional.

En la Tabla 1 se presenta un registro histórico de las temáticas realizadas, las disciplinas y universidades de origen de los profesores de los workshops que se llevaron a cabo entre 2014 y 2022.

Desde el aspecto formativo, se han conseguido resultados satisfactorios de aprendizaje en los estudiantes, esto se puede ver reflejado en los informes finales entregados por los diferentes profesores participantes. En

la Tabla 2 se resumen unos extractos de comentarios.

A continuación, se presenta un resumen en imágenes de los trabajos entregados por los equipos de estudiantes para los ejercicios académicos realizados durante los diferentes workshops. En la Figura 2, se observa una cartografía de trabajo de un equipo de estudiantes para el ejercicio planteado en el 2018. Ese año el objetivo fue reconocer la forma del territorio y los elementos del paisaje que permitieran la reflexión en torno al modelo territorial capaz de organizar las transformaciones inducidas por el desarrollo metropolitano, en el ámbito de estudio del Valle del Rio de Oro en su sección sur. Los estudiantes trabajaron en la propuesta de la conformación de áreas de ordenación, determinando enclaves singulares, dinámicas de transformación y ámbitos constitutivos de la infraestructura verde.

Por otra parte, una característica del desarrollo de los workshops es la interdisciplinariedad de sus profesores. Por ejemplo, con el sociólogo Paolo Costa, se profundizó en la compleja relación entre las intenciones del proyectista y la interpretación de los que viven y habitan esos espacios. De acuerdo con la metodología propuesta por el profesor, los estudiantes debían observar y estudiar lo que los habitantes ‘hacen en el espacio y con el espacio’, mediante la técnica de indicadores socio ambientales y abarcando cuatro temáticas principales que fueron movilidad, accesibilidad y señalética; comercio; legalidad e informalidad y red de parques. En esta ocasión el ámbito de estudio fue la zona central del municipio de Piedecuesta, Santander, donde se ubica su parque principal, el comercio y la zona de mercado. Este sector se caracteriza por gran movilidad de personas y mercancías que generan diversas problemáticas de residuos sólidos, invasión del espacio público, ruidos, congestión vehicular, entre otros. En la Figura 3 se observa una cartografía de trabajo del equipo de la temática de red de parques; como parte del análisis se mapean las diversas actividades que se desarrollan en el parque principal, donde se refleja el dinamismo y variedad funcional de este lugar.

Para el workshop “Territorio Anfibia. Una mirada del ordenamiento con visión de cuenca” (2021) y, de acuerdo con el trabajo final presentado por el equipo de estudiantes Natalia Cruz Díaz, Cristian Mesa Buenahora, Hender Jiménez Gómez y Estefanía Rincón Amaya, se pudo concluir que

Registro histórico de los Workshop realizados en la Maestría en Ordenamiento Territorial de 2014 a 2022.

No.	Año	Título del Workshop	Disciplina del profesor	Universidad de Origen
1	2014	La recualificación del borde occidental de Bucaramanga: posibles soluciones	Arquitecto. Doctor Arquitecto	Politécnico de Milán. Italia
2	2015	Unidades de Paisaje del Valle de Guatiguará	Arquitecto. Doctor Arquitecto	Universidad Politécnica de Valencia. España
3	2015	Patrimonio y Territorio	Arquitecto. Doctor en Urbanismo, Ordenación del Territorio y Medioambiente	Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Seccional del Caribe-Cartagena
4	2016	Planificación de Espacios Periurbanos	Licenciado en Ciencias Ambientales. Doctor en Ciencias Ambientales	Universidad de Granada. España
5	2016	La implementación de objetivos y estrategias orientadas a la sustentabilidad ambiental a través de planes y proyectos de acciones: el caso del Parque Lineal Quebrada La Iglesia	Maestría en Desarrollo Territorial. Doctora en Arquitectura	Politécnico de Milán de Italia
6	2016	Análisis de intervenciones de Lisboa y aplicación práctica en caso de interés en el Municipio de Floridablanca	Arquitecta. Maestría en Cultura Arquitectónica Contemporánea. Doctora en Urbanismo	Universidad de Lisboa. Portugal
7	2017	Ordenamiento territorial en espacios de transición: el Plan Ciudad Jardín y la franja urbano-rural en el Norte de Bucaramanga	Licenciado en Ciencias Ambientales. Doctor en Ciencias Ambientales	Universidad de Granada. España
8	2018	La vida en el espacio público. Análisis sobre el habitar en Piedecuesta	Sociólogo. Doctor en Metodología de la investigación social	Universidad de Florencia. Italia
9	2018	Unidades de paisaje. El Valle del Río de Oro	Arquitecto. Doctor Arquitecto	Universidad Politécnica de Valencia. España
10	2018	La preservación y defensa del patrimonio en el ordenamiento territorial: estrategias para la articulación de dinámicas participativas	Arquitecto. Experto en patrimonio y estructuras	Universidad de Florencia. Italia
11	2019	El Parque Agrario del Valle de Guatiguará	Licenciado en Ciencias Ambientales. Doctor en Ciencias Ambientales	Universidad de Granada. España
12	2019	Retos metropolitanos para el abastecimiento urbano	Economista e Historiador. Doctor en Planeación Urbana y Políticas Públicas.	Universidad del Rosario. Colombia
13	2020	Análisis periurbano zona ronda Río de Oro, margen occidental de Bucaramanga	Arquitecto. Doctor Arquitecto	Universidad de Pamplona. Colombia
14	2020*	El territorio de la cadena de suministro: producción, distribución, consumo	Arquitecto. Doctor en Arquitectura, Edificación, Urbanística y Paisaje	Universidad Politécnica de Valencia. España
15	2021	Territorio Anfíbio. Una mirada del ordenamiento con visión de cuenca	Ingeniero ambiental, Magister en ecología acuática. Candidato a Doctor en Ecología	Institución Universitaria de la Paz -UNIPAZ. Colombia

Registro histórico de los Workshop realizados en la Maestría en Ordenamiento Territorial de 2014 a 2022.				
16	2021*	Planificación y Gestión de espacios periurbanos y el Desarrollo de Proyectos agroecológicos participativos	Licenciado en Ciencias Ambientales. Doctor en Ciencias Ambientales	Universidad de Granada. España
			Licenciada en Ciencias Ambientales. Doctora en Geografía	Universidad Autónoma de Madrid. España
17	2022	La Gestión del Riesgo en los instrumentos de Ordenamiento Territorial	Ingeniero Catastral y Geodesta. Magister en Planificación y Administración del Desarrollo Regional	Eninco S.A. Colombia
*Modalidad presencial mediada por tecnologías.				

Tabla 1. Registro histórico de los workshops entre 2014 y 2022

Fuente: Registros del programa (2022).

Registro de Resultados de los Workshop en la Maestría en Ordenamiento Territorial		
Título del Workshop	Profesor principal. Año.	Comentarios del Profesor extraídos del Informe Final
La vida en el espacio público. Análisis sobre el habitar en Piedecuesta	Paolo Costa. 2018	“Por cuanto discutido en el taller y por la cualidad de los análisis producidos por los maestrands, se concluye que el taller ha conseguido los objetivos formativos establecidos, con un enriquecimiento de la sensibilidad de los maestrands sobre la relación entre espacio y sociedad. Esta sensibilidad les permitirá de desarrollar ulteriormente las competencias de ordenamiento territorial adquiridas en la Maestría, de acercar más sus actos de planeación a los contextos efectivos de intervención, y de tener más conciencia de los posibles efectos de esos actos sobre las comunidades” (Informe final Paolo Costa, 2018)
Unidades de paisaje. El Valle del Río de Oro	Enrique Giménez 2018	“El workshop asume su papel formativo intentando realizar una contribución siquiera mínima al conjunto de capacidades de expresión gráfica, oral y escrita que son el acervo de un especialista en Urbanismo y Ordenación del Territorio. La experiencia es, ante todo, práctica y concentrada y a nuestro entender ha cumplido sobradamente con sus objetivos” (Informe final Enrique Giménez, 2018)
Análisis periurbano zona ronda Río de Oro, margen occidental de Bucaramanga	Jemay Mosquera Tellez. 2020	“Los estudiantes lograron los objetivos propuestos e incluso fueron más allá en la medida que la experiencia profesional y las indicaciones recibidas en el workshop les permitieron establecer relaciones de especialización y complementariedad, para lograr una aproximación sistémica detallada del modelo de ocupación, la cual fue complementada con acciones concretas” (Informe final Jemay Mosquera, 2020)
Territorio Anfíbio. Una mirada del ordenamiento con visión de cuenca	Alejandro Zuluaga Gómez 2021	“Desde el aspecto educativo, los estudiantes de la maestría en ordenamiento territorial adquirieron una capacidad más amplia para el análisis de sistemas complejos, herramientas para la gestión de los territorios anfíbios y conceptos fundamentales para la comprensión de las problemáticas asociadas a los impulsores de cambio, los servicios ecosistémicos y finalmente los arreglos de sostenibilidad de paisaje” (Informe final Alejandro Zuluaga Gómez, 2021)
Planificación y Gestión de espacios periurbanos y el Desarrollo de Proyectos agroecológicos participativos	Alberto Matarán 2021	“Los trabajos desarrollados por el alumnado aportan nuevas visiones a lugares que han sido olvidados históricamente pero que ahora mismo podría constituir un ejemplo de desarrollo autosostenible. Las potencialidades agroalimentarias junto con las estrategias de infraestructura verde, uso público y mejora de las condiciones del hábitat con especial atención a la conectividad ecológica, la vivienda y a los riesgos ambientales, constituyen algunas de las principales conclusiones que se han obtenido en el Workshop” (Informe final Alberto Matarán, 2021)

Tabla 2. Resultados y comentarios de Profesor Principal obtenidos en el workshop

Fuente: Registros del programa (2022).

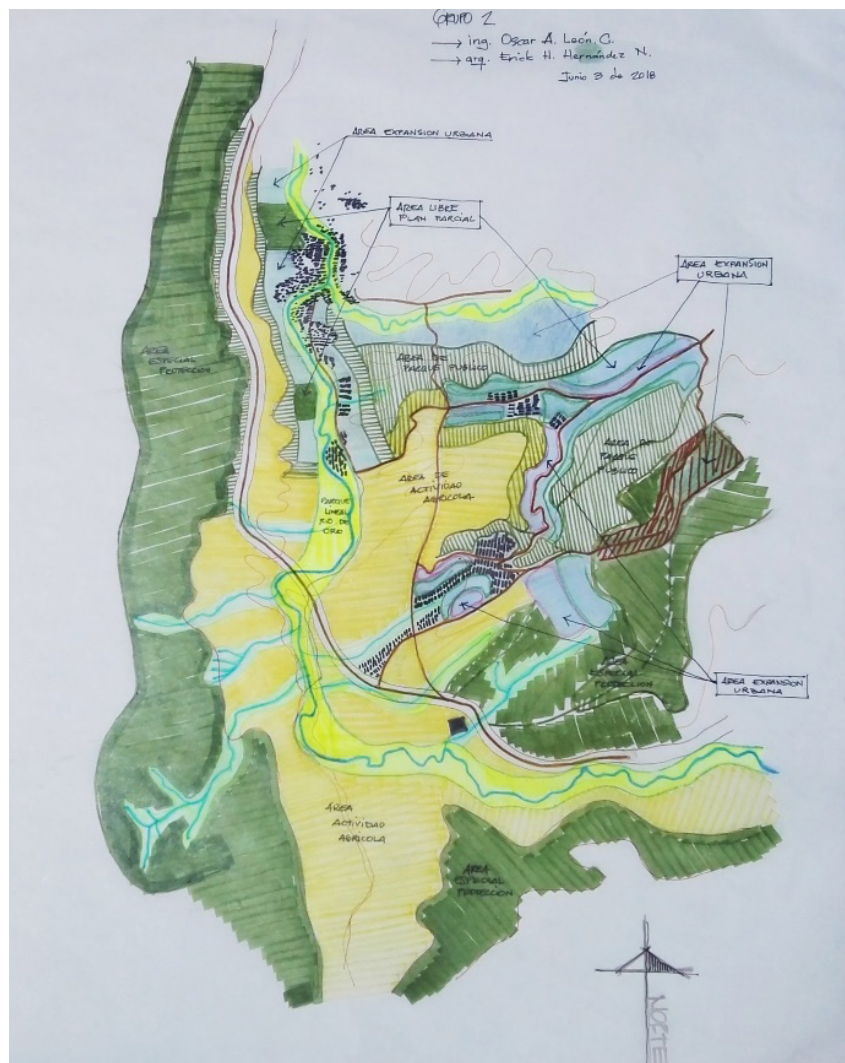


Figura 2. Plano de la propuesta final de workshop de un equipo de estudiantes

Fuente: E. Hernández y O. León (2018).

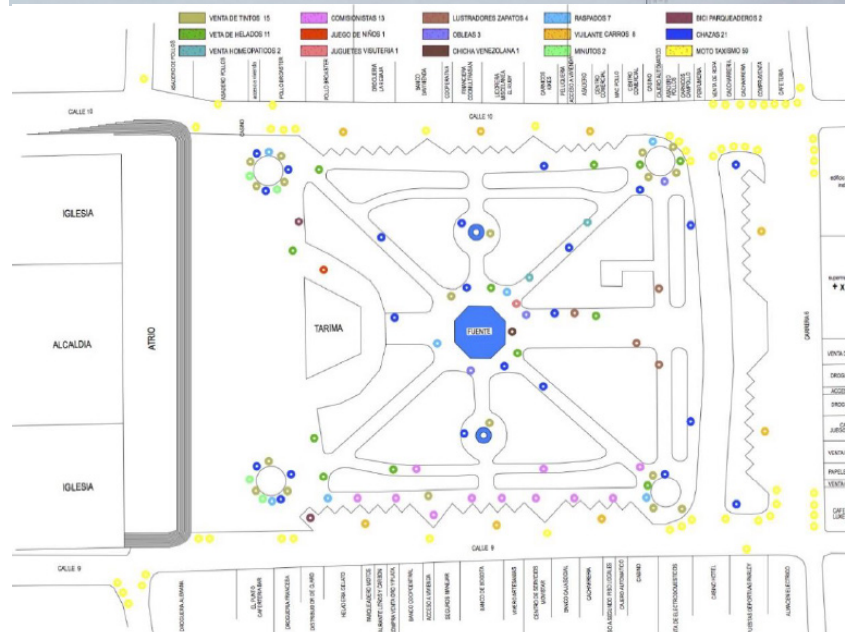


Figura 3. Plano de caracterización actividades Parque de Piedecuesta - Santander.

Fuente: Trabajo final de estudiantes Workshop. E. Hernández; J. Sáenz, Y. Ramírez (2018).



Figura 4.Exposición de propuesta - Intercambio de conocimientos. Workshop "Territorio Anfibio Una mirada del ordenamiento con visión de cuenca" Universidad Santo Tomás, Colombia

Fuente: A. Zuluaga (2021)

los Servicios Ecosistémicos - SE, son un evidente ejemplo de multifuncionalidad en el territorio, se debe reconocer y proteger los ecosistemas estratégicos como prestadores y sujetos esenciales que se requieren para el desarrollo de la vida humana, animal y natural. Es importante generar estrategias reales, especiales y acordes con los territorios que permitan garantizar la seguridad hídrica, la seguridad alimentaria y la seguridad ecosistémica, como elemento de soporte de las políticas y lineamientos de gestión y planificación de los territorios.

En la Figura 4, se pueden observar imágenes del momento de presentación final de los trabajos planeados por los estudiantes por medio de equipos interdisciplinarios, en los que sustentan y presentan sus propuestas de intervención del territorio.

Para el año 2021, en el workshop "Planificación y Gestión de espacios periurbanos y el Desarrollo de Proyectos agroecológicos participativos" se planteó

como objetivo que los estudiantes construyan desde una perspectiva territorialista un planteamiento para la definición de una Red de infraestructura verde que sirva para los valores ambientales, paisajísticos y culturales en un ámbito supramunicipal. Adicionalmente, la propuesta académica de este workshop también profundizó en el concepto de Parque Agrario, cuya delimitación debía ser incluida dentro de la propuesta de intervención final. Finalmente, en la Figura 5, se presenta la propuesta de una red de infraestructura verde para la zona rural del Área Metropolitana de San José de Cúcuta en Norte de Santander.

INFRAESTRUCTURA VERDE

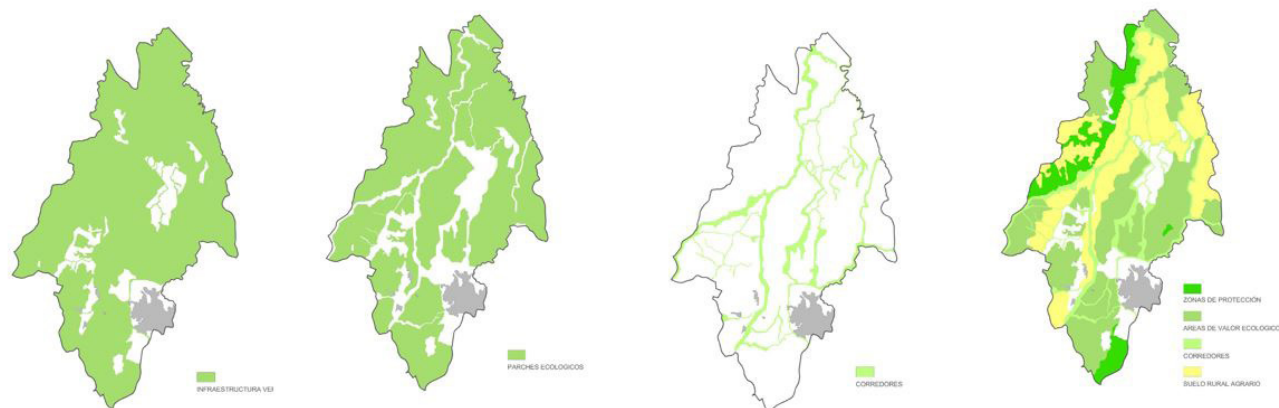


Figura 5. Zona Rural del Área Metropolitana de San José de Cúcuta (Municipios El Zulia, San José De Cúcuta y San Cayetano)

Fuente: Trabajo Final Workshop. A. Sierra; L. Galván; Z. Martínez; J. Jaimes (2021)

Conclusiones

A modo de cierre se puede extraer que el workshop funciona como estrategia de aprendizaje para la planificación del territorio, es un medio para activar de forma conjunta procesos de internacionalización, proyección social y participación ciudadana y para generar reflexiones e ideas de intervención territorial desde la academia. Es, además, un medio eficaz para que los estudiantes se apropien de sus realidades y contextos regionales con el apoyo de un profesor experto en la temática que los guía y para que aprendan metodologías y herramientas para la planificación y gestión territorial.

Es muy válido introducir el workshop como metodología de aprendizaje en el posgrado, siendo una de sus principales características la de aprender haciendo. Esta práctica especializada cuenta con los saberes previos de los estudiantes, quienes, desde sus disciplinas de formación (arquitectura, ingeniería civil, ingeniería ambiental, ingeniería catastral y geodesia, economía, derecho, trabajo social, etc.), trabajan en equipos interdisciplinarios para construir propuestas que respondan a los cuestionamientos iniciales, en coherencia con el marco teórico-conceptual y metodológico propuesto para las temáticas diversas que se desarrollan en tres de los cuatro niveles del plan curricular.

Otro aspecto fundamental de la estrategia de aprendizaje discutida en este artículo es asegurar la variedad interdisciplinaria del profesor en cada workshop. Esto garantiza la diversidad, solidez y actualidad de la temática seleccionada, desde la experticia académica, investigativa y profesional del Profesor, quien apoya al programa en el proceso de elaboración de la propuesta académica y que debe ser vinculada a un ámbito geográfico de estudio en el ámbito regional.

Es así como se pretende que este recorrido de ocho años del workshop implementado como estrategia de aprendizaje, e incorporado dentro del plan curricular del programa, sirva como insumo de experiencias compartidas que aporten a otros procesos de aprendizaje en la planificación territorial.

Referencias

- ÁREA METROPOLITANA DE BUCARAMANGA; UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS; MONEO BROCK STUDIO. (2020). *Proyecto piloto de nueva centralidad urbana en el territorio metropolitano*. <https://www.amb.gov.co/planificacion-de-nuevas-centralidades-en-el-territorio-metropolitano/>
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1997, 24 DE JULIO). Ley 388. *Por la cual se modifica la Ley 9ª de 1989, y la Ley 3ª de 1991 y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 43.091. <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/08/ley-388-1997.pdf>
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2011, 29 DE JUNIO). Ley 454. *Por la cual se dictan normas orgánicas sobre ordenamiento territorial y se modifican otras disposiciones*. Diario Oficial 48.115. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1454_2011.html
- GONZÁLEZ, E. (2015). *Lineamientos para el diseño y la actualización curricular* (34). Ediciones Universidad Santo Tomás. <https://repository.ustabuca.edu.co/bitstream/handle/11634/13753/HernandezFabiola20153.pdf?sequence=1>
- MARTÍN, E.; ESTÉVEZ, J.; OTERO, D.; VÁSQUEZ, J. (2021). Estrategias de aprendizaje en el taller interdisciplinar de arquitectura. *MODULO ARQUITECTURA - CUC*, 26, (9-28), <https://revistascientificas.cuc.edu.co/moduloarquitecturacuc/article/view/3225>
- SEVILLA, D.; NARVÁEZ, J. (2020). Guía metodológica de análisis urbano a partir del barrio como unidad de desarrollo. Fase I: Definición de conceptos y elaboración del estado del arte. En: *Ciudad y formación. Experiencias académicas entre arquitectura y urbanismo* (103-126). Universidad Santo Tomás.
- ONU-HÁBITAT. (2020). *La nueva agenda urbana* (138). Edición en español, Centro Urbano <https://unhabitat.org/sites/default/files/2021/10/nueva-agenda-urbana-ilustrada.pdf>
- OSMAN, G.; DUFFY, T.; CHANG, J.; LEE, J. (2011). Learning through collaboration: Student perspectives. *Asia Pacific Education Review*. 12. 547-558. [10.1007/s12564-011-9156-y](https://doi.org/10.1007/s12564-011-9156-y).
- PALACIO, B. (2019). El taller: La supervivencia del locus del aprendizaje de la Arquitectura, *MODULO ARQUITECTURA CUC*, vol. 23, no. 1, (121-130) DOI: <http://doi.org/10.17981/mod.arq.cuc.23.1.2019.06>
- TROVATO, G.; POLYXENI, M. (2009). *El Workshop entre docencia e investigación*. En: *Jornadas sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo* (1-12). Escuela T.S. de Arquitectura, Universidad Politécnica de Madrid.
- PRADO, A.; NORIEGA, A.; BOTELLO, B.; GÓMEZ E.; TIBADUIZA H.; MARINO, H.; ÁLVAREZ, J.; REYES JAIMES, C.; CONTRERAS, J.; RODRÍGUEZ, J.; MURILLO, L.; LEAL, O.; BOTACHE, R.; SUÁREZ, A.; DAZA, S.; ARDILA, J.; PEÑA, L.; MORANTES, L.; ARDILA, N.; RODRÍGUEZ, C.; MUÑOZ, S.; BERMÚDEZ, Y. (2018) *Plan integral zonal Ciudad Norte, Ciudad Jardín, Bucaramanga PIZ*. Universidad Santo Tomás.

Expandiendo la (in)formación urbanística a través del mapeo reflexivo.

La experiencia del Diario Urbano^[1]

Expanding urbanism
(in)formation through
reflexive mapping.

The Urban Diary experience

Expandindo a (in)formação
urbanística através de
mapeamento reflexivo.

A experiência do Diário Urbano

Élargir l'(in)formation
urbanistique par la
cartographie réflexive.

L'expérience de l'Urban Diary

Fuente: Autoría propia

Autores

Pablo Elinbaum

Centro de Estudios Urbanos y
Regionales (CEUR-CONICET)

pabloelinbaum@conicet.gov.ar
<https://orcid.org/0000-0001-6037-7502>

Milagros Barchi

Centro de Estudios Urbanos y
Regionales (CEUR-CONICET)

arqmbarchi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1188-365X>

Recibido: 25/08/2022

Aprobado: 01/10/2022

Cómo citar este artículo:

Elinbaum, P. y Barchi, M. (2023). Expandiendo la (in)formación urbanística a través del mapeo reflexivo. La experiencia del Diario Urbano. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (I): 109-123. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104460>

[1] Esta investigación ha sido financiada por Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Resumen

El urbanismo no es solo un conjunto de técnicas para diagnosticar los problemas de las ciudades e intervenir en ellas, sino también una construcción social que se nutre, entre otras cosas, de las vivencias cotidianas. Sin embargo, en la enseñanza del urbanismo persiste el enfoque positivista del quehacer profesional y un conocimiento de lo ‘urbano’ basado en el formalismo, la zonificación de los usos del suelo y los niveles de planeamiento, soslayando, entre otras cosas, el dinamismo de los procesos de urbanización, los vectores pluridireccionales de la movilidad cotidiana y la inmediatez de las comunicaciones telemáticas supralocales. A partir de la experiencia autobiográfica de los estudiantes de un taller de urbanismo, y tomando como caso el Área Metropolitana de Buenos Aires, esta investigación apunta a indagar en los modos de representar la experiencia cotidiana de las redes, lugares, territorios y escalas, a través de la técnica del mapeo reflexivo, para expandir el entendimiento de los patrones socio-espaciales de los tejidos urbanos.

Palabras clave: planificación urbana, espacio urbano, cartografía, educación alternativa

Autores

Pablo Elinbaum

Arquitecto (UNR), magíster en proyectación urbanística y doctor en urbanismo por la Universidad Politécnica de Cataluña. Actualmente es Investigador del CONICET con sede en el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR), donde coordina la Línea de Desarrollo Urbano. Su investigación, enfocada en la práctica del planeamiento y la producción del espacio estatal, ha sido publicada en revistas internacionales como *The Planning Review*, *European Planning Studies* y *EURE*. En el ámbito de la práctica profesional, ha sido consultor en diversos planes urbanos y de ordenación territorial, asesorando a organismos del sector público y privado.

Milagros Barchi

Arquitecta graduada con honores de la Escuela de Arquitectura (UTDT). Es consultora en la División de Vivienda y Desarrollo Urbano del Banco Interamericano de Desarrollo. Su práctica se enfoca en temas de infraestructura sostenible, vivienda, y mejoramiento de barrios vulnerables. Colabora asiduamente con la Línea de Desarrollo Urbano del CEUR en el desarrollo de diferentes proyectos de investigación. Asimismo, se ha desempeñado como docente asistente en las materias de Proyecto V, Proyecto VI, y Planificación Urbana en la UTDT. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Economía Urbana en la misma institución.

Abstract

Urbanism does not only comprise a set of techniques for diagnosing the problems of cities and intervening in them, but also refers to a social construction that is nourished, among other things, by daily experiences. However, the positivist approach to professional work and knowledge of the 'urban' based on formalism of land use zoning and planning levels persist in the teaching of urbanism, ignoring, among others, the dynamism of urbanization processes, the pluridirectional vectors of daily mobility and the immediacy of supralocal telematic communications. Based on the autobiographical experience of students in an urban planning workshop, and selecting the Buenos Aires Metropolitan Area case, this research aims to investigate the ways of representing the everyday experience of networks, places, territories and scales, through the technique of reflexive mapping, in order to expand the understanding of the socio-spatial patterns of urban fabrics.

Keywords: urban planning, urban space, mapping, alternative education

Résumé

L'urbanisme n'est pas seulement un ensemble de techniques pour diagnostiquer les problèmes des villes et y intervenir, mais aussi une construction sociale qui se nourrit, entre autres, des expériences quotidiennes. Cependant, dans l'enseignement de l'urbanisme, l'approche positiviste du travail professionnel et une connaissance de 'l'urbain' basée sur le formalisme, le zonage de l'utilisation du sol et les niveaux de planification persistent, ignorant, entre autres, le dynamisme des processus d'urbanisation, les vecteurs pluridirectionnels de la mobilité quotidienne et l'immédiateté des communications télématiques supra-locale. Basée sur l'expérience autobiographique d'étudiants dans un atelier d'urbanisme, et prenant pour exemple la zone métropolitaine de Buenos Aires, cette recherche vise à étudier les manières de représenter l'expérience quotidienne des réseaux, des lieux, des territoires et des échelles, à travers la technique de la cartographie réflexive, afin d'élargir la compréhension des modèles socio-spatiaux des tissus urbains.

Resumo

O planejamento urbano não é apenas um conjunto de técnicas para diagnosticar os problemas das cidades e intervir neles, mas também uma construção social que é alimentada, entre outras coisas, por experiências quotidianas. No entanto, no ensino do planejamento urbano, persiste a abordagem positivista do trabalho profissional e um conhecimento do 'urbano' baseado no formalismo, zoneamento do uso do solo e níveis de planejamento, ignorando, entre outras coisas, o dinamismo dos processos de urbanização, os vectores pluridireccionais da mobilidade diária e o imediatismo das comunicações telemáticas supralocais. Com base na experiência autobiográfica dos estudantes num workshop de planejamento urbano, e tomando a área metropolitana de Buenos Aires como estudo de caso, esta investigação visa investigar as formas de representar a experiência quotidiana de redes, lugares, territórios e escalas, através da técnica de cartografia reflexiva, a fim de expandir a compreensão dos padrões sócio-espaciais dos tecidos urbanos.

Palavras-chave: planejamento urbano, espaço urbano, cartografia, educação alternativa



Expandiendo la (in)formación urbanística a través del mapeo reflexivo.

La experiencia del Diario Urbano

Mots-clés: aménagement urbain, espace urbain, cartographie, éducation alternative

Introducción

“... la exploración cartográfica a través del mapeo reflexivo mostró su potencialidad para decodificar los elementos estructurales que conforman los tejidos urbanos y que dan cuenta de los procesos de urbanización, recuperando la técnica del redibujo y la descripción empírica ad hoc de cuatro conceptos socio-espaciales clave: redes, lugares, territorios y escalas.”

El urbanismo es algo más que un conjunto de técnicas especializadas y marcos jurídicos; también es la experiencia de lo urbano (Merrifield, 2014). Esta experiencia, que al mismo tiempo es social, política y psicológica, como proponía Lefebvre (1976), nos obliga a distinguir entre el espacio concebido y el espacio vivido como categorías diferenciadas, conceptuales y operativas. Esta distinción suele quedar fuera de la burbuja disciplinar, tanto de la práctica profesional como de la formación de urbanistas. Persiste, en cambio, el enfoque positivista de la zonificación biunívoca de las actividades urbanas, el realismo de un mundo euclidiano, basado en territorios estancos, espacios fijos y perfectamente modulados. A diferencia del carácter estático de la zonificación, la mirada experiencial del urbanismo demanda otro tipo de conocimiento y representación de lo urbano. Un entendimiento que sea capaz de incorporar la temporalidad de los procesos de urbanización, la complejidad de la movilidad de personas y la simultaneidad instaurada por los nuevos medios de comunicación, entre otros fenómenos que sobrevuelan libremente las jurisdicciones estáticas de la territorialidad estatal.

A partir de este enfoque procesual, experiencial y no-euclidiano sobre las ciudades, cabe preguntar: ¿Cuáles son los elementos que estructuran los tejidos urbanos más allá de los límites jurisdiccionales? ¿Cómo cambian en el tiempo? ¿Qué tipo de fronteras y barreras, materiales o virtuales producen? ¿De qué modo las estructuras urbanas reproducen o condicionan nuestra experiencia cotidiana de lo urbano? ¿En qué medida podemos definir la singular modernidad de las metrópolis latinoamericanas a partir de los modos individuales de producir el espacio urbano?

A partir de estas preguntas, el objetivo general de este artículo apunta a contribuir al conocimiento y a los modos de representación de la experiencia de lo urbano para expandir los enfoques más convencionales de la enseñanza del urbanismo. En ese sentido, la investigación se centra en indagar de forma específica en la producción del espacio vivido y en la interpretación de los aspectos estructurales y, sobre todo, relacionales que configuran los tejidos urbanos, a través de lo que hemos denominado ‘mapeo reflexivo’.

Este trabajo se desarrolló en el marco de la asignatura ‘Planificación Urbana’, un curso semestral dentro de la Carrera de Arquitectura que, si bien funciona como un taller de urbanismo, está formulado como un proyecto de investigación a largo plazo para indagar en las posibilidades epistemológicas y metodológicas del mapeo reflexivo. En este sentido, se trató de recorrer el camino inverso del proceso de urbanización, desmontando el formalismo del espacio estatal, cristalizado y codificado en la cartografía oficial y los mapas corporativos como los de Google Maps —mapas que solo permiten agregar (y ceder) datos a una base prefabricada—, para registrar los modos de producir el espacio vivido a través de un ejercicio que hemos denominado ‘Diario Urbano’. En particular, este ejercicio apuntó a identificar, decodificar y sintetizar los elementos estructurales únicos e irrepetibles que conforman los tejidos urbanos,

enfocando el trabajo empírico en la producción de cartografías autobiográficas, desarrolladas a partir de cuatro conceptos socio-espaciales clave: red, lugar, territorio y escala. Este ejercicio pretende clarificar estos conceptos con evidencias empíricas a través de una serie de estrategias interpretativas, actividades analíticas y técnicas de mapeo.

En términos metodológicos, este trabajo se desarrolló a partir de una aproximación cualitativa combinando tres niveles de estudio. Primero, se trata de una investigación descriptiva estructurada a partir de los cuatro mencionados conceptos socio-espaciales (red, lugar, territorio y escala). En segundo lugar, se trata de una investigación exploratoria, si consideramos que, en buena medida, desconocíamos el espacio urbano vivido, en tanto objeto de estudio. En tercer lugar, al enmarcarse en protocolos de trabajo preestablecidos, podemos decir que se trata de una investigación experimental en la que el trabajo de los estudiantes del taller —sistematizado durante tres cursos consecutivos (2020, 2021 y 2022) en un atlas cartográfico— se considera como fuente primaria. Asimismo, esta investigación se apoyó en fuentes secundarias: referencias bibliográficas en materia de los problemas planteados y en diversos documentos, tales como fotos satelitales, mapas históricos y bases topográficas y catastrales.

Para este trabajo se estableció un recorte temporal referido, por un lado, a un estudio longitudinal, ya que el Diario Urbano incorpora registros estructurados en tres momentos más o menos identificables de la vida de los estudiantes: la infancia, la adolescencia y la adultez (coincidente con la etapa en que realizan el trabajo). Y, por otro lado, este tiempo largo se cruzó con otro más corto, transversal, que se refiere a los momentos particulares del proceso de urbanización de una conurbación pampeana como el Área Metropolitana de Buenos Aires, territorio que, a su vez, define la unidad de análisis espacial, ya que la mayoría de los estudiantes realizan commuting para asistir a la facultad ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por último, cabe describir la técnica cartográfica utilizada para realizar el Diario Urbano: el redibujo. El redibujo es un procedimiento antiguo y corriente que consiste en calcar una imagen (una foto aérea, un paisaje, etc.) dibujando solo las trazas que permiten analizar sus componentes principales; se opera, así, por sustracción a través de un proceso de borrado (cf. Gandelsonas, 1998). Si bien el 'proyecto' del redibujo

es similar al de la cartografía profesional —en ambos se apunta, básicamente, a seleccionar, esquematizar y sintetizar la realidad—, la estrategia es muy distinta. En lugar de producir imágenes objetivas avaladas por la distancia neutral de los códigos gráficos, se trata de enfatizar el proceso de subjetivación de la cartografía como una acción que siempre es autobiográfica.

Este artículo se estructura en cinco partes. Luego de la introducción, se reseñan los conceptos básicos, poniendo en diálogo las contribuciones teóricas de los giros espaciales. En los apartados 3 y 4, se describe el procedimiento cartográfico del mapeo reflexivo realizado por los alumnos y alumnas del taller, y se discute la especificidad de la representación autobiográfica de las redes, lugares, territorios y escalas. Por último, el artículo concluye con una serie de implicancias que suscita el mapeo reflexivo en el marco de la enseñanza del urbanismo.

Conceptos Básicos

Este trabajo parte de la teoría general a través de la cual Henri Lefebvre concibió el espacio como un producto social, fruto de las relaciones de producción, y como un proceso histórico materializado en formas espaciales y sociales específicas. La producción del espacio es un proceso complejo y contradictorio en el que se entremezclan cuestiones relativas a las prácticas espaciales tangibles en la materialidad del entorno construido, las representaciones del espacio concebido y conceptualizado por los especialistas, y los espacios de representación referidos a la vivencia directa de sus habitantes (Lefebvre, 1976). Es a partir de este carácter dialéctico de la producción del espacio que problematizaremos sus implicancias en la enseñanza del urbanismo.

En general, la formación de los urbanistas se suele enfocar en el espacio concebido a partir del formalismo de los códigos urbanos. Se trata de un tipo de representación espacial en el que prima la eficacia cartográfica: la eficacia interna, basada en un conocimiento lo suficientemente especializado como para autolegitimarse, y la eficacia externa de los mapas, que le permite a los cartógrafos controlar la información e influir en la opinión pública, como si actuaran 'a distancia' con asepsia y neutralidad (Latour, 1987). Así funcionan las representaciones de la ciudad que hacen los urbanistas, desde que se pasó de la representación figurativa y nominal del espacio medieval

al régimen de representación 'racional', autónomo y genérico, instaurado en el renacimiento por Leon Battista Alberti a través de su 'plano geométrico'. A diferencia de la perspectiva, el plano geométrico no está 'inclinado' hacia ningún lado. Es una abstracción sin parcialidades, sin valores subjetivos o anecdóticos, que funciona como el doble mimético de la ciudad (Soderstrom, 1996). Gracias a este efecto de neutralidad, el plano geométrico se convirtió en la matriz de todos los instrumentos modernos de regulación estatal como, por ejemplo, la zonificación de los usos del suelo, clausurando la 'verdad' sobre el espacio urbano en un circuito cerrado que circula sin cuestionamientos.

A mediados de los ochenta, este desequilibrio de poder comenzó a ser cuestionado a partir de las prácticas de mapeo alternativo (counter-mapping), abocadas a develar y criticar las presunciones de la cartografía oficial. Geógrafos pioneros del naciente campo de la cartografía crítica, como Brian Harley, Denis Cosgrove, Felix Driver y Gillian Rose, a su vez, se apoyaron en las experiencias seminales de los sesenta, tales como las del método del way finding de Kevin Lynch, los modos de 'situarse en la ciudad' (getting unlost) promovidos por William Bunge, y los métodos para 'perderse en la ciudad' ideados por los situacionistas. Fueron estos últimos los que introdujeron los instrumentos pioneros de la cartografía crítica como la psicogeografía, las unidades ambientales y los desvíos concebidos para representar un tipo de experiencia y conocimiento de lo urbano distinto al de los recorridos rutinarios y preestablecidos. En línea con las derivas situacionistas, a mediados de los setenta, junto con el auge del 'urbanismo sensorial' y la 'retórica del caminar' (Careri, 2002), surgen los paseos sonoros, promovidos por Murray Schafer como un enfoque holístico de conocimiento de lo urbano y como una alternativa a la cultura dominante del visuocentrismo (Schafer, 1977).

¿De qué modo la aproximación del espacio vivencial puede ayudarnos a entender la ciudad y, más precisamente, lo urbano y los procesos de urbanización? Como señalaba Doreen Massey (1985), los procesos de urbanización no tienen una lógica lineal, sino más bien cíclica; pueden explicarse como una serie de capas superpuestas de inversiones y regulaciones estatales que se evidencian en la acumulación de edificios e infraestructuras. Este proceso también puede asociarse a la metáfora del palimpsesto, tal como la pensó André Corboz (1983): el entorno construido como una referencia material, histórica y operativa que muestra la importancia de las lecturas, relecturas, interpreta-

ciones y descripciones. A diferencia de los pioneros de la cartografía crítica, hoy podemos describir el entorno construido apoyándonos en las contribuciones de una serie de giros espaciales que consolidaron un nuevo paradigma en los estudios urbanos, revelando asunciones tácitas y a menudo problemáticas en la base de las ciencias sociales que permitieron elaborar un mejor entendimiento del espacio (Jessop, et al. 2008). Si bien estos giros problematizan patrones socio-espaciales específicos, como se explica a continuación, están plenamente imbricados en términos teóricos y empíricos.

A principios de los ochenta, el primero de estos giros espaciales se enfocó en problematizar el concepto de 'lugar'. Estudiados tradicionalmente como unidades fijas que ocupan un área acotada, los lugares comenzaron a pensarse cada vez más como espacios constituidos de forma relacional, solapados en procesos polivalentes y en tramas sociales más amplias (Cresswell, 2004). Los lugares se basan en los principios de proximidad, inclusión y diferenciación entre lo particular y lo genérico. Determinan patrones socio-espaciales que se expresan en la división espacial del trabajo, en las relaciones verticales entre espacios centrales y periféricos, y en las relaciones horizontales, tal como se da, por ejemplo, en la red de ciudades globales. En este sentido, parece oportuno recuperar dos nociones. Por un lado, la idea de 'metrópolis horizontal' (Viganò, 2018), que viene a cuestionar el entendimiento concéntrico de las ciudades tradicionales, proponiendo un modelo de áreas urbanas policéntricas y difusas, reinterpretadas desde la lógica reticular de las redes infraestructurales. Por otro lado, recuperamos la figura del 'green archipelago', acuñada por Rem Koolhaas y Matias Ungers (2013) en su célebre ensayo de 1977. En este caso, más que la indagación sistemática en los potenciales espacios 'verdes', lo que interesa es la idea de 'ciudad en la ciudad' como argumento para revelar la realidad subyacente al magma del entorno construido metropolitano, atando la historia y 'lo existente' como un proyecto latente e implícito: la interpretación como una herramienta de diseño en sí misma.

A finales de la década del ochenta, la noción de 'territorio' pasó a ser el centro de la segunda instancia de discusión teórica, movilizada por la exploración de la geometría variable de las regiones y los vectores de desarrollo tensionados por las dinámicas metropolitanas y globales (Brenner et al., 2004). Considerando que los territorios determinan patrones socio-espaciales dialécticos, instituyendo, al mismo tiempo, lo

que está 'incluido' tanto como lo que está 'excluido' o en 'otro lugar' (Jessop et al., 2008), en ese momento se debatieron, particularmente, los modos en que los territorios conforman múltiples bordes, fronteras y transiciones espaciales. El principio de estructuración de estos bordes puede tener un carácter formalista, tal como se da en la espacialidad del estado (evidente en las modulaciones estáticas y normativas de las zonificaciones, las parcelaciones del suelo, las jurisdicciones administrativas, el estatuto del suelo público y privado, etc.), o bien pueden tener un carácter dinámico y orgánico —no euclidiano—, tal como se da, por ejemplo, en los patrones de la logística. Asimismo, las divisiones o límites territoriales pueden ser físicos o sensoriales. Las vallas, muros y ríos evidencian el carácter tangible y permanente de los territorios. En cambio, los sonidos y los olores urbanos, los espacios luminosos o sombríos, aquellos caracterizados por los cambios en la forestación, son claros ejemplos de territorios efímeros.

A partir de los noventa se vivió un controvertido giro en torno a la noción de 'escala', que se enfocó en descifrar cómo las relaciones globales, nacionales y locales heredadas del período fordista estaban siendo calibradas a través de la reestructuración postindustrial del capitalismo. Recuperando varios de los postulados de Lefebvre, a través de esta nueva aproximación teórica se pretendía comprender no solo los procesos de producción de las escalas, sino también su estabilización (scalar fix) y los modos en que las políticas nacionales saltean ciertos niveles de gobierno (scale jump), tergiversando la subsidiariedad administrativa (Smith, 1995, entre otros). Sin embargo, 'escala' es un concepto aún más complejo. Entender el mundo a través de las escalas nos provee el sentido del tamaño (como cuando lo local se ve más pequeño que lo global), de las relaciones de poder (como cuando lo global condiciona otras escalas como la nacional y la local) y, generalmente, el sentido de jerarquía tal como se da, por ejemplo, entre los niveles de los sistemas de planeamiento urbano.

A principios de este siglo, algunos académicos se enfocaron en discutir la noción de 'red', estudiando las formas transversales y rizomáticas de la conectividad inter-espacial (Amin, 2002; Taylor, 2004). A partir de este cuarto giro en la teoría del espacio, las investigaciones sobre las geografías de las redes se han robustecido en varios campos de las ciencias sociales, tales como los estudios de las cadenas de mercancías, las dependencias intra-empresariales, los sistemas de gobernanza, las relaciones interurbanas y los vínculos

entre el estado y los movimientos sociales (Grabher, 2006). El principio de estructuración espacial de las redes se basa en la interconectividad y la interdependencia. Las redes determinan patrones socio-espaciales que se expresan en la construcción de mallas de conectividad nodal y en la diferenciación de las relaciones sociales entre los nodos, dentro de una misma red, promoviendo vínculos verticales u horizontales, independientemente de si se trata de redes físicas o virtuales.

Procedimiento Cartográfico del Diario Urbano

A partir del objetivo y las definiciones propuestas en el apartado anterior, como se comentó al principio, esta investigación se desarrolló tomando como caso de estudio las descripciones autobiográficas de los tejidos urbanos realizadas por alumnos y alumnas de un Taller de Urbanismo dentro de la Carrera de Arquitectura en la Universidad Torcuato Di Tella. En dichas descripciones, se pudieron identificar, por un lado, los espacios de sus propios territorios, lugares y redes y, por otro, los cambios en esos espacios —los procesos de urbanización— a lo largo de sus vidas, dando cuenta e informando diferentes miradas sobre un mismo territorio: el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).[1]

La modalidad de trabajo se basó en la propia de un taller, es decir, el curso está pensado como un espacio de discusión y producción colectiva en clase, pautado a partir de instancias de trabajo individual (análisis autobiográfico de los tejidos urbanos) y grupal (discusión de la bibliografía en los seminarios temáticos). El procedimiento para realizar las cartografías del Diario Urbano comenzó por la delimitación de un cuadrante en una foto aérea, en una escala oportuna para redibujar los elementos físicos y perceptivos que configuran el espacio cotidiano de los alumnos y alumnas. En segundo lugar, se trató de representar dicho espacio en tres mapas temáticos: redes, lugares y territorios, considerando los tres períodos de referencia y ajustando la información de cada mapa de modo que la lectura global fuera coherente. Por último, los alumnos y alumnas identificaron y sintetizaron los elementos permanentes de sus redes, lugares y territorios —aquellos que se repiten en cada período— para explicitar la singularidad de la estructura

[1] La estrategia para este tipo de estudio biográfico se apoyó, por un lado, en el análisis temático para identificar patrones interpretativos —experiencias comunes acerca de los territorios, redes, lugares y escalas— concurrentes en las múltiples miradas de los alumnos y alumnas del taller, y, por otro lado, en la consideración de cada caso como único e irrepetible (ver Desmarais, 2009).

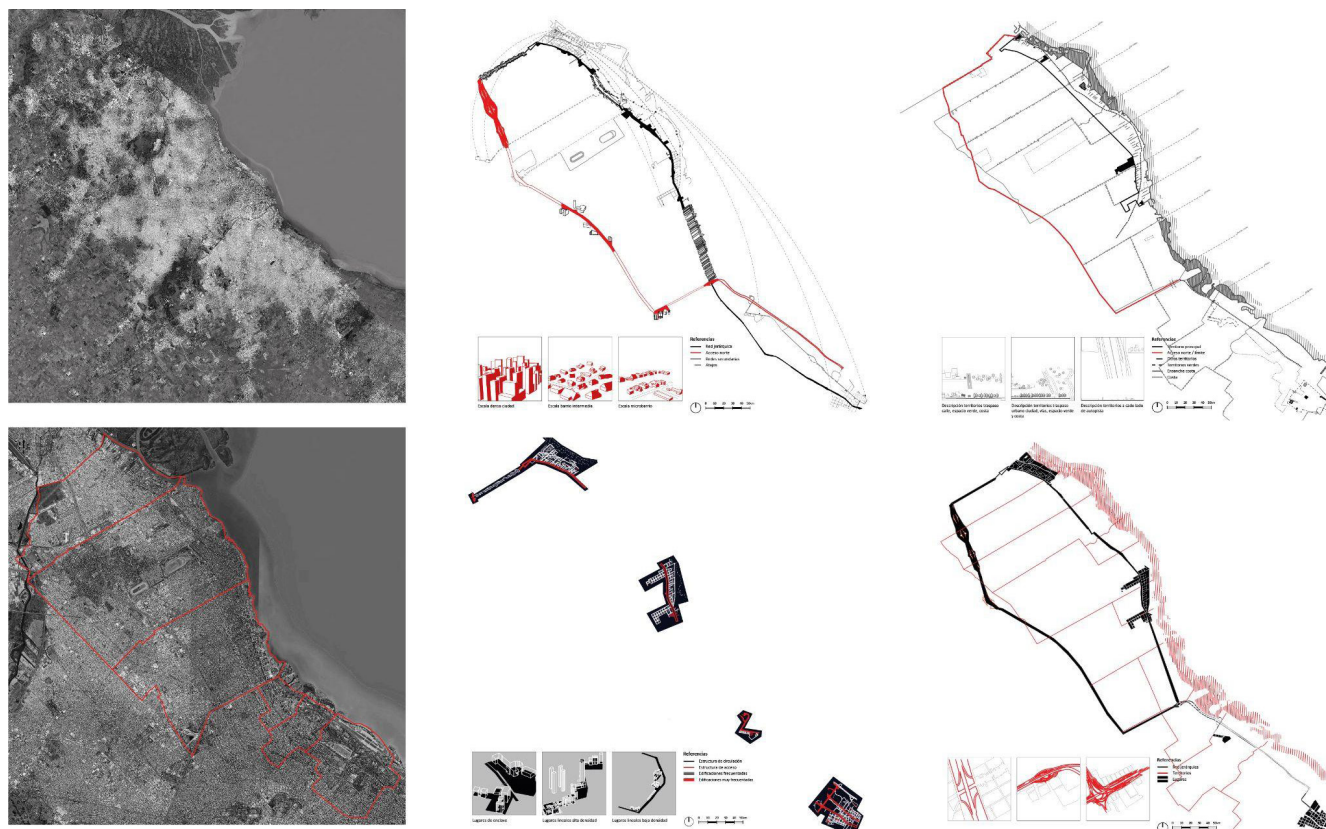


Figura 1. Ejemplo de los elementos de la autobiografía urbana: Escalas, redes, lugares, territorios y síntesis

Fuente: Denise Donaldson (2022).

urbana que refleja la ‘ciudad’ en la que viven.

En cuanto a las técnicas de representación, se exploró la combinación de diferentes herramientas cartográficas para expandir la técnica del redibujo tradicional a mano, tales como el trazado digital (vectorial), gráficos parametrizados, shapings de SIG, esquemas (dibujos conceptuales), junto con la edición de diferentes materiales documentales y de archivo (fotos, relevamientos catastrales, mapas históricos, etc.). Para dar cuenta del tipo de análisis realizado, a modo de ejemplo, a continuación, se explica el desarrollo completo del diario urbano de una alumna que involucra cartografías temáticas para cada uno de los elementos socio-espaciales de partida (escala, red, lugar y territorio) y un cuarto plano de síntesis (ver Figura 1).

La primera decisión cartográfica se refiere a la definición de la escala oportuna para representar las redes, lugares y territorios dentro del magma del espacio urbano metropolitano. En este caso, la escala quedó definida por los viajes cotidianos que realiza la alumna: el territorio del commuting entre los partidos de San Fernando, San Isidro, Vicente López y tres dis-

tritos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Núñez, Belgrano y Palermo). La definición de la escala la obligó a calibrar los parámetros de representación de los tejidos urbanos, tanto de las experiencias autobiográficas como de los procesos de urbanización involucrados (ver Figura 1, imágenes de la primera columna).

En cuanto al análisis de las redes (ver Figura 1, esquema superior, segunda columna), estas se representaron a partir de su carácter material y virtual. Las redes materiales dieron cuenta de las infraestructuras de la movilidad —una autopista y una avenida costanera— que aparecen como la estructura urbana principal de ‘su ciudad’, una ciudad vivida a alta velocidad. Cabe destacar que el circuito de las redes materiales se muestra cualificado por los cambios en el paisaje urbano, que va desde el microcosmos del barrio cerrado, donde reside la alumna, al entorno denso donde se ubica la universidad, pasando por un sinfín de barrios con densidad intermedia que caracteriza a los tejidos genéricos del Conurbano Bonaerense. Por su parte, las redes virtuales se representaron a partir de una serie de arcos que indican la

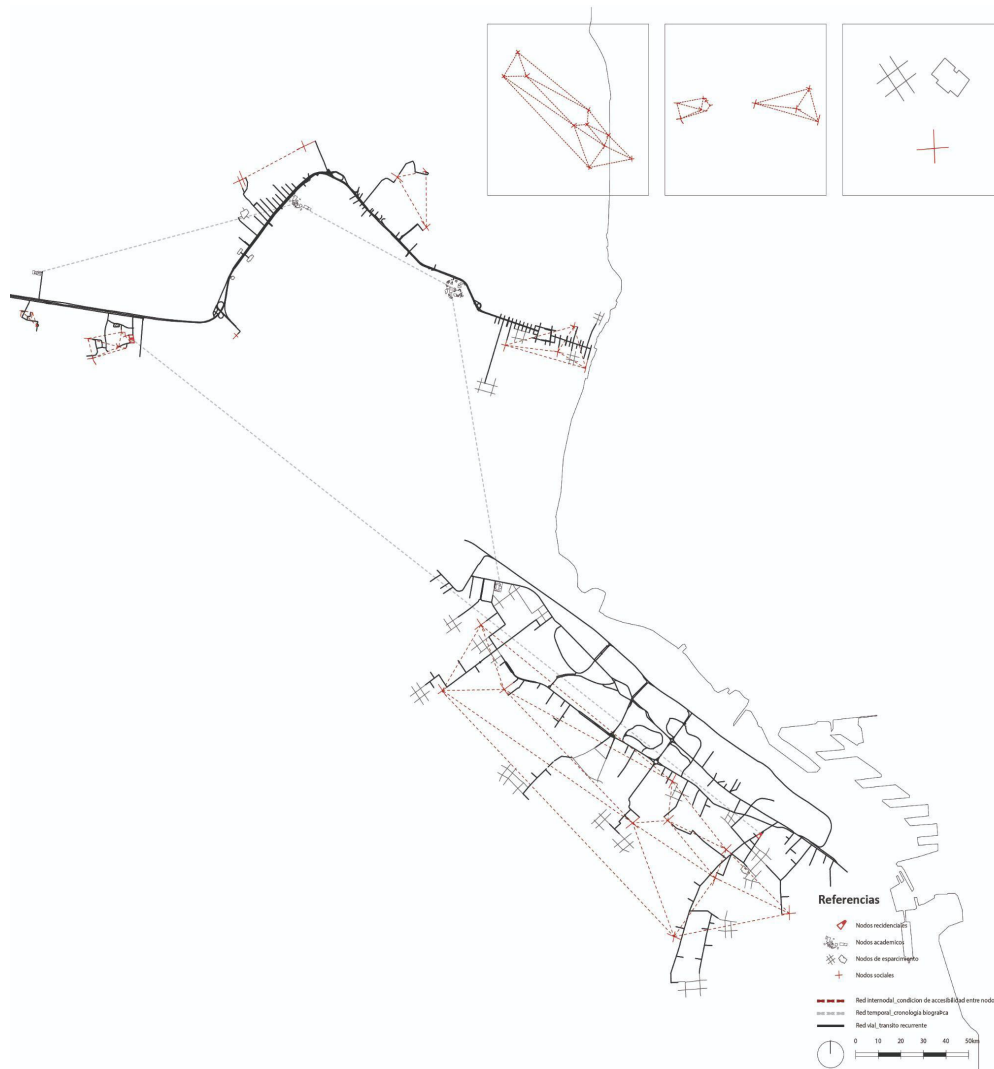


Figura 2. Redes autobiográficas

Nota: En este trabajo se evidencia el determinismo físico de ciertas ciudades, a partir de la forma de las redes. En una ciudad de llanura como Buenos Aires (donde reside el autor) las redes se estructuran en forma de grilla, mientras que en Guayaquil (donde nació el autor), una ciudad construida sobre un valle, tienen una forma lineal.

Fuente: Luis Dávila (2022).

trama de comunicaciones telemáticas más frecuentes de la alumna, dando cuenta de la intrincada topología de sus vínculos sociales que atan familiares, amigos y colegas de estudio, tergiversando el determinismo espacio-temporal de la red material.

En relación a los lugares (ver Figura 1, esquema inferior, segunda columna), estos se representaron según la frecuencia de las visitas y el tiempo de permanencia en cada uno, definiendo dos tipos de enclaves urbanos: los esporádicos (establecimientos comerciales, gastronómicos y de esparcimiento), y los cotidianos (básicamente, la casa de la alumna y su universidad). Asimismo, los lugares se representaron como un archipiélago de complejos arquitectónicos distintivos —aislados— que definen tres nuevas morfologías urbanas: los lugares estructurados de forma lineal, sobre una avenida comercial (tipo strip), los

que se estructuran sobre la grilla cuadriculada de los tejidos residenciales, y los lugares acotados que conforman hitos o monumentos, tales como los cruces de la autopista donde se ubican los grandes servicios y equipamientos metropolitanos.

Con respecto a los territorios (ver Figura 1, esquema superior, tercera columna), estos se representaron a través de límites con distinto espesor y continuidad, para diferenciar aquellos caracterizados por sus bordes físicos (por ejemplo, las infraestructuras viales de la costa y la autopista) de los territorios perceptivos que hacen referencia a los límites jurisdiccionales de los partidos, y al límite indefinido de la costa sujeta a un continuo proceso de renovación urbana. A su vez, la alumna identificó en su diario urbano dos tipos de sub-territorios: los que engloban grandes espacios abiertos y los que involucran lugares de mayor signi-

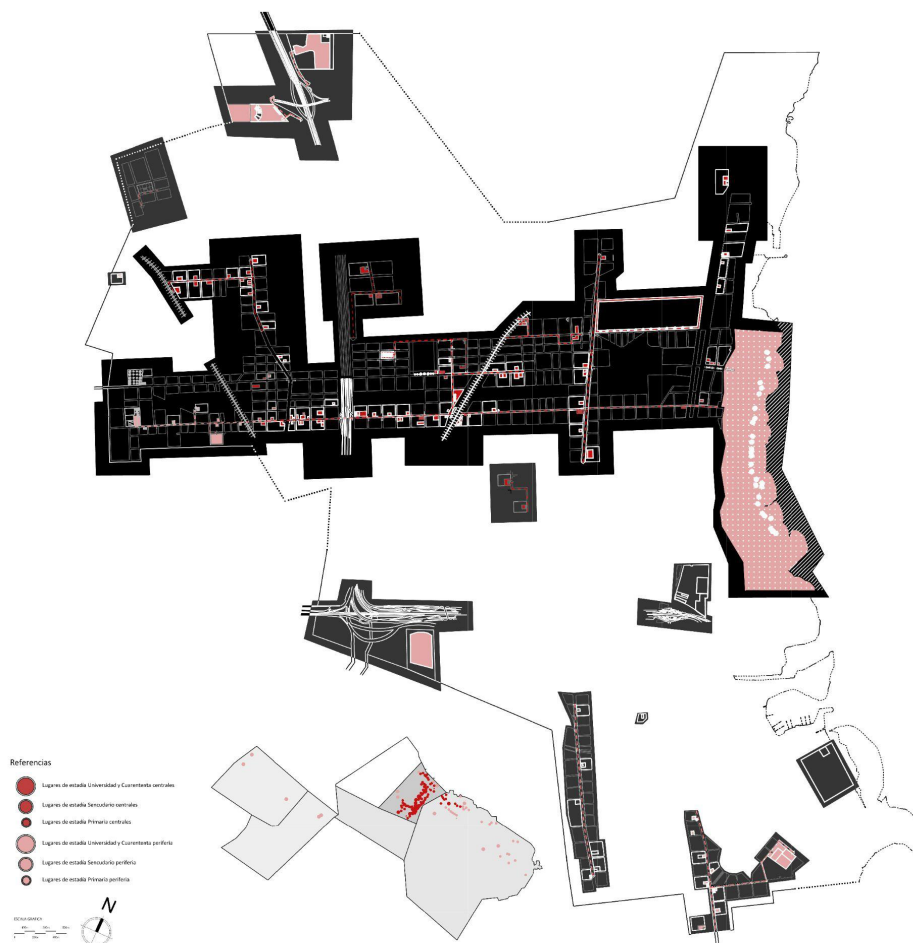


Figura 3. Lugares autobiográficos

Nota: En este trabajo se evidencia la idea de archipiélago en la definición de dos tipologías de lugares, los centrales y periféricos, y los integrados o aislados. Esto se ve, por un lado, en las estructuras lineales, conformadas por la concatenación de espacios sobre una misma vía, y en las estructuras de enclave como las que se dan en los cruces de autopistas.

Fuente: Delfina Zanelli (2021).

ficación personal (su vivienda, su escuela y su universidad, junto con sus respectivos entornos urbanos).

Por último, los tres mapas temáticos descritos más arriba, se sintetizaron en un nuevo redibujo que representa la estructura urbana de la ciudad autobiográfica de la alumna (ver Figura 1, esquema inferior, tercera columna). Este esqueleto que articula todas sus actividades está conformado por dos componentes clave. El primero es un anillo de vías primarias metropolitanas que ata la autopista, la avenida de la costa y las avenidas de acceso a cada municipio, evidenciando en cada tramo las diferentes actividades que contienen (comerciales, recreativas, residenciales, etc.). El segundo elemento es un sector del barrio de Palermo que, al estar aislado, se representa como un satélite del circuito primario que pende de la avenida Libertador.

Especificidad de la Representación Autobiográfica de las Redes, Lugares, Territorios y Escalas

A partir de la definición de los conceptos básicos y de las técnicas cartográficas para desarrollar el Diario Urbano, a continuación se discuten los resultados e implicancias de la producción realizada por el taller en su conjunto, para definir la especificidad de la representación autobiográfica de las redes, lugares, territorios y escalas.

Tal como las definimos en el apartado anterior, las redes son tramas de líneas y nodos que permiten la interconectividad e interdependencia de las cosas y las personas. Las redes urbanas tienen una jerarquía que, en general, puede ser radial (concéntrica) o en

grilla (sin centro), determinando vínculos verticales u horizontales, respectivamente, o bien puede ser una mezcla de ambas. Al ponderar las cartografías, podemos ver que estos vínculos condicionan la experiencia urbana de forma radical al oponer, por ejemplo, la cotidianeidad en las ciudades consolidadas en el cajón de un valle, como Guayaquil, frente a ciudades de llanura como Buenos Aires (Figura 2). Asimismo, el mapeo reflexivo realizado da cuenta de los modos en que se articulan las redes urbanas materiales y virtuales. Los trabajos evidencian cómo las primeras (en general, infraestructuras para la movilidad) ‘copian’ la forma física de la topografía y del espacio público imbricado en las arquitecturas privadas, redefiniendo la calle como algo más que el espacio técnico que administra el Estado (ver Figura 2). La experiencia del uso también aparece en la representación cartográfica de los nodos de las redes, donde el foco no solo estuvo puesto en caracterizar los enclaves, cruces importantes, estaciones —entre otros mojones infraestructurales—, sino también en dar cuenta de lo que sucede ‘entre’ nodos. La representación cartográfica de los nodos también atañe a las redes virtuales. Algunos trabajos pusieron en evidencia no sólo la jerarquía nodal, sino que también dieron cuenta de la anatomía de las redes y la tipología de nodos (centrales, periféricos, aislados, etc.), contrastando, por ejemplo, la red local presencial donde residen los alumnos, y las múltiples redes virtuales supralocales en las que interactúan diariamente (ver Figura 2).

El segundo concepto socio-espacial explorado en el taller, los lugares, se refiere a las condiciones de proximidad, inclusión y diferenciación espacial. En este sentido, los trabajos realizados se enfocaron en explorar una posible tipología de lugares caracterizada por al menos cuatro pares antitéticos: lugares productivos o reproductivos, centrales o periféricos, públicos o privados, compactos o dispersos. En algunos trabajos, incluso, se evidencia la hibridación de los patrones socio-espaciales tradicionales mencionados, para definir nuevos tipos. Así, en el trabajo tomado como ejemplo (ver Figura 3), se explora la representación de los lugares, considerándolos como espacios complejos y dinámicos donde coexisten los espacios del pasado (por ejemplo, la vivienda donde la alumna residió en su infancia), hitos permanentes del espacio público de Vicente López (por ejemplo, la Av. Costanera y algunos grandes nudos infraestructurales), y lugares de la contemporaneidad de la alumna, como los pabellones del nuevo campus de la universidad que irrumpen en el paisaje urbano de casas bajas del barrio de Núñez. En línea con lo anterior, la cartografía

autobiográfica de los lugares da cuenta de la mixtura de elementos antropizados y no antropizados, donde la arquitectura se funde con la forestación, las calles, las infraestructuras, los jardines, los baldíos, la costa del río, etc. (ver Figura 3). En ese sentido, la representación de los lugares expresa esta materialidad híbrida y sofisticada que, tal como se evidencia en los mapeos reflexivos, demanda una interpretación abstracta (ej. geométrales) y, al mismo tiempo, otra más vivencial y subjetivadora evidente en la distribución no uniforme de la información que va de la profusión de los lugares cotidianos a los sectores desconocidos que aparecen ‘en blanco’.

El tercer concepto discutido a partir de la producción del curso es el de territorio. Como ya mencionamos, los territorios se refieren a límites, bordes y fronteras que, como se expresa en el trabajo tomado como ejemplo (ver Figura 4), dan cuenta de diferentes barreras que pueden ser arquitectónicas (por ejemplo, el muro que cierra el barrio donde habita la alumna) o geográficas (por ejemplo, el margen del arroyo interior), o que pueden aludir a transiciones intangibles (como el cono de ruido que producen los aviones del aeropuerto cercano). Asimismo, los límites de cada territorio no son homogéneos. Como se evidencia en la cartografía analizada, un mismo borde territorial puede ser estanco (por ejemplo, el predio del club que frecuenta la alumna) o permeable (como el del área boscosa dentro de ese mismo barrio). En el trabajo tomado como ejemplo, asimismo, se representa la heterogeneidad de los territorios, definiendo dos tipos de bordes: los poligonales (por ejemplo, el límite político del municipio donde reside la alumna) y los capilares, que aparecen conformados por varios límites superpuestos, (por ejemplo, la sección de la Autopista Panamericana con sus dos carriles, veredas de servicio, franjas arboladas y ajardinadas, taludes y trincharas, etc.). En este trabajo se evidencia que algunos lugares identificados (la vivienda, la escuela, el club, etc.) pueden ser entendidos como sub-territorios. Por ejemplo, el espacio doméstico de la vivienda de la alumna contiene diversas áreas —sutiles fronteras y bordes dinámicos e imperceptibles— definidos por las rutinas individuales o familiares, y por las transiciones que van de lo más social a lo más íntimo, tal como ocurrió de forma exacerbada durante la cuarentena por el COVID-19 (ver Figura 4). Finalmente, en esta exploración cartográfica, cabe remarcar cómo la intersección de los territorios del pasado y del presente determinan nuevos territorios ‘fantasmales’, que son los de mayor significancia autobiográfica, como aquel que configura la traza del Ferrocarril Mitre, una vez que finaliza el servicio del tren (ver Figura 4).

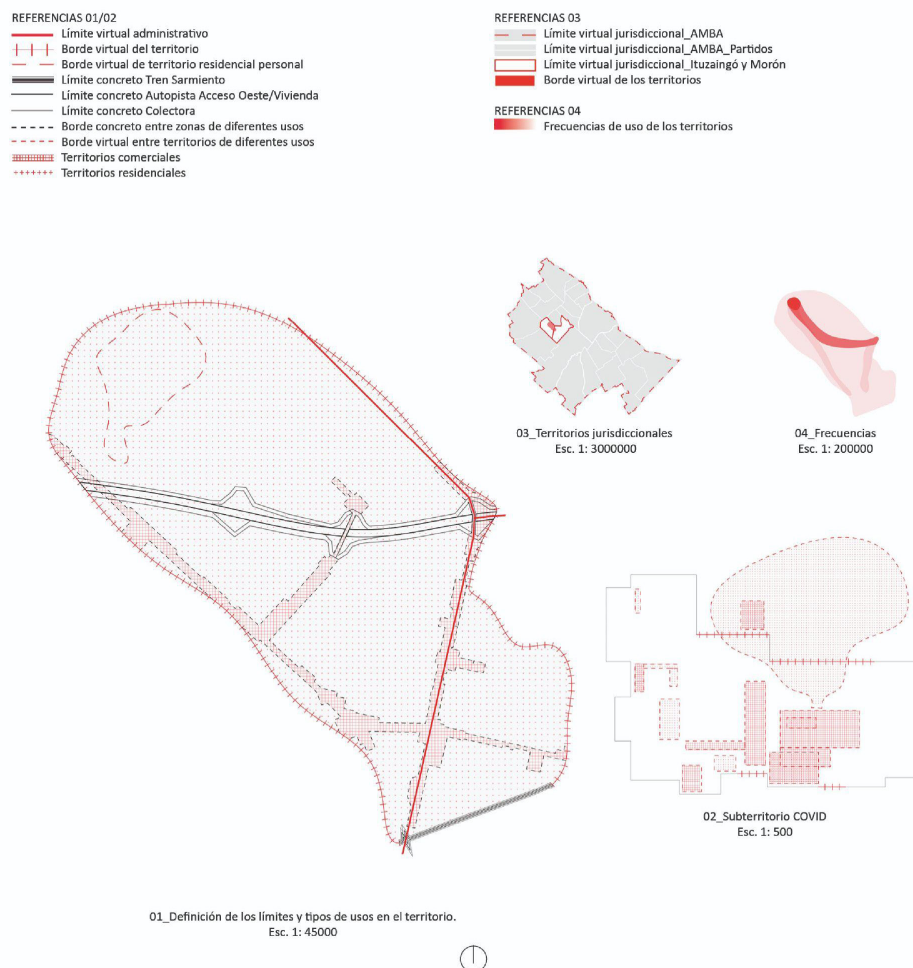


Figura 4. Territorios autobiográficos

Nota: Este trabajo refleja diversas maneras de representar los territorios mediante polígonos o pieles. Las primeras son utilizadas para describir los territorios físicos, comerciales y residenciales. Las pieles, por su parte, presentan bordes interiores y exteriores con forma propia, relacionados con la profundidad del paisaje percibido por la alumna en sus viajes cotidianos.

Fuente: Lucía Romanato (2020).

Como se mencionó en el apartado 2, el cuarto concepto discutido en el taller se refiere a los patrones socio-espaciales resultantes de la jerarquización vertical de las relaciones sociales. Esta diferenciación estructural que determinan las escalas es la variable crítica del análisis del espacio urbano, sobre todo cuando este se considera como algo dado y naturalizado, tal como se expresa en la espacialidad del Estado (Elinbaum, 2019). Por eso, el mapeo reflexivo de los territorios, lugares y redes demanda descripciones, simultáneamente, en múltiples escalas. Esto tiene dos implicancias para el análisis urbanístico. Por un lado, en términos operativos, lo que varía al cambiar la escala de un mapa es la leyenda, no solo su dimensión. Cambiar de escala es mucho más que ampliar o reducir. Como señala Ramón Folch (2003), “cuando aumentamos la escala no vemos las mismas cosas a un tamaño mayor, sino otras cosas distintas”. Esto mismo se evidencia en otra de las cartografías tomada por caso (ver Figura 5), en la que puede verse cómo algunos elementos que en la escala metropoli-

tana se representan con un carácter puntual y unitario, por ejemplo, las áreas de centralidad, al pasar a la escala local, aparecen conformados por un conjunto disperso de galerías, bares y estudios de diseño. Por otro lado, el carácter trans-escalar de las redes, lugares y territorios aparece en este trabajo como una instancia superadora del entendimiento lineal y vertical de la experiencia del espacio urbano, más allá de los modelos convencionales del planeamiento (niveles, zonificaciones, jurisdicciones administrativas, etc.), dando cuenta de que las estructuras urbanas son más horizontales, abiertas y discontinuas, en línea con la noción de hiperciudad, tal como la definió André Corboz (2015). Esto se hace más evidente cuando en los redibujos se describen situaciones dispersas y aisladas entre sí, donde la escala permite calibrar los parámetros de representación, tanto de las experiencias autobiográficas del espacio como de los procesos de urbanización involucrados, dándole un posible sentido al magma de las estructuras urbanas metropolitanas (ver Figura 5).

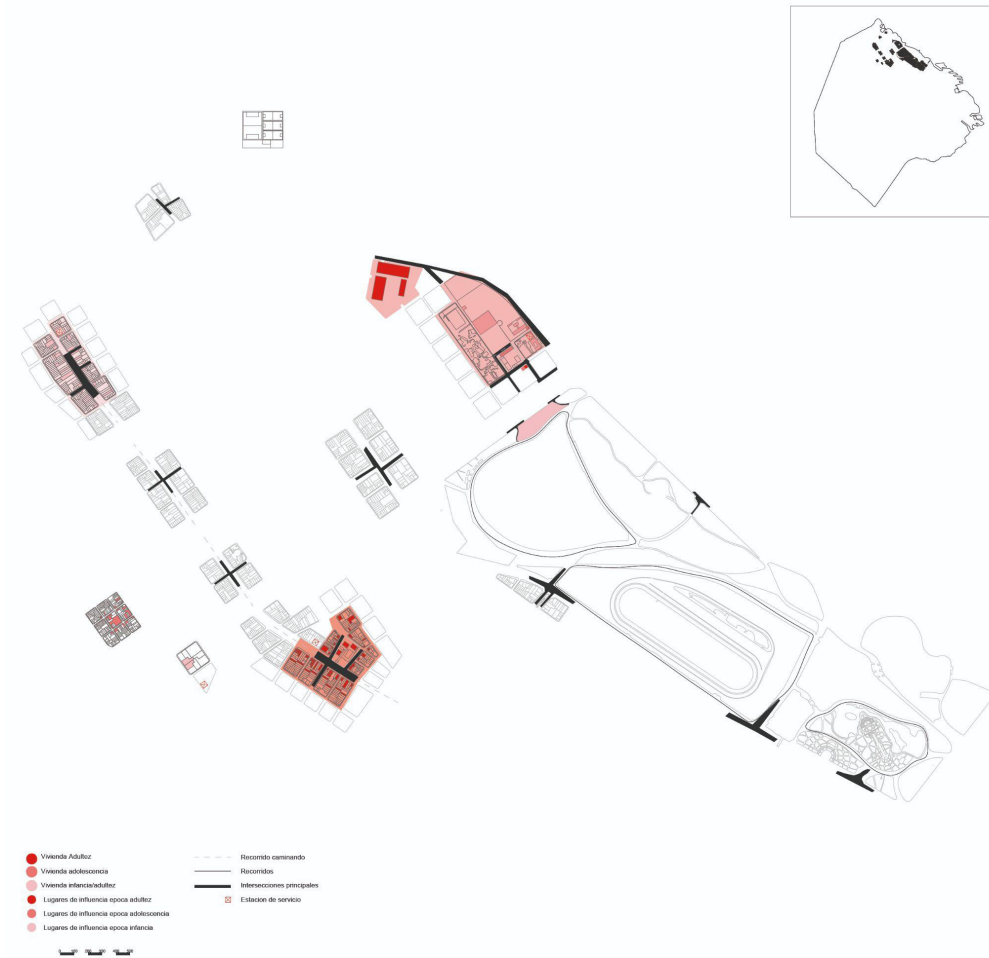


Figura 5. Escalas autobiográficas

Nota: En este trabajo se muestra cómo, a diferencia de la escala arquitectónica, la escala urbanística se utiliza para identificar la especificidad de los problemas o “el grano” del fenómeno que este alumno tenía entre manos. En este caso, se trata de las particularidades morfológicas de un enclave de centralidad en los barrios de Belgrano y Palermo en Buenos Aires.

Fuente: Alex Wang (2022).

Conclusión

Hasta este punto, hemos dado cuenta de cómo la descripción del espacio vivido y la interpretación del entorno construido a través del mapeo reflexivo contribuye a la enseñanza del urbanismo y a expandir el conocimiento de lo urbano. Apoyándonos en la experiencia de un taller de urbanismo dentro de la Carrera de Arquitectura, evidenciamos los modos en que esta técnica de mapeo permite superar el formalismo del espacio estatal —el realismo de las jurisdicciones moduladas y los niveles de planeamiento en cascada— para expandir el entorno cartográfico —su potencialidad múltiple y relacional—, concibiendo los mapas como un proceso más que como un producto. Asimismo, la exploración cartográfica a través del mapeo reflexivo mostró su potencialidad para decodificar los elementos estructurales que conforman los tejidos

urbanos y que dan cuenta de los procesos de urbanización, recuperando la técnica del redibujo y la descripción empírica ad hoc de cuatro conceptos socio-espaciales clave: redes, lugares, territorios y escalas.

El mapeo reflexivo de las redes permitió conceptualizar el entramado de las infraestructuras urbanas, explicitando los vectores de interconectividad e interdependencia en una metrópolis sudamericana como Buenos Aires. Las cartografías evidenciaron que las redes urbanas son algo más que un conjunto de líneas y puntos —o sendas, como las definía Lynch (1964)—, ya que tienen una forma y una materialidad arquitectónica que las hace singulares. Incluso, las redes virtuales tienen su propio hardware (antenas, cableados, servidores, etc.) que condiciona su funcionamiento y la experiencia de su uso (Awan, 2017). En ese sentido, el mapeo reflexivo evidenció que la experiencia de las redes infraestructurales no solo depende del determinismo topográfico y de su distribución fragmentaria

y selectiva, sino también de su carácter omnipresente en la vida cotidiana constituyendo, al mismo tiempo, nuestro medioambiente y entorno social.

En cuanto a los lugares, su representación cartográfica se expresó en la materialidad imbricada de los enclaves metropolitanos. La descripción vivencial de los lugares dio cuenta de la mixtura de los elementos antropizados y no antropizados que configuran las estructuras urbanas como verdaderos ciborgs —hábitats de asfalto, de sustratos minerales, agua, hierro, plantas y hormigón— que atan el dinamismo de la renovación urbana con los procesos ecológicos y los cambios en el paisaje, superando, de este modo, las categorías simplistas como ‘espacio verde’ y ‘espacio construido’. Del mismo modo, el mapeo autobiográfico de los lugares explicitó las diferentes velocidades y ciclos de los procesos de urbanización, a través del palimpsesto que muestra, al mismo tiempo, los elementos permanentes del paisaje cotidiano y aquellos desaparecidos pero que permanecen en la memoria. Por último, describir la experiencia de los lugares, puso en cuestión la jerarquía biunívoca entre la capital metropolitana y su hinterland, a partir del reconocimiento de un sinfín de microcosmos urbanos, autónomos y consolidados, como una constelación de espacios de genuina centralidad cualitativa y simbólica.

Por su parte, el mapeo reflexivo de los territorios evidenció los límites, bordes y fronteras metropolitanas a partir de una tipología de barreras (arquitectónicas, geográficas y perceptivas) con espesores más o menos dilatados, más o menos permanentes, más o menos permeables. A su vez la experiencia de los límites metropolitanos dio cuenta de su geometría, distinguiendo los territorios euclidianos como, por ejemplo, las jurisdicciones estatales, y los límites no-euclidianos como aquellos definidos a partir de la movilidad cotidiana. En esta misma línea, las descripciones autobiográficas también evidenciaron los territorios familiares en oposición a aquellos percibidos como desconocidos o inseguros, dando cuenta de la intensidad cualitativa de las actividades urbanas —los ‘ojos de la calle’, como los definía Jane Jacobs (1961)— a través de categorías tales como la transparencia y la opacidad espacial.

El cuarto concepto abordado en los mapeos reflexivos fue el de escala. A diferencia de la escala arquitectónica que se utiliza para ver un objeto con más o menos detalle (haciendo zoom en los programas de diseño asistido por computadora), trabajar con escalas urbanísticas supuso identificar la especificidad de

los problemas o fenómenos que cada alumno y alumna quería estudiar. Asimismo, al operar transversalmente entre escalas, el mapeo reflexivo permitió superar el entendimiento lineal de los niveles de planeamiento —‘en cascada’ como suele decirse— para representar las áreas metropolitanas tal como se conciben desde la experiencia, es decir, como estructuras urbanas horizontales, policéntricas, polimórficas, sujetas a vectores de desarrollo pluridireccionales (no solo radiales), donde algunos lugares periféricos se consolidan como polos de incipiente centralidad, incluso de monumentalidad, y donde los territorios son difusos, dinámicos e intersticiales.

En definitiva, realizar un mapeo reflexivo implica considerar en cada ejercicio cartográfico diversos miramientos metodológicos ad hoc, como, por ejemplo, calibrar —o inventar— los parámetros de representación de las estructuras urbanas según la escala que hayamos fijado. El mapeo reflexivo supone además asumir un posicionamiento epistemológico. Redibujar nuestros propios territorios, lugares y redes, implica superar el realismo del espacio estático y modularlo de las zonificaciones y las jurisdicciones estatales, para concebir el espacio urbano como el resultado de un proceso de construcción social y entender el urbanismo no solo como una actividad técnica, sino también como la experiencia cotidiana y subjetiva de prestar atención y representar el mundo.

Referencias

- AMIN, A. (2002). Spatialities of globalisation. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 34(3), 385-399. <https://doi.org/10.1068/a3439>
- AWAN, N. (2017). *Diasporic agencies: Mapping the city otherwise*. Routledge.
- BRENNER, N. (2004). *New state spaces: urban governance and the rescaling of statehood*. Oxford University Press.
- CARERI, F. (2002). *Walkscapes: el andar como práctica estética*. Gustavo Gili.
- CORBOZ, A. (1983). Le territoire comme palimpseste. *Diogène*, (121), 14-35.
- CRESSWELL, T. (2004). *Place: A short introduction*. Blackwell.
- DESMARAIS, D. (2009). L'approche biographique. En Gauthier, B. (Dir.): *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, (pp. 361-389). Presses de l'Université du Québec.
- GANDELSONAS, M. (1998). The City as the Object of Architecture. *Assemblage*, (37), 128-144. <https://doi.org/10.2307/3171359>
- GRABHER, G. (2006). Trading routes, bypasses and risky intersections, mapping the travels of 'networks' between economic sociology and economic geography. *Progress in Human Geography*, 30(2), 163-189. <https://doi.org/10.1191/0309132506ph600oa>
- JACOBS, J. (1961). *The death and life of great American cities*. Random House.
- JESSOP, B., BRENNER, N., & JONES, M. (2008). Theorizing socio-spatial relations. *Environment and Planning D: Society and Space*, 26(3), 389-401. <https://doi.org/10.1068/d9107>
- LATOUR, B. (1987). *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.
- LEFEBVRE, H. (1976). *Espacio y política*. Península.
- LYNCH, K. (1960). *La Imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.
- MASSEY, D. (1985). New Directions in Space. En D. Gregory (Ed.), *Social Relations and Spatial Structures* (pp. 9-19). Macmillan Education UK.
- MERRIFIELD, A. (2002). *Dialectical urbanism: social struggles in the capitalist city*. Monthly Review Press.
- SCHAFER, M. (1977). *The Soundscape. Our Sonic Environment and the tuning of the World*. Destiny Books.
- SMITH, N. (1995). Remaking scale: Competition and cooperation in prenational and postnational Europe. En H. Eskelinen & F. Snickars (Eds.), *Competitive European Peripheries* (pp. 59-74). Springer.
- SÖDERSTRÖM, O. (1996). Paper Cities: Visual Thinking in Urban Planning. *Ecumene*, 3(3), 249-281. <https://www.jstor.org/stable/44251860>
- TAYLOR, P. (2004). The state as container, territoriality in the modern world-system. *Progress in Human Geography*, 18(2), 151-162. <https://doi.org/10.1177/03091325940180020>
- UNGERS, O., & KOOLHAAS, R. (2013). *The city in the city - Berlin: a green archipelago*. Lars Müller Publishers.
- VIGANÒ, P., CAVALIERI, C., & BARCELLONI CORTE, M. (2018). *The Horizontal Metropolis Between Urbanism and Urbanization*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75975-3_45

Hacia un método de aprendizaje en la ciudad.

The city as a lab idea

Towards a learning
method using the city as a
stage.

The city as a lab idea

Rumo à um método de
aprendizagem utilizando a
cidade como palco.

A cidade como idéia de laboratorio

Vers une méthode
d'apprentissage qui utilise
la ville comme scène.

La ville comme idée de laboratoire

Fuente: Autoría propia

Autor

Javier Francisco
Sarmiento Díaz

Universidad de América
javier.sarmiento@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1748-7375>

Recibido: 19/07/2022
Aprobado: 13/12/2022

Cómo citar este artículo:

Sarmiento Díaz, J. (2023). Hacia un método de aprendizaje en la ciudad. The city as a lab idea. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 125-137.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.103816>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación doctoral que emplea el escenario de la ciudad para avanzar en la construcción de un método para la enseñanza del espacio urbano en los talleres de urbanismo, en Arquitectura. A través de la estrategia de recorridos urbanos en la ciudad de Bogotá, planteados pedagógicamente, se busca que los estudiantes avancen en la comprensión e interpretación del espacio urbano. Esta investigación es de enfoque cualitativo, desde parte de un diseño de investigación acción pedagógica (IAP) y usa los instrumentos de entrevista, cuestionario abierto y observación participante para triangular la información recolectada. El análisis se centró en determinadas características asociadas con el método de aprendizaje, evidenciadas a través de los recorridos, así como en la comprensión del espacio urbano. El escenario posibilitó a los estudiantes avanzar hacia la comprensión e interpretación de un espacio geográfico en el que se ubica la vida social y las diferentes dimensiones que conforman el espacio urbano y lo dotan de significados a través del tiempo: así, la ciudad se entiende como un sistema complejo que representa un potencial de aprendizaje para el urbanismo en la enseñanza universitaria.

Palabras clave: urbanismo, pedagogía urbana, enseñanza

Autor

Javier Francisco Sarmiento Díaz

Arquitecto y Urbanista. Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Planeación urbana y regional. Director del grupo de investigación Territorio y Habitabilidad y coordinador del semillero de investigación. Docente de pregrado y posgrado de la Universidad América.

Abstract

This article presents the results of a doctoral research using the city scenario to create a teaching method on urban space in the Urban Planning Workshops of the Architecture program. Through the strategy of pedagogically proposed tours in Bogota, it is sought that students advance in the understanding and interpretation of places. This research has a qualitative from a Pedagogical Action Research (PAR) design and uses the instruments of interview, open-ended questionnaire and participant observation to triangulate the information collected. The analysis focused on particularities of learning surfaced in the tours as well as on the understanding of urban space; in this way, the students approached geography, in which social life and the constituent dimensions of the sites are located, conferring them with meanings through time: the city is understood as a complex system, representative of potential learning of urbanism in university education.

Keywords: teaching, urban pedagogy, urban planning

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche doctorale utilisant le scénario de la ville pour créer une méthode d'enseignement sur l'espace urbain dans les ateliers d'urbanisme du programme d'architecture. A travers la stratégie de visites proposées pédagogiquement dans Bogota, on cherche à ce que les étudiants progressent dans la compréhension et l'interprétation des lieux. Cette recherche a une approche qualitative à partir d'une conception de Recherche-Action Pédagogique (RAP) et utilise les instruments de l'entretien, du questionnaire ouvert et de l'observation des participants pour trianguler les informations recueillies. L'analyse s'est concentrée sur les particularités de l'apprentissage apparues lors des visites ainsi que sur la compréhension de l'espace urbain; de cette manière, les étudiants ont abordé la géographie, dans laquelle se situent la vie sociale et les dimensions constitutives des sites, en leur conférant des significations à travers le temps : la ville est comprise comme un système complexe, représentatif de l'apprentissage potentiel de l'urbanisme dans l'enseignement universitaire.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado utilizando o cenário da cidade para criar um método de ensino sobre o espaço urbano nas Oficinas de Planejamento Urbano do programa de Arquitetura. Através da estratégia de visitas pedagógicas propostas em Bogotá, busca-se que os estudantes avancem na compreensão e interpretação dos lugares. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa de uma Pesquisa de Ação Pedagógica (PAR) e utiliza os instrumentos de entrevista, questionário aberto e observação dos participantes para triangular a informação recolhida. A análise concentrou-se nas particularidades de aprendizagem surgidas nos passeios, assim como na compreensão do espaço urbano; desta forma, os estudantes abordaram a geografia, na qual se localiza a vida social e as dimensões constituintes dos locais, conferindo-lhes significados através do tempo: a cidade é entendida como um sistema complexo, representativo do potencial de aprendizagem do urbanismo no ensino universitário.

Palavras-chave: ensino, pedagogia urbana, planejamento urbano



**Hacia un método de aprendizaje
en la ciudad.**

The city as a lab idea

Mots-clés: urbanisme, pédagogie urbaine, enseignement

Introducción

Es fundamental resaltar que el desarrollo de los recorridos urbanos permitió plantear el aprendizaje de los estudiantes a partir de situaciones de grupo en el escenario de la ciudad, y exigió la interacción con el otro y con el sistema complejo que se encuentra en el entorno urbano.

El crecimiento y movimiento acelerado de las ciudades pone de manifiesto los retos que existen para los presentes y futuros planificadores y urbanistas, ya que el espacio urbano, que es provisto de significados de acuerdo con sus usos, se ve afectado por diferentes acciones: climáticas, flujos migratorios, crecimiento de la población urbana, inseguridad, pobreza, entre otros. De acuerdo con el último reporte sobre asentamientos humanos, el Global Report Human Settlements (ONU-HABITAT, 2016), existe un considerable aumento de la población urbana a nivel mundial, lo que significa que la mayor parte de las personas viven en las ciudades y, en menor proporción, habitan el campo. Esta realidad, que implica la transformación del espacio urbano, no puede ser ajena al ámbito de la enseñanza universitaria, en el que se encuentra que, tradicionalmente, los talleres dirigidos al aprendizaje del urbanismo se recrean a partir de ejercicios prácticos dentro del aula. Ahora bien, dichos ejercicios son significativos para el proceso de enseñanza aprendizaje, pero se alejan de la realidad de los contextos de intervención de los futuros planificadores y urbanistas, hecho que impide construir desde y para una ciudad educadora donde el crecimiento espacial es cada vez más acelerado. Autores como Korovar y Silijanoska (2016) se refieren también a los retos que se plantean desde la enseñanza del urbanismo (sustentable) y hacen énfasis en que se debe vincular a los estudiantes con el escenario profesional, empleando ambientes de enseñanza que permitan identificar, por ejemplo, las prioridades que se visibilizan desde la transformación espacial de la ciudad (Romaña, 2004).

Todo esto plantea la posibilidad de emplear como ambiente de aprendizaje la ciudad, a través de los recorridos urbanos, presentando el potencial de este escenario para la enseñanza universitaria o, en términos de Delgado y Calero (2016), como “vehículo didáctico” (p. 171). Ese potencial permitió reconocer en esta investigación algunos elementos que pueden ser profundizados en estudios posteriores para proponer un método de aprendizaje en la ciudad y que son descritos aquí. Por tal razón, en este artículo se expone la experiencia del uso de los recorridos urbanos; se emplea como ambiente de aprendizaje a la ciudad de Bogotá, zona centro, con el fin de que, a través de los recorridos urbanos, los estudiantes puedan comprender e interpretar el espacio urbano desde una perspectiva que les permita fortalecer los conocimientos teóricos y vincularlos a la realidad urbana, para que, desde allí, puedan formular proyectos urbanos; la investigación emplea como campo de conocimiento teórico los postulados de la Pedagogía Urbana (Páramo, 2009).

Es importante que desde la enseñanza universitaria se emplee este ambiente de aprendizaje dado que los futuros urbanistas y planificadores toman decisiones sobre el espacio urbano y sus estructuras, así como decisiones éticas que afectan la vida de las personas, comunidades y ciudades. Es así como la responsabilidad de la construcción de una ciudad que eduque a las personas puede impactar fuertemente en la transformación de las realidades y el tejido social.

Recorrido urbano	Objetivo	Eje-temas	Recursos de aprendizaje
Parque de los Periodistas calle 14-carrera 4ª	Brindar herramientas para el análisis urbanístico desde infraestructura, zonas viales y movilidad en ciertos sectores de la ciudad, que permitan construir una metodología de diagnóstico para el ejercicio de diseño urbano que se pretende adelantar	Planteamiento urbanístico (infraestructura, zonas viales y movilidad)	Parque de Los Periodistas; edificio ICFES, (enfoques lineales, relación entre elemento arquitectónico y entorno urbano); zonas viales: comprenden líneas de control ambiental, ante-jardines, vías peatonales, redes de andenes, intersecciones y esquinas.
Calle 19 carrera 4ª hasta plazoleta de la Universidad Jorge Tadeo Lozano	Plantear herramientas para el análisis urbanístico de sectores determinados de la ciudad, desde los temas abordados hasta el momento, con el fin de que los estudiantes puedan construir una metodología de diagnóstico para el ejercicio de diseño urbano.	Diseño urbano: Espacio público Espacio y equipamientos públicos y privados	Zonas viales (excepto túneles y puentes vehiculares / peatonales, inexistentes en este tramo). Plazoleta de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, reflexionar e interpretar dinámicas del uso del espacio público por parte de personas y vehículos (éstos ocupan más del 80% del espacio destinado a movilidad).
Universidad Jorge Tadeo Lozano hasta museo de Arte Moderno Bogotá -MAMBO-	Concretar primera fase de un plan parcial (desarrollo o renovación): diseñar planteamiento urbanístico de un área aproximada de 10ha según ejes de planteamiento y diseño urbanístico abordados.	Diseño urbano: Espacio público. Requerimientos urbanos, construcción de espacios urbanos públicos y relación con instituciones, equipamientos de la ciudad, proporciones, zonas viales, perspectiva histórica, moderna	Museo de Arte Moderno de Bogotá, Biblioteca Nacional: permiten abordar la relación de los entornos urbanos con edificios y equipamientos de la ciudad; Redes de puentes vehiculares y peatonales del sector, historia y uso
Museo de Arte Moderno de Bogotá -MAMBO- hasta la Plaza de Toros de Santa María	Integrar las dimensiones social, ambiental y funcional existentes para la construcción de espacios de valor contextual destacando potenciales endógenos y aplicándolos al proyecto de plan parcial.	Planeación urbanística, diseño urbano. Temas: mobiliario urbano, inmuebles, zonas de conservación y de interés cultural	Equipamientos y lugares de conservación e interés cultural, el mobiliario urbano que da identidad a la ciudad; planos generados por los estudiantes, que corresponden al área delimitada para los recorridos.

Tabla 1. Recorridos urbanos planteados en Bogotá (zona centro)Nota: esta tabla muestra los recorridos que se plantearon en la ciudad de Bogotá, así como el objetivo, los temas y recursos de aprendizaje.

Nota: esta tabla muestra los recorridos que se plantearon en la ciudad de Bogotá, así como el objetivo, los temas y recursos de aprendizaje.

Marco Conceptual

La Pedagogía Urbana

Para referirnos a este campo de conocimiento teórico es necesario señalar su base, la Carta de las Ciudades Educadoras, conformada por diferentes ciudades del mundo que tienen como propósito rescatar el valor y potencial educativo de las ciudades, lo cual implica no dejar a la suerte el desarrollo de los ciudadanos (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020). Esta idea de valerse de la ciudad como esce-

nario de aprendizaje pone de manifiesto su comprensión como “un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de potenciar los factores educativos y de transformación social” (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020, p. 4). En ese sentido, se puede impactar el aprendizaje en cualquier nivel educativo, debido a que en la ciudad se encuentran inmersos diversos conocimientos, se integran intereses y necesidades del espacio urbano para sus habitantes, y se involucran el ser individual y social en un escenario complejo. Este escenario implica un tejido que permite visibilizar las dinámicas físicas, que pueden transitar de lo básico a lo complejo, y las dinámicas propias del escenario,

que se traducen en las formas de vivir de las personas que integran ese espacio.

Desde la perspectiva de la Pedagogía Urbana, Colom (1996) refiere que este campo de conocimiento articula tanto las necesidades urbanas como las posibilidades pedagógicas, esto es, se pregunta por qué cosas pueden ofrecer la educación y la ciudad para resolver problemas que están inmersos en estos dos campos. En cuanto a las necesidades pedagógicas, esta aproximación concibe la ciudad como un medio didáctico (Colom, 1996), y deriva en un plano en el que se aprende de la ciudad y se aprende la ciudad. Trilla (2015) integra un plano más que se denomina ‘Aprender en la Ciudad’, planteando un escenario que se emplea como medio didáctico en la educación no formal y formal. Según algunas investigaciones [como la geografía e historia (Delgado y Calero, 2016), convivencia y ciudadanía (Triviño, 2016) y la arquitectura (Guzmán, 2020; Mínguez, 2016)], en este último nivel resulta de gran valor educativo para diferentes áreas del conocimiento emplear diferentes elementos del entorno urbano para el aprendizaje de conocimientos en el espacio urbano, la solución de problemáticas y el acercamiento de los estudiantes a la realidad urbana. La propuesta de una pedagogía urbana exige aprender a leer la ciudad y posibilita que desde ella se dialecticen tres imágenes: una subjetiva, una objetiva y una que refiere más a su perspectiva, que permita pensar en una ciudad mejor (Trilla, 2015).

A partir del análisis de los postulados de la Pedagogía Urbana señalados por Colom (1996) y Trilla (2015), Páramo la define “como un campo de conocimiento que integra la epistemología, la historia, teoría, conceptos y prácticas que surgen del estudio de las relaciones transactivas de tipo formativo” (2009, p. 23) generadas entre las personas, el individuo, el entorno urbano y las instituciones, y que dan lugar a diversas acciones educativas ubicadas en la ciudad. Desde esta perspectiva, esta investigación posibilitó la integración de los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el espacio urbano a las imágenes subjetiva y objetiva, para producir una tercera imagen que deriva de ese vínculo con la realidad y la manera como los estudiantes asumen una perspectiva de ciudad y toman decisiones que afectan la vida de las personas que viven allí. A partir de esto, se genera una consideración ética de construir una mejor ciudad para todos a partir de la intervención del espacio urbano.

Metodología

Esta investigación de enfoque cualitativo fue realizada en la Universidad de América, en Bogotá, con estudiantes de Taller de Urbanismo II. Para ello se propusieron determinados recorridos urbanos planteados previamente en la zona centro de Bogotá (Tabla 1).

A partir de los recorridos planteados se designó un lugar de encuentro y una distancia proyectada, previamente conocida por los estudiantes, durante la cual el docente inicia exponiendo los temas planteados y genera preguntas orientadoras para que los estudiantes expresen sus ideas, establezcan relaciones con su conocimiento y lo que encuentran allí expuesto, interactúen con la comunidad respecto a los ejes señalados y registren lo observado para que puedan ir definiendo las problemáticas que visibilizan en los temas de urbanismo priorizados.

En la investigación se emplearon las entrevistas, cuestionarios y observación de campo; estos instrumentos permitieron analizar los resultados a partir de dos categorías de estudio: características del método de enseñanza aprendizaje en el espacio urbano y comprensión e interpretación del espacio urbano, mediante una triangulación para validar la información.

Para las entrevistas se adaptó el cuestionario CE-MEDEPU, especialmente la escala dos, centrada en el modelo de aprendizaje: conocimiento, escenario, rol del docente, concepción del aprendizaje, metodología. Desde esta perspectiva se identificaron ciertas características al emplear a la ciudad como escenario de aprendizaje, y se reconocieron también algunos elementos que permiten delinear el camino hacia un método de aprendizaje que se instaura en ese ambiente. Para el cuestionario se validaron y emplearon una serie de preguntas abiertas para recolectar información que permitiera establecer los aprendizajes de los estudiantes desde la comprensión e interpretación del espacio urbano, de acuerdo con los recorridos establecidos en la ciudad. A partir de la observación participante se recolectó información sobre los recorridos relacionada con el acercamiento de los alumnos al escenario, así como sobre la participación del estudiante, su interacción con la ciudad, la aplicación del conocimiento y la comprensión e interpretación del espacio urbano que se logró.

Dentro de la población se registraron 17 participantes: alumnos que en ese momento integraban el Taller de Urbanismo II. Posteriormente se procesó la información en ordenadores de texto para hacer la codificación abierta, axial y selectiva, y analizar la relación entre las categorías de análisis y los respectivos fundamentos teóricos que soportaron la investigación.

Características que permiten avanzar hacia la Construcción de un Método de Aprendizaje

The city as a lab idea se presenta como un camino hacia la construcción de un método para la enseñanza y el aprendizaje del espacio urbano, empleando como escenario a la ciudad. Esto se logra a partir de la implementación de recorridos urbanos donde los alumnos disponen de diversos recursos y situaciones que permiten ese avance de lo conceptual hacia lo intencional debido a las relaciones que se encuentran y derivan para la comprensión e interpretación del espacio urbano. En este sentido, los recorridos en la ciudad permitieron establecer las características que se describen a continuación.

Mediación e Interacción Social y con el Entorno Urbano

Trasladar los ejercicios prácticos dentro del aula a la ciudad es una estrategia que permite visibilizar las interacciones transactivas (Páramo, 2009) que derivan del individuo y su interacción con los otros y con el entorno. Se reconoce, así, una característica fundamental que puede plantearse para la construcción del método de aprendizaje: la interacción para la formación de una lectura de la ciudad, que se traduce en Aprender en la ciudad. En este sentido, las subjetividades emergen para encontrarse con la imagen objetiva de la ciudad, realizando un ejercicio de encuentro con el otro a través de los recorridos urbanos.

El aprendizaje se da a partir de esa interacción con la ciudad y del encuentro e intercambio con el otro. Para los estudiantes, ubicar este espacio como un ambiente de aprendizaje implica avanzar de los elementos conceptuales que se han abordado en las clases teóricas, hacia una atención a la esencia de la ciudad, esto es, hacia una lectura que parte del conocimiento teórico, pero también de la complejidad, la cultura y las relaciones que existen en el espacio urbano, bajo una

perspectiva de la co-creación (McAdam y Lang, 2009), incluso, de nuevas perspectivas de valorar la ciudad.

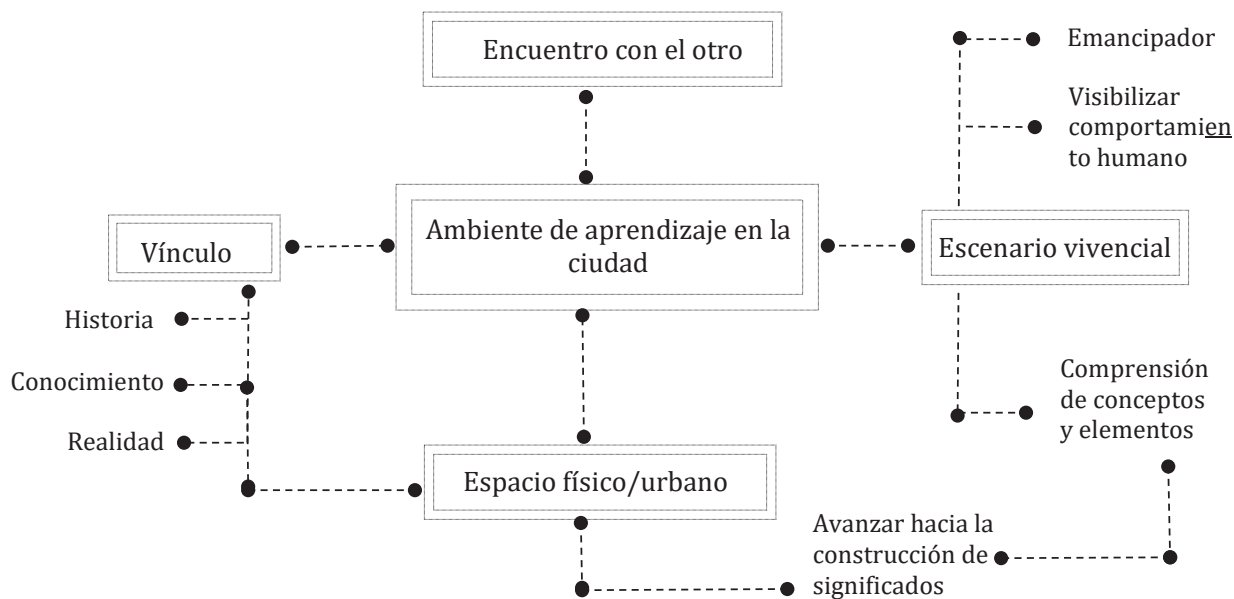
En ese sentido, los intercambios de ideas fueron más nutridos y hubo mayor participación de los estudiantes durante los recorridos urbanos: después de caminar parte de la Avenida Jiménez, así como la calle 19, entre carrera 7a y 4a, para abordar el tema de las zonas viales, los estudiantes hicieron comparaciones respecto a los espacios disponibles (para andar) y el comportamiento urbano de las personas cuando, por ejemplo, los andenes son amplios. Se estableció allí que este tipo de zona vial es un sitio de encuentro que está dotado de identidad y es empleado para responder a situaciones económicas y sociales (brindar un empleo): en las zonas donde los andenes son reducidos para los peatones el comportamiento urbano varía y se torna más amigable cuando el espacio es generoso y respetuoso.

Otros aspectos también retoman la importancia en este ambiente, por ejemplo, la toma de decisiones, que pasa por comprender que la generación de una propuesta que intervenga cualquier espacio urbano va más allá de un elemento de diseño o de norma. Esto ocurre porque los estudiantes, al interactuar con el entorno, visibilizan también los aspectos históricos, económicos, geográficos, entre otros, que están implícitos y explícitos en un espacio que representa “una suma de lo que significa su pasado, presente y futuro” (Sarmiento, 2021, p. 148), logrando una mayor comprensión de las múltiples realidades que están allí.

Ambiente de Aprendizaje

El ambiente de aprendizaje es ese espacio físico que está dispuesto para el proceso de enseñanza, pero va más allá porque allí se identifican y se materializan ciertos comportamientos, hay una disposición “ambiental y de aprendizaje” (Loughlin y Suina, 2002, p. 21) y sucede el encuentro con el otro, con la cultura y su construcción; también surge la posibilidad de ser transformado por los diversos actores que intervienen en él (Duarte, 2003).

Chacón y Pampinella (2011) plantean que la ciudad es el escenario de los urbanistas y arquitectos y, en esa evolución, a través de la historia diversos factores la transformaron. Desde la investigación desarrollada, la ciudad es el ambiente de aprendizaje: la Universidad donde se desarrolló el estudio se ubica en el centro de la ciudad, facilitando el desplazamiento a



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Figura 1. El ambiente de aprendizaje de la ciudadFuente: Elaboración propia, 2022.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

lugares en los que se puede abordar los temas priorizados en el Taller de Urbanismo

Este ambiente de aprendizaje permitió integrar la experiencia y los conocimientos del estudiante con la realidad de la ciudad: se transformó el aula organizada y controlada en una de mayor integración y participación del vínculo que se genera con el espacio, con un conocimiento en el que está explícita la realidad. La posibilidad de que el aprendizaje se de en este escenario “favorece la comprensión de otros modos de ver el mundo” (Sarmiento, 2021, p. 149), porque estar en la ciudad permite comprender conceptos y elementos urbanos, así como avanzar hacia la comprensión de como esta se construye y organiza.

Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes, durante los recorridos, resaltaron el papel que desempeña la historia, que está inserta en el ambiente de aprendizaje; así, se preguntaron cómo el presente del espacio público se ha transformado y cómo el aumento de la población urbana implica una mayor carga para los espacios públicos, que fueron diseñados respondiendo a una realidad que dista bastante de la actual. Al urbanista le corresponde analizar esa realidad y replantearla para adaptar los espacios y responder a las actuales cargas poblacionales, pero también a las

necesidades y posibilidades de brindar bienestar, por ejemplo, para mejorar la calidad de vida de las personas. Desde esta perspectiva, el ambiente de aprendizaje y el conocimiento previo permiten que los estudiantes realicen ejercicios comparativos entre la realidad, lo que dispone la norma y la teoría, interpretando así la transformación en el uso del espacio público.

La figura plantea que el ambiente de aprendizaje da importancia al significado urbano a través de la historia para constituirse “como un elemento configurativo para comprender tanto el espacio” como los aspectos que influyen en él, de modo que se otorga una “característica esencial que tiene que ver con la expresión emancipadora, en la que el estudiante avanza hacia la construcción de significados que superan los conceptos urbanos” (Sarmiento, p. 152). El 88% de los estudiantes participantes coincidieron en que el conocimiento que se evidencia y se puede construir al recorrer la ciudad incide de manera positiva para el proceso que realizan en la elaboración de los proyectos urbanos, porque las herramientas, el conocimiento y la interpretación que hacen de la ciudad avanza hacia las relaciones que establecen los habitantes con el lugar, convirtiéndose en un ambiente facilitador para que el estudiante comprenda el espacio urbano recorrido, pero también el comportamiento social que

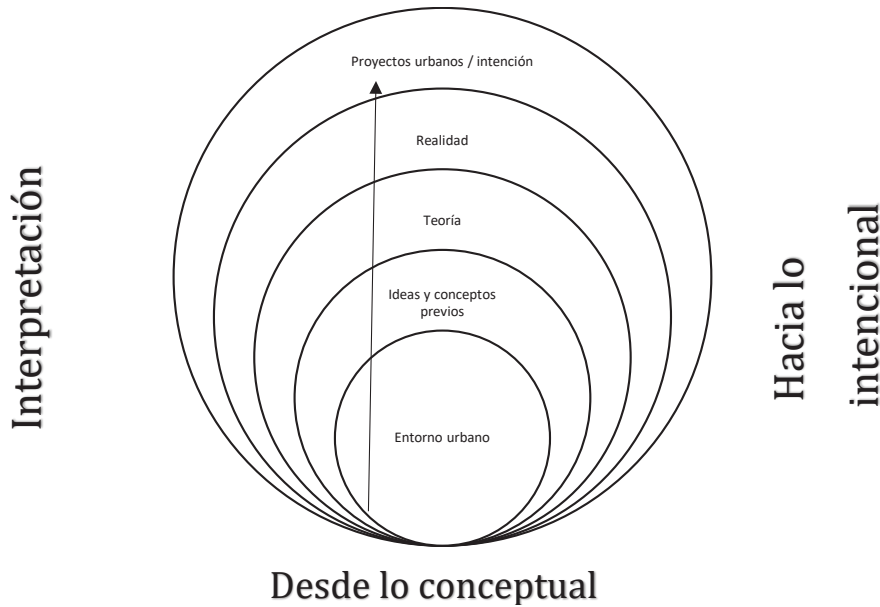


Figura 2. Integración y construcción del conocimiento desde el escenario de la ciudad

Fuente: Elaboración propia (2022).

se produce allí. Como resultado, su interpretación de la realidad se nutre de las construcciones y relaciones que realizan en este escenario.

Integración y Construcción de Conocimiento en el Escenario

Los conocimientos previos con los cuales llegan los estudiantes a la ciudad se fortalecen a través de la experiencia del encuentro en este escenario y la búsqueda de relaciones con los conceptos teóricos que han aprendido. Una de las situaciones que más se presentó durante los recorridos fue que los estudiantes recordaron conceptos aprendidos y los contrastaron con lo que estaban viendo, incluso, con lo que dicta la norma, permitiendo que el proceso de interpretación frente a sus propuestas urbanas avanzara hacia la intencionalidad de las necesidades e intereses de la comunidad y no se quedara solamente en la aprehensión de conceptos urbanos integrados a un proyecto de renovación del espacio urbano.

La planeación de los recorridos permitió que el estudiante estableciera un contacto directo con el territorio. Es así como se propicia el conocimiento abierto, dado que desde los resultados del análisis de la información se pudo evidenciar que 15 estudiantes resaltaron lo importante que resultan los fundamentos teóricos que conforman el urbanismo (en el plano conceptual y en el normativo), las ideas previas sobre el territorio analizado y otros espacios públicos —al

establecer una manera de poder comparar— y el acercamiento y experiencia en el territorio, que posibilitan la integración y la construcción del conocimiento a partir de los elementos enunciados. Durante las observaciones participantes y las entrevistas semiestructuradas se evidenciaron intervenciones como:

si pudiera cambiar un elemento que conforma el espacio urbano en la avenida 19, sin duda sería la disposición espacial que tienen los andenes porque en esa zona, sí que se están incrementando todo lo de la actividad económica y eso entonces como que aumenta la movilidad, y en la 19 moverse es tenaz y aquí lo que la gente necesita es moverse (Estudiante Taller de Urbanismo II, Universidad América)

Según la primera afirmación, la concepción que tiene el estudiante sobre el andén avanza desde un sentido conceptual hacia uno intencional, ya que el andén no solo es concebido como un espacio en el cual los peatones transitan: también es un lugar de historia, de encuentro con el otro, influye en la calidad de vida de las personas e implica una posibilidad para el desarrollo de actividades económicas.

Para las proporciones de las zonas viales y cómo es su relación con el espacio urbano es importante que se relacionen con el contexto próximo [...] que exista una relación directa entre lo existente y lo propuesto cómo se veía en el recorrido realizado por todas las zonas de recorrido y movilidad mostraban una transición de las construcciones antiguas a las modernas (Estudiante Taller de urbanismo II, Universidad América)

La armonía que debe existir entre el espacio urbano y la historia de la ciudad llama la atención de los estudiantes porque observaron durante los recorridos algunas zonas en las que existe ese tránsito, por ejemplo, de lo antiguo a lo moderno. Aunque a veces parecieran desdibujarse las fronteras del pasado y presente, en otras zonas del recorrido esa transición no existía, y destacaba, en cambio, una ‘falla en la planeación urbana’, es decir, en pensar la ciudad sin tener en cuenta que ella ya tiene una historia.

La integración que se produce en este escenario posibilita la integración y construcción del conocimiento desde los conceptos y aprendizajes producidos en las clases teóricas, así como las ideas previas de los estudiantes que están relacionadas con el acercamiento al entorno urbano. Esto se ve potenciado con los recorridos urbanos, al ofrecer al estudiante un escenario en el que pueden incrementar la formalización del conocimiento a partir de esas relaciones e integración que se producen entre el escenario formal del aula de clases y el que puede ser su escenario laboral, que es la ciudad. En el ámbito universitario esta construcción implica un cambio de paradigma para la enseñanza, denominado Dimensión de desarrollo reconstructiva, ya que se produce esa integración de los ambientes mencionados (el formativo y el de interacción). Al brindar esa posibilidad de interacción con los escenarios, que pueden intervenir o actuar laboralmente los futuros urbanistas, se propicia la experimentación de transitar del plano teórico al plano vivencial, en el que adquieren forma los conceptos, teorías y la norma con la ciudad: su historia, cultura, los significados por los cuales transitan los espacios a través del tiempo, las estructuras y equipamientos que conforman lo urbano y los habitantes, que finalmente le dan vida a ese espacio.

la práctica y la teoría se relacionan y se potencia de acuerdo porque aquí se nos enseña la manera teórica de acuerdo a la teórica los colocan la práctica y vamos a la ciudad de acuerdo con los proyectos que formulamos y de acuerdo a eso también nosotros somos los que vamos a responder de alguna manera a la vida real de acuerdo a lo que nosotros vamos colocando en esta práctica (Estudiante Taller de Urbanismo II, Universidad de América)

El proceso de aprendizaje del urbanismo a través de una metodología que emplee como escenario a la ciudad permite también desarrollar el pensamiento sistémico, ya que, a partir de esa integración y construcción del conocimiento desde las experiencias previas, los elementos teóricos abordados a través de la teoría del urbanismo, los recorridos y las relaciones que inci-

den en esa construcción, los estudiantes reconocieron qué es lo que pasa en la ciudad. Así, se hace posible entender cómo las normas vigentes y la planificación no analizan el sistema complejo implícito, reflexionar en torno al diseño de una ciudad que concentra cada vez mayor población urbana y genera retos respecto a al fomento del desarrollo sostenible o impulsar acciones para contribuir a la construcción de una ciudad que eduque a sus habitantes. Estas situaciones le permiten al estudiante construir una propuesta de desarrollo urbano centrada en una de las problemáticas que se identificaron durante los recorridos y, a partir de ella, plantear perspectivas y acciones innovadoras que lo lleven a resolver esa problemática.

Comprender e Interpretar el Espacio Urbano

La comprensión e interpretación del espacio urbano implica el reconocimiento del significado de todos los elementos que integran a la ciudad en ese aspecto, pero también de la aplicación de esos conceptos, así como de los procesos de deconstrucción y construcción que el estudiante realiza a partir de las relaciones que logra establecer durante los recorridos y la comprensión que tiene del espacio urbano. Sin embargo, es necesario tener presente que, a través de la historia, de las necesidades e intereses de los habitantes y de aquellos que construyen la ciudad, los significados del espacio urbano adquieren un sentido para los habitantes, según su uso.

De acuerdo con lo anterior, a partir de algunas preguntas que daban cuenta de la comprensión de conceptos y temáticas propias del Taller de Urbanismo II, se pudo evidenciar, primero, que el 88 % de los estudiantes señalaron que los recorridos planteados les permitieron comprender el tema relacionado con proporciones de andenes y calles a partir de ejemplos claros que se encuentran en la ciudad. Esto se debe a que, cuando se habla de un tema de proporcionalidad, este se encuentra ligado al contexto inmediato, lo que se evidencia en las transiciones, por ejemplo, de lo antiguo a lo moderno, en ciertas partes del recorrido, donde se da un comportamiento urbano diferente cuando esta transición no existe. De ahí la importancia de que las proporciones, versus el contexto y la necesidad, estén alineadas con los equipamientos de la ciudad. Este análisis fue posible, según afirmaciones de los estudiantes, por tener un ambiente de aprendizaje

en continuo movimiento y observación, donde se plantea, además, el desarrollo de otras habilidades necesarias para la comprensión, entre ellas la comparación.

Segundo, se evidenció que, frente a la importancia de definir el lenguaje de las áreas vehiculares, ambientales y espacios de uso del peatón, hubo tres respuestas similares, todas enmarcadas dentro del beneficio respecto al espacio urbano. El 58% de los estudiantes señaló que la definición de esas áreas es fundamental por el equilibrio que debe existir entre zonas duras y verdes de uso del peatón; el 29 % mencionó la importancia del respeto de las zonas ambientales y peatonales en la ciudad; un 12 % explicó que debe haber un beneficio correspondido entre ambiente y peatón. Las respuestas coinciden en el beneficio que debe representar para todos la definición de estas áreas, así como en el respeto por el peatón. Además, el 76% de los estudiantes señaló que durante los recorridos urbanos “es mucho más claro ver el tema”, porque, cuando se recorre la ciudad, se ven varios ejemplos de que el peatón no es la prioridad en muchos espacios urbanos, mientras que en otros ha pasado a modificar totalmente la concepción de su uso. Es el caso de espacios destinados anteriormente al uso exclusivo vehicular que han sido transformados para los transeúntes.

En tercer lugar, respecto a la importancia de construcción de espacios urbanos abiertos para los habitantes y su relación con las instituciones y equipamientos de la ciudad, el 70% de los estudiantes señaló que la planificación y la construcción del espacio urbano permite articular el equipamiento urbano así como las instituciones, de modo que los habitantes encuentran esa manera de interactuar con la ciudad. El 30% coincidió en que esta importancia tiene que ver más con el sentido de identidad y la apropiación que los habitantes hacen del mobiliario de la ciudad. Cabe destacar que el 76 % de los estudiantes refirió ejemplos propios de la ciudad para representar estas ideas, señalando que recorrer la ciudad les generó una mayor comprensión de estos conceptos, aunque algunos hubiesen sido vistos en clases teóricas: “[e]sto se ve claramente en el centro histórico de Bogotá, donde se puede entender como los puentes en la calle 26 conectan con la parte histórica, con museos, con la Biblioteca y esto hace que esos elementos arquitectónicos no se pierdan” (Estudiante Taller de urbanismo, Universidad de América).

Las clases diseñadas a través de los recorridos urbanos posibilitaron que el estudiante comprendiera e interpretara los conceptos y elementos urbanos a través de los ejemplos y el fortalecimiento del pensamiento crítico, al exigirle reflexionar y tomar una postura frente a la realidad urbana, y cuestionar incluso la manera en que han sido planificados ciertos espacios, dejando de lado las necesidades e intereses del ciudadano y superponiendo otros, cuando la prioridad debería ser la construcción de una ciudad educadora y segura para todos. También se fortalece la autoconciencia del estudiante, ya que se ubica en un nivel de reflexión diferente respecto al impacto de su profesión en el urbanismo o las acciones impulsoras para educar a los habitantes en la construcción de una ciudad más sostenible, superando así los deseos personales y los intereses de terceros, y planteando una perspectiva dirigida hacia el bien común.

En esta misma línea el escenario de aprendizaje es concebido como una posibilidad para leer diferentes realidades y analizar diversos dominios y escalas de la ciudad, de modo que la percepción de este ambiente es considerada como buena:

(...) me parece que es bastante interesante ir, estar en el lugar, mirar que es un nodo, que es una plaza, vivirla, ver el flujo de personas, si realmente si fue apta para estar construida ahí en ese lugar, si sí fue realmente un buen resultado colocarla ahí y la manera como las personas se relacionan con estos términos y estas construcciones. (Estudiante Taller de Urbanismo, Universidad América)

Se subraya la importancia de recorrer la ciudad y poder observar los elementos, relaciones y significados que surgen en este espacio, cosa que no es perceptible fácilmente en los libros ni en los conceptos y normativa vigente, ya que “en la metodología desarrollada lo teórico lleva a lo práctico y lo práctico lo vamos a desarrollar en la vida real, porque nosotros somos lo que vamos a responder de una manera a la vida real de acuerdo con lo que nosotros vamos a poner en nuestra práctica o proyecto” (Estudiante Taller de Urbanismo, Universidad América). Así, se asume un estado en el que se comprende la perspectiva del futuro urbanista como provista de una visión, respecto a la planificación urbana, no solo estética sino ética, pues no diseña para objetos, sino para un proyecto de ciudad que es habitada por personas.

A Modo de Conclusión

Esta investigación plantea algunos elementos que se dirigen hacia la construcción de un método de aprendizaje cuyo escenario central sea la ciudad. Así, se identificaron algunas características del ambiente de aprendizaje: la integración del conocimiento, la mediación e interacción social y con el entorno urbano, y la comprensión e interpretación desde una perspectiva sistémica en la que se plantea un reconocimiento y comprensión del espacio urbano a través de los recorridos urbanos. Es fundamental resaltar que el desarrollo de los recorridos urbanos posibilitó plantear el aprendizaje de los estudiantes a partir de situaciones de grupo en el escenario de la ciudad, y exigió la interacción con el otro y con el sistema complejo que se encuentra en el entorno urbano. Esta propuesta prioriza tres aspectos fundamentales para el desarrollo: la ciudad vista como un elemento del que se puede aprender, el espacio urbano y los elementos que lo conforman —que están cargados de significados a través de la historia y que finalmente configuran ese mundo social— y el avance hacia la construcción de significados que superan los conceptos urbanos (respecto a la integración y construcción de conocimiento).

Cuando el estudiante se sitúa en un escenario que le presenta lo que sucede y que puede ser un lugar de intervención laboral en un futuro, el aprendizaje adquiere un sentido dinámico en el que la realidad y la experiencia desempeñan un papel fundamental, teniendo en cuenta que el conocimiento previo, sumado a la interacción con el escenario de la ciudad y la relación que las personas establecen con ese mundo físico, le permiten avanzar en la comprensión, búsqueda de relaciones, aplicación del conocimiento y transformación social a partir de la intervención del espacio urbano. La ciudad se presenta como un espacio en el que no solo se refuerzan y consolidan conocimientos que se han adquirido en la teoría, sino que se constituye como un ‘campo pedagógico de experiencias’ en el que se articula la información que se encuentra con las diferentes dimensiones de ciudad: ambiental, histórica, entre otras. Así, este escenario se convierte en una herramienta estratégica para la planeación urbana, ya que se interpreta a la ciudad no como un elemento geográfico, sino como un sistema complejo, con diferentes dominios y escalas. De acuerdo con lo anterior, avanzar hacia la construcción de un método que emplee como escenario a la ciudad se enmarca en una práctica pedagógica emancipadora.

En cuanto a la integración y construcción del conocimiento es importante señalar que los estudiantes fortalecieron los conceptos y temas explicados en clases teóricas, y al mismo tiempo avanzaron en la reflexión y establecimiento de relaciones frente al espacio urbano y su intención. En ese sentido, comprender no implicó solamente aprender los conceptos del espacio urbano, sino avanzar hacia las relaciones que se pueden establecer entre la población, la economía, la normativa, la función de ese espacio y la intencionalidad. Todo esto se refleja en el desarrollo de proyectos urbanos, planteados por los estudiantes, en los que ellos identifican una problemática que esté relacionada con la transformación del espacio y reflexionan sobre cómo esto impacta la vida de sus habitantes.

Finalmente, transformar la manera como se enseña y se aprende en los talleres de urbanismo, pasando de un escenario como el del aula de clases al del espacio de la ciudad, plantea retos desde la misma concepción del ambiente del aula, que es concebido como un escenario propicio para que se dé el aprendizaje en los estudiantes y para que se comprenda el espacio urbano. A pesar de las resistencias frente a la concepción de la ciudad como un laboratorio de aprendizaje, los resultados de la investigación permitieron establecer que existe una mayor motivación de parte de los alumnos, ya que sienten un significativo cambio de esa visión conceptual del espacio a una visión intencional a través de la cual pueden interpretar cómo el espacio urbano influye en el mundo social y en la vida de las personas. De acuerdo con lo anterior, transformar los ambientes de aprendizaje tiene implicaciones para el aspecto laboral y profesional de los futuros planeadores y planificadores urbanos, ya que el propósito del ciclo profesional de la carrera de Arquitectura es propender por la intencionalidad del espacio urbano y comprender tanto su significado como su historia en la configuración de las estructuras urbanas.

Referencias

- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS [AICE]. (2020, 17 DE OCTUBRE). *Carta de las Ciudades Educadoras*. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ES_Carta.pdf
- COLOM, A. (1996, ABRIL). La pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora [Ponencia] *Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. España, Barcelona. *Aportes*, 45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635251002>
- CHACÓN, R. M., & PAMPINELLA, B. G. (2012, ENERO). Educación para la sostenibilidad: la formación académica de arquitectos y urbanistas. *Educere*, 16(53), 71-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538009>
- DELGADO, C., & CALERO, C. (2016, ABRIL). Los espacios públicos urbanos: lugares para el aprendizaje geográfico. *Hábitat y Sociedad*, 9, 157-174. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56611/Los%20espacios%20p%C3%BAblicos%20N9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DUARTE, J. (2003, JUNIO). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-19 <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- SARMIENTO, J. (2021). *The city as a lab idea. Método de enseñanza aprendizaje para la comprensión e interpretación del espacio urbano*. [Tesis doctoral, Universidad de Cuahitémoc, plantel Aguascalientes, México].
- GUZMÁN, A. (2020). La ciudad como recurso educativo en los procesos de participación e integración socio-urbana. *Arquitectura y Urbanismo*, XLI(3), 92-101. <https://www.redalyc.org/journal/3768/376865021010/html/> <https://www.redalyc.org/journal/3768/376865021010/html/>
- KOROBAR, V., & SILJANOSKA, J. (2016, marzo). Challenges of teaching sustainable urbanism. *Energy and Buildings*, 115, 121-130. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378778815003485?via%3Dihub>
- MÍNGUEZ, M. (2016). *Análisis-mejora en el espacio público como metodología en el proceso de enseñanza aprendizaje*. [Ponencia XIV]. Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios, 170-1733. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5652490>
- MCADAM, E., & LANG, P. (2015). *Trabajo creativo en colegios. Cómo construir las futuras comunidades*. Universidad Central.
- ONU HABITAT (2013). Planificación y diseño para la movilidad urbana sostenible -Informe mundial sobre asentamientos humanos 2013. <https://mirror.unhabitat.org/content.asp?typeid=19&catid=555&cid=12336>
- PÁRAMO, P. (2009, JULIO). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento *Revista Colombiana de Educación*, No. 57, julio-diciembre, 2009, 14-27. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635251002.pdf>
- PÁRAMO, P. (2013). Comportamiento urbano responsable: las reglas de convivencia en el espacio público. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 473-485. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80529820012>
- ROMAÑÁ, T. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista española de pedagogía*. Año LXII, No. 228. Universidad de Barcelona. <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=d40d03b4-fc89-4731-b490-6e1b02886d3c%40sessionmgr102&hid=113>
- TONUCCI, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, No. Extraordinario, 147-168. <file:///C:/Users/marysof1/Downloads/La%20ciudad%20de%20los%20ni%C3%B1os-Tonucci.pdf>
- TRILLA, J. (2015). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 6-19. <https://doi.org/10.36737/01230425.n2.256>
- TRIVIÑO, A. (2016). Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje significativo. *Infancias Imágenes*, 15 (2), 208-224. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias-DOI:10.14483/udistrital.jour.infig.2016.2.a03>

Referencial de cidade e ensino: uma revisão necessária

Marco de ciudad y
enseñanza:

una revisión necesaria

City and teaching
framework:

a necessary review

Référentiel de ville et
enseignement:

une révision nécessaire

Fuente: Autoría propia

Autores

Guilherme Lassance

Universidade Federal do Rio de
Janeiro

guilherme.lassance@fau.ufrj.br
<https://orcid.org/0000-0002-0160-4100>

Cauê Capillé

Universidade Federal do Rio de
Janeiro

cauecapille@fau.ufrj.br
<https://orcid.org/0000-0003-1204-4206>

Luciana Saboia

Universidade de Brasília

lucianasaboia@unb.br
<https://orcid.org/0000-0002-9169-0515>

Carolina Pescatori

Universidade de Brasília

pescatori@unb.br
<https://orcid.org/0000-0002-4361-2598>

Recibido: 30/08/2022

Aprobado: 20/12/22

Cómo citar este artículo:

Lassance, G., Saboia, L., Capillé, C., Pescatori, C. (2023). Referencial de cidade e ensino: uma revisão necessária. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 139-151.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104538>

Resumo

Este artigo pretende problematizar o referencial de cidade utilizado atualmente pelo ensino de urbanismo e defender uma alternativa que possa ajudar a enfrentar os desafios colocados pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, quando aplicados à realidade urbana latino-americana, marcada por forte desigualdade e segregação socioespacial. Para tanto, parte de uma análise crítica de intervenções urbanísticas realizadas na cidade do Rio de Janeiro, traçando um elo com o ensino de urbanismo praticado no curso que constitui ainda hoje importante referência curricular no Brasil. A argumentação em defesa de um paradigma alternativo de cidade para o ensino de urbanismo recorre ainda a resultados de pesquisa anterior baseada na hipótese da pertinência de uma releitura de projetos do urbanismo moderno para lidar com os desafios da cidade contemporânea e a questão da integração de seus componentes infraestruturais. Como resultados dessa análise crítica de paradigmas, destaca diversas questões a respeito da aplicabilidade e até mesmo contradição de alguns ODS. Conclui, então, sobre a urgência de uma revisão dos referenciais de projeto utilizados no ensino de urbanismo, defendendo a

pertinência de uma abordagem mais integrada entre arquitetura, urbanismo, infraestrutura e território que um olhar menos preconceituoso com as lições do urbanismo moderno permitiria construir.

Palavras-chave: projeto urbano, espaço urbano, urbanização, desigualdade social, ensino

Autores

Guilherme Lassance

Arquiteto, doutor, professor titular e diretor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo, coordenador do grupo Urbanismo, Crítica e Arquitetura, que estuda abordagens alternativas para a cidade contemporânea. Professor visitante na Columbia University (2013-2016) pesquisador do CNPq. Entre suas publicações, destacam-se: Rio metropolitano: guia para uma arquitetura (2013) e Cidade pós-compacta: estratégias de projeto a partir de Brasília.

Luciana Saboia

Arquiteta, doutora (UCLouvain), é professora associada da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPG FAU/UNB). Pesquisadora Visitante GSD Harvard (2017) e pesquisadora do CNPq desde 2019. Suas obras questionam a cidade moderna e contemporânea, articulando noções de paisagem, cidades planejadas e apropriação social. Suas publicações incluem Brasília 50+50: cidade, história e design (2014) e Cidade pós-compacta: estratégias de projeto a partir de Brasília (2021).

Cauê Capillé

Arquiteto e urbanista pela FAU UFRJ (2011) é professor na FAU UFRJ e no PROURB FAU UFRJ. PhD em Arquitetura pela Bartlett UCL (2016); Pós-Doutorado FAPERJ Nota 10 no PROURB FAU UFRJ (2017-18); Urban Studies Foundation Fellow na ENSA Paris Malaquais (2021-22); Pesquisador Visitante no Royal College of Art (2021-22). Sua pesquisa e ensino abordam sobre a relação entre projeto arquitetônico, teorias políticas e urbanas e condições urbanas comuns.

Carolina Pescatori

Arquiteta e Urbanista, Mestre em Arquitetura da Paisagem (Pennsylvania State University), Doutora (UnB), é professora adjunta da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPG FAU/UNB). Realizou pós-doutorado no CES-Universidade de Coimbra. É coordenadora do grupo de pesquisa TOPOS - Paisagem, Projeto e Planejamento e editora-chefe da revista Paranoá. Sua pesquisa problematiza a dispersão urbana do ponto de vista histórico e político.

Resumen

El artículo se propone problematizar el referente de ciudad utilizado actualmente por la enseñanza del urbanismo y defender una alternativa que pueda ayudar a enfrentar los desafíos que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, cuando se aplican a la realidad urbana latinoamericana. La argumentación parte de un análisis crítico de intervenciones realizadas en Río de Janeiro, trazando un vínculo con la enseñanza del urbanismo practicada en el curso que sigue siendo una referencia curricular en Brasil. El argumento en defensa de un paradigma alternativo para la enseñanza del urbanismo recurre también a resultados de investigaciones previas a partir de la hipótesis de la pertinencia de una reinterpretación de proyectos del urbanismo moderno para hacer frente a los desafíos de la ciudad contemporánea y la cuestión de la integración de sus componentes infraestructurales. Como resultado de este análisis crítico de paradigmas, se destacan cuestiones sobre la aplicabilidad e contradicción de algunos ODS. Luego concluye sobre la urgencia de una revisión de los referentes de proyecto utilizados en la enseñanza del urbanismo, defendiendo la pertinencia de un enfoque más integrado entre arquitectura, urbanismo, infraestructura y territorio que una mirada menos prejuiciosa a las enseñanzas del urbanismo moderno permitiría construir.

Palabras clave: diseño urbano, espacio urbano, urbanización, desigualdad social, enseñanza

Résumé

L'article vise à problématiser la référence de ville actuellement utilisée par l'enseignement de l'urbanisme et à défendre une alternative qui puisse aider à faire face aux défis posés par les Objectifs de Développement Durable de l'ONU, lorsqu'ils sont appliqués à la réalité urbaine latino-américaine. Pour ce faire, il part d'une analyse critique d'interventions urbaines dans la ville de Rio de Janeiro, en traçant un lien avec l'enseignement de l'urbanisme pratiqué dans l'école qui reste une référence curriculaire importante au Brésil. L'argument en faveur d'un paradigme alternatif de la ville pour l'enseignement de l'urbanisme recourt également aux résultats de recherches antérieures fondées sur l'hypothèse de la pertinence d'une réinterprétation des projets d'urbanisme moderne pour faire face aux enjeux de la ville contemporaine et à la question de l'intégration de ses composantes infrastructurales. À la suite de cette analyse critique des paradigmes, le texte met en évidence plusieurs problèmes concernant l'applicabilité, voire la contradiction, de certains ODD. Il conclut ensuite sur l'urgence d'une révision des références de conception utilisées dans l'enseignement de l'urbanisme, défendant la pertinence d'une approche plus intégrée entre architecture, urbanisme, infrastructure et territoire qu'un regard avec moins de préjugés sur les enseignements de l'urbanisme moderne permettrait de construire.

Abstract

The paper intends to problematize the reference of city currently used by the teaching of urbanism and to defend an alternative that can help face the challenges posed by the UN Sustainable Development Goals, when applied to the Latin American urban reality. To do so, it starts from a critical analysis of urban interventions in Rio de Janeiro, tracing a link with the teaching of urbanism practiced in the school that is still an important curricular reference in Brazil. The argument in defense of an alternative city paradigm for the teaching of urbanism also uses the results of previous research based on the hypothesis of the relevance of a reinterpretation of modern urbanism projects to deal with the challenges of the contemporary city and the issue of the integration of its infrastructural components. As a result of this critical analysis of paradigms, it highlights several issues regarding the applicability and contradictions of some SDGs. It then concludes on the urgency of a review of the design references used in the teaching of urbanism, claiming for a more integrated approach between architecture, urbanism, infrastructure and territory that a less prejudiced look at the lessons of modern urbanism would allow to build.

Keywords: urban design, urban space, urbanization, social inequality, teaching



Referencial de cidade e ensino:
uma revisão necessária

Mots-clés: conception urbanistique, espace urbain, urbanisation, inégalité sociale, enseignement

Introdução

“Desamparada da autonomia desarticuladora do lote, a arquitetura passa a ter que se envolver muito mais com seu sítio, restabelecendo relações ancestrais entre interior e exterior, público e privado, que foram obliteradas pela interposição de limites arbitrários da organização fundiária definidos sem nenhuma relação com o território que eles recortam.”

Palco de importantes planos e projetos urbanísticos, a cidade do Rio de Janeiro reúne um conjunto privilegiado de referências para o ensino de urbanismo. De fato, o recorte temporal que vai da Reforma Passos, no início do século passado, à recente operação consorciada do Porto Maravilha exhibe uma rica sucessão de planos e projetos guiados por diferentes conceituações do urbanismo. Segue-se, assim, a influência das reformas parisienses de Haussmann no projeto da Avenida Central; do movimento City-Beautiful no plano de remodelação urbana proposto por Alfred Agache nos anos 1940; do conceito de parkway cunhado por Frederick Olmsted; no projeto do Aterro do Flamengo; das discussões oriundas dos Ciams no projeto de Affonso Eduardo Reidy para a área central e Esplanada de Santo Antônio; assim como no Plano Policromático de Constantino Doxiadis da década de 1960 e no modernismo extemporâneo do plano para a Baixada de Jacarepaguá de Lucio Costa, em 1969.

Na sequência, com a redemocratização do país, a cidade foi alvo da abordagem morfológica impulsionada pelo contextualismo de Colin Rowe^[1] e pela urbanística da escola catalã, presentes na proposta de Oriol Bohigas para a frente marítima da Praça XV e os demais projetos para espaços públicos do Programa Rio Cidade no final do século XX. Cabe incluir aí também as aplicações desse contextualismo, sempre referido à ‘boa forma’ dos espaços urbanos e da paisagem da cidade tradicional, e a reurbanização de favelas^[2], mas dessa vez incorporando conceitos e métodos advindos de experiências paradigmáticas do urbanismo participativo no Brasil^[3].

Essas intervenções estiveram alicerçadas em textos seminais da crítica pós-moderna de defesa de um ideal de urbanidade pré-industrial, ainda bastante presente na literatura utilizada nas disciplinas de urbanismo, ao menos localmente^[4].

Entretanto, apesar do cuidado contextual a que se propunha, esse ideal foi capturado pelas lógicas neoliberais do planejamento estratégico, servindo para a produção de imagens de marketing da cidade global (Gomes & Motta, 2013). Os diversos preceitos do raciocínio estratégico, concebidos como slogans comerciais, vão da ‘Cidade inteligente’ à ‘Cidade de 15 minutos’, passando pelo ‘Desenvolvimento orientado ao transpor-

[1] A principal referência aqui é o seu conhecido Cidade Colagem, de 1978, escrito com Fred Koetter (Rowe & Koetter, 1978).

[2] Projetos realizados no âmbito do Programa Favela-Bairro, implementado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, com financiamento do Banco Mundial, nas décadas de 1990 a 2010. A referência à cidade tradicional aparece claramente nas publicações dos pensadores do programa, que recorrem à analogia da favela carioca com bairros históricos da cidade europeia, como foi o caso de uma citação explícita ao bairro de Alfama, em Lisboa (Magalhães & Conde, 2021).

[3] Conduzidas por Carlos Nelson Ferreira dos Santos na década de 1980, essas experiências constituíram marco importante para a redefinição do papel do arquiteto e urbanista (Santos, 1988).

[4] A bibliografia de disciplina obrigatória, indicada no novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, denota, com clareza, essa adesão à abordagem morfológica. Nela constam as traduções e reedições de textos representativos, como as traduções para o português da Paisagem urbana, de Gordon Cullen, e A imagem da cidade, de Kevin Lynch. Inclui ainda referência a um seguidor lusófono dessa corrente: Morfologia urbana e desenho da cidade, de José Lamas.

te'. Alguns deles se materializaram, no Rio, em intervenções associadas à realização de eventos esportivos mundiais. Como ilustração, podem ser citadas as linhas de BRT (Bus Rapid Transit), mas também os projetos financeiros catalisados por obras de grandes nomes da arquitetura mundial, como no caso das intervenções na área portuária.

O breve recapitulativo traçado anteriormente permite notar que, apesar de terem contribuído para a problematização de importantes questões sobre inclusão social e com a busca de formas alternativas de intervenção urbana, nenhum desses paradigmas do urbanismo contemporâneo conduziu a uma efetiva mudança da condição desigual de uma cidade latino-americana como o Rio de Janeiro. Todos eles parecem ao menos capturados, quando não determinados, pela lógica de um modelo normatizado de cidade que tem na estrutura espacial da urbe burguesa sua principal referência. Além de socialmente excludente –uma vez que se encontra baseada na propriedade privada do solo parcelado e transformado em mercadoria–, o modelo da cidade tradicional também é ambientalmente perverso. De fato, ele costuma ser invocado como solução para redução da pegada de carbono e os demais impactos sobre o meio ambiente, sendo frequentemente relacionado com menor demanda de infraestrutura, principalmente em termos de deslocamentos diários. No entanto, basta ampliar a visão sobre o território mobilizado por esse modelo de cidade para perceber os graves e inevitáveis impactos sobre o que é considerado externo a ela.

O ideal de cidade com a configuração compacta e a densidade que permita viabilizar a desejada proximidade da oferta de serviços de qualidade não consegue produzir sua própria energia, nem alimentos suficientes, nem reciclar seus resíduos, nem tratar seu esgoto. Além disso, por causa de sua compacidade, seu solo tende ainda a ser pouco permeável à água, tornando-a, portanto, mais exposta aos riscos climáticos. Para responder a essas carências, ela mobiliza um vasto território atravessado pela infraestrutura de transporte –ao menos de mercadorias e energia– e povoado pelos equipamentos de convívio indesejável^[5] que ela não consegue facilmente acolher em seu interior: estações de tratamento de esgoto, centrais de resíduos, centros de logística, usinas etc. Trata-se, assim, a princípio, de um território qualificável como 'área de serviço', com baixo valor agregado para a moradia e

qualidade de vida e quase nada caminhável.

Assim, enquanto permanece arraigado à sua referência privilegiada da cidade compacta, o ensino de urbanismo não parece dispor de outros conceitos ou alternativas de instrumentos pertinentes para lidar com essas contradições, nem mesmo para melhorar as condições desse território muitas vezes excluído da definição de cidade. Essa carência conceitual e projetual torna-se ainda mais flagrante no contexto das cidades latino-americanas marcadas por forte desigualdade que gera segregação socioespacial e acaba por excluir grande parte de sua população da 'boa oferta de cidade', aquela que costuma ser difundida nas aulas de urbanismo. Os territórios infraestruturais que se encontram assim excluídos da definição de cidade são, precisamente, aqueles mesmos que restarão como a única opção de vida e moradia para as populações igualmente excluídas.

Então, para equipar o urbanista com conceitos e instrumentos de projeto pertinentes à realidade urbana contemporânea, é preciso construir uma definição ampliada de cidade que não esteja mais restrita a um modelo que, sozinho, é incapaz de integrar as necessidades para sua existência e sustentabilidade. Isso implica a busca de categorias projetuais capazes de proporcionar essa integração do que é hoje excluído pelo modelo adotado e privilegiado de cidade.

É possível identificar duas frentes para essa busca. Uma primeira via de reflexão segue no sentido de alcançar possibilidades de integração, à cidade, dos equipamentos e da infraestrutura hoje excluídos. Exemplos históricos disso podem ser encontrados no plano de reconstrução de Chicago (Castex, 2009) com a concepção de edifícios híbridos articulados à infraestrutura de transporte de mercadorias e seus espaços de produção e logística, que os tornou capazes de acolher esses usos e atividades de serviço. Outra pista desse trabalho é o conceito de parkway, que visou compatibilizar a infraestrutura rodoviária de vias expressas à paisagem valorizada de parques urbanos, como no já citado projeto do Aterro do Flamengo, no Rio de Janeiro.

Exemplos mais recentes dessa tentativa de integração recorrem à implantação camuflada de equipamentos indesejados em algumas cidades do Norte Global, como nos casos das usinas de incineração de resíduos criadas em Copenhague ou nas margens urbanizadas do Rio Sena, em Paris. Trata-se, no entanto, de uma estratégia de integração que implica a criação

[5] Ver os conceitos NIMBY e LULU das siglas em inglês para "Not In My Back Yard" (não no meu quintal) e "Locally Unwanted Land Use" (uso do solo localmente indesejado), respectivamente.

de legislação de controle fundiário capaz de contrariar as regras do mercado imobiliário para viabilizar tais projetos, em que a expectativa de custo mais elevado advém da necessidade de competir com o alto valor agregado de áreas de reconhecida qualidade urbana, mas também da própria estratégia de camuflagem e integração à cidade (revestimentos externos especiais, isolamento sonoro etc.)^[6].

Uma segunda linha de raciocínio que pode parecer, à primeira vista, mais promissora e compatível com os desafios que se apresentam aos urbanistas investe no combate à discrepância de valor associado às diferentes áreas urbanizadas graças à integração da qualidade de cidade (cityness) aos territórios periféricos, atravessados e povoados por atividades indesejadas. Uma resposta para esse tipo de pensamento pode ser encontrada nas teses do Novo Urbanismo, que pretendeu tratar esses territórios descontínuos e caracterizados por uma paisagem genérica, assumindo sua descontinuidade e aplicando a certas áreas os princípios espaciais da cidade tradicional. Essa é a tese da regional city (cidade-região) defendida por Peter Calthorpe (Calthorpe & Fulton, 2001) e apropriada por diversos autores como antídoto ao sprawl (espraçamento). Entretanto, essa solução não conseguiu resolver as incongruências de escala e outras interferências que impedem o convívio e a efetiva integração espacial e paisagística das infraestruturas de serviço que seguem sendo excluídas dos projetos urbanos concebidos segundo essa referência. Neles, de fato, assume-se a manutenção de um ‘dentro e fora’ excludente, criador de ilhas de ‘urbanidade positiva’ em meio ao oceano negativo da não cidade, do não edificado e do não lugar.

Com sua origem norte-americana, os conceitos do Novo Urbanismo foram explorados e viabilizados pelo mercado imobiliário, interessado nos lucros advindos da capacidade de geração de valor para a terra barata periférica, graças à constituição desses enclaves autônomos concebidos, à imagem dos parques de diversão temáticos, como ‘ilhas da fantasia’ – um enredo bem conhecido e replicado nos projetos de condomínios fechados (Murray, 2017)^[7]. Esses enclaves passam, assim, a prescindir de qualquer relação com

o território ‘não urbano’, sem qualidade e de difícil caminhabilidade em que se implantam. No contexto latino-americano, tal separação tende a perpetuar a relação de dependência econômica e de exclusão social entre ‘centros urbanos’, entendidos como o que está ‘dentro’ desses enclaves de boa urbanidade e pertence à definição de cidade, e uma ‘periferia’ associada ao que está irremediavelmente ‘fora’ dela e entra em conflito com o modelo.

No intuito de viabilizar a ‘inclusão’ da população que não tem como pagar por esse produto comercial elitizado, o Estado resolveu entrar na equação financeira, tornando-se parceiro do empreendedor imobiliário. Foi o que aconteceu no Programa Minha Casa Minha Vida do Governo Federal brasileiro. Se, por um lado, a iniciativa enfrentou o importante desafio do imenso déficit habitacional brasileiro, por outro, construiu majoritariamente condomínios fechados para a baixa renda em áreas desvalorizadas do ponto de vista imobiliário, seja pela presença de vizinhança indesejada de vias expressas, viadutos, linhas de alta tensão, lixões etc., seja em meio a vazios desarticulados e desprovidos de infraestrutura^[8]. Ao isolamento espacial dessa entidade autônoma, foi acrescido o isolamento funcional de empreendimentos exclusivamente residenciais, seguindo a lógica setorial das políticas públicas e do planejamento, mas também, e sobretudo, do controle contratual do bem imobiliário comercializado com financiamento bancário.

Enquanto a cidade cresce em suas margens ‘não urbanas’, os urbanistas parecem abdicar da busca de alternativas e se refugiam na crítica acadêmica para denunciar os processos de segregação socioespacial e periferização que costumam escapar das suas competências profissionais. Os nomes de maior destaque preferem se vangloriar do que consideram ser as transformações positivas de ‘reconquista da cidade’ graças à invisibilização das infraestruturas de serviço nas áreas centrais da urbe. No Rio de Janeiro, o maior exemplo disso foi a alardeada demolição do Elevado da Perimetral, considerada o símbolo do ‘resgate da cidade’ para o pedestre e seus moradores (mesmo que não sejam mais os mesmos, dada a violência do fenômeno de gentrificação). Componente principal da operação consorciada na área portuária, a demolição do viaduto, ainda mais quando considerada a sua dispendiosa substituição por uma via expressa subterrânea, demonstra a urgente necessidade de revisão da

[6] Sobre essas estratégias de conciliação que parecem ainda distantes da realidade orçamentária e profundamente desigual nas cidades do Sul Global, vale consultar os exemplos contidos no estudo de Hillary Brown, *Next Generation Infrastructure* (2014).

[7] É inevitável associar essa estratégia de valorização imobiliária ao atual conceito de cidade de 15 minutos, que tende a reforçar o valor da proximidade associado a certas áreas da cidade onde a oferta de serviços de qualidade está presente e é usada como argumento de venda.

[8] Houve experiências dentro do âmbito do Programa MCMV que não construíram condomínios fechados, mas costumam ser exceções à regra.

definição de cidade em prol de uma abordagem mais integrada com a sua infraestrutura e o seu território. E a questão aqui não pode continuar se atendo à defesa da substituição do modal rodoviário pelo transporte sobre trilhos, considerado mais eficiente, de menor impacto ambiental e, sobretudo, mais compatível com a urbanidade tradicional, mas deve, urgentemente, encarar a própria realidade pendular de uma mobilidade sempre crescente e essencialmente gerada pela desigualdade de condições entre territórios reconhecidos e reivindicados como cidade e aqueles a que esse conceito não se aplica.

Explorando a Pista da Cidade Moderna

Para tentar resolver essa difícil equação, é preciso superar a referência, hegemônica ainda, no ensino de urbanismo, ao modelo da cidade tradicional. Advinda de uma matriz medieval da urbe murada, havia, nessa origem, um dentro e um fora muito claramente definidos, em que o 'dentro' era o mundo do urbano e da civilização burguesa e o 'fora', o que não cabia nele, o selvagem, o socialmente excluído, o desconhecido, o inimigo etc. A cidade, protegida em suas muralhas, constituía, então, uma realidade privilegiada e, por definição, excludente e incompatível com o que não era admitido pela condição de privilégio.

A superação dessa separação foi tentada nas utopias sociais do urbanismo moderno, que buscou pensar a arquitetura da cidade de forma integrada com a infraestrutura urbana, retirando-a da lógica do lote privado e, sendo por isso, acusado de promover a 'destruição' da própria cidade.

No final do século XIX, o ideário do Urbanismo Moderno implicou a transformação do cotidiano urbano por meio da incorporação de novos meios de transporte e comunicação. Novos materiais, como o ferro e o vidro e, mais tarde, o concreto armado, possibilitaram a construção de pontes, viadutos e estruturas independentes que se desvinculavam do solo urbano organizado segundo a lógica da estrutura fundiária do lote privado e permitiam outros espaços de circulação e permanência. A composição geométrica de planos, a independência dos elementos construtivos, a interpenetração entre o espaço interior e exterior faziam parte da composição moderna. Na escala urbana, não se escondia o fascínio pelos espaços abertos à circulação, especialmente ao automóvel. As grandes obras como plataformas, viadutos e vias expressas eram vis-

tas como novas possibilidades de mobilidade e domínio do habitante entre diferentes zonas da cidade.

Para os modernos, a paisagem urbana significava conjugar as tipologias edilícias com espaços abertos, esplanadas, áreas verdes e grandes áreas de circulação articuladas na topografia. Na configuração da arquitetura moderna, a integração e a permeabilidade entre espaço interno e externo representavam a interação entre o homem e seu habitat natural, caracterizada por poucos elementos portantes, estruturas esbeltas e vedações transparentes.

Para Manfredo Tafuri (1979, p. 124), sobre a tradição reducionista do movimento moderno, abrem-se dois modos nos quais a arquitetura moderna envolve o habitante e a configuração da paisagem. De um lado, o espaço vazio e disponível representa a anulação do objeto, sua abstração ou 'desmaterialização', tanto pela redução de elementos físicos como pela repetição em série de elementos construtivos. Por outro lado, a arquitetura moderna torna-se uma forma de representação, um objeto simbólico isolado no espaço aberto. Para Tafuri, a citada 'ênfase no vazio' é ambígua, pois abre a polaridade entre a desmaterialização e a materialidade, entre a crise do objeto e o objeto simbólico, entre o espaço livre e disponível e o espaço contemplativo e representativo^[9]. Tafuri não considera esses aspectos como extremos isolados um do outro, uma total abstração ou neossimbolismo radical. Pelo contrário, relaciona-os em uma circularidade elíptica do vazio moderno copresente entre posições distintas: entre a negação e a aceitação de valor. A questão importante a ser ressaltada aqui é a do enfrentamento do projeto de arquitetura como instrumento estratégico para a configuração da paisagem urbana.

Resgatar essa abordagem integradora como possível referência a ser considerada pelo urbanismo contemporâneo implica desencapar, ao menos provisoriamente, o projeto da cidade moderna do seu contexto histórico de origem. Trata-se de poder superar a cisão entre as competências da arquitetura, do urbanismo e da engenharia geradas pela ascensão da crítica e do pensamento pós-modernos que vão separá-las em campos distintos. Contrariando tal processo históri-

[9] Segundo Manfredo Tafuri, a reflexão sobre a problemática urbana perdeu suas ações concretas e cedeu espaço para um projeto ideológico de crença no progresso e transformação social por meio da mudança do espaço urbano. Denunciou-se que a agenda social e política dos primeiros anos foi abandonada em favor de valores formais plásticos que se tornaram hegemônicas nas décadas de 1940 e 1950. Manfredo Tafuri denominou "arquitetura da burocracia" a monumentalidade em projetos influenciados pela Carta de Atenas e financiados pelo governo (Tafuri & Dal Co, *Modern Architecture*, 1986, p. 219).

co, trata-se de, novamente, articular a arquitetura da cidade com a infraestrutura urbana, sua hidrologia e topografia. De fato, pesquisas recentes sobre esses projetos vêm revelando qualidades de integração^[10] até então rejeitadas pela crítica pós-moderna por não corresponderem aos seus ideais retrotópicos de cidade^[11]. Torna-se, assim, urgente a necessidade de uma revisão crítica dessa leitura redutora que deixou de perceber e reconhecer o sofisticado esquema de entrelaçamento dos diferentes componentes do projeto de cidade moderna e livrá-la da acusação que lhe foi feita de privilegiar uma abordagem focada na concepção de objetos arquitetônicos isolados, implantados sobre um solo abstrato e idealmente plano.

Revisitados por meio dessa nova lente, menos dominada pela tese da cidade tradicional, esses projetos de cidades modernas têm o potencial de constituir novas referências para o ensino de urbanismo. Water and asphalt (2008) e ‘cidade porosa’ (2011), de Bernardo Secchi e Paola Viganó, e, mais recentemente, Landscape as urbanism, de Charles Waldheim (2016), são obras que problematizam o papel do projeto na cidade contemporânea, denunciando o seu esvaziamento pela área de planejamento urbano em direção às ciências sociais e econômicas. De acordo com Waldheim (2016), ao distanciar-se da materialidade do sítio físico ao longo dos últimos 50 anos, a discussão sobre projeto urbano ficou restrita à disciplina do Desenho Urbano comprometida com modelos neotradicionais de cidade adotados pelos urbanistas.

Essa integração entre Arquitetura e Urbanismo, entre projeto e planejamento, é uma alternativa ainda pouco explorada por ser suspeita de autoritarismo por parte do urbanista demiurgo que a projeta – por isso o interesse de visitar essas cidades modernas, agora com as camadas de tempo que, desde então, se adicionaram a elas.

[10] Para uma releitura desses projetos à luz da perspectiva integradora, ver o recente Cidade pós-compacta: estratégias de projeto a partir de Brasília (Lassance et al., 2021), a pesquisa em andamento de Vikramaditya Prakash (2022) sobre a integração dos aspectos hidrológicos no projeto para Chandigarh e o estudo de Daniel Köhler (2016) sobre a obra de Hilberseimer em The mereological city.

[11] Zygmunt Bauman, em seu livro Retrotopia (2017), afirma que estamos vivendo a “era da nostalgia” com base na análise desenvolvida no campo da literatura por Svetlana Boym (2001) em seu livro The future of nostalgia (2001). Bauman interpreta as narrativas nostálgicas como retrotopias, “visões instaladas num passado perdido/roubado/abandonado, mas que não morreu”, que se desconectam da possibilidade de um futuro “ainda todavia por nascer e, por isso, inexistente”. Essa evocação nostálgica é, em grande medida, “a-histórica”, ao negar as complexidades conflituosas das infinitas narrativas que a trama histórica engendra, e que em muito se distanciam de um passado seguro, tranquilo, acolhedor, como prometem as retrotopias.

Acreditamos, assim, que o urbanismo moderno ofereceu importantes pistas metodológicas para lidar com os desafios da urbanização não compacta. O desafio agora é a revisão crítica dessas mesmas pistas diante dos contextos complexos das urbanizações recentes no território latino-americano, a fim de construirmos uma agenda de projeto e ensino de urbanismo mais pertinente e coerente com essa realidade.

Paradigmas Questionáveis

Se o atual modelo desejável de cidade, baseado na urbanidade compacta, tem por origem os textos críticos da pós-modernidade^[12], ele se legitima hoje por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) formulados e cancelados pela ONU. Apesar da relação geralmente estabelecida com o paradigma da cidade compacta, uma análise mais atenta do ODS nº 11, cujo título “Cidades e comunidades sustentáveis” designa claramente o campo do urbanismo, permitiria avançar na direção da possibilidade de uma referência de urbanidade alternativa a tal modelo. Isso se torna ainda mais urgente no contexto das cidades latino-americanas, marcadas por forte desigualdade na oferta de cidade, uma vez que a Agenda 2030 não parece impedir a manutenção das lógicas socialmente excludentes em curso, nem mesmo assegurar a necessária integração da cidade com a sua infraestrutura.

Assim, “garantir o acesso de todos à habitação segura, adequada e a preço acessível e aos serviços básicos e urbanizar as favelas” implica lutar contra a relação de extrema dependência entre centro e periferia, substituindo a crítica contra a dispersão territorial pelo efetivo combate à periferização como processo de exclusão social. Por isso é fundamental que se possa ampliar o próprio conceito de cidade, não para aceitar as condições precárias que caracterizam os territórios que se encontram hoje à margem, mas para que o urbanismo possa construir conceitos e ferramentas pertinentes a tal condição. De fato, a garantia de acesso de todos à habitação segura, adequada e a preço acessível não parece impedir a implementação dos condomínios fechados de baixa renda do

[12] Reconhecemos aqui a influência de textos como os de Jane Jacobs, que lutou bravamente para preservar seu bairro caminhável da perspectiva de destruição pelas infraestruturas viárias propostas à época por Robert Moses em seu plano de modernização para Nova Iorque (Jacobs, 2000) ou, ainda, do influente The image of the city, de Kevin Lynch (1960), ou, ainda, de Townscape, em que Gordon Cullen (1960) recorre às configurações da cidade tradicional para definir os seus conceitos de paisagem urbana e visão serial.

Programa Minha Casa Minha Vida, projetados e implantados em total desconexão com o seu entorno não construído.

Também, para “proporcionar o acesso a sistemas de transporte seguros, disponíveis, sustentáveis e a preços exequível para todos, melhorando a segurança rodoviária por meio da expansão dos transportes públicos”, é preciso considerar a perversidade do transporte na condição de cidade desigual e socioespacialmente segregada. Nela a mobilidade não é uma opção, mas uma necessidade gerada pela relação de extrema dependência econômica da periferia-dormitório em relação aos centros polarizadores de serviços e empregos. Um exemplo recente disso é o BRT (Bus Rapid Transport), sistema de transporte implantado com a justificativa da ampliação e do aprimoramento da oferta de mobilidade, mas cuja rapidez implica a criação de corredores troncais de vias segregadas e configuradas como enormes rupturas espaciais desprovidas de qualquer articulação com as áreas urbanas atravessadas. A falta de cuidado com essa articulação denuncia a índole de projetos exclusivamente voltados para o atendimento de uma necessidade de deslocamento pendular diário, em que a oferta de mobilidade entra claramente em contradição com a “oferta de cidade”. Isso fica ainda mais evidente quando se considera que a eficiência do modal de transporte em termos de tempo de viagem pode contribuir com o esvaziamento da oferta de serviços e empregos locais, reforçando ainda mais o efeito de concentração espacial e consequente incremento da demanda de mobilidade para acessá-los. Forma-se, desse modo, uma espécie de círculo vicioso que, ao contrário do que se pretende, produz ainda mais segregação socioespacial e dependência econômica^[13].

Em outra frente, o “fortalecimento de esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo” tende, ao menos na América Latina, a confortar as posições hierárquicas historicamente estabelecidas entre um centro detentor de patrimônio histórico e cultural considerado mais relevante e uma periferia onde esse patrimônio é relativamente mais rarefeito ou, então, invisibilizado pelo próprio processo histórico de dominação territorial e cultural com base no centro. Além disso, a abordagem do patrimô-

nio adota quase sempre uma lógica preservacionista que museifica, gentrifica e transforma áreas do centro em uma espécie de “parque de atrações para turistas”.

A natureza a ser preservada é também idealizada como algo intocado e intocável, sendo, assim, excluída de qualquer possibilidade de compatibilização com a ocupação urbana, por definição atrelada ao persistente modelo denso e compacto da cidade tradicional. Essa exclusão tem por consequência estimular a ocupação informal, por vezes predatória, comandada por um mercado imobiliário igualmente clandestino. Ao se tornar ilegal, essa ocupação irregular fica, na prática, isenta de respeito a qualquer princípio regulador em razão dos desafios de fiscalização de áreas cuja extensão responde mais aos interesses do marketing ambiental global das cidades do que à efetiva capacidade local de gestão e proteção dessas áreas.

Esse modelo de cidade densa e compacta, erguido como figura oposta ao ambiente natural, contribui também com a dificuldade de se “reduzir significativamente o número de mortes e o número de pessoas afetadas por catástrofes (...), incluindo os desastres relacionados com a água, com o foco em proteger os pobres e as pessoas em situação de vulnerabilidade”. Alguns objetivos, associados à capacidade de adaptação às mudanças climáticas, parecem, assim, entrar em franco conflito com o modelo de cidade tradicional e excludente que segrega uma série de atividades de serviço em sua periferia. Este é também o caso da intenção de se “reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, inclusive prestando especial atenção à qualidade do ar e gestão de resíduos”. Na realidade desigual da cidade latino-americana, é preciso se perguntar quem constitui a população-alvo de tal redução. A extensa periferia atravessada e povoada por infraestruturas de serviço e usos indesejados, propagada pela insistência do modelo de cidade compacta e caminhável, é realmente compatível com esses objetivos?

Nesse sentido, os desafios impostos pelo ODS a qualquer urbanidade alternativa à da cidade tradicional acabam também ajudando a consolidar o status quo do modelo dominante. Um exemplo disso é o da qualificação de vazios pouco estruturados e muitas vezes residuais na urbanização não compacta, quando considerado o objetivo de se “proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, em particular para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência”. Reside aqui o desafio dos projetos de espaços livres

[13] Um estudo estratégico sobre a mobilidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, realizado e publicado pelo Sebrae (2013), levanta uma correlação entre a oferta de empregos e a oferta de mobilidade, concluindo sobre um esvaziamento econômico das áreas onde os modais de transporte permitem menor tempo de deslocamento para o centro da metrópole inversamente às regiões com menor oferta de mobilidade e maior tempo de deslocamento para o centro sendo as que mais empregam localmente.

numa urbanidade descontínua e bem menos construída e consolidada, na qual a figura do espaço público como espaço livre não tem como recorrer a simples oposição ao espaço ocupado segundo uma relação estritamente binária entre cheios e vazios, mas exige, para existirem, a exploração de qualidades intermediárias, tanto do cheio quanto do vazio.

Por fim, a urgente ampliação do referencial de cidade adotado no ensino de Urbanismo implica a necessária atualização das categorias do urbano e do rural, reavaliando a pertinência de conceitos como o “periurbano” ou ainda o “rurbano”. Sem essa atualização e revisão, não é possível entender e atender objetivos como o de “apoiar relações econômicas, sociais e ambientais positivas entre áreas urbanas, periurbanas e rurais, reforçando o planejamento nacional e regional de desenvolvimento” e menos ainda no contexto das cidades latino-americanas. Nesse sentido, é preciso questionar a pertinência da persistente ideia de padrão de desenvolvimento tecnológico que emana do objetivo que consiste em “apoiar os países menos desenvolvidos, inclusive por meio de assistência técnica e financeira, para construções sustentáveis e robustas, utilizando materiais locais”. Trata-se de uma visão de índole colonializadora, imposta pelo Norte Global, muito romântica e bastante alienada da realidade de produção do ambiente construído no Sul Global, que não deixa de reproduzir a perversa distinção entre um centro “dominante” e uma periferia ‘dominada’.

Conclusões: Rumo às Competências Estratégicas

Toda essa análise do ODS nº 11 conduz à questão das habilidades do urbanista hoje. A pista do projeto unificado do urbanismo moderno oferece uma hipótese que permite considerar o imperativo para o urbanista de entender a arquitetura como instrumento estratégico do urbanismo, retirando o urbanismo da sua atual condição de refém da grande escala do planejamento tecnocrático, mas também da sua rendição à microescala do lote privado e dos interesses particulares de determinado grupo ou agente em detrimento do bem-estar coletivo.

A possibilidade de superação do modelo de organização espacial da cidade tradicional baseado na figura abstrata do lote e do quarteirão, explorada pelo urbanismo moderno, acarretou na busca e concepção de uma arquitetura da cidade muito mais integrada com



Imagem 1. Edifício da Cúria Metropolitana com a Catedral de Brasília ao fundo

Nota: Evidencia-se a importância dos espaços ocultos, que acolhem atividades banais e cotidianas, enquanto elementos arquitetônicos operam a necessária balizagem no espaço amplo da cidade dispersa.

Fonte: Autores (2019).

o substrato físico do seu território de implantação, assim como com os componentes infraestruturais vitais ao seu funcionamento. Desamparada da autonomia desarticuladora do lote, a arquitetura passa a ter que se envolver muito mais com seu sítio, restabelecendo relações ancestrais entre interior e exterior, público e privado, que foram obliteradas pela interposição de limites arbitrários da organização fundiária definidos sem nenhuma relação com o território que eles recortam.

Outras habilidades de projeto tornam-se assim fundamentais a esse jogo bem mais complexo de criação do espaço urbano. A demarcação do lote por um muro-limite passa a ser substituída por toda uma arquitetura da balizagem, aproximando, assim, a operação de projeto nessa outra condição do que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) designam como ‘estriamento’ da terra: a produção de pontos de referência que transformam a natureza contínua do ‘espaço liso’ em um possível ‘mapa’.

Em um recente estudo sobre Brasília, foi possível identificar o recurso de operações de balizagem, mas também de terraplanagem e de ajardinamento como meios de projeto[14]. A balizagem, isto é, a marcação de limites e referenciais na paisagem potencialmente infinita da metrópole dispersa. Esta operação aparece fortemente na construção dos principais edifícios que conformam o Eixo Monumental. Embora muitos

[14] Ver na recente publicação *Cidade pós-compacta: estratégias de projeto a partir de Brasília* de Lassance, G., Saboia L., Pescatori, C. & Capillé, C. (2021).



Imagem 2. Operações de terraplanagem na construção da Rodoviária do Plano Piloto de Brasília

Foto: Arquivo Público do Distrito Federal.

desses edifícios tenham programas banais (escritórios da burocracia da administração federal), são transformados em marcos sublimes e abstratos na paisagem. O 'ocultamento' de parte do programa em subsolos (e através de outras estratégias) reforça ainda mais a dimensão balizadora dos elementos não ocultados. Estes se tornam 'monumentos', aproximando-se da condição de uma arte da paisagem.

A terraplanagem consiste na movimentação de terra para que permite separar a cidade da terra original, em uma constante negociação entre a topografia original e uma outra inventada e manipulada. A terraplanagem produz a estrutura fundamental para articulação da cidade: coordena fluxos, embasamentos, fixa relações de continuidade e separação. Essas dobraduras do solo, que formam planos horizontais ou inclinados, podem configurar plataformas, taludes e arrimos que segregam a infraestrutura viária destinada aos veículos motorizados enquanto possibilitam novos caminhos de pedestres.

O ajardinamento é a programação da paisagem em um mundo interior, a partir da manipulação de materiais, texturas e mobiliários. O ajardinamento em Brasília aparece fortemente em três grandes formatos: através de um 'urbanismo de carpete', no qual os interiores dos edifícios foi programado pelos materiais do chão (carpetes com semelhança ao chão natural de parques, pisos minerais com aspecto de calçada), pela presença/ausência de mobiliário para estar/circular (conformando 'praças', 'corredores-rua' e jardins internos) e pela relação que as fachadas e acessos construirão entre dentro/fora (tanto em acessos principais, quanto em outros secundários, ou de serviços); através de um 'urbanismo 2D e meio', no qual a jardinagem



Imagem 3. Operações de terraplanagem e ajardinamento na Superquadra de Brasília, com taludes, arrimos e escadas

Fonte: Autores (2021).



Imagem 4. Pilotis e estacionamento-parque no Centro Cultural Banco do Brasil em Brasília, evidenciando estratégias de ajardinamento

Fonte: Autores (2021).

se mescla com a terraplanagem, programando o solo manipulado inclusive das áreas não edificadas através de escadas, muros de arrimo que formam bancos, mudanças de piso, controle climático com escolha de vegetação, etc.; e através de um 'urbanismo do estacionamento-parque', no qual os espaços meramente infraestruturais são 'tratados' para que permaneçam interiorizados pela cidade, através principalmente do gramado entre rodovias e do desenho de estacionamentos que conformam parques bucólicos (nos quais o asfalto é um dentre outros materiais).

Aproximar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com base em tal estudo permite identificar alguns saberes estratégicos para o arquiteto e urba-

nista ensaiados a seguir como conclusão desta análise crítica. O primeiro deles consiste em ‘saber projetar uma moradia articulada ao entorno’ para lidar com o contexto não compacto sem valor agregado, composto por vazios não edificadas, paisagem genérica e infraestrutura indesejada dos territórios hoje excluídos pelo modelo da boa urbanidade. Para isso é preciso sair da lógica do lote privado, mas também do macrolote condominial (enclave autônomo dos conjuntos habitacionais) para criar interiores concebidos como exteriores (espaços coletivos significantes), assim como vazios exteriores pensados como ‘interiores’ graças a estratégias de balizagem, terraplanagem e ajardinamento, tornando-os capazes de articular e conectar o território urbanizado e urbanizável da periferia espraiada.

Ainda sobre o projeto de moradia, ‘pensá-la de forma mais integrada ao trabalho’ em suas diversas modalidades (inclusive na produção de alimentos para reduzir a pegada de carbono relacionada com o seu transporte), graças à busca de tipologias híbridas, tanto na escala do edifício quanto na do conjunto de bairro, como no exemplo das superquadras de Brasília, que precisam ser mais bem estudadas e exploradas como urbanidade potente.^[15] Isso permitiria reduzir a dependência crônica do transporte pendular e favorecer a mobilidade ativa de proximidade, inclusive por prescindir da conformação desta à lógica da mobilidade motorizada (em vez de continuar simplesmente insistindo na implantação de ciclovias ao longo das vias de circulação automotiva).

Outra competência a desenvolver consiste em ‘saber projetar estruturas abertas à apropriação’ pela população local e também conhecer os seus processos de gestão localmente praticados (práticas alternativas e informais), considerando a complementaridade entre o projetado (infraestrutura, macroarquitetura) e o autoconstruído (microarquitetura com recursos locais de mão de obra e material). Trata-se da capacidade do projeto de espacialidade não condicionada pela estrutura fundiária do lote privado de se reprogramar, superando e ampliando suas possibilidades de uso previsto^[16].

Retomando aqui a habilidade para estriar o liso sem a necessidade de recorrer à arbitrariedade do muro, o urbanismo precisa ensinar a ‘projetar balizadores para orientação’, seja no vazio não edificado, seja na paisagem genérica, de modo a torná-lo menos ‘externo’ e desprovido de sentido, mais ‘interno’ e significativo, inclusive do ponto de vista da agregação de valor econômico (monumento infraestrutural, exploração agroflorestal) e cultural (patrimônio material e imaterial). Isso implica também ‘saber projetar espaços públicos articulados com entorno não edificado’, conferindo caráter de interior a esses exteriores (novamente, por meio de operações de balizagem, terraplanagem e ajardinamento), entendendo o papel estratégico dos vazios não edificados, não apenas como resíduos da urbanização ou áreas livres a serem preservadas para funções de drenagem ou em razão do valor como espaço natural, mas também e sobretudo como espaços de articulação, conexão, produção e apropriação coletiva.

Por fim, é preciso ‘saber projetar infraestruturas integradas ao local’ (lógica ‘glocal’), seja ao substrato natural, seja à possibilidade de usos coletivos, retirando o caráter indesejável ou impenetrável de alguns equipamentos. Exemplos disso, que precisam ser mais atentamente estudados, são os projetos já citados aqui do Parque do Aterro do Flamengo e da Rodoviária de Brasília, entre outros. Só assim será possível imaginar um urbanismo mais inclusivo do que a cidade oferece e menos excludente que não se conforma com o modelo espacial do lote privado, da rua corredor e do quarteirão inacessível.

[15] Nesse sentido, o ensino de Urbanismo precisa superar a crítica à setorização funcional da cidade moderna que teve por consequência excluí-la como possibilidade de referência para a cidade contemporânea e admitir, enfim, a total capacidade de hibridização das formas arquitetônicas e urbanas propostas.

[16] Como admitido pelo próprio Lucio Costa (1995), ao visitar Brasília, anos depois, reconhecendo que a cidade havia superado o projeto.

Referências

- BAUMAN, Z. (2017). *Retrotopia*. Polity.
- BOYM, SVETLANA. (2001). *The Future of nostalgia*. Basic Books.
- BROWN, H. (2014). *Next generation infrastructure*. Island Press.
- CALTHORPE, P., FULTON, W., & FULTON, W. B. (2001). *The regional city*. Island Press.
- CASTEX, J. (2009). *Chicago 1910-1930: le chantier de la ville moderne*. La Villette.
- COSTA, L. (1995). *Lucio Costa, registro de uma vivência*. Empresa das Artes.
- CULLEN, G., DE MACEDO, C. L., & CORREIA, I. (1983). *Paisagem urbana*. Martins Fontes.
- DELEUZE, GILLES, E FÉLIX GUATTARI. 1980. *Mille plateaux*. Éditions de minuit.
- GOMES, M. DE F. C. M., & MOTTA, T. S. DA. (2013). Empresariamento urbano e direito à cidade: considerações sobre os programas Favela-Bairro e Morar Carioca no Morro da Providência. *Libertas: Revista da Faculdade de Serviço Social*, 13(2), 55-79. <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2013.v13.18272>
- JACOBS, J. (2000). *Morte e vida de grandes cidades*. Martins Fontes.
- KOEHLER, D. (2016). *The mereological city: a reading of the works of Ludwig Hilberseimer*, transcript. Transcript, Bielefeld.
- KRIER, R., & ROWE, C. (1979). *Urban space*. Academy Editions.
- LAMAS, J. M. R. G., & UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA. (1993). *Morfologia urbana e desenho da cidade*. Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- LASSANCE, G., SABOIA, L., PESCATORI, C., & CAPILLE, C. (2021). Cidade pós-compacta: estratégias de projeto a partir de Brasília/ Post-compact city: drawing out strategies from Brasília. Rio Books.
- LYNCH, K. (1964). *The image of the city*. MIT Press.
- MAGALHÃES, S., & CONDE, L. P. (2021). *Favela-Bairro: uma outra história da cidade do Rio de Janeiro*. Rio Books.
- MUMFORD, E. P. (2002). *The CIAM discourse on urbanism, 1928-1960*. MIT Press.
- MURRAY, M. J. (2017). *The urbanism of exception*. Cambridge University Press.
- PRAKASH, V. (2022, JUNHO 23). *Ecological Urbanism: the hydrologics of Chandigarh masterplan*. [Conference presentation, Topos Seminar: Landscapes of Power]. PPG-FAU-UnB. <https://www.youtube.com/watch?v=jbskuSDew-s&t=4s>
- ROWE, C., & KOETTER, F. (1978). *Collage city*. MIT Press.
- SANTOS, C. N. F. D. (1988). *A cidade como um jogo de cartas*. Projeto.
- SCRIVER, P., & PRAKASH, V. (2007). *Colonial modernities. Building, Dwelling and Architecture in British India and Ceylon*. Routledge.
- SEBRAE (2013). *Mobilidade urbana e mercado de trabalho na Região Metropolitana do Rio de Janeiro: estudo estratégico*. Observatório Sebrae/RJ.
- SECCHI, B., & VIGANÒ, P. (2011). *La ville poreuse. Un projet pour le Grand Paris et la métropole de l'après-Kyoto*. MetisPresses.
- SVETLANA, B. (2001). *The future of nostalgia*. Basic Books.
- TAFURI, M. (1979). *Teorias e história da arquitetura*. Editora Presença.
- VIGANÒ, P. (2008). Water and asphalt the projection of isotropy in the metropolitan region of Venice. *Architectural Design*, 78(1), 34-39. <https://doi.org/10.1002/ad.606>
- WALDHEIM, C. (2016). *Landscape as urbanism: a general theory*. Princeton University Press.

Urbanismo para futuros arquitectos.

Algunas reflexiones y estrategias metodológicas^[1]

Urbanism for future architects.

Some reflections and methodological strategies

Urbanismo para futuros arquitectos.

Algunas reflexões e estratégias metodológicas

L'urbanisme pour les futurs architectes.

Quelques réflexions et stratégies méthodologiques

Fuente: Fotomontaje que resume las etapas de trabajo en el taller en sus variadas escalas, y la presentación de los estudiantes del trabajo final.

Autoras

Lorena Vecslir

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

lorena.vecslir@conicet.gov.ar

<https://orcid.org/0000-0003-0130-7808>

Constanza Tommei

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

ctommei@conicet.gov.ar

<https://orcid.org/0000-0002-2466-2901>

Recibido: 30/08/2022

Aprobado: 21/10/2022

Cómo citar este artículo:

Vecslir, L. y Tommei, C. (2023). Urbanismo para futuros arquitectos. Algunas reflexiones y estrategias metodológicas. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 153-167.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104515>

[1]

Investigación de las autoras, docentes del Taller de Urbanismo del Instituto de Arquitectura y Urbanismo, Escuela de Hábitat y Sostenibilidad, Universidad Nacional de San Martín e investigadoras del CONICET.

Resumen

Este trabajo se centra en la experiencia de enseñanza de urbanismo en un taller proyectual, dentro de la formación de futuros arquitectos en una universidad nacional emplazada en el Conurbano Bonaerense. En este marco, se proponen abordar algunos aspectos conceptuales y metodológicos vinculados a la enseñanza de grado en este campo disciplinar, estructurados en torno a tres ejes: la especificidad de la ‘mirada proyectual’ del arquitecto dentro de equipos interdisciplinarios para el estudio y planeamiento urbano; la noción y práctica de la ‘lectura propositiva’ para el abordaje de dinámicas territoriales contemporáneas, incluyendo aquellas de carácter social y ambiental, y las posibilidades de temas y lugares de trabajo que surgen desde un compromiso con las problemáticas específicas del Conurbano Bonaerense. Se concluye con una reflexión acerca de las capacidades y limitaciones del taller como espacio de estudio crítico y de investigación vía diseño, sobre las demandas de las ciudades y los territorios urbanos en estas latitudes.

Palabras clave: arquitectura, formación profesional, planificación urbana, enseñanza superior, taller (método pedagógico)

Autoras

Lorena Vecslir

Arquitecta (UBA), Máster y Doctora en Urbanismo (Universidad Politécnica de Cataluña, España). Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesora Titular de Urbanismo y coordinadora del Área de Investigación del Instituto de Arquitectura perteneciente a la Escuela de Hábitat y Sustentabilidad de la Universidad Nacional de San Martín (EHyS, UNSAM). Directora del Centro de Investigación sobre Territorio, Transporte y Ambiente (CITTA, EHyS, UNSAM). Su investigación hace foco en las recientes transformaciones metropolitanas, la movilidad y la centralidad urbana.

Constanza Tommei

Arquitecta (UBA) y Doctora en Filosofía y Letras (área Geografía) por la UBA. Investigadora Asistente del CONICET. Integrante del Grupo Paisaje cultural, urbanismo y arquitectura del NOA de los siglos XVI al XXI: teorías, inventarios y catálogos como instrumentos de gestión para conservar el patrimonio e incentivar el desarrollo estratégico de la región de la Universidad Nacional de Tucumán; y del Programa de Historia Urbana y Territorial (IAA, FADU, UBA). Su investigación se centra en las transformaciones en la Quebrada de Humahuaca (Jujuy, Argentina), en relación a su patrimonialización y turistificación.

Abstract

This work focuses on the experience of teaching urbanism in a design workshop, within the training of future architects in a national university located in the Conurbano Bonaerense. In this context, it is proposed to address some conceptual and methodological aspects related to undergraduate teaching in this disciplinary field, structured around three axes: the specificity of the architect's 'project gaze' within interdisciplinary teams for urban study and planning; the notion and practice of 'purposeful reading' to tackle the contemporary territorial dynamics, including the social and environmental ones, and the possibilities of topics and workplaces that arise from a commitment to the specific problems of the Conurbano Bonaerense. The article closes with a reflection on the capacities and limitations of the workshop as a space for critical study and research via design, on the demands of cities and urban territories in these latitudes.

Keywords: architecture, vocational training, urban planning, higher education, workshop (pedagogical method)

Résumé

Ce travail se concentre sur l'expérience d'enseignement de l'urbanisme dans un atelier de design, dans le cadre de la formation des futurs architectes dans une université nationale située dans le Conurbano Bonaerense. Dans ce contexte, nous proposons d'aborder certains aspects conceptuels et méthodologiques liés à l'enseignement de premier cycle dans ce champ disciplinaire, structuré autour trois axes: la spécificité du 'regard planificateur' de l'architecte au sein d'équipes interdisciplinaires d'étude et aménagement de l'espace urbain ; la notion et la pratique de la 'lectures ciblées' pour l'approche des dynamiques territoriales contemporaines, compris ceux de nature sociale et environnementale, et les possibilités de thématiques et des lieux de travail qui découlent d'un engagement envers les problèmes spécifiques du Conurbano Bonaerense. Il se conclut par une réflexion sur les capacités et les limites de l'atelier en tant qu'espace de réflexion critique et de recherche par le design, sur les demandes des villes et des territoires urbains sous ces latitudes.

Resumo

Este trabalho se concentra na experiência de ensino de urbanismo em uma oficina de design, dentro da formação de futuros arquitetos em uma universidade nacional localizada na Conurbano Bonaerense. Nesse contexto, propomos abordar alguns aspectos conceituais e metodológicos relacionados ao ensino de graduação neste campo disciplinar, estruturado em torno de três eixos: a especificidade do 'olhar projetivo' do arquiteto dentro de equipes interdisciplinares para o estudo e planejamento do espaço urbano; a noção e prática da 'leitura proposta' para a abordagem da dinâmica territorial contemporânea, incluindo as de natureza socioambiental, e as possibilidades de tópicos e locais de trabalho que surgem de um compromisso com os problemas do Conurbano Bonaerense. Conclui-se com uma reflexão sobre as capacidades e limitações do workshop como espaço de reflexão crítica e pesquisa via design, sobre as demandas das cidades e territórios urbanos nessas latitudes.

Palavras-chave: arquitetura, formação profissional, urbanismo, ensino superior, oficina (método pedagógico)



Urbanismo para futuros arquitectos.
Algunas reflexiones y estrategias metodológicas

Mots-clés : architecture, formation professionnelle, urbanisme, enseignement supérieur, atelier (méthode pédagogique)

Introducción

“...En primer lugar, ponderaremos la ‘mirada proyectual’ del arquitecto como una habilidad adquirida a lo largo de toda la carrera, que lo diferencia de otros perfiles profesionales y le permite generar un aporte específico dentro de equipos interdisciplinarios, quizás no tanto vinculado a un conocimiento técnico o teórico especializado, como a un método adquirido de exploración e investigación vía diseño.”

Si bien en Argentina existen licenciaturas y tecnicaturas específicamente destinadas a la formación en temas urbanos^[2], así como también se imparten contenidos vinculados a esta disciplina en las carreras de geografía, sociología, historia, derecho, economía, entre otras, en este artículo nos centraremos en la enseñanza de urbanismo dentro de la formación en arquitectura y, más específicamente, en su dictado en forma de taller de proyecto. Es decir, en espacios donde se trabaja de manera colaborativa y se construye conocimiento a partir de la interacción dinámica entre docentes y alumno/as en torno de una problemática e intervención urbanística. Inés Moisset define el taller o laboratorio de proyecto como “un espacio institucional donde se interrelaciona enseñanza con investigación, el conocimiento se construye colectivamente, se elabora la teoría a partir de la experimentación y se realiza una observación consciente de los procesos” (Moisset, 2015, p. 63).

La utilización del proyecto como una modalidad de investigación, propia de las disciplinas del diseño (Frayling, 1993), viene siendo teorizada como *research by design* (investigación vía diseño). Este tipo de investigación se distingue por reconocer en la práctica y el proceso proyectual, mediante sus recursos o métodos específicos (incluidos los dibujos, mapeos y demás recursos gráficos de representación), la capacidad de producir nuevo conocimiento (Hauberg, 2011; Roggema, 2017). Una metodología que nos parece especialmente adecuada para abordar la escala urbana, dada la incertidumbre y variabilidad de las condiciones territoriales (ambientales, sociales, económicas) que no permiten prever programas funcionales ni organizaciones espaciales predefinidas, cuestionando la idea de la planificación lineal del entorno construido (Rosemann, 2008).

Dentro de este marco, y a partir de la experiencia del dictado del Taller de Urbanismo en el Instituto de Arquitectura y Urbanismo (IA), perteneciente a la Escuela de Hábitat y Sostenibilidad (EHyS) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)^[3], nos proponemos indagar en algunos aspectos conceptuales y metodológicos vinculados a la enseñanza de grado en este campo disciplinar. En primer lugar, ponderaremos la ‘mirada proyectual’ del arquitecto como una habilidad adquirida a lo largo de toda la carrera, que lo diferencia de otros perfiles profesionales y le permite generar un aporte específico dentro de equipos interdisciplinarios, quizás no tanto vinculado a un conocimiento técnico o teórico especializado, como a un método adquirido de exploración e investigación vía diseño. En línea con lo anterior, nos detendremos en la noción y práctica de la ‘lectura propositiva’ y su modo de implementación en el taller, mediante técnicas de relevamiento y dibujo intencionado del

[2] Licenciatura en Urbanismo, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento; Licenciatura en Gestión para el Desarrollo Urbano y Regional, Facultad de Turismo y Urbanismo, Universidad Nacional de San Luis; Tecnicatura Universitaria en Planificación y Ordenamiento Territorial, Universidad Nacional de los Comechingones, entre otras.

[3] Taller de Urbanismo es una asignatura de 64 horas lectivas que se imparte en el primer cuatrimestre del quinto año de la carrera de Arquitectura. Es correlativa de Instrumentos de análisis y regulación urbana y antecede el Taller de Gestión Urbana, junto con las cuales integra el Área de Planeamiento.

territorio para el abordaje de dinámicas territoriales contemporáneas, incluidas aquellas de carácter social y ambiental. En tercer lugar, dada la ubicación de la UNSAM y su declarado compromiso con las problemáticas del Conurbano Bonaerense (CB)^[4], en especial del municipio de pertenencia^[5], observaremos las posibilidades de temas y lugares de trabajo que esta situación facilita y promueve, seleccionando cuatro ‘figuras territoriales’ que han sido escasamente abordadas desde miradas prospectivas o proyectuales. A manera de cierre, reflexionamos sobre las capacidades y limitaciones del taller como espacio de reflexión crítica y de investigación vía diseño, sobre los problemas e interrogantes que plantean las ciudades y los territorios contemporáneos de estas latitudes.

La Mirada Proyectual

En un cuadernillo de Cátedra escrito en 1969, Manuel de Solà-Morales reflexiona acerca de la distinción de cuño anglosajón entre planificador (*planner*) y diseñador urbano (*urban designer*). El primero, con una formación general en ciencias sociales y económicas, es quien realiza el diagnóstico a partir del análisis de datos estadísticos, actividades productivas, grupos y perfiles sociales, normativas e instrumentos legales, y propone los objetivos a seguir. Por su parte, el diseñador es el especialista de la forma, encargado de traducir esos objetivos en una intervención física y, por dedicación y formación, se identifica plenamente dentro de la disciplina arquitectónica (Solà-Morales, 1969, p. 9-10)^[6].

Esta caracterización ha dado lugar a un debate aún abierto, que se dirime en las incumbencias y campos disciplinares de la planificación, el urbanismo y la arquitectura. De hecho, en América Latina, la formalización de programas de enseñanza e institutos de capacitación de profesionales en la temática se ha de-

batido, alternativamente y con variantes epocales, entre la hegemonía de las dimensiones espaciales y los objetivos funcionales y estéticos del urbanismo, y el enfoque más científico y multidisciplinario de la planificación (Kullock, 2021). Así, por ejemplo, mientras que al final de la década de 1920 el urbanismo se consolidaba en Colombia —y en general en América Latina— como una disciplina vinculada a la arquitectura, alejándose de la ingeniería (Botti, 2019), en Argentina, la cuestión fue muy discutida entre fines de 1950 y principios de 1970. En ese entonces, se enfatizaba en la construcción de teorías y modelos locales en clave interdisciplinaria para la formación de profesionales, docentes e investigadores en planificación urbana y regional (Monti, 2015).

Los Aportes del Urbanismo Morfotipológico

En el marco de este debate, y con el fin de avanzar en la reflexión acerca de estrategias metodológicas pertinentes a un taller de urbanismo para futuros arquitectos, nos interesa mencionar el aporte realizado por las escuelas morfologistas italiana y catalana, a partir de los escritos de Aldo Rossi y del movimiento de la Tendenza^[7], y del Laboratorio de Urbanismo de Barcelona (LUB)^[8]. En un contexto en que abundaban los intentos por convertir al planeamiento en una disciplina científica, y en que la ciudad era considerada como un hecho socioeconómico sujeto a determinadas leyes, los morfologistas italianos partirían de un entendimiento de esta como hecho histórico y como realidad espacial (Sainz Gutiérrez, 2006). Esto sentaría las bases de un análisis y la comprensión de la estructura urbana, fundamentados en el estudio de las relaciones entre morfología urbana y tipología edificatoria, y, por lo tanto, más cercanos a los principios de la geografía y la arquitectura. En relación a la contribución del LUB, Antonio Font destaca que “lejos de defender una visión sectorial o alejada del resto de las disciplinas que contribuyen al conocimiento y a la transformación de la realidad urbana y territorial”, lo que se buscó proponer en aquel momento fundacional de la escuela catalana de urbanismo fue, ante

[4] Se le llama Conurbano Bonaerense (CB) al territorio conformado por los 24 municipios que hacen parte de la 1.ª y 2.ª corona de la región metropolitana de Buenos Aires y que, en su conjunto, comprenden un área de 3,630 km² y una población actual de aproximadamente diez millones de habitantes.

[5] El municipio de General San Martín es el más poblado del ‘primer cordón’ del CB (414,196 habitantes y 7,356 hab/km² según el Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010). Se caracteriza por un tejido urbano muy heterogéneo, con alta actividad industrial y presencia mayoritaria de medianas y pequeñas empresas.

[6] El binomio profesional se condice a nivel académico con la diferencia que se realiza en Estados Unidos e Inglaterra entre escuelas y escalas de planeamiento (*Town Planning*, *City Planning* y *Regional Planning*), y los diversos programas de diseño urbano (*City Design*, *Urban Design*, *Urban Form*, etc.).

[7] El movimiento autodenominado la Tendenza se originó en Italia en torno a las ideas de Ernest N. Rogers en los años 60, y nucleó a importantes referentes en el campo teórico y profesional como Guido Canella, Aldo Rossi, Giorgio Grassi y Carlo Aymonino. En su crítica a los preceptos del movimiento moderno, replanteó el modo de entender la ciudad y de intervenir en ella (Sainz Gutiérrez, 2006).

[8] El LUB fue fundado por Manuel de Solà-Morales en 1968 y contó en sus inicios con urbanistas de la talla de Joan Busquets, Antonio Font y José Luis Gómez Ordoñez, entre otros. Sus líneas de interés se enfocaron en el estudio de la morfología y las formas de crecimiento urbano, el desarrollo de la Barcelona moderna, la teoría y la práctica del proyecto urbano (Capel, 2012).

todo, “un conocimiento coherente con los instrumentos metodológicos y capacidades del arquitecto: una actitud proyectual, una capacidad de observación y valoración de las formas, un entrenamiento en relacionar imagen y función” (Font, 2012, p. 3).

En el caso de Argentina, este urbanismo de enfoque arquitectónico —o morfotipológico— llegó durante los años ochenta de la mano de la noción del ‘proyecto urbano’, como contratara del plan totalizador y la abstracción del zonning cuantitativo, siendo sus dos hitos más relevantes el Concurso de las Veinte Ideas para Buenos Aires (1986), organizado por la Municipalidad mediante un Convenio de Cooperación Técnica con la Comunidad Autónoma de Madrid, y la operación Puerto Madero (1986-2005), para cuya propuesta de Plan Maestro intervino en un inicio el Ayuntamiento de Barcelona (Novick, 2011). Casi paralelamente, desde inicios de los noventa, se fueron sistematizando los principios de la Planificación Estratégica, cuya caja de herramientas (matrices FODA, árboles problemas, mapas de actores, escenarios prospectivos, técnicas participativas, mecanismos de gestión público-privada, etc.) sirvió para elaborar numerosos documentos diagnóstico y lineamientos de desarrollo urbano.

En el ámbito académico, el proyecto urbano de ‘escala intermedia’, entre el plan y el objeto arquitectónico, se instaló en los talleres de diseño de los últimos años de la carrera de arquitectura, los cuales se enfocaron en el trabajo sobre el equipamiento y el espacio público, en detrimento de los temas habitacionales. Se trató, en general, de operaciones de renovación urbana de una pieza o fragmento específico de la ciudad mediante el aprovechamiento de espacios de oportunidad (predios ferroviarios, militares, industriales obsoletos o infrautilizados). Estos ejercicios comenzaron a diferenciarse así de aquellos propuestos en materias como planificación urbana o planificación territorial, más vinculados a la producción de diagnósticos multidimensionales y propuestas de nuevos desarrollos urbanos en estrecha relación con su gestión e interacción con los actores involucrados.

Especificidades Disciplinarias

Conscientes de esta tensión entre diseño y planificación urbana, tanto en la praxis como en la enseñanza universitaria, nuestra búsqueda dentro del Taller de Urbanismo de la UNSAM se ha centrado en ‘capitalizar’ el entrenamiento proyectual adquirido por los

estudiantes de arquitectura a lo largo de la carrera^[9], aplicado ahora a temas y ámbitos de escala urbana y territorial. Sin soslayar la importancia del conocimiento proveniente de otros perfiles profesionales cuyo campo de acción también es la ciudad y el territorio (ingenieros, geógrafos, sociólogos, economistas, entre otros), se considera que el aprendizaje y ensayo sostenido de un proceso de diseño les permitirá a los estudiantes, como futuros arquitectos, asumir un rol de articulación, espacialización y ‘manipulación’ de información proveniente de otras áreas disciplinares con fines proyectuales.

Desde un enfoque holístico de la cuestión urbana, se plantea la necesaria articulación de saberes, miradas y metodologías para abordar la complejidad de las actuales dinámicas territoriales, buscando superar los aspectos de orden estrictamente formal o funcional. Al tiempo, se intenta proveer a los estudiantes de herramientas específicas para el análisis interpretativo, junto al desarrollo de capacidades para integrar y fortalecer la comunicación dentro de equipos interdisciplinares desde el inicio del proceso de planeamiento.

En este sentido, tal como lo desarrollaremos en el siguiente apartado, nos interesa hacer énfasis en la imposibilidad de separar, tanto en la praxis del planeamiento como en cualquier ejercicio de simulación proyectual, la etapa de diagnóstico de la estrictamente destinada a la intervención física o propuesta espacial. La pretendida neutralidad de un análisis científico, basado en ‘datos duros’ de la realidad (demográficos, económicos, de tráfico y transporte, etc.), crea una falsa ilusión de estudio objetivo, despojado de intencionalidad proyectual, la cual, en cambio, resulta inherente —y deseable— a todo proceso de diseño.

De acuerdo con Rosemann, el pensamiento proyectual

es necesario no sólo para hacer un plan, sino sobre todo para entender las oportunidades y amenazas futuras. En este sentido, tal vez más que en el pasado, el proceso de diseño se ha convertido en un proceso de exploración de nuevas posibilidades espaciales e investigación de nuevos enfoques metodológicos. (Rosemann, 2008, p. 267)

Esto tiene que ver sobre todo con el mayor peso que asume el análisis a una escala de actuación urbana o

[9] La carrera de Arquitectura en la UNSAM está organizada en seis años, con Talleres de Proyecto Arquitectónico del I a VII, y luego se cierra ese ciclo con un Taller de Experimentación Proyectual. Además, los estudiantes cursan Forma Urbana I y II, e Historia y Teoría de la Arquitectura; ambas nutren el contenido del Taller de Urbanismo.

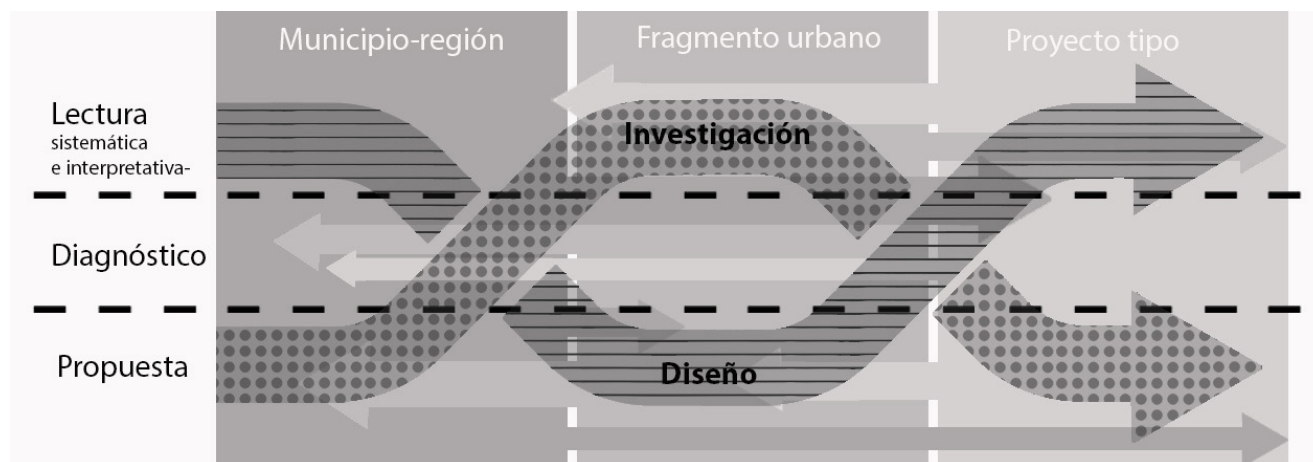


Figura 1. Síntesis gráfica del proceso de trabajo en el taller

Fuente: Elaboración propia, 2022.

territorial respecto de la arquitectónica. Tal es dicho peso que el diagnóstico y la elaboración del programa, es decir “la formulación misma del problema que se trata de resolver”, pueden llegar a considerarse el momento clave del planeamiento (Font, 2003, p. 209).

Lecturas Propositivas

En continuidad con lo anterior, el ‘análisis intencional’ del territorio metropolitano a través del trabajo de campo, la búsqueda de información y sobre todo del redibujo de algunos de sus procesos de transformación y configuraciones urbanas resultantes, constituyen la principal estrategia metodológica ensayada en los cursos del Taller de Urbanismo de la UNSAM. Se confía en este tipo de ‘lectura propositiva’ de la ciudad y el territorio contemporáneo como herramienta de reflexión crítica y problematización de los temas que allí se detectan, y como momento inseparable del proyecto de intervención.

Un Proceso Entrelazado de Investigación y Diseño

En este sentido, la etapa de lectura no constituye un momento escindido, sino que ya forma parte del proceso proyectual. El proyecto territorial, en consonancia con las nuevas perspectivas acerca de las configuraciones metropolitanas, muestra que no se trata de trazar diagnósticos para traducirlos en proyectos sino, en cambio, de identificar los problemas, las dimensiones de análisis y las respuestas posibles en el

acto mismo de proyectar (Novick y Vecslir, 2015, p. 95). El análisis propositivo resulta de esta manera el desencadenante de un proceso en el que lectura, diagnóstico y propuestas se entrelazan y superponen, en un camino sinérgico de investigación vía diseño (ver Figura 1).

El nivel de aproximación al territorio también resulta un desafío que se presenta durante el ejercicio del taller. Si bien los estudiantes han trabajado con diferentes escalas desde los inicios de la carrera, lo novedoso de este trabajo reside en la relativa simultaneidad y niveles de acercamiento/alejamiento del territorio que deben manejar constantemente durante los momentos de análisis y propuesta. Estas etapas se entrelazan y nunca se consideran cerradas, siendo frecuente que lecturas o propuestas realizadas a pequeña escala exijan revisar los diagnósticos y operaciones urbanas formulados a nivel macro, y viceversa. Se trata de una aproximación multiescalar que busca coherencia entre la estrategia territorial y el desarrollo de proyectos urbano-arquitectónicos, donde la escala no está en el tamaño o dimensión de la intervención, sino en las relaciones que esta es capaz de desencadenar (Solà-Morales, 2008).

Descripciones como Proyecto

Contra la connotación negativa que de entrada se adjudica a la ‘simple’ descripción de las formas y procesos urbanos, el taller busca recuperar el valor del relevamiento, la exploración y el redibujo a fin de develar las problemáticas, las oportunidades y los desafíos subyacentes en el territorio metropolitano.



Figura 2. Relevamiento de las actividades económicas en torno del entubamiento del Arroyo Medrano

Fuente: Carlos Hugo Pacheco, 2019.

En este sentido, son lecturas que encierran hipótesis de cambio y priorizan los hallazgos tendientes a la generación de escenarios proyectuales, más que a la de compendios exhaustivos de informaciones sectoriales (económicas, sociales, medioambientales, etc.). Se considera que, por más completa que sea nuestra búsqueda de datos y estadísticas, la complejidad del territorio difícilmente se reconstruye a partir de la simple agregación de capas estáticas y especializadas, de “mapas temáticos imbuidos de información ordenada e inútil, incapaz de soportar la naturaleza multidimensional y dinámica de los fenómenos urbanos” (Boeri, 2003, p. 182). Tal como nos alerta Secchi (1992), mientras que los inventarios, los censos o las biografías pueden indicarnos, en el mejor de los ca-

sos, cómo reparar u ordenar lo existente de acuerdo con las áreas y las problemáticas ya establecidas, el carácter exploratorio de la descripción permite revelar lo ‘nuevo’, y procesar la información disponible dentro de una serie de imágenes proyectuales.

A diferencia de los análisis-diagnóstico que intentan alcanzar la máxima cantidad de información posible, las lecturas propositivas buscan seleccionar, filtrar y relacionar datos, a fin de construir nuevas descripciones. Esta forma de aproximación interpretativa del territorio cobra especial valor en el caso del CB, debido a la escasez de relevamientos previos y estudios de base que describan unidades o sectores de la región metropolitana de manera intencionada.

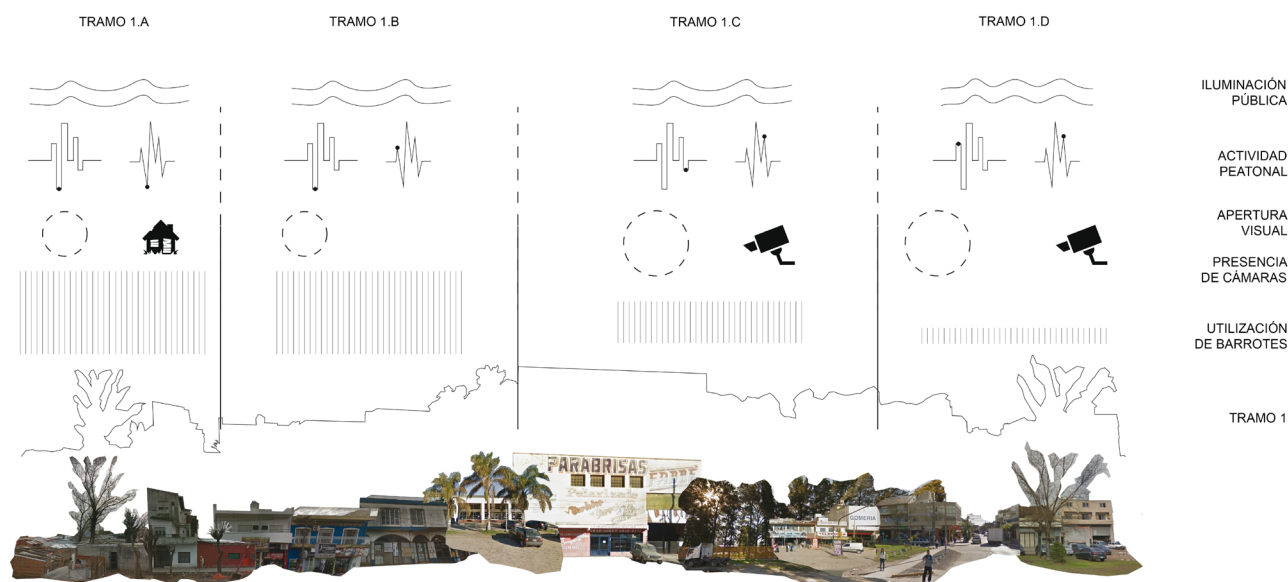


Figura 3. Percepción de la seguridad en torno de la Ruta Provincial 8
Fuente: Priscilla Vargas, 2018.

Esto comporta para ciertos ejercicios un trabajo de reconstrucción cartográfica en base al cruce de información cuanti y cualitativa, de fechas y escalas diversas (imágenes satelitales, estadísticas, documentos de planeamiento, archivos históricos, entrevistas, etc.), en un recorrido propio de las metodologías de investigación (ver Figura 2).

El dibujo constituye, entonces, una forma no solo de representación, sino de investigación y generación de conocimientos sobre el sitio. Se propone redibujar el territorio para comprender la dimensión física de los procesos y a la vez para actuar (Corboz, 2004 [1983], p. 31), ya que su reconocimiento minucioso y selectivo supone interpretación y propuesta (Sabaté Bel, 2002).

La Dimensión Social y Ambiental de las Transformaciones

El foco de atención del taller está puesto sobre las formas metropolitanas, entendiendo que cuando se habla de las formas de la ciudad, del paisaje o del territorio, no solo se hace referencia a los aspectos físicos o espaciales, sino también a “las formas de la sociedad que en ellos habitan, de las relaciones que se construyen o se puede imaginar construir, de las formas de las instituciones, de la economía, de lo político y del poder” (Secchi, 2008).

Se trata, por lo tanto, de lecturas centradas en un territorio ‘usado’, al decir de Milton Santos, que intentan integrar los aspectos espaciales y sociales, las cosas y las acciones (Santos, 2000, p. 87). Visto así, el espacio producido por las prácticas cotidianas puede ser muchos lugares a la vez, de acuerdo al tipo de actividad, recuerdo o vivencia que se tenga de él. En el espacio viario, por ejemplo, pasear, circular, trabajar, consumir o vivir se manifiestan como formas de uso y percepciones espaciales diferentes (Depaule, 1983), que incluyen aspectos como la seguridad (ver Figura 3).

Esta mirada casi etnográfica de lo urbano encierra un desafío disciplinar que excede nuestro taller, pero que intentamos suplir en esta instancia promoviendo una simultaneidad de análisis sobre la morfología de los trazados, el parcelario, las tipologías edilicias, el sistema de espacios libres y las redes de infraestructura, pero también sobre las actividades —formales e informales—, los patrones, intensidades y frecuencias de uso de esos espacios.

Descubrir lógicas de organización, patrones espaciales y funcionales recurrentes, permanencias y transformaciones, condiciones específicas de ese contexto y tendencias homologables a otros territorios, son algunas de las premisas que guían el análisis. Se trata de una estrategia de atención hacia ‘lo cotidiano’, con el fin de registrar aquello que, desde una mirada



Figura 4. Espacios de sociabilidad y grados de integración vivienda - industria. Villa Lynch
Fuente: Diego Alcázar, 2020.

entrenada, permite romper con algunas ideas preconcebidas, con imágenes idealizadas o monolíticas de lo urbano: la calle, el barrio, la plaza, el centro, que en CB, y más en particular en el municipio de San Martín, encuentran modalidades propias. De allí el valor adjudicado a la leyenda de los planos elaborados, en cuanto a definición de nuevas categorías de lectura y proyecto (ver Figura 4).

Junto a las demandas sociales, ciertas problemáticas ambientales (como las inundaciones, la contaminación del agua y el aire, la creciente generación de basura con bajo o nulo tratamiento, las emisiones producidas por el uso masivo del transporte privado, etc.) han ido cobrando cada vez mayor relevancia, tanto en el Taller de Urbanismo como en las materias destinadas al proyecto arquitectónico de la UNSAM^[10]. Por

ejemplo, la falta de suelo absorbente y demanda de espacios libres cualificados, característica de este sector del CB, vincula ambas dimensiones — social y ambiental — y está presente en diversos ejercicios de simulación proyectual desarrollados a lo largo del plan de estudios y en la indagación de respuestas a aquellos conflictos a través de las herramientas del diseño y el ordenamiento urbano-territorial (ver Figura 5a).

Compromiso con el Territorio

La creación de la carrera de Arquitectura en el 2013, y del IA en el 2017, dentro de la UNSAM, dio continuidad a un compromiso con el territorio que existe desde los orígenes de esta institución. Así, al estudio del escenario socioambiental del partido de San Mar-

y multidisciplinar en temáticas vinculadas al desarrollo sostenible.

[10] Desde esta perspectiva, la creación en el 2021 de una EHyS que integra al IA, junto al 3iA y el IT abre oportunidades para promover el trabajo inter

tín, el IA agregó su preocupación por el ordenamiento y usos de ese territorio, temas propios de las disciplinas proyectuales. Con el fin de superar los límites jurisdiccionales y lograr una aproximación a escala metropolitana, el área de estudio fue ampliada, hasta abarcar la cuenca del río Reconquista. A partir de entonces, el estudio de la misma ha servido para nuclear a alumnos e investigadores, sentando las bases de ejercicios y proyectos de investigación.

En este marco, los trabajos del Taller de Urbanismo se plantean siempre en esta porción del territorio metropolitano que, dada su proximidad física, nos brinda la posibilidad de recorrerlo y analizarlo ‘desde abajo’, en la cotidianeidad de sus relaciones horizontales y verticales (Dematteis, 1995)^[11]. Este tipo de aproximación, necesariamente más sensible a las especificidades contextuales que las miradas cenitales a escala de toda la aglomeración, permite matizar la idea de la ciudad capital como único centro, contrapuesto a un conurbano homogéneo, construido sobre el par polar ‘country-villa miseria’ (Gorelik, 2015), reconociendo la existencia de múltiples procesos de urbanización y configuraciones metropolitanas.

Permite, en nuestro caso, la reflexión sobre un tejido de grano menudo donde convive una gran diversidad de usos y transformaciones de pequeña escala, parcela a parcela. A diferencia de las dinámicas que se han venido desarrollando en el eje norte del CB, basadas en la accesibilidad provista por una gran arteria viaria que ha promovido el desarrollo de barrios cerrados y nuevos enclaves de ocio y consumo, los partidos del noroeste metropolitano, entre los que se incluye San Martín, cuentan con buenas posiciones dentro de las redes ferroviarias metropolitanas y sus centros sirven a amplios sectores de clases media y media-baja (Blanco y Vecslir, 2021). Junto con Lanús y Avellaneda, San Martín configura uno de los municipios con mayor concentración de PyMEs del CB, presentando una particular mezcla de usos industriales, logísticos y comerciales en estrecha relación con la vivienda y pequeños talleres. Como producto de un proceso de urbanización específico, la ‘manzana híbrida’ de morfología irregular y usos mixtos aparece como la unidad fundamental, cuya repetición caracteriza el tejido urbano predominante (Kozak y Vecslir, 2013). A pesar de las crisis socioeconómicas

y la elevada tasa de construcciones deshabitadas y establecimientos sin actividad, los tejidos conservan una cierta vitalidad y también reflejan la identitaria historia industrial del CB.

Buscando reconocer y trabajar sobre estas complejidades contextuales, desde el inicio del taller en el año 2018 hasta la actualidad, se han seleccionado cuatro figuras territoriales que, en el caso del CB, han sido escasamente abordadas desde miradas prospectivas o proyectuales: avenidas metropolitanas, líneas de escurrimiento de arroyos, antiguos distritos productivos de tejidos mixto y centralidades vinculadas al transporte público.

Avenidas Metropolitanas

A diferencia de las calles o avenidas tradicionales de la ciudad de Buenos Aires, el CB presenta un potencial espacio de proyecto en torno de antiguas rutas que han perdido su rol de tráfico de paso y se han convertido en verdaderos ejes estructurantes del territorio metropolitano. Se trata en muchos casos de corredores con ‘espesor’ urbano^[12] y gran dinamismo económico que atraviesan uno o varios partidos, tales como la Ruta Provincial 8 (que une San Martín con Pilar) o la Ruta Provincial 23 (desde San Fernando a Moreno), cuya exploración proyectual constituyó el nodo problemático propuesto para los Talleres de 2018 y 2022. La dimensión y extensión de estas infraestructuras implica considerar más allá de su función técnica o ingenieril y elaborar estrategias complejas, que atiendan a la vez demandas sociales, económicas y ecológico-paisajísticas. (ver Figura 3)

Infraestructura Azul y Verde

Con objetivos similares, en el 2019 nos propusimos trabajar con la principal línea de escurrimiento del Arroyo Medrano, rectificado y entubado entre 1937 y 1942 en su paso por el municipio de San Martín. En el marco de la denominada Infraestructura Azul y Verde^[13], el ejercicio planteaba proteger el tejido urbano asociado a esta cuenca, recurrentemente afectado por las inundaciones, incrementando la capacidad de

[11] De acuerdo con Dematteis, el desarrollo regional solo puede ser descrito como valorización de condiciones naturales e históricas preexistentes y recursos locales (relaciones verticales) que interactúan con un entramado de relaciones de producción y de intercambio a nivel territorial (relaciones horizontales) (1995, p. 52).

[12] Nos referimos al espacio de ancho variable, compuesto por el canal viario y los tejidos urbanos, equipamientos y espacios libres asociados, que usufructúan de la accesibilidad y/o visibilidad provista por la infraestructura (Vecslir, 2007).

[13] En oposición a la infraestructura gris como abordaje tradicional de la ingeniería hidráulica, el concepto de Infraestructura Azul y Verde remite al reconocimiento e intento de emulación de los mecanismos naturales de los cursos de agua y las capacidades innatas de absorción y retención del espacio verde y los ecosistemas en que están inmersos (Kozak et al., 2022).



Figura 5. a. Análisis de la superficie absorbente en torno del entubamiento del Arroyo Medrano

Fuente: a. Giuliana Lemme, Marina Bonanno, 2019.

absorción del suelo y mejorando al mismo tiempo el sistema de espacios públicos (ver Figura 5a).

Antiguos Distritos Productivos

A semejanza de lo que sucede en otros municipios del CB de temprana industrialización, existen en San Martín antiguas áreas industriales, como Villa Lynch o Villa Maipú, que han quedado insertas en el continuo urbano de la ciudad compacta y donde aún perviven actividades productivas en estrecha convivencia con usos residenciales, comerciales y de servicio. Las regulaciones de los códigos urbanísticos vigentes, fijadas en función del uso del suelo dominante, no se condicen con dicha mixtura funcional y tipológica, así como tampoco consideran los conflictos ocasionados por el tráfico pesado, el nivel de ruido, la contaminación del aire y el agua, la progresiva impermeabilización

del suelo, etc. Las estrategias del taller buscaron hacer frente a estas carencias, partiendo de diversas experiencias nacionales e internacionales de distritos tecnológicos y de promoción de ‘economías creativas’^[14]. Se trató de pensar en renovados ‘paisajes productivos’ (Crosas y Clúa, 2018), capaces de articular beneficios económicos, con objetivos de carácter ambiental, respetando la identidad industrial y la hibridez programática del tejido urbano existente (ver Figura 5b).

Centralidades Metropolitanas

La última figura territorial remite a una temática clásica de los estudios y el planeamiento urbano: el

[14] Se revisaron, entre otros ejemplos, el Poble Nou 22@ en Barcelona, el Distrito Tecnológico Parque Patricios en Ciudad de Buenos Aires, los antiguos Mataderos de Madrid, el distrito industrial Kreis 5 en Zürich, la operación urbanística de Hafencity en Hamburgo y Porto Maravilha en Río de Janeiro.

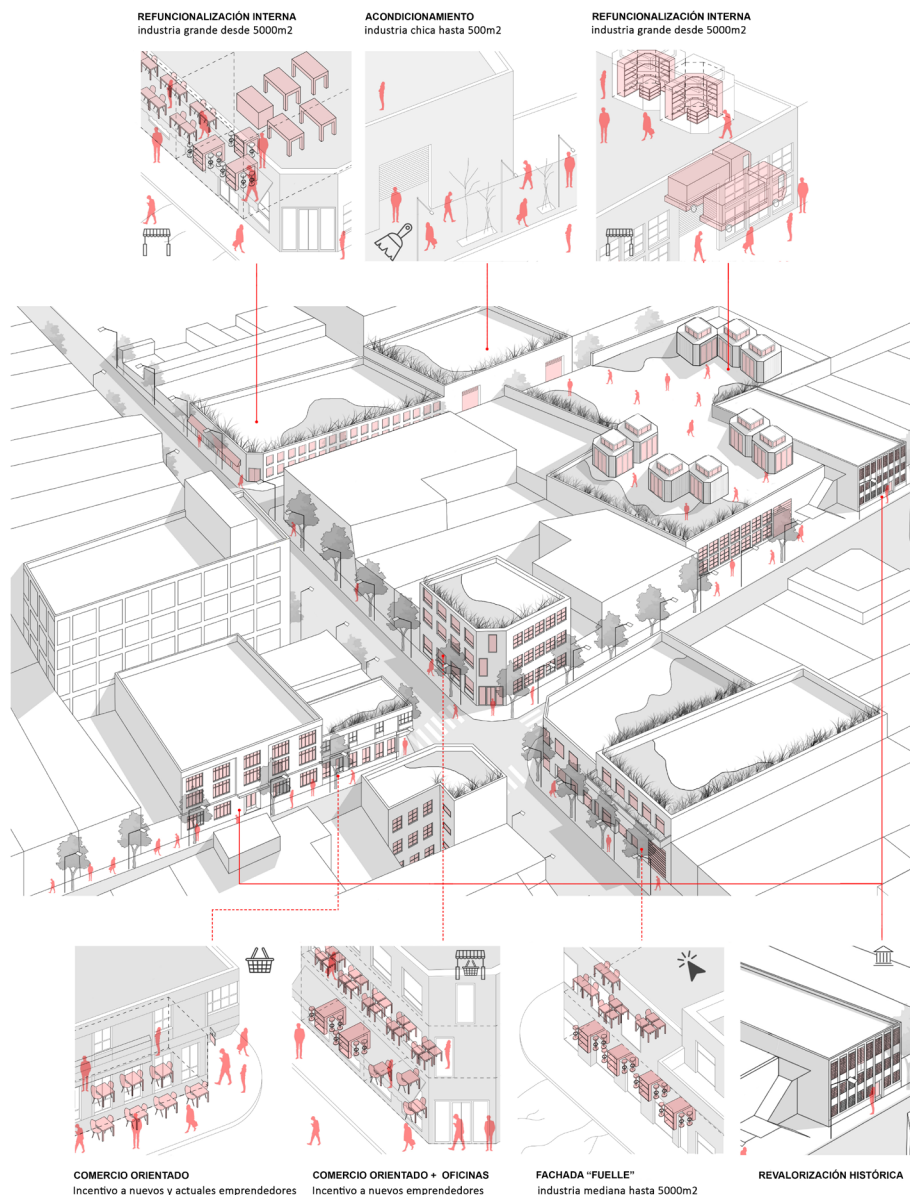


Figura 5. b. Antiguos y nuevos espacios para la producción: Villa Lynch
Fuente: b. Agustina Martorell, 2020.

proyecto del centro. Se considera que la especificidad en este caso, reside en la valoración de los entornos de las estaciones ferroviarias dentro del sistema de centralidades del CB, reconociendo las dinámicas sociales, económicas y espaciales que confluyen en estos nodos del transporte público. Las teorías del Desarrollo Orientado al Transporte (DOT) han sistematizado los atributos y lineamientos de actuación en estos lugares que se ofrecen como alternativa a las nuevas centralidades desarrolladas en torno a las autopistas y grandes superficies de consumo (Quintero-González, 2019).

Reflexiones finales. Alcances y limitaciones del Taller como Espacio de Investigación vía Diseño

A manera de cierre, la experiencia de enseñanza en el Taller de Urbanismo de la UNSAM nos permite reflexionar acerca de sus capacidades como espacio formativo donde se genera una hibridación entre investigación y diseño, habiendo podido avanzar en, primero, el relevamiento y redibujo intencionado de un territorio escasamente explorado como es el CB y en especial el municipio de San Martín, lo cual ha colaborado en un mayor conocimiento del mismo, corroborando la vigencia de sistemas tradicionales de representación (planimetrías, perspectivas, axonometrías, diagramas) para comprender, en clave propositiva, la dimensión física de dinámicas territoriales poco conocidas, incluidas aquellas de carácter social y ambiental. Segundo, fue posible reflexionar de manera crítica, a través del proyecto como herramienta de transformación, sobre los problemas e interrogantes que allí se plantean, los cuales se encuentran estrechamente relacionados con las infraestructuras, las formas de producción y los modos de habitar que se despliegan en el mismo. En tercer lugar, a partir de ejercicios de simulación proyectual, se ensayaron operaciones de renovación urbana —más que proyectos de nuevo crecimiento y trazado urbano— en sectores con problemáticas complejas, que requieren de múltiples escalas de aproximación y miradas disciplinares, introduciendo el debate acerca del rol del arquitecto dentro de procesos proyectuales multidimensionales.

En relación con este último aspecto, y volviendo a la discusión teórica inicial, desde los años 2000, las críticas al ‘urbanismo morfológico’ se han centrado mayoritariamente en sus limitaciones para la interpretación y abordaje de este tipo de problemáticas, que los ODS 2030 han ayudado a instalar en las agendas locales y a divulgar en los ámbitos académicos^[15]. Cuestiones tan significativas como los riesgos ambientales y el cambio climático, pero también los desafíos tecnológicos, las nuevas demandas de la movilidad y las crecientes desigualdades sociales, entre otros, se presentan difícilmente asequibles desde los andamiajes y conocimientos teórico-prácticos adquiridos en la carrera de arquitectura.

Sin embargo, y aun reconociendo la dificultad de emular en un Taller de Urbanismo, dirigido exclusivamente a futuros arquitectos, este contexto de integración de saberes y experiencias profesionales, hemos destacado la ‘mirada proyectual’ y la potencial capacidad del arquitecto para incorporar de manera proactiva información y metodologías provenientes de otras áreas de conocimiento, constituyendo ésta una fortaleza y especificidad para su desempeño dentro de equipos multi e interdisciplinarios.

La ‘investigación vía diseño’ resulta, en este sentido, una aproximación compatible e incluso necesaria para planificar el futuro, especialmente en proyectos que implican desafíos ambientales complejos. En primer lugar, porque la planificación se enfrenta a condiciones territoriales y programas cambiantes, y, en segundo término, porque problemas como el cambio climático, e incluso la economía y ciertos procesos sociales, pueden caracterizarse como problemas sin solución final, que deben tratarse y redirigirse continuamente para generar mejoras. Estos problemas no se pueden abordar de manera lineal, sino que requieren de un pensamiento contraintuitivo (Roggema, 2017).

Así, sobre la base de que las problemáticas urbanas ya no pueden afrontarse con enfoques analíticos tradicionales, consideramos de suma importancia formar profesionales con habilidad para explorar, a través de los métodos del diseño y mediante recorridos iterativos de producción de conocimiento, escenarios espaciales y programáticos alternativos que permitan aprovechar las oportunidades detectadas para la reconversión de antiguas rutas de alcance metropolitano, la rehabilitación de tejidos productivos degradados, la revitalización de centralidades vinculadas al transporte público, entre muchos otros temas que plantean los complejos territorios del CB. Allí se combinan antiguos y nuevos procesos de crecimiento urbano en una suerte de *layers* solapados temporal y espacialmente, cuyo reconocimiento y abordaje no se resuelve dentro de los límites convencionales de los municipios, sino que requiere una relativa simultaneidad de escalas —del edificio al fragmento urbano y la región—, e implica muchas veces pensar en nuevas formas de representación y categorías de lectura.

[15] Entre los cuales se incluyen metas relativas a: Salud y bienestar (ODS 3), Agua limpia y saneamiento (ODS 6), Energía asequible y no contaminante (ODS 7), Industria, innovación e infraestructura (ODS 9), y Ciudades y Comunidades Sostenibles (ODS 11), en estrecho vínculo con las temáticas expuestas.

Referencias

- BLANCO, J. Y VECSLIR, L. (2021). Movilidad cotidiana y comercio de calle en las centralidades del noroeste de la región metropolitana de Buenos Aires. El caso del municipio de San Martín. *VIII Seminario Internacional Ciudad, Comercio y Consumo. Comercio, consumo y ciudad en la post-globalización*.
- BOERI, S. (2003). *Atlas eclécticos*. En Walker, E. (ed.) *Lo ordinario* (pp.176-204). Gustavo Gili.
- BOTTI, G. (2019). Entre luchas gremiales y modelos internacionales (1920-1947). El discurso sobre el urbanismo en Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, 29(3): 175-182. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v29n3.65835>
- CAPEL, H. (2012). Manuel de Solà-Morales, arquitecto, urbanista y científico social. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* XVII, 976(1). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-976/b3w-976-1.htm>
- CORBOZ, A. (2004 [1983]). El territorio como palimpsesto. En *Lo urbano en 20 autores contemporáneos* (pp. 25-34). Universitat Politècnica de Catalunya.
- CROSAS, C. Y CLÚA, A. (2018). *Re-Mix. Urban production landscapes / Paisatges urbans productius*. Laboratorio de Urbanismo de Barcelona.
- DEMATTEIS, G. (1995). *Progetto implicito. Il contributo delle geografia umana alle scienze del territorio*. Franco Angeli.
- DEPAULE, J. (1983). La práctica del espacio urbano. En Panerai, P.; Depaule, J.; Demorgon, M.; Veyrenche, M. *Elementos de análisis urbano* (pp. 179-214). Instituto de Estudios de Administración Local.
- FONT, A. (2003). *Planeamiento Urbanístico. De la controversia a la renovación*. Diputación de Barcelona.
- FONT, A. (2012). *Hacia la definición de un campo disciplinar de la urbanística y el urbanismo*. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* XVII, 976 (2). <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26554>
- FRAYLING, C. (1993). Research in art and design. *Research papers*, 1(1). Royal College of Art.
- GORELIK, A. (2015). Terra Incógnita: para una comprensión del Gran Buenos Aires como Gran Buenos Aires. En Kessler, G. (dir.). *Historia de la provincia de Buenos Aires. El Gran Buenos Aires* (pp. 22-69). Edhasa-UNIPe.
- HAUBERG, J. (2011). Research by Design – a research strategy. *Architecture & Education Journal*, 1(2), 1-11. <http://hdl.handle.net/10437/2043>
- KOZAK, D., HENDERSON, H., ROTBART, D., DE CASTRO MAZZARRO, A., ARADAS, R. (2022). Implementación de Infraestructura Azul y Verde (IAV) a través de mecanismos de captación de plusvalía en la Región Metropolitana de Buenos Aires: El caso de la Cuenca del Arroyo Medrano. *Working Paper*. Lincoln Institute of Land Policy. <https://www.lincolnst.edu/publications/working-papers/implementacion-infraestructura-azul-verde-iav-traves-mecanismos>
- KOZAK, D. Y VECSLIR, L. (2013). La “ciudad genérica” en el sur del Conurbano Bonaerense. El caso de Lanús. *Revista Área*, 19, 27-45. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1851220?show=full>
- KULLOCK, D. (2021) *La U de la FADU. Del Instituto de Urbanismo al PROPUR (1948-2018)*. Contextos, paradigmas y modalidades de enseñanza del Urbanismo en la UBA. Tesis Doctoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de Buenos Aires. http://repositorioubas.sisbi.uba.ar/gsd/collect/aaqtesis/index/assoc/HWA_6543.dir/6543.PDF
- MOISSET, I. (2015). Enseñar-investigar arquitectura. *Limaq*, 1, 49-65. <https://doi.org/10.26439/limaq2015.n001.352>
- MONTI, A. (2015). La enseñanza de la Planificación en la Argentina: Jorge Enrique Hardoy, Del IPRUL al CEUR (1962-1976). *Anuario IEHS* 29-30, 177-195. <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2014-15/10%20Anuario%20IEHS%2029&30.D1.Monti.pdf>
- NOVICK, A. (2011). Los proyectos territoriales en perspectiva. En M. Charrière. *Planes, proyectos e ideas para el AMBA* (pp.35-47). Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo. <https://observatorioamba.org/publicaciones/ppiamba/>
- NOVICK, A. Y VECSLIR, L. (2015). De las ciudades globales al hábitat y las periferias. Una revisión de los estudios urbanos sobre la región metropolitana de Buenos Aires. 1990-2010. *Estudios del Hábitat* 13(2), 85-100. <https://revistas.unlp.edu.ar/Habitat/article/view/1642#:~:text=https%3A//revistas.unlp.edu.ar/Habitat/article/view/1642>
- QUINTERO-GONZÁLEZ, J. R. (2019). “Desarrollo Orientado al Transporte Sostenible (DOTS). Una prospectiva para Colombia”. *Bitácora Urbano Territorial*, 29(3), 59-68. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v29n3.65979>
- ROGGEMA, R. (2017). Research by Design: Proposition for a Methodological Approach. *Urban Science*, 1(1), 2. <https://doi.org/10.3390/urbansci1010002>
- ROSEMANN, J. (2008). Research by Design in Urbanism. In M. Eekhout, T. Tomiyama (eds.). *Delft Science in Design 2* (pp. 267-277). IOS Press.
- SABATÉ BEL, J. (2002). En la identidad del territorio está su alternativa. *OP ingeniería y territorio*, 60, 12-19.
- SAINZ GUTIÉRREZ, V. (2006). *El proyecto urbano en España: génesis y desarrollo de un urbanismo de los arquitectos*. Universidad de Sevilla, Consejería de Obras Públicas y Transportes.
- SANTOS, M. (2000). *El territorio: un agregado de espacios banales*. *Boletín de Estudios Geográficos*, 96, 87-96. <https://bdigital.uncu.edu.ar/10015>
- SECCHI, B. (1992) *Urbanistica descrittiva*. Casabella, 588, 22-23.
- SECCHI, B. (2008). Le forme della città. Conferencia inaugural del I Città Territorio Festival. Ferrara, 17 abril 2008. <http://eddyburg.it/article/article-view/11151/0/304/>
- SOLÀ-MORALES, M. (1969). *Sobre metodología urbanística. Algunas consideraciones*. Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona. Laboratori d'Urbanisme.
- SOLÀ-MORALES, M. (2008). *De cosas urbanas*. Gustavo Gili.
- VECSLIR, L. (2007). *Paisajes de la nueva centralidad*. *Urban*, 12, 34-55. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/460>

Abreviaturas, acrónimos o siglas

- 3iA: Instituto de Investigación e Ingeniería Ambiental
- CB: Conurbano Bonaerense
- CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
- DOT: Desarrollo Orientado al Transporte
- EHyS: Escuela de Hábitat y Sostenibilidad
- FODA: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas
- IA: Instituto de Arquitectura y Urbanismo
- INTEPH: Instituto de Investigaciones Territoriales y Tecnológicas para la Producción del Hábitat
- IT: Instituto del Transporte
- LUB: Laboratorio de Urbanismo de Barcelona
- ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- UBA: Universidad de Buenos Aires
- UNSAM: Universidad Nacional de San Martín

Versionando el “Urbanismo para arquitectos”.

La docencia troncal del urbanismo en la Escuela de Arquitectura de Barcelona

Adapting the “Urbanism for architects”.

The core teaching of urbanism at the School of Architecture of Barcelona

Versonando el “Urbanismo para arquiteos”.

O núcleo do ensino de urbanismo na Escola de Arquitetura de Barcelona

En versionant “L’urbanisme pour les architectes”.

L’urbanisme comme matière principale à l’École d’architecture de Barcelone

Fuente: Elaboración propia.

Autor

Carles Crosas Armengol

Universitat Politècnica de Catalunya

carles.crosas@upc.edu

<https://orcid.org/0000-0001-6956-2667>

Recibido: 30/08/2022

Aprobado: 21/10/2022

Cómo citar este artículo:

Crosas Armengol, C. (2023). Versionando el “Urbanismo para arquitectos”. La docencia troncal del urbanismo en la Escuela de Arquitectura de Barcelona. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 169-182.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104522>

Resumen

El ‘urbanismo para arquitectos’, enseñanza impulsada a partir de los años 70 desde el Laboratorio de Urbanismo de Barcelona, sigue presente hoy en el currículum de la Escuela de Arquitectura de Barcelona en algunas nuevas ‘versiones’ que se adaptan a los cambios sustanciales de la disciplina. En un relato que pretende conectar el pasado con el presente y el futuro, este artículo pone en relación las bases epistemológicas que asentaron esta aproximación y examina su vigencia y validez para afrontar los retos que plantea el urbanismo contemporáneo. La revisión de los aspectos fundamentales que ha caracterizado la formación de los arquitectos catalanes se combina, por un lado, con la descripción precisa de los cambios que se han introducido en el tradicional curso de ‘proyecto urbano’. Por el otro, se hace una reflexión sobre el encaje de esta tradición docente en la actual estructura de planes de estudio universitarios y en el espacio competencial de los arquitectos en relación a las prácticas profesionales del urbanismo y el planeamiento. Es, en resumen, una aproximación crítica sobre cómo nuevas ‘versiones’ de los temas clásicos modifican sus melodías para afrontar de forma eficiente los nuevos retos de la disciplina y del aprendizaje del urbanismo.

Palabras clave: urbanismo, arquitectura, proyecto urbano, regeneración urbana, planeamiento

Autor

Carles Crosas Armengol

Carles Crosas Armengol es Doctor Arquitecto (2009), Profesor Agregado y Director del Departamento de Urbanismo y Ordenación del Territorio-ETSAB - UPC. Fue colaborador y profesor asistente de Manuel de Solà-Morales y desarrolla su actividad investigadora en el marco del Laboratorio de Urbanismo de Barcelona (LUB) como coordinador y participante en diversos proyectos internacionales y nacionales sobre docencia del urbanismo, metabolismo urbano, mixticidad y centralidades, entre otros. Es autor y editor de numerosos artículos y libros y ha desarrollado diversos trabajos profesionales fruto de concursos públicos: planes, estudios y proyectos de escala urbana y territorial.

Abstract

The ‘Urbanism for architects’ is a teaching practice promoted since the 1970s from the Barcelona Urbanism Laboratory that continues to be present in the curriculum of the Barcelona School of Architecture nowadays some new ‘versions’ that are adapted in regards the substantial changes in the discipline. In a narrative that aims to connect the past with the present and the future, this article relates the epistemological bases that established this approach and examines its validity to face the challenges posed by contemporary urbanism. The review of the fundamental aspects that have characterized the training of Catalan architects is combined, on the one hand, with a precise description of the changes that have been introduced in the traditional ‘urban project’ course. On the other hand, a reflection is made on the fitting of this teaching tradition in the current structure of university curricula and the area of competence of architects in relation to the professional practices of urbanism and planning. In short, it is a critical approach to how new ‘versions’ of classic themes adapt their melodies to efficiently face the new challenges of the discipline and learning of urbanism.

Keywords: urbanism, architecture, urban project, urban regeneration, planning

Résumé

‘L’urbanisme pour les architectes’, enseignement promu à partir des années 70 dès le Laboratori d’Urbanisme de Barcelona, continue à être présent au programme de l’École d’architecture de Barcelone aujourd’hui dans de nouvelles ‘versions’ adaptées aux changements substantiels de la discipline. Dans un récit qui vise à relier le passé au présent et au futur, cet article relate les bases épistémologiques qui ont établi cette approche et examine sa validité pour faire face aux défis posés par l’urbanisme contemporain. L’examen des aspects fondamentaux qui ont caractérisé la formation des architectes catalans, est combiné d’une part avec la description précise des changements qui ont été introduits dans le cours traditionnel de ‘projet urbain’. D’autre part, une réflexion est menée sur l’insertion de cette tradition d’enseignement dans la structure actuelle des cursus universitaires et le domaine de compétence des architectes en relation avec les pratiques professionnelles de l’urbanisme et de l’aménagement. En bref, il s’agit d’une approche critique de la façon dont de nouvelles ‘versions’ de thèmes classiques modifient leurs mélodies pour faire face efficacement aux nouveaux défis de la discipline et de l’apprentissage de l’urbanisme.

Resumo

El ‘Urbanismo para arquitectos’, ensino promovido a partir dos anos 70 do Laboratori d’Urbanisme de Barcelona, continua presente hoje o currículo da Escola de Arquitectura de Barcelona em algumas novas ‘versões’ que são adaptadas as mudanças substanciais na disciplina. Em uma história que visa conectar o passado com o presente e o futuro, este artigo relaciona as bases epistemológicas que estabeleceram essa abordagem e examina sua validade e validade para enfrentar os desafios colocados pelo urbanismo contemporâneo. A revisão dos aspetos fundamentais que caracterizaram a formação dos arquitetos catalães combina-se, por um lado, com a descrição precisa das mudanças que foram introduzidas no curso tradicional de ‘projeto urbano’. Por outro lado, é feita uma reflexão sobre o encaixe desta tradição de ensino na atual estrutura dos currículos universitários e na área de competência dos arquitetos em relação às práticas profissionais de urbanismo e planeamento. Em suma, é uma abordagem crítica de como novas ‘versões’ de temas clássicos modificam suas melodias para enfrentar com eficiência os novos desafios da disciplina e aprendizagem do urbanismo.

Palavras-chave: urbanismo, arquitetura, projeto urbano, regeneração urbana, planeamento



Versionando el “Urbanismo para arquitectos”.

La docencia troncal del urbanismo en la Escuela de
Arquitectura de Barcelona

Mots-clés: urbanisme, architecture, projet urbain, régénération urbaine, planification

Antecedentes

“... también el background y la forma de aprender de los estudiantes ha cambiado y, por lo tanto, resulta obligado adaptar los métodos docentes a las nuevas generaciones de nativos digitales, huyendo de la enseñanza unidireccional, explorando métodos más participativos, las clases denominadas ‘inversas’, y otras cuestiones ampliamente debatidas en algunos foros...”

Los nuevos paradigmas del urbanismo están exigiendo una revisión profunda de la forma en que se enseña la disciplina en el ámbito universitario. En Barcelona, la integración de los contenidos y la proximidad con el ámbito de la arquitectura es y ha sido una constante fomentada desde el Departamento de Urbanismo y Ordenación del Territorio (DUOT) de la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC) y desde la propia Escuela Superior de Arquitectura de Barcelona (ETSAB), configurando la tradición del denominado ‘urbanismo para arquitectos’^[1]. La huella de los cambios impulsados en los años 70 por Manuel de Solà-Morales como director del Laboratorio de Urbanismo de Barcelona (fundado en 1969) y reforzados por Oriol Bohigas como director de la ETSAB (1977-1980) han pervivido y mutado en el espacio de más de cinco décadas y permiten hoy una reflexión que entrelaza algunos hitos del pasado con algunos retos de futuro.

Desde esta perspectiva es posible explicar el abordaje de una tradición que se enmarca en la regulación competencial y de estudios universitarios en España, en donde el ejercicio profesional del urbanismo y el planeamiento son un espacio propio de los arquitectos (además de los ingenieros de caminos), lo que significa que todos los graduados y habilitados en Arquitectura pueden redactar planes y proyectos de escala urbana y territorial. Quizás por ello no se ha llegado a plantear la creación de un grado específico de urbanismo en Barcelona, a pesar de la proliferación de nuevos grados universitarios en los últimos años, incluyendo el recientemente inaugurado Grado de Paisajismo en la misma universidad^[2].

Así pues, este texto pretende explicar algunas de las claves de una estructura docente que tiene el urbanismo como materia crucial de la enseñanza de los arquitectos, que no solo forma parte de la optatividad y la especialización, sino de la troncalidad de un currículum definido en el plan de estudios vigente de 2014, continuista de los anteriores de 2010 y 1994, de cinco cursos (en contraste con el de 1979, de seis cursos).

A partir de 2010, la adaptación curricular al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el denominado Plan Bolonia, conllevó enérgicas discusiones entre las escuelas de arquitectura españolas y el propio Consejo Superior de Colegios de Arquitectos Españoles. En 2013, el Ministerio decidió mantener una estructura de grado de arquitectura de cinco años y un nuevo máster habilitante de un año, renunciando a la adaptación a las trayectorias curriculares más comunes en las escuelas europeas con fórmulas de grado-master de 3+2 y 4+2 años^[3]. En consecuencia, los

[1] Esta expresión, que sugiere la aproximación y título del propio artículo, ha sido utilizada reiteradamente por los profesores que sentaron las bases de la docencia del urbanismo en Escuela de Barcelona. Para tener una perspectiva amplia y documentada, véase Sainz Gutiérrez (2006), con numerosas referencias y mención especial en el capítulo 2 (pp. 87-100).

[2] El Grado de Paisajismo se imparte desde el curso 2018-19 en colaboración con la EEABB, la que fuera escuela de Ingenieros Agrónomos, con una nutrida participación de una quincena de profesores del DUOT.

[3] Para entender algunos de los entresijos de esta discusión puede ser útil la lectura del artículo explicativo del que fuera director de la Escuela de Arquitectura de Barcelona en este período (Ferran Sagarra, 2017).



Figura 1. Discusión y defensa de propuestas de los estudiantes como dinámica característica de los talleres de urbanismo

Fuente: Elaboración propia.

estudios de arquitectura (que habilitan para la práctica del urbanismo y el planeamiento) están vinculados hoy a un grado y máster con una duración de 300 y 60 créditos, respectivamente^[4].

Precisamente, el mayor cambio de este nuevo plan se dio con la creación del máster habilitante en arquitectura. Para el caso de las ETSAB, se optó por una propuesta singular de tres líneas de intensificación, siendo el urbanismo una de ellas. Aún así, dado el ámbito de las atribuciones competenciales, se considera que "cada una de estas especialidades supone una intensificación temática dentro del ámbito de la arquitectura, sin dejar de atender simultáneamente a la necesaria lectura omnicomprensiva de la disciplina", conformando un modelo de dos titulaciones integradas: Grado de Arquitectura (GARqEtsab) y Master Habilitante (MARqEtsab), como "un programa académico integral de la Arquitectura", que habilita "para el ejercicio de la profesión regulada de arquitecto" (ETSAB, 2022).

Estos cambios curriculares, junto a la presencia del urbanismo en el último curso en los talleres transversales denominados "Talleres Temáticos", están reforzando el modelo de enseñanza del urbanismo integrada en el grado de arquitectura (Parcerisa, 2006; Galindo, 2017; Franquesa & Sabaté, 2017, entre otros), que es bastante excepcional en el contexto internacional por el peso, la representatividad y la incidencia que tiene el urbanismo en el conjunto del grado de

arquitectura, con un despliegue curricular que se detallará en los próximos apartados^[5].

Para entender las particularidades de este recorrido en clave de presente y futuro, este artículo sugiere, en primer lugar, entender los fundamentos y las bases epistemológicas de esta enseñanza, para, en una segunda parte, explicitar su evolución a través de algunas experiencias docentes actuales.

Son muchos los cambios en la profesión de arquitecto y urbanista que han exigido y demandan hoy cambios y actualizaciones en la forma en que enseñamos en nuestras aulas. Pero no solo eso: también el background y la forma de aprender de los estudiantes ha cambiado y, por lo tanto, resulta obligado adaptar los métodos docentes a las nuevas generaciones de nativos digitales, huyendo de la enseñanza unidireccional, explorando métodos más participativos, las clases denominadas 'inversas', y otras cuestiones ampliamente debatidas en algunos foros^[6]. Sin huir de este debate, esta contribución pretende situar los contenidos disciplinares en el centro de la discusión, reivindicando el papel del urbanismo con relación a su responsabilidad social y su perspectiva transformadora.

De "La enseñanza del Urbanismo" a la Experiencia del "Proyecto Urbano"

En el curso 1973-1974 el Laboratorio de Urbanismo de Barcelona (LUB) recibió una beca de la Fundación Juan March para elaborar una retrospectiva internacional sobre "La Enseñanza del Urbanismo", trabajo que resultó fundamental para situar los nuevos programas y aproximaciones metodológicas en el

[5] El análisis comparativo del despliegue de asignaturas de urbanismo entre el Plan 1979 y el plan de estudios vigente (2014) es un indicador de la consideración e importancia del "urbanismo para arquitectos" en la docencia de grado y máster habilitante. Si comparamos los seis años del antiguo grado con los 5+1 de la estructura actual, observamos que la docencia de los tres cursos centrales (seis cuatrimestres) se ha extendido ahora en el quinto curso (presencia en los talleres temáticos) y también en una de las tres líneas del Master Habilitante, lo que significa que los estudiantes interesados pueden seguir un recorrido total de cinco años (diez cuatrimestres).

[6] A modo de ejemplo, en el marco de la UPC, el GILDA es un grupo de investigación orientado específicamente a la innovación en la docencia del ámbito que organiza las JIDA (Jornadas sobre la Innovación Docente en Arquitectura).

[4] Orden EDU/2075/2010, de 29 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Arquitecto y la correlativa Resolución de 28 de julio de 2010, de la Secretaría General de Universidades

currículum de la Escuela de Arquitectura de Barcelona y, desde principios de los años 80, también de la hermana Escuela Técnica Superior de Arquitectura del Vallés (ETSAV). Se trataba en aquel momento de empujar el despliegue de un nuevo currículum comprometido con la enseñanza de los arquitectos en el marco de una legislación que habilita a todos los arquitectos para prácticas del planeamiento desde el momento de su graduación.

Publicado en tres monografías (De Solà-Morales et al., 1973-74), este trabajo analizaba los programas docentes de algunos de los principales centros universitarios del momento, observando los casos “británico, norteamericano, latinoamericano, centroeuropeo y latino-europeo”. El estudio atendía a diferentes corrientes metodológicas, relacionaba tradiciones culturales y legislativas distintas, y observaba cierta variedad de aproximaciones estético-ambientales en el entendimiento de la ciudad y el territorio. Se apuntaba entonces cómo los distintos tipos de carreras, títulos y centros universitarios respondían a diferencias sustanciales de la orientación profesional en cada país. El objetivo final del informe era el contraste de los modelos educativos, poniendo en relación los problemas urbanos con el marco educativo y la estructura profesional, con el fin de dictar una serie de criterios orientativos que pudieran ser útiles para la enseñanza del urbanismo en nuestro país.

Es este un antecedente pionero en la voluntad de crear una retrospectiva internacional, que fue también un referente más allá de la Escuela de Barcelona, sobretodo teniendo en cuenta que la que sería “Área de Urbanística y Ordenación del Territorio (AUOT)” no aparecería en el catálogo de áreas de conocimiento del Consejo de Universidades Españolas hasta una década después, en 1984 (Soria-Lara et al, 2021), en paralelo al establecimiento de algunos departamentos de urbanismo en la Universidad Española, entre los cuales estuvo el DUOT.

Pero los cambios fundamentales en la enseñanza del urbanismo en Barcelona no se darían a través de este informe de carácter más bien técnico, sino sobretodo a través de los nuevos cursos troncales en los que se desplegaría la enseñanza del urbanismo para arquitectos, basada en una enseñanza de taller y en el potencial de la representación gráfica como instrumental propio del arquitecto, algo que puede ser sintéticamente presentado en el siguiente trío de publicaciones: “Las formas de crecimiento urbano”, “El arte del buen establecer” y “El Proyecto urbano”.

Las formas de crecimiento urbano

Medio siglo después del origen del texto “Las formas de crecimiento urbano” (De Solà-Morales, 1973 y 1993), la aproximación morfotipológica sigue siendo el ADN de la enseñanza del DUOT y una de las

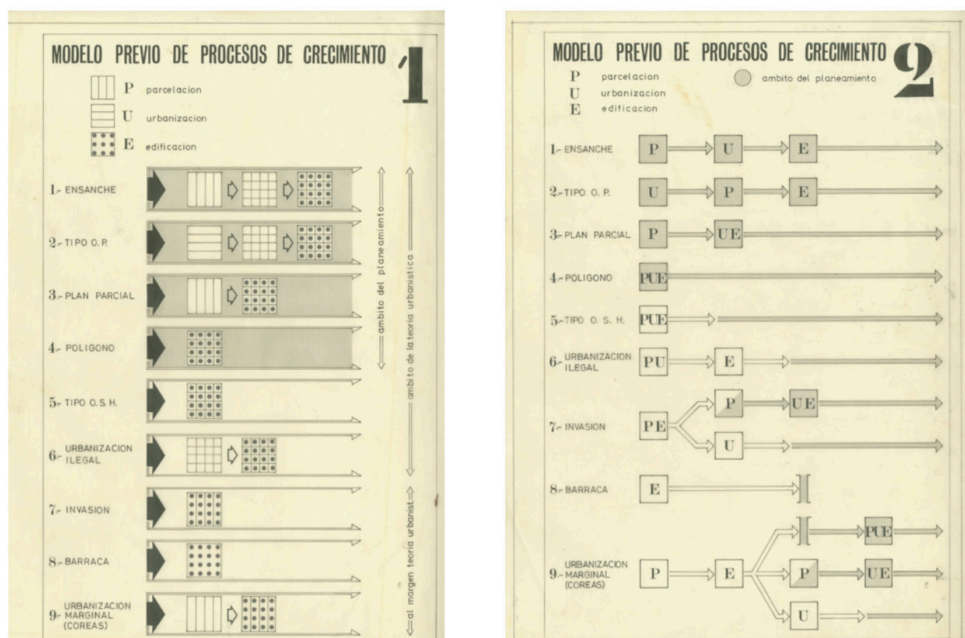


Figura 2. Versiones iniciales de la teoría P-U-E que daría lugar a “Las formas de crecimiento urbano”

Fuente: Manuel de Solà-Morales, 1971-72 (fondo Laboratorio de Urbanismo de Barcelona).

lecciones más compartidas en otras escuelas nacionales e internacionales^[7]. La formulación de la tríada "Parcelación - Urbanización - Edificación» (P-U-E) surge como una explicación de procesos de 'descomposición dinámica de la ciudad material', teorizando como estos se suceden y se combinan en el tiempo y resultan en las distintas formas urbanas denominadas 'ensanches', 'crecimiento suburbano', 'polígonos', etc. Sobre estas mismas bases se edifica aún hoy el renovado programa de iniciación al urbanismo para los estudiantes de arquitectura de la ETSAB, con la mera conciencia de que "cómo son y cómo interactúan P-U-E es un estilo de análisis que predispone al proyecto" (Parcerisa et al., 2021).

Huyendo de la caricatura de las 'formas de crecimiento urbano' como una discusión muy reductiva de la complejidad urbana (como si los factores económicos o sociales no hubieran estado en las bases de su primera conceptualización), su contenido sigue siendo fértil para el aprendizaje del análisis urbano desde el entendimiento de las lógicas propias de las formas de la urbanización, del parcelario y de la edificación, cada una con sus propias escalas y tiempos característicos. Esta aproximación es enriquecida y 'versionada'^[8] hoy en el segundo curso del grado, especialmente en la Urbanística 2, combinando clases teóricas y de taller, e introduciendo y cruzando factores igualmente determinantes en el urbanismo contemporáneo, como lo son las componentes ambientales, la conciencia de la diversidad social, la distribución de las actividades, la aproximación a la visión y opinión de la ciudadanía, etc.

Del "Art de ben establir" al proyecto residencial contemporáneo

En diálogo con la tradición anglosajona del site-planning y del urban design, los cursos relacionados con el "arte del buen establecer" crearon un espacio de discusión y aprendizaje sobre la buena forma de proyectar la disposición de calles, solares y edificios. Se da en este caso, un paso adelante desde la lectura de la gramática y la sintaxis urbana (el análisis urbano), hacia un primer ejercicio de diseño urbano con un entorno simplificado. Para ello, resulta

fundamental el aprendizaje de las medidas (fachadas, fondos, alturas), ritmos y repeticiones, interrupciones y cambios; el entender las técnicas, conceptos y leyes para la elección y conceptualización del sitio (orientación, topografía, climatología), el trazado y las infraestructuras básicas de soporte, los accesos, la distribución, volumetría y regulación edificatoria (De Solà-Morales, 1984).

Las enseñanzas sobre las técnicas del trazado (no desde el punto de vista de la complejidad ingenieril, sino desde el punto de vista del arquitecto) y de la parcelación, así como las discusiones sobre la regulación de la edificación (también desde la normativa), se han entrelazado durante cuatro décadas en programas relativamente cambiantes, aún manteniendo coherencia y continuidad en los cursos sobre el proyecto del fragmento residencial (Crosas, 2021) en la asignatura Urbanística 4.

"El proyecto urbano"

La tradicional discusión entre plan y proyecto generó a principios de los 80 un conocido debate disciplinar que tuvo ecos importantes en la enseñanza del denominado proyecto urbano en la Escuela de Barcelona. Sin poder entrar aquí en los detalles de esta honda discusión, conviene simplemente recordar la posición de los defensores del plan como instrumento imprescindible para la ordenación (argumentación ampliamente defendida desde muchas escuelas italianas, con relevantes figuras como Bernardo Secchi) y la defensa a ultranza del proyecto arquitectónico de escala urbana, defendida, a menudo de forma provocativa, por personajes como Oriol Bohigas^[9].

En este debate, la Escuela de Barcelona y el Laboratorio de Urbanismo se decantaron por la defensa del proyecto urbano, buscando su conceptualización tanto en el campo teórico como en el de la práctica profesional. La orientación y contenidos de UR-Urbanismo Revista, editada por el LUB en el período 1985-1992, ilustran esta aproximación que sintonizó con una buena parte de los proyectos pre y post olímpicos en Barcelona, englobados en el programa de "Áreas de nueva Centralidad" (Busquets, 1986).

En el marco de la dirección de la revista UR, fue nuevamente Manuel de Solà-Morales quien alumbró

[7] A pesar de la influencia que ha tenido esta aproximación en escuelas de habla hispana, el libro nunca fue traducido al inglés, aunque si lo fuera el texto fundamental del mismo autor "Spazio, tempo e città / Space, time and the city" (Lotus International, 1986).

[8] Como lo muestra la serie de publicaciones que compilan la reflexión y resultados de los cursos de iniciación al urbanismo de la mano de las profesoras Maria Rubert de Ventós y Eulàlia Gómez-Escoda en la colección Urbzine en IDP, UPC <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/332929>.

[9] Para introducirse a esta discusión resulta elocuente leer el artículo de Oriol Bohigas publicado en El País "Muerte y resurrección del Planeamiento Urbano" (1986), pero también las reflexiones más amplias y ponderadas de la mano de Nuno Portas (1986) y de Victoriano Sainz Gutiérrez (2006).

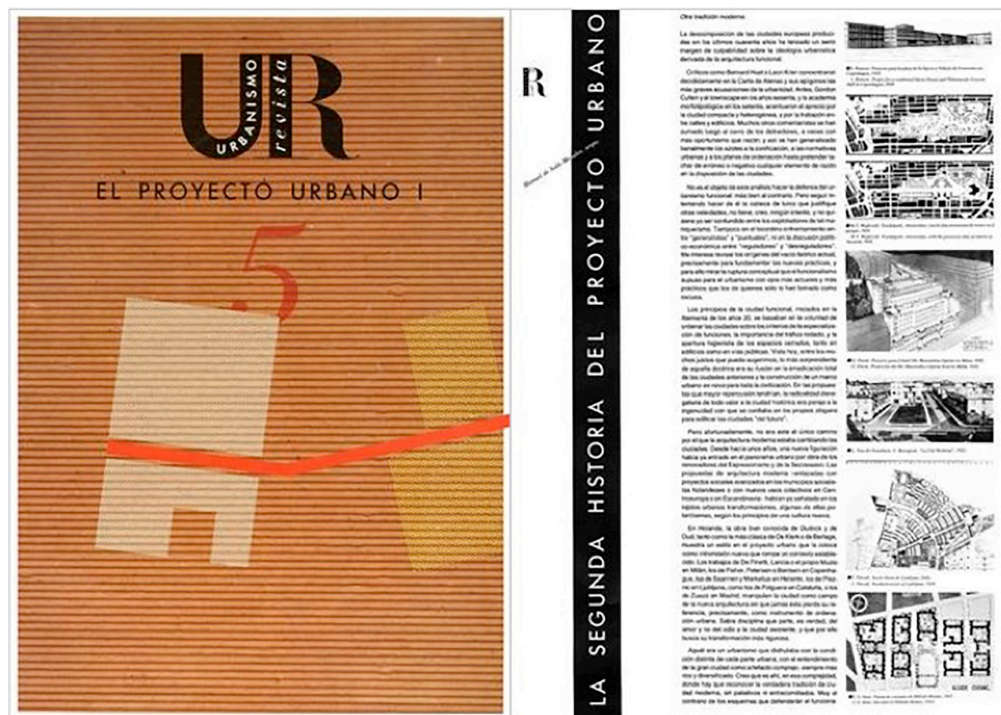


Figura 3. UR- Revista Urbanismo, 'El Proyecto Urbano I', Laboratorio de Urbanismo, 1987
Fuente: Fondo LUB.

una definición que ha sido tomada como referente de un 'teórico' proyecto urbano caracterizado por cinco máximas (De Solà-Morales, 1987): los efectos territoriales más allá de su área de actuación; el carácter complejo e interdependiente de su contenido, que no es monofuncional, sino que pretende una mezcla de usos, de usuarios, de ritmos temporales y de orientaciones visuales; su escala intermedia, que permitiría su ejecución en un plazo máximo de pocos años; una apuesta por hacer una 'arquitectura de la ciudad', independiente de la arquitectura de los edificios, y, finalmente, una componente pública importante, con relación a los actores, inversión y usos colectivos.

En años sucesivos, los estudiantes de cuarto curso de la ETSAB aprendieron la práctica del proyecto urbano (Urbanística 5 y 6), a través de ejercicios en ámbitos urbanos de cierta complejidad: entornos ferroviarios, nuevos nodos, periferias urbanas, etc. Son ejemplos, en el ámbito académico, del potencial del 'proyecto urbano' (De Solà-Morales et al., 1999) como instrumento de actuación y ordenación urbana de escala intermedia, que se plantea transformar la ciudad con tiempos y programas distintos de los propios del planeamiento tradicional.

La docencia del 'proyecto urbano' culmina de esta manera un recorrido con una tesis de base: el buen proyecto de la ciudad no es el simple resultado de la

aplicación de estándares, o de unos coeficientes de edificación, o de proponer zonificaciones y normativas acertadas.... La cuestión del diseño de la forma, es también aquí, una cuestión de fondo.

Orientación de la docencia del proyecto urbanístico contemporáneo

La experiencia del proyecto urbano dentro de las aulas ha tenido siempre un espejismo en la práctica exitosa de la transformación de la ciudad de Barcelona, liderada por algunos de los profesores del DUOT, en sus respectivos papeles de proyectistas y arquitectos jefe^[10].

Sin embargo, algunas cuestiones estructurales han cambiado las condiciones en que proyectamos nuestras ciudades en las últimas décadas. Por un lado, la recesión económica iniciada en 2007, y su vinculación con el mercado de la vivienda y el desarrollo urbanístico, marcó una inflexión hacia una nueva perspectiva

[10] Aquí podemos contar desde los proyectos urbanos de Manuel de Solà-Morales hasta el papel de arquitecto jefe desarrollado en épocas distintas por Joan Busquets o Joaquim Español, además de los también profesores José Antonio Acebillo u Oriol Clos, ejemplos de la importancia de retroalimentación entre la práctica profesional y la academia, y prueba certera de la reputación e impacto del 'urbanismo para arquitectos' en la construcción de la ciudad real.

de menor optimismo en relación con las capacidades del urbanismo para la transformación positiva de nuestro entorno. Por el otro, y con un impacto aún mayor, las máximas del desarrollo sostenible impulsadas por el Informe Brundtland (Our common future, 1986) pregonaron desde el entonces, la necesidad de reajustar la manera de pensar el crecimiento de las ciudades y el desarrollo territorial, en un discurso que la crisis económica haría aún más urgente. La irrupción de la mirada ecológica, fruto de las consecuencias evidentes del cambio climático en relación con el hábitat urbano, se ha concretado más recientemente en la llamada Agenda 2030 y la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con incidencia directa en los contenidos disciplinares.

En este nuevo marco operativo, los temarios y la orientación de los cursos cambian progresivamente, sin que el tsunami de la sostenibilidad ambiental haya hecho tabula rasa sobre aquello más estructural del currículum de la Escuela. A modo de ejemplo de estos cambios, indescriptibles de forma sistemática y completa en el espacio de este artículo, proponemos analizar cómo los talleres del último curso han virado desde la discusión sobre el 'crecimiento' urbano hacia la 'transformación y regeneración' urbana, que identifican hoy una nueva generación de proyectos con unas tendencias que se describen a continuación:

Un Proyecto más [Eco]sistémico

La importancia creciente de las infraestructuras verdes y de las redes de movilidad obligan a hacer mayor hincapié sobre la visión sistémica del proyecto. Si bien la atención a la infraestructura gris y a la movilidad fueron cuestiones ampliamente consideradas previamente, son más novedosas las que se refieren al metabolismo urbano. En este sentido, el proyecto urbanístico contemporáneo debe no solo atender a la conectividad de la infraestructura verde, sino también integrar la conceptualización de la eficiencia de los ciclos del agua, de la energía y de las materias, el cuidado del suelo y el subsuelo, el fomento de la calidad del aire, etc. (Grulois et al. 2018).

Un Proyecto Funcionalmente Mixto

El urbanismo de la zonificación ha creado la ciudad de la segregación funcional, con ámbitos monofuncionales ineficientes: barrios residenciales, distritos de oficinas, parques tecnológicos, zonas lúdicas, etc. Frente a esta realidad, existe un consenso disciplinar amplio sobre las virtudes de los tejidos funcionalmen-

te mixtos, y se incorporan expresiones como la tantas veces mencionada 'ciudad de los 15 minutos'. Así las cosas, el proyecto urbanístico actual debiera hallar fórmulas adecuadas y precisar grados de mixticidad realistas para distintos sectores urbanos, consiguiendo que los principios de proximidad y la mixticidad urbana consigan hacer unas metrópolis más sostenibles (Crosas et al, 2022).

Un Proyecto más Adaptable

La capacidad de adaptación del proyecto a las preexistencias del lugar, por un lado, y a las demandas de los usuarios por el otro, son cuestiones que se demuestran fundamentales para hacer mejor, más viable y más eficiente el proyecto. Durante décadas, la primacía de las lógicas internas del proyecto urbano llevó a infra considerar y borrar muchas preexistencias. Para ilustrarlo, es interesante contraponer en Barcelona el proceso de diseño de la Vila Olímpica (años 80) con el actual desarrollo del distrito 22@: sobre una misma base de tejidos industriales obsoletos, los veinte años entre ambos proyectos demuestran cómo una muy distinta consideración de lo 'patrimonial' conduce a dos propuestas bastante opuestas.

Por otro lado, la adaptabilidad del proyecto a las demandas de ciudadanos y agentes urbanísticos no es menos importante, por lo que ha devenido también una máxima imprescindible, con procesos participativos cada vez más integrados en los proyectos de regeneración urbana, a favor de un urbanismo más inclusivo.

Un Proyecto más Táctico que Estratégico

En diálogo con la dualidad entre planeamiento estratégico y planeamiento urbanístico, es posible observar también las virtudes de una aproximación contemporánea más táctica al proyecto urbanístico. La definición de objetivos a largo plazo en la correcta toma de decisiones de la ciudad (estrategia) no debiera estar reñida con definición de acciones a corto plazo (táctica) en situaciones urbanas concretas, incluso para alcanzar objetivos no inmediatos. En el caso de Barcelona, como en el de muchas otras ciudades, los tiempos de pandemia han sido especialmente prolíficos en el despliegue del llamado 'urbanismo táctico', asociado a procesos colaborativos para la co-producción del espacio público, con acciones de carácter efímero y reversible, utilizadas como test para situaciones de transformación urbana de mayor o menor alcance.



Figura 4. Interpretación del proceso de transformación del barrio Kreiss V en Zurich

Fuente: Crosas y Clua (2018).

De Viejos Espacios Industriales a Nuevos Tejidos Mixtos: una Experiencia Ilustrativa del Proyecto de Regeneración Urbana en la Metrópolis Contemporánea

En el contexto de los cambios descritos anteriormente, el curso tradicional de proyecto urbano ha virado en los últimos años para ajustarse a las nuevas expresiones de proyecto urbanístico, siendo el programa del primer cuatrimestre del cuarto curso de la ETSAB (Urbanística 5) un ejemplo para entender la evolución curricular. “Proyecto y Regeneración Urbana” es el título de un curso que se enfrenta a una situación real y próxima, en la que se debe tomar una actitud crítica y propositiva, siendo el entendimiento y el análisis la base sobre esta formulación; que no pretende generar nuevas formas urbanas sino re-generar las existentes, y que plantea una discusión sobre un ámbito ‘urbano’, aceptando que la ambigüedad de este término en la contemporaneidad permite centrarse en la reforma de espacios más centrales y/o periféricos, pero siempre con cierta intensidad y densidad.

La regeneración de la ciudad existente es una práctica casi tan ancestral como la ciudad misma, y muy a menudo se ha asociado a la ‘revitalización urbana’ de los centros y tejidos históricos. A lo largo del tiempo, los paradigmas de la reforma urbana han cambiado, buscando siempre ciertas ideas de progreso. Lo apunta claramente Joan Busquets: “el creciente éxito de revitalización de los centros históricos, tanto aquellos

monumentales como de centros de menor entidad, resulta sorprendente cuando pensamos que apenas hace 50 años, las propuestas de reconstrucción de la post-guerra consideraban la ciudad existente como un papel en blanco y era la lógica del tabula rasa la que presidía los documentos de actuación” (2006, p. 265). Precisamente la conciencia sobre el valor de lo preexistente es un primer factor destacado, enfatizando que la “ciudad no es una hoja en blanco” (Parcerisa & Rubert, 2000).

Pero más allá de los centros históricos, las metrópolis contemporáneas demandan ideas, estrategias e instrumentos para la mejora de otras áreas que son hoy incluso más vulnerables desde el punto de vista social y ambiental. Un ejemplo claro son los sectores de vivienda masiva o polígonos residenciales, objeto de múltiples planes y proyectos de regeneración urbana en tantas ciudades. Pero existen, además, otros ámbitos que, teniendo una menor urgencia social, requieren también de una mejora estructural y ambiental: son por un lado, los tejidos residenciales de baja densidad, con sus conocidos déficits en términos de sostenibilidad ambiental; por el otro, los sectores o polígonos industriales, espacios urbanos poco atendidos habitualmente y que plantean también conflictos, retos y oportunidades: las áreas o polígonos industriales.

Contexto

En el área metropolitana de Barcelona, se calcula que existen unas 10,000 ha de suelo industrial, repartidas en más de 200 polígonos. Los mismos estudios

estiman que alrededor de la mitad y un tercio de este suelo no estaría en condiciones de pleno rendimiento, lo que define un enorme territorio con aptitudes, cuando no urgencias, de ser transformado. De hecho, esta situación se iniciaría en los años 80, con el cierre de fábricas y la progresiva 'deslocalización' industrial, que llevó a entender que el progreso de las ciudades pasaba por la reconversión de los antiguos suelos industriales en nuevas áreas residenciales.

Aún así, en los últimos años parece existir un progresivo consenso sobre la necesidad de integrar mejor las actividades productivas en la ciudad, sobre todo cuando la denominada 'nueva industria' engloba muchos sectores con nulas incompatibilidades con la residencia. La tercera revolución industrial enunciada por Jeremy Rifkin (2011), con el binomio que suma energías renovables y nuevas tecnologías, permite imaginar nuevos escenarios en los que nuevas formas de organización de los antiguos espacios del vivir, el trabajar y el divertirse pueden entrelazarse en nuevos tejidos urbanos mixtos.

Aproximación

En el marco de las enseñanzas de urbanismo del Plan de Estudios ETSAB, corresponde a la Urbanística 5 contribuir a superar dos gaps específicos que se detectan en el proceso de aprendizaje del urbanismo. El primero es que, a pesar que los estudiantes han adquirido cierta práctica de proyecto en el tercer curso de carrera y una base sólida de análisis urbanístico desde el segundo curso, se produce a menudo cierta rotura de continuidad entre la actitud analítica y el ejercicio propositivo, por entenderse como prácticas distintas, con lógicas no asociadas. Parece, en ocasiones, que la complejidad del análisis no permite una aproximación inductiva (de lo concreto a lo general) a partir de la cual establecer una síntesis proyectual.

El segundo gap a superar es la actitud del entendimiento del urbanismo como una sucesión de 'capas' que sugieren sus propias respuestas en clave de proyecto, agudizada a partir de los softwares de análisis digital. Esmerarse en la síntesis proyectual es pues un factor fundamental para conseguir la interacción entre dimensiones muy distintas en el proyecto de la regeneración urbana.

El curso se basa en la enseñanza de taller, combinando el aprendizaje de contenidos con el fomento de habilidades prácticas. En relación con los primeros, las clases magistrales se minimizan a favor de fórmu-

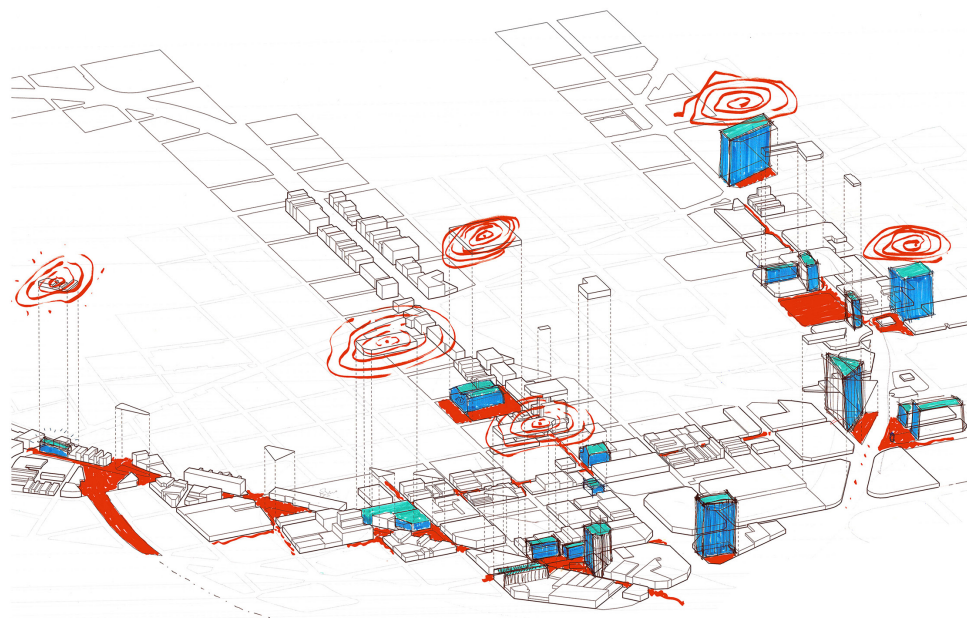
las más activas en formato seminario. En concreto, en base al tema central de proyecto urbanístico, se propone una selección de casos de estudio, tomados habitualmente del ámbito europeo, que son analizados e interpretados por los estudiantes que preparan una breve presentación. Así, pues, la disección y comparativa de proyectos y procesos urbanísticos en distintas ciudades europeas permite una conceptualización más teórica de cuestiones esenciales en las propuestas de regeneración de las antiguas áreas industriales: el potencial de los principios de la ecología, los instrumentos de regulación y normativización, las estrategias de definición de espacios de centralidad, o los diálogos con el patrimonio. El objetivo es componer clases sobre estos temas en la combinación intencionada e interactiva de propuestas tan diferentes como Meatpacking District o la Carlsberg de Copenhague, la Plaine de Saint Denis en París o el proyecto Kanal en Bruselas; al lado de ejemplos locales como el Poble Nou 22@ o Can Batlló, en comparación con Matadero en Madrid.

En el ámbito del taller, se propone dar respuesta a una situación urbana compleja a través de un trabajo atento y dilatado en una simulación de una situación real. La respuesta proyectual no puede ser desde la definición precisa de la arquitectura, pero tampoco debería seguir la esquematización del planeamiento estratégico que es común en otras disciplinas. En relación con el lugar donde se desarrollará la práctica del proyecto, el plan de estudios establece que "se trata un espacio urbano de dimensión acotada con una carga voluntaria de hacer arquitectura de la ciudad, independiente de la arquitectura de los edificios. Todo ello debe concretarse en un proyecto trabado capaz de ejecutarse en un plazo no demasiado dilatado con fuerza propia y con capacidad de tensionar el entorno. Así, no se trata de limitarse al perímetro propio de la actuación sino de ver cómo puede influir en la regeneración de los tejidos circundantes (...)"

Se introduce en esta definición un aspecto importante, la doble escala de proyecto: en relación con el sector (entre 50 y 200ha) se definirán unas estrategias urbanísticas y unos programas y se seleccionará un ámbito acotado (entre 3 y 5ha) para desarrollar una propuesta de diseño urbano propiamente dicho.

Resultados

Los resultados de las siete ediciones de esta experiencia in progress ha sido objeto de publicaciones y exposiciones, además de ser motivo de presentación



Urbanística V - Mañanas - Carlos Crosas
Arthur Klaim - Mar De Castro - Pablo Castillo

Figura 5. Diagrama de la propuesta de regeneración urbana para barrios industriales sudoeste de Sabadell

Fuente: Trabajo de De Klaim, De Castro, Castillo. Taller del autor.

en congresos internacionales (Crosas & Clua, 2018, entre otros). La valoración de profesores y estudiantes es positiva, en tanto que la enseñanza de taller facilita el aprendizaje crítico de los criterios generales de la regeneración urbana sobre un fragmento de metrópolis muy real^[11]. El proceso completo de análisis, diagnosis y propuesta permite discutir e implementar tácticas y estrategias a escalas distintas, esbozando en un extremo cuestiones relativas a la configuración del espacio arquitectónico y en el otro, la traducción de las ordenaciones urbanísticas en clave de coeficientes y estándares urbanísticos, fomentando la interacción entre los lenguajes de la arquitectura, el urbanismo y el planeamiento.

[11] De acuerdo con el sistema de encuestas que realiza cada año la universidad, la asignatura tiene una valoración media que supera el 4 sobre 5 (en el histórico de los últimos 5 años con datos). Igualmente la encuesta realizada en junio de 2022 por un total de 128 estudiantes de cuarto curso constata una valoración análoga al conjunto de las asignaturas de urbanística: un 86% considera los contenidos adecuados al contexto social y profesional y 2 de cada 3 estudiantes consideran haber adquirido un nivel intermedio tanto en el análisis como en el proyecto urbano.

Desde una visión más general, la alteración de la forma de la docencia durante los dos últimos años, por efectos de la pandemia, ha hecho más acuciantes los cambios en los procesos de aprendizaje de unos estudiantes que son ‘nativos digitales’ y que siguen una docencia no siempre adaptada a sus nuevas habilidades y carencias. Al mismo tiempo, la supuesta adaptación al EEES y el proceso Bolonia han abierto el camino para pasar de un sistema basado en la enseñanza (transmisión unidireccional del saber) al aprendizaje y al saber hacer (adquisición activa por parte del alumno).

Las versiones actuales del ‘urbanismo para arquitectos’ pretenden, pues, seguir situando al estudiante como protagonista de este proceso y contribuir a dotarle de las competencias fundamentales para el ejercicio de la profesión, a través de la enseñanza en el taller, fórmula representativa del “aprender haciendo”

(learning by doing). Se trata de dotar al estudiante de capacidad de aprendizaje autónomo, combinada con la promoción del trabajo en equipo, que resulta más que imprescindible, ante la complejidad de la discusión urbana, para el fomento de las capacidades de comunicación oral, gráfica y escrita, como aptitudes esenciales para el desarrollo profesional de los futuros arquitectos, sea cual sea su especialidad o posición.

Conclusiones

Este artículo documenta los fundamentos del 'urbanismo para arquitectos' como una aproximación notable a nivel internacional en el panorama de los años 80 del siglo pasado y analiza su actualidad en los programas y en el currículum evolucionado de la Escuela de Barcelona, expresando su impronta diferencial respecto a otras escuelas de arquitectura. A modo de resumen, se considera subrayar lo siguiente.

Primero, el valor del aprendizaje del urbanismo en el espacio de la troncalidad curricular en el grado de arquitectura asegura que todos los egresados aprendan las técnicas de análisis urbanístico, se familiaricen con la práctica del proyecto urbanístico, y tengan una introducción básica a algunas lógicas del planeamiento. Con ello se pretende incidir en un tema transversal no menor: el compromiso o sensibilidad urbana de los edificios que componen la ciudad y contribuyen a hacerla mejor. Segundo, es importante considerar el potencial de actualizar temarios con fuerte tradición e inercia, buscando que tradición y renovación docente no se entiendan como opciones excluyentes. Un ejemplo ilustrativo podría ser el curso "Proyecto y regeneración urbana" en el que la aproximación tradicional al proyecto urbano es revisada y enriquecida introduciendo los valores ecosistémicos, la mixticidad funcional, la adaptabilidad y el tacticismo como claves para un proyecto renovado.

Por su extensión acotada, esta reflexión no puede extenderse también sobre la necesaria introducción de la transdisciplinariedad y la especialización en la enseñanza del urbanismo, cuestiones que en los actuales planes de estudios UPC están vinculadas a los másteres de especialización. Sobre la transdisciplinariedad, resulta una paradoja que, en muchos casos, la estructura de organización de los estudios, departamentos y profesores no siempre hace posible llevar a cabo una aproximación comúnmente reclamada (Soria-Lara et al, 2021), menos aún en los programas con

títulos 'oficiales' (más ágil en los posgrados y títulos que emite la propia universidad). Sobre el interés y la pertenencia de crear un espacio de especialización en el grado, resultaría obligado adentrarse en una discusión planteada periódicamente (Pié, 2006) que, además, tiene derivadas y un impacto sustantivo en el campo de las competencias profesionales.

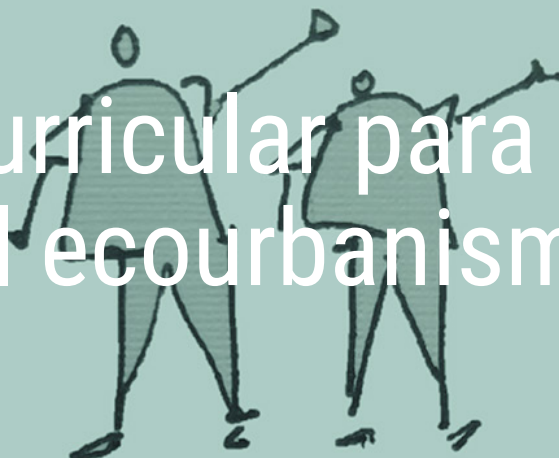
Hecha una primera adaptación de los tradicionales currículums al cambiante EEES y una vez se vayan consolidando los papeles y prácticas profesionales del arquitecto (post crisis, post-pandemia) será seguro un buen momento para revisar a fondo estas cuestiones y buscar su mejor encaje en la formación de aquellos profesionales que mejor sepan velar para el futuro de nuestras ciudades y territorios.

Referencias

- BOHIGAS, O. (1986).** Muerte y resurrección del Planeamiento Urbano. *El País*, 4 de noviembre.
- BUSQUETS, J. (1987).** Àrees de Nova Centralitat/ *New Downtowns in Barcelona*. Àrea d'Urbanisme i Obres Públiques. Ajuntament de Barcelona.
- BUSQUETS, J.; CORREA F. (2006).** *Cities X lines: a new lens for the urbanistic Project*. GSD - Nicolodi Editore.
- CROSAS, C., CLUA, A. (2018).** *Re-Mix: Urban Productive Landscape*. L'Hospitalet de Llobregat - LUB-UPC.
- CROSAS, C. (2021)** "Urban Housing at ETSAB, a Review" en Galindo et al (eds) *Edge housing / El projecte residencial de vora*. UPC-DUOT.
- CROSAS, C., ET AL (2022).** <https://metromix>. Web Proyecto Nacional Proximity And Mixedness For Healthier Cities. Criteria And Tools For The Assessment And Promotion Of Mixed-Use Activities In Compact Metropolitan Areas.
- DE SOLÀ-MORALES, M. (1973).** *Las formas de crecimiento urbano*. Barcelona, Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona. [monografía] Versión revisada De Solà-Morales, M. (1993). *Las formas de crecimiento urbano*. Edicions UPC.
- DE SOLÀ-MORALES, M ET AL. (1973-74).** *La Enseñanza del Urbanismo* [tres monográficos]. (I) Perspectiva española 1970-80. *La Situación en otros países*. (II) Perspectiva española 1970-80. *La Situación en España*. (III) Perspectiva Española 1970-80. Laboratorio de Urbanismo de Barcelona
- DE SOLÀ-MORALES, M. (1984).** *L'Art de ben establir. Curs d'Urbanística*. Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/90489>
- DE SOLÀ-MORALES, M. (1986).** Spazio, tempo e città /Space, time and the city. *Lotus International*, 51, 25-30
- DE SOLÀ-MORALES, M. (1987).** La segunda historia del proyecto urbano. *UR Urbanismo-Revista*, 6 "El Proyecto Urbano II". Laboratorio de Urbanismo de Barcelona, <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/2548>
- DE SOLÀ-MORALES, M. ET AL. (1999).** *El Projecte urbà: una experiència docent*. Edicions UPC.
- ETSAB (2022),** definición y malla curricular de los estudios en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona. <https://etsab.upc.edu/es/estudios>
- FRANQUESA, J., & SABATÉ, J. (2019).** El Departament d'Urbanisme i Ordenació del Territori (DUOT) y la enseñanza del Urbanismo. *ZARCH*, (12), 12–27. https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2019123535
- GALINDO, J. (2017)** ¿Qué urbanismo, para la formación de qué arquitecto? *ACE: Architecture, City and Environment*. 12 (34). 259-270. <https://doi.org/10.5821/ace.12.34.5292>
- GRUJOIS, G.; TOSI, M. C.; CROSAS, C.(EDS.) (2018).** *Designing Territorial Metabolism: Barcelona, Brussels and Venice*. Jovis.
- PARCERISA, J., (2006).** *De que parlem quan parlem d'urbanisme?. Visions de l'Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona*, 5, 26-30
- PARCERISA, J., CROSAS, C. GÓMEZ, E. (2021).** LUB50-Exposición: la actualidad de una búsqueda tenaz. *D'UR*, 9 [Monográfico 50 aniversario LUB]. 68-129 <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/351679>.
- PARCERISA, J.; RUBERT, M. (2000).** *La ciudad no es una hoja en blanco*. Edicions ARQ. Primera edición
- PIÉ, R (2005).** La titulación de Urbanismo en España. Una nueva oportunidad. *Urban*, 10, 43-56. <http://hdl.handle.net/2117/19283>
- PORTAS, N. (1996).** El planeamiento urbano como proceso de regulación variable. *Ciudades*, 3, 97-109. <https://doi.org/10.24197/ciudades.03.1996.97-109>
- RIFKIN, J. (2011)** *The Third Industrial Revolution. How Lateral Power is Transforming Energy, the Economy, and the World*. Palgrave MacMillan.
- SAINZ GUTIÉRREZ, V. (2006).** *El proyecto urbano en España. Génesis y desarrollo de un urbanismo de los arquitectos*. Universidad de Sevilla.
- SAGARRA, F. (2017).** Aprender i ensenyar arquitectura en època de canvis. *ACE: Architecture, City and Environment*, 12(34), 143-164.
- SORIA-LARA, J. A., VALENZUELA-MONTES, L. M., & TEMES-CORDOVEZ, R. (2021).** Una mirada al área de Urbanística y Ordenación del Territorio a través de un sondeo a su profesorado. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, 54(211), 3–18. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.211>

Propuesta curricular para la enseñanza del ecorurbanismo^[1]

Desarrollo
Sostenible



Curricular proposal for
teaching of eco-urbanism

Proposition curriculaire
pour l'enseignement de
l'eco urbanisme

Proposta curricular para o
ensino do ecorurbanismo

Fuente: Autoría propia

Autores

Guillermo Alfonso
Ghysais Chadid

Corporación Universitaria del Caribe-
CECAR

guillermo.ghysais@cecar.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7252-0572>

María Cristina Albis
Romero

Corporación Universitaria del Caribe-
CECAR

maria.albis@cecar.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4498-6700>

Angélica María Sierra
Franco

Corporación Universitaria del Caribe-
CECAR

angelica.sierraf@cecar.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2095-2028>

Recibido: 30/08/2022
Aprobado: 22/10/22

Cómo citar este artículo:

Ghysais, G., Albis, M. & Sierra, A. (2023). Propuesta curricular para la enseñanza del ecorurbanismo. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 183-196.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104531>

[1] El presente artículo es un producto de la investigación "Enfoques, Teorías y Perspectivas de la Arquitectura y sus Programas Académicos" y las reflexiones curriculares del programa de Arquitectura de la Corporación universitaria del Caribe, dentro de las teorías y prácticas del ecorurbanismo, propuesto como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el proceso de excelencia académica con fines de acreditación.

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo exponer los ejes metodológicos para la construcción de una propuesta curricular y su énfasis temático en la enseñanza del ecourbanismo en el Programa de Arquitectura de la Corporación Universitaria del Caribe. Lo anterior con el fin de responder a la pregunta: ¿qué aporta incluir en los estudios urbanos-regionales el contexto actual de la realidad latinoamericana y del Caribe con los fundamentos del enfoque ecosistémico en la enseñanza del urbanismo? Así, se inicia desde el aseguramiento de la calidad de los programas de arquitectura asociada a las prácticas curriculares del componente de urbanismo, como objeto de reflexión constante a partir de los fundamentos teóricos que involucran el aprendizaje de la urbanística internacional, sus procesos de conformación conceptual y su confrontación con las acciones plasmadas en contextos de territorios específicos, que exigen un debate a la luz de las realidades ecológicas, medioambientales, históricas y socio-culturales de los lugares de estudio e intervención. Los resultados dan cuenta de la discusión del paso consciente del desarrollo competitivo hacia el desarrollo sostenible en las

visiones de ciudad como alternativa para la reflexión, construcción estratégica, diseño de proyectos y capacidades de gestión de los territorios en el Caribe colombiano.

Palabras clave: ecourbanismo, diseño urbano, enseñanza, aprendizaje, Caribe

Autores

Guillermo Alfonso Ghysais Chadid

Arquitecto, magister en urbanismo y desarrollo territorial, especialista en Gestión de Procesos Urbanos Sustentables, docente investigador. Ha participado en investigaciones desarrolladas sobre reflexiones en las temáticas de ordenamiento territorial, planeación urbana, identidad, competitividad y habitabilidad urbana.

María Cristina Albis Romero

Arquitecta, candidata a magister en urbanismo y desarrollo territorial, especialista en Gerencia y Control de la Construcción. Se desempeña como docente tiempo completo, coordinadora de programa e investigadora del programa de arquitectura de CECAR, sus intereses profesionales y académicos están relacionados con la arquitectura, los estudios del hábitat y la habitabilidad urbana.

Angélica María Sierra Franco

Arquitecta, Magister en Hábitat. Docente investigadora del programa de arquitectura de CECAR. Ha centrado sus estudios en temas relacionados al hábitat y las condiciones de habitabilidad de las comunidades familiares en la ciudad de Sincelejo, principalmente, desarrollando proyectos de investigación financiados institucionalmente por CECAR.

Abstract

The following article aims how to expose the methodological axis for the construction of a curricular proposal and its thematic emphasize in the teaching of eco-urbanism in the Program of Architecture of Corporación Universitaria del Caribe. Therefore, with the purpose of answering the question: what contributes to include in the urban regional studies the current context of Latin American and Caribbean reality with the basis of the eco systematic approach in the teaching of urbanism? Thus, it is started from the assurance of the quality of the programs of architecture associated to the curricular practices of the urban component, as an object of constant reflection from the theoretical basis that involve the learning of international urbanism, its processes of conceptual structure and its confrontation with the expressed actions in contexts of specific territories, which require a debate in light of ecological, environmental, historical and sociocultural realities of the places of study and intervention. The results inform about the discussion of the conscious pass of competitive development towards the sustainable development in the vision of a city as an alternative for reflection, strategic construction, projects designs and ability of management of the territories in the Colombian Caribbean.

Keywords: eco urbanism, urban design, teaching, learning, Caribbean

Résumé

Cet article veut exposer les points essentiels méthodologiques pour la construction d'une proposition curriculaire avec un composant thématique pour l'enseignement de l'éco urbanisme dans le programme d'Architecture de La Corporacion Universitaria del Caribe. Cela afin de répondre la question de qu'est-ce qui apporte l'inclusion du contexte actuel de la réalité latino-américaine et du Caraïbe avec la justification de l'insistance écosystémique en l'enseignement de l'urbanisme dans les études urbains et régionales ? Ainsi, on commence avec l'assurance de la qualité du programme d'Architecture associé à la pratique curriculaire de l'élément de l'urbanisme comme l'objet de réflexion contant à partir des fondements théoriques qui impliquent l'apprentissage de l'urbanistique internationale, ces processus de conformation conceptuel et ces confrontations avec les actions reflétées en contextes de territoires spécifiques qui demandent un débat à la lumière des réalités écologiques environnementales, historiques et socioculturels des lieux d'étude et d'intervention. Les résultats répondent de la discussion de la progression consciente du développement compétitif vers le développement soutenable dans la vision de la ville com-

Resumo

O presente artigo tem por objetivo expor os eixos metodológicos para a construção de uma proposta curricular e seu ênfases temático no ensino do eco urbanismo no Curso de Arquitetura da Corporación Universitario del Caribe. O anterior, a fim de responder à pergunta: o que aporta incluir nos estudos urbano regionais o contexto atual da realidade latino-americana e do caribe com os fundamentos do enfoque eco sistêmico no ensino do urbanismo? Assim, é iniciado desde o asseguramento da qualidade dos cursos de arquitetura associada às práticas curriculares do componente de urbanismo, como objeto de reflexão constante a partir dos fundamentos teóricos que envolvem o aprendizado da urbanística internacional, seus processos de conformação conceptual e sua confrontação com as ações plasmadas em contextos de territórios específicos, que exigem um debate à luz das realidades ecológicas, meio ambientais, históricas e socio culturais dos lugares de estudo e intervenção. Os resultados dão conta da discussão do passo consciente do desenvolvimento competitivo para o desenvolvimento sustentável nas visões de cidade como alternativa para a reflexão, construção estratégica, desenho de projetos e capacidades de gestão dos territórios no caribe colombiano.

Palavras-chave: ecourbanismo, desenho urbano, aprendendo, Caribe



Propuesta curricular para la enseñanza del ecourbanismo

me alternative pour la réflexion, la construction stratégique, l'esquisse de projets et les aptitudes de gestion des territoires dans le Caraïbe colombien.

Mots-clés : ecourbanisme, esquisse urbaine, enseignement, apprentissage, Caraïbe

Introducción. De la Enseñanza del Urbanismo Internacional al contexto Caribe.

“...el segundo eje expone el debate sobre el urbanismo ecológico, donde se presenta una serie de experiencias y producciones investigativas para la construcción del nuevo modelo de desarrollo de ciudades sostenibles, teniendo en cuenta las características intrínsecas de los contextos territoriales, de tal manera que la sostenibilidad no sea un concepto globalizante, sino que se asuma desde las particularidades del análisis sistémico de los lugares.”

La enseñanza de la ciencia urbana como práctica exige un amplio conocimiento de saberes teóricos que fundamentan las acciones históricas que se han desarrollado en los territorios. Se atiende así a las realidades globales y locales en los diversos países del mundo, y se establece una base para consolidar una teoría urbana con paradigmas, preceptos e instructivos operacionales. De las modalidades y principios de la enseñanza del urbanismo en países europeos, se pueden extraer varios métodos que han ayudado en este proceso de consolidación de la urbanística; es el caso de los países del Reino Unido, donde se tiene una gran trayectoria profesional en este campo. En este contexto, a principios del siglo XX, la urbanística británica se configuró como una profesión vinculada a los aspectos físicos y técnicos del diseño, bajo la Ley de Planificación Urbano Rural de 1947, que constituyó las bases de su sistema de planeación. Con el fin de dar una mejor respuesta a las nuevas necesidades del mercado laboral, el gobierno encargó el desarrollo del informe Schuster, fundamento de la enseñanza del urbanismo británico durante la segunda mitad del siglo XX. Dicho informe permitió la vinculación interdisciplinaria de la geografía, la economía y la sociología dentro de un proceso que, anteriormente, solo reconocía el diseño de trazo cartográfico, consolidando al urbanismo como una ciencia separada de la arquitectura (Sánchez, 2011).

Consecuentemente, a finales del siglo XX, en el urbanismo británico se generó un cambio radical, ratificado nuevamente por una ley, en la cual se redefinieron los objetivos del urbanismo en términos de sostenibilidad. En este sentido, el Royal Institute of British Architects y el Royal Town Planning Institute concretaron una serie de recomendaciones sobre los nuevos planteamientos que configuraron la enseñanza del urbanismo. Como lo indica Sánchez,

El Urbanismo debe responder a las necesidades únicas de los lugares, debe ser sostenible, debe ser integrador en términos de conocimiento, objetivos y acciones propuestas, y debe integrar a la multiplicidad de actores que participan en la construcción de las ciudades. “La enseñanza del urbanismo debe ser diseñada para proporcionar una amplia comprensión de los principios referidos a la construcción del lugar y la mediación del espacio, y de las maneras alternativas en que tales principios pueden ser aplicados en la práctica”. (2011, p. 13)

Atendiendo a lo anterior, la formación en urbanismo de los programas de pregrado y posgrado en países como Francia se basan en los principios de la ‘pluridisciplinariedad’, a través de la combinación de teorías y prácticas, y mediante la interacción con el medio profesional y la capacidad de producción personal de los futuros titulados (Bazin, 2011). Las bases de la urbanística italiana, al igual que las de la británica, se fundamentaron en la Ley de Urbanismo, formulada en 1942 como una visión integrada al territorio; esta normatividad no prosperó debido a intereses de la industria inmobiliaria y los terratenientes. Sin embargo, para los años ochenta y noventa apareció un nuevo campo de acciones profesionales, demandadas por la administración pública y actores privados, las cuales contribuyeron con el renacer de las escuelas de arquitectura y urbanismo

direccionadas en la enseñanza a planes estratégicos, la planificación en proyectos complejos, la formulación de políticas de desarrollo local, entre otras.

Finalmente, en el año 2011, Ricard Pié, Fernando de Terán, Inés Sánchez y Luis Moya abrieron un debate sobre la enseñanza del urbanismo en el caso español. La discusión se centró en los cambios en el ejercicio profesional, la evolución de la enseñanza del urbanismo, las expectativas sociales en temas de ordenamiento del territorio, la ciudad y el papel de los gestores urbanos. Además, se expuso la urgencia de repensar y trabajar en la recuperación del prestigio social del urbanismo para reconstruir la disciplina desde la experiencia arquitectónica (Pié Ninot, 2011).

Por otra parte, en el contexto nacional Colombia plantea, en la generalidad institucional con titulación en arquitectura, el componente de urbanismo como eje fundamental de las capacidades cognitivas adquiridas por los profesionales en formación en dicha área; todo esto desde un enfoque humanista con el cual se pretende contribuir a la transformación social del territorio. La anterior apuesta se ha observado en la formación de arquitectos que, dentro de su quehacer profesional, evidencian competencias asociadas al urbanismo. De ahí que se haya consolidado un fuerte arraigo por la teoría internacional, que poco a poco fue abriéndose el camino de la incorporación local, como fundamento para conocer y reconocer una identidad urbana que trasciende diseños tomados de otros contextos, por medio del debate entre los actores reales que configuran el territorio objeto de estudio de una nueva generación de arquitectos y urbanistas con formación inter y transdisciplinar (Ávila-Gómez, 2022).

Hechas las consideraciones anteriores, ante el advenimiento de asegurar la calidad académica del programa de arquitectura, bajo los objetivos misionales de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), y atendiendo al cambio sobre el debate ideológico del desarrollo competitivo (urbanismo tradicional) y el desarrollo sostenible (urbanismo Eco sistémico), el programa, desde la Facultad de Ciencias Básicas, Ingenierías y Arquitectura, propone como ejercicio práctico de reflexión establecer una línea curricular de la enseñanza del urbanismo. Dicha línea permitiría establecer una transición ideológica hacia el desarrollo sostenible, en aras de formar profesionales dentro de la resignificación de los aspectos territoriales, urbanos y ambientales propios de la intervención del urbanista.

En esa dirección, la Institución declaró, dentro de su Proyecto Educativo Institucional -PEI-, ser una “Institución de Educación Superior que contribuye al desarrollo sostenible, la convivencia, y la paz de la Región Caribe colombiana y el país, mediante el ejercicio de la Docencia, la Investigación, la Proyección Social y las actividades de Extensión...” (CECAR, 2019). Por tanto, se hizo necesario pensar una estructura curricular que integrara las visiones internacionales del urbanismo tal como se ha venido enseñando por décadas en la educación superior. Asimismo, desde una fundamentación teórica, se planteó la importancia de reconocer las diferentes posturas y transformaciones de la forma de leer, interpretar y diseñar las ciudades, hacia lo que podría ser una reflexión crítica y contextual del urbanismo desde la línea del componente urbano ambiental, cuyo marco es de carácter contextual, con la finalidad de examinar contextos como posibles caminos en la búsqueda de una identidad territorial que de luces a una prospectiva posible para la planificación y desarrollo de las ciudades desde sus realidades regionales.

Desde luego, la gran importancia ecosistémica de la región Caribe colombiana, territorio con una amplia oferta de diversidad biológica, con más de 20 tipos de ecosistemas diferentes (Amézquita, 2014), ha sido impactada por las políticas de desarrollo y la ocupación del territorio, lo que hace imperante presentar las bases de la enseñanza del urbanismo y la organización del territorio mediante el paradigma del urbanismo ecosistémico, dentro de la apuesta curricular del Programa de Arquitectura de CECAR.

En este sentido, el presente artículo plantea el desarrollo de tres ejes metodológicos que articulan los planteamientos para la construcción de la propuesta curricular y su énfasis temático en la enseñanza del ecurbanismo en el Programa de Arquitectura. Así, el primer eje presenta una revisión teórica de las reflexiones y prácticas, a partir de los supuestos metodológicos y epistemológicos de las bases de la enseñanza del urbanismo y del análisis de la línea del componente urbano ambiental del programa dentro de sus respectivos talleres. Por su parte, el segundo eje expone el debate sobre el urbanismo ecológico, donde se presenta una serie de experiencias y producciones investigativas para la construcción del nuevo modelo de desarrollo de ciudades sostenibles, teniendo en cuenta las características intrínsecas de los contextos territoriales, de tal manera que la sostenibilidad no sea un concepto globalizante, sino que se asuma desde las particularidades del análisis sistémico de

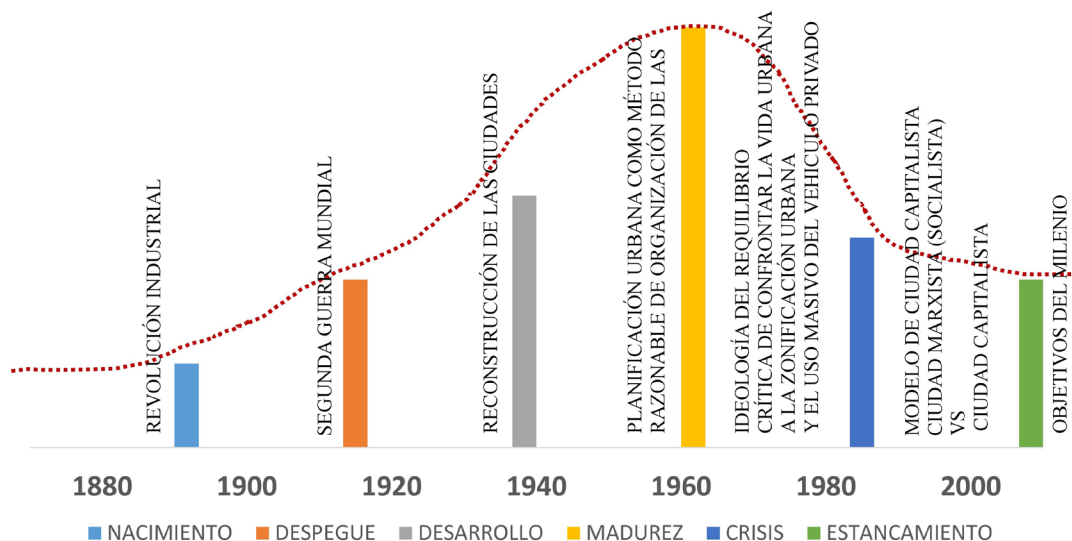


Figura 1. Etapas históricas de la urbanística

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández (2006).

los lugares. Llegados a este punto, el tercer eje pretende ilustrar la estructura curricular y micro curricular del componente urbano ambiental con sus énfasis temáticos, los cuales se insertan dentro del paradigma propuesto por el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 11, “ciudades y comunidades sostenibles”, están consagrados en la Agenda “Transformar Nuestro Mundo 2015-2030” y se alinean con las directrices misionales de CECAR y las tendencias de la enseñanza del urbanismo y la planificación territorial.

Los Cuatro Fundamentos Teóricos y el Enfoque Ecosistémico

Ante los interrogantes que han dejado las constantes reflexiones sobre la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo —bajo revisiones categóricas de enfoques temáticos, paradigmas, instituciones y autores que, sumidos en una realidad espacio-temporal, dieron respuesta a las necesidades contextuales y siguen siendo referentes en los estudios de las transformaciones y permanencias en las formas de hacer ciudad, a partir de las dualidades de lo tradicional-contemporáneo y lo global-local— se hace necesario empezar por una visión ampliada de la ciencia de la urbanística. Esto permite situar las reflexiones de un contexto internacional, globalizado y globalizante, en los pro-

cesos de producción de ciudad, a partir de las diversas unidades contextuales y las circunstancias históricas que dieron origen a las formas de configuración y crecimiento urbano.

De esta manera, el urbanismo, entendido como objeto de estudio, toma fuerza en la unidad científica cuando los procesos de transformación de mediados del siglo XIX, durante la Revolución Industrial, trastocan estructuras sociales y económicas —como la migración demográfica del campo a la ciudad, el crecimiento poblacional y las asociatividades en fuerza y mano de obra— en alternativas generadas por los desarrollos industriales que suponían una actividad vinculada al sector comercial, de producción e innovación tecnológica. Esto impactó directamente sobre las formas de organización y crecimiento de las ciudades (urbes industriales), las cuales empezaron a caracterizarse por el desbordamiento de las capacidades de carga, el caos espacial, los conflictos sociales, los impactos en la salud humana y el ambiente.

Por todo lo anterior, en la década de 1920 se plantea una ideología racionalista (eficiencia interna, urbanismo funcional) con la intención de dar respuestas coherentes a las problemáticas de las ciudades industrializadas y, de igual forma, proponer nuevas alternativas en los instrumentos de planeación y en los procesos de diseño urbano de las ciudades. Es así como el principal objetivo del valor ideológico racio-

nalista es el fomento del desarrollo urbano para evitar disfunciones e impactos ambientales caracterizados por la utilización del papel legislativo con la finalidad de entender la implementación de la normatividad, para encontrar la eficiencia del 'bien común'. En palabras de Fernández (2006):

Estos primeros planes se [caracterizaban] por supeditar el interés particular de la propiedad privada a los intereses generales de la comunidad, a través del control y de la intervención pública en el suelo urbano. Por consecuencia, el plan de urbanismo se constituyó en un poderoso instrumento de arbitraje social que mediaba entre los intereses privados y las necesidades colectivas de la comunidad, con lo cual ayudaba, por lo tanto, al gobierno de la ciudad. Adicionalmente, el plan transmitía una visión comprensiva del fenómeno urbano de alcances transgeneracional, que manejaba la incertidumbre del futuro y se convirtió en un potente instrumento didáctico para comunicar el modelo futuro de la ciudad. (pp. 13-14)

Ahora bien, refiriéndose a este contexto ideológico racionalista, en 1930 se presenta la necesidad de reconstruir las ciudades devastadas por la Segunda Guerra Mundial, lo cual despliega la bonanza de la planificación urbana como método razonable de organización de las ciudades hasta la década de los años 50. Esta situación tuvo un amplio reconocimiento social de las representaciones de sus capacidades técnicas, aplicadas a los planes urbanísticos de gran escala, en auge en los Estados Unidos, Europa y Latino América, tal como puede apreciarse en la Figura 1, que ilustra la curva de crecimiento, cima y declinación, esto es, las etapas de origen, despegue, desarrollo, madurez, crisis y, finalmente, estancamiento.

Este periodo de prosperidad y reconocimiento vislumbra el primer enfoque teórico denominado urbanismo funcional o enfoque racionalista, que estuvo en auge y en grado de madurez hasta 1950 y que hace referencia a la promoción del Congreso Internacional de Arquitectura Moderna en 1928. Allí se estableció un sistema racional de distribución de uso del suelo, recogido posteriormente por la Carta de Atenas en 1941, a partir de un marco en el cual las relaciones entre técnica, sociedad, economía y procesos culturales abrieron la evolución del urbanismo al concepto de sistema. Se hizo campo, así, al segundo fundamento teórico, denominado enfoque sistémico que, al igual que el urbanismo racionalista busca la eficiencia, asociándola a la eficiencia científica de las organizaciones espaciales del fenómeno urbano (Gaja, 1995). Se observa entonces que el modelo sistémico en la ense-

ñanza del urbanismo se ha incorporado a los modelos explicativos y a las operaciones urbanas.

Por otro lado, en 1960 inició la crisis urbanística, causada por los procesos industrializados producidos por las transformaciones aceleradas de los países más desarrollados. En Europa, a partir de los años 70, comenzó a descalificarse la teorización de la urbanística producida a inicios del siglo XIX, lo que permitió plantear la ideología estructuralista. Ramón (1970) la define como un conjunto de abstracciones no científicas, elaboradas en los valores socialmente dominantes que enmarcan las relaciones del poder y la producción en una forma social. En este sentido, las nuevas miradas de la ciencia urbana en el siglo XIX y su crisis generan planteamientos marxistas desde la crítica de la sociedad capitalista y su superación a través de alternativas revolucionarias. De hecho, este enfoque reclama la pertinencia de confrontar las condiciones del mundo moderno como crítica de la vida urbana. Al respecto, Jane Jacobs (2006), y posteriormente Henri Lefevre (1969) con *Derecho a la Ciudad*, postulan planteamientos basados en los principios teóricos del materialismo dialéctico, como la alineación, el burocratismo y el concepto de ideología (Munizaga, 2015).

El decline del paradigma del estructuralismo material empezó en los años 80, y significó un punto de partida para la apertura y esplendor del enfoque morfológico. En este sentido, el morfologismo dentro de la enseñanza del urbanismo se fundamenta en que la forma urbana dispone de leyes propias, condicionadas pero no determinadas por la infraestructura social y económica. Se entiende que la realidad de estos modelos se expuso de manera concisa, como en los aportes de los elementos y arquetipos morfológicos de Kevin Lynch (1984), las categorías operacionales de Maki (1964) y algunas ideas sobre la urbanística de Barcelona, expuesta por Sóla Morales (1959) (Munizaga, 2015). Es por ello por lo que el enfoque morfológico fue de enorme atractivo para que las escuelas de arquitectura y urbanismo compartieran la enseñanza del diseño urbano. Sin embargo, este enfoque evidencia una gran fragilidad teórica y conceptual al momento de desarrollar proyectos de diseño urbano.

En la actualidad, muchas escuelas de arquitectura, en respuesta a los estadios contextuales de sus ciudades de origen y estudio permanente, se adscriben a los enfoques de desarrollo de las mismas, vistos estos no como una explicación lineal en secuencia histórica de aplicación, sino más bien como capas que se superponen y que se adaptan a las condiciones en las

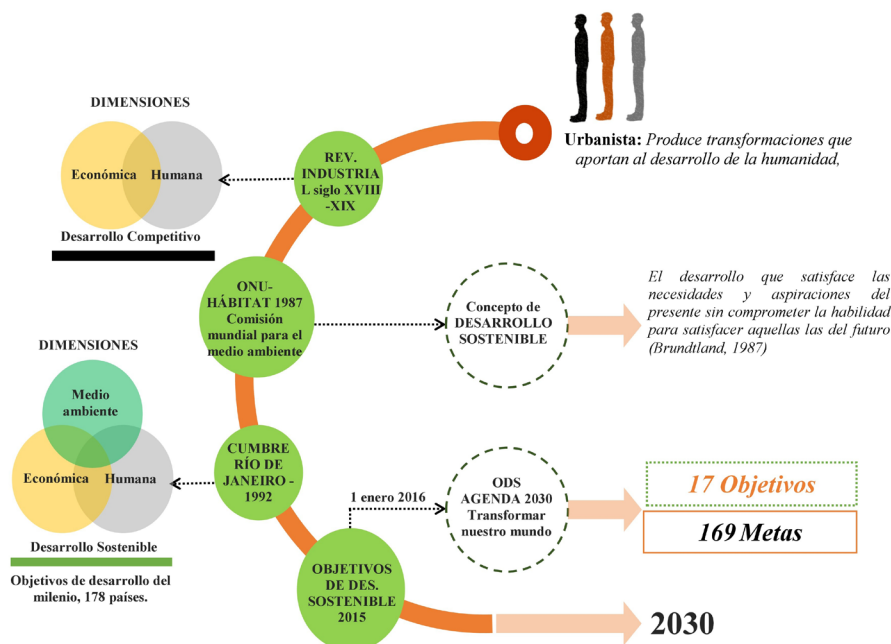


Figura 3. Dimensiones del desarrollo competitivo vs. desarrollo sostenible.

Fuente: Elaboración propia.

que la ciudad, directa o indirectamente, construye y reconstruye sus dinámicas sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales en lo que podría ser una búsqueda categórica hacia los paradigmas de sostenibilidad ambiental, desarrollo económico y justicia social (Campbell, 1996).

Es así como muchas ciudades latinoamericanas, en especial del Caribe colombiano, retoman posturas de los diferentes enfoques descritos y las ponen en práctica para sus procesos de planificación urbana. Esto resulta positivo, en algunos casos, dentro de la lógica situacional de las ciudades; pero, también, resulta negativo si se considera la visión reduccionista del papel político de la planificación en el desarrollo de estas.

El Enfoque Ecosistémico y el Desarrollo Sostenible en la Enseñanza del Urbanismo

En esta instancia, es pertinente profundizar sobre los conceptos de desarrollo sostenible y desarrollo competitivo. Este último se sustenta en una doctrina ampliamente estudiada por la escuela de Chicago, protagonizada por economistas y empresarios, donde el mercado es el regulador de los desequilibrios económicos, mediante políticas de desarrollo de atracción de recursos exógenos, lo que genera unas impli-

caciones sociales como la prioridad de la prosperidad económica sobre los problemas sociales (dimensión humana y dimensión económica).

No obstante lo anterior, las nociones ideológicas del desarrollo sostenible hacia el desarrollo competitivo, en el ámbito urbano han sido objeto de un interesante debate de ideologías en cuanto al desarrollo sostenible, donde su doctrina se encuentra en proceso de configuración protagonizado por ecologistas y posmarxistas en busca de un nuevo paradigma. Por consiguiente, emerge la funcionalidad de la intervención pública para minimizar las externalidades económicas, se desarrollan políticas que apuestan en valor de los recursos endógenos, y se generan implicaciones que dan prioridad a los problemas sociales y ambientales sobre las cuestiones económicas (dimensión medio ambiente, dimensión humana y dimensión económica) (Fernández, 2006).

Al llegar aquí y pese a las problemáticas y variables de los diferentes enfoques del urbanismo, la ciencia urbana contemporánea genera una nueva discusión ideológica, denominada enfoque ecosistémico o urbanismo ecológico, cuyos principios son la solidaridad social y la protección ambiental.

En 1983, bajo la dirección de las Naciones Unidas, se escogió a la ex primera ministra de Noruega, Gro H. Brundtland, para la conformación de una comisión mundial encargada de generar un informe relaciona-

do con el medio ambiente y el desarrollo; esta comisión es conocida mundialmente como la Comisión Brundtland. Cuatro años más tarde se presentó por primera vez el concepto de desarrollo sostenible en el informe titulado “Nuestro Futuro Común”: “el desarrollo que satisface las necesidades y aspiraciones del presente sin comprometer la habilidad para satisfacer aquellas las del futuro” (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo & Brundtland, G., 1987). Se diría, pues, que el concepto de desarrollo sostenible se proclamó a nivel internacional con el informe de la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo, pero se materializó en la Cumbre sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada entre el 3 y el 14 de junio de 1992 en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). En la Cumbre se planteó

(...) la manera de insertar la variable ambiental en el modelo de desarrollo. Sin embargo, esa primera formulación, fue tildada de vaga e imprecisa, incluso llegó a ser considerada como una traición a los esfuerzos de diversas organizaciones internacionales y no gubernamentales que entendían y habían consensuado otra definición, la cual no refería explícitamente al modelo económico. (Velásquez, 2012, p. 72)

La dimensión del desarrollo sostenible aún se encuentra en construcción, en la medida en que carece de doctrinas y protagonistas que puedan validar su aplicación. Por ello, Naredo (2004), como se cita en Velásquez (2012), piensa que “la falta de resultados inherente a la ambigüedad que exige el uso meramente retórico del término, se está prolongando demasiado, hasta el punto de minar el éxito político que acompañó a su aplicación inicial” (p. 72). Este argumento sirve para entender la ideología y las bases doctrinales del enfoque ecosistémico que se encuentra en proceso de configuración. Esta definición es incompleta, pero aproximada, para explicar que el enfoque ecosistémico centra su atención en los aspectos más sociales y ecológicos. Temas como la valoración y gestión de los recursos naturales, el medio ambiente del desarrollo urbano, el crecimiento sostenible, los gastos energéticos y la finitud de los recursos se sostienen sobre las bases del desarrollo sostenible, enmarcados en unos planteamientos problemáticos sobre las dinámicas y los agentes causantes de la destrucción del sistema natural del planeta tierra.

De esta manera, los problemas de las ciudades, sus tensiones en el ámbito del desarrollo, las necesidades y deseos de una sociedad cada vez más consciente de su dinámica y protagonismo en los procesos de planifica-

ción, exigen una nueva visión ideológica de estructuración urbana soportada en la triada de la sostenibilidad (ambiente, economía, sociedad). Campbell (1996) retoma esto en su planteamiento de las prioridades y conflictos del planificador; lo hace a partir de un triángulo que resume las posturas divergentes que pueden tomar los planificadores y las escuelas de planificación en relación con la defensa de las estructuras que conforman los territorios. Pone en evidencia, así, una visión de ciudad productiva, eficiente e innovadora que prioriza los proyectos en infraestructuras viales, áreas de negocios y mercado y zonas de cercanía.

Estos planteamientos formularon no solo unas visiones de ciudad, sino también unas posturas en las escuelas de enseñanza del urbanismo, sobre todo en lo que respecta a la manera de interpelar e interponer cada una de las esquinas; hoy en día es la interacción de esta triada de conflictos lo que se consolida como el desarrollo sostenible. Aquí conviene detenerse y abrir la discusión sobre los países más destacados en producción científica sobre temáticas de sostenibilidad, medio ambiente y planificación urbana y que apuntan directa o indirectamente a la construcción del enfoque ecosistémico. Tal es el caso de la Agencia de Ecología Urbana de Barcelona, que plantea un “modelo de ciudad mediterránea, compacta, compleja, eficiente y cohesionada socialmente” (Rueda, 2012, p. 10). Por otro lado, la Declaración de Hannover (2000) y la Agenda 21 en Europa hablan del urbanismo ecológico como elemento clave de la gestión urbana hacia la sostenibilidad. Se mencionan los casos de Estados Unidos, China y Reino Unido,

representados por las instituciones como Chinese Academy of Sciences, University College London (UCL), University of Melbourne y el Ministerio de educación de China con una producción investigativa de artículos, documentos de sesión, capítulos de libros, artículos de prensa, revisión de conferencias y libros. Se enfatiza que los artículos presentaron la mayor producción investigativa con 12.577 documentos equivalentes al 61.8%, enfocados en las áreas temáticas de las ingenierías (32.6%), Ciencias Sociales (31.3%) y Ciencias Medio Ambientales (29.7%). (Hernández et al., 2018)

Aunado a lo anterior, respecto a la divulgación y promoción del cambio urbano positivo, con el fin de lograr ciudades verdes, seguras, incluyentes, saludables y planificadas a nivel mundial, se encuentra el liderazgo de la Organización de las Naciones Unidas -ONU- Hábitat, por medio de la plataforma World Urban Campaign (WUC), que vincula cada dos años grupos de investigación y redes en un evento que

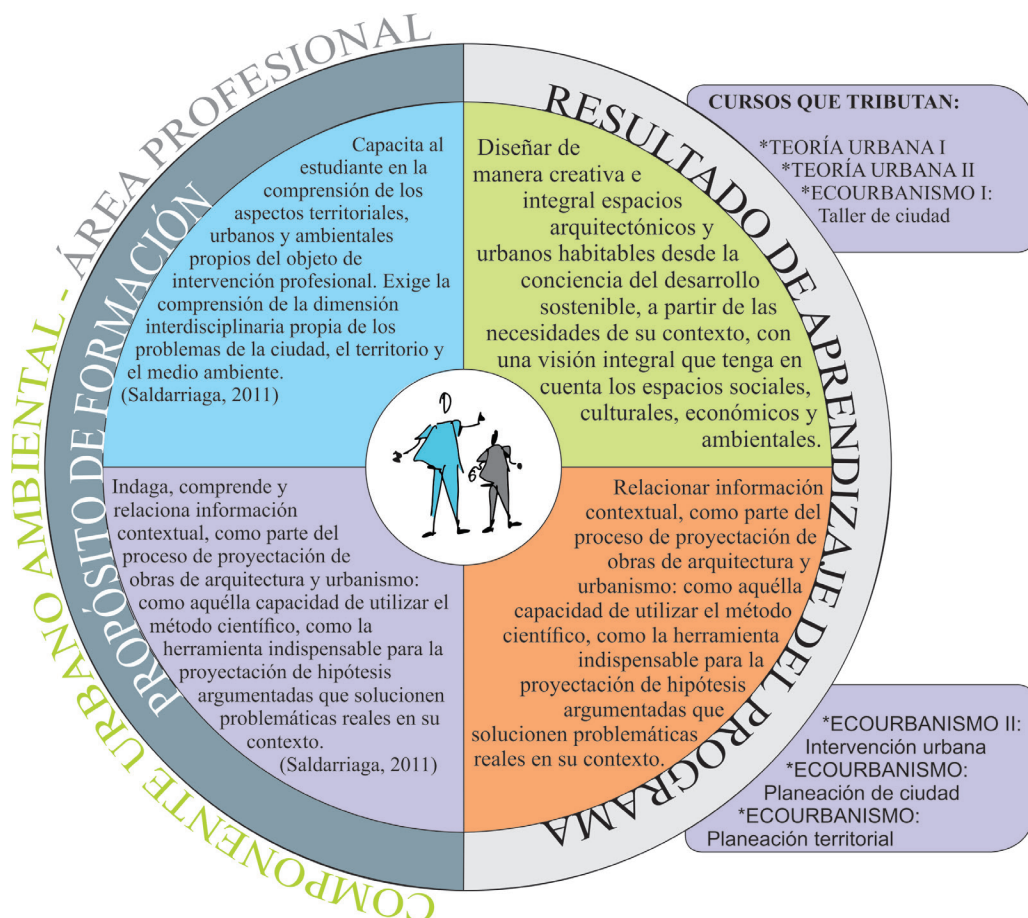


Figura 4. Resultados de aprendizaje del componente urbano ambiental del programa de Arquitectura de CECAR

Fuente: Elaboración propia a partir de la estructura curricular.

busca socializar la agenda urbana para desarrollar temáticas que apunten al urbanismo ecológico.

De ahí que las escuelas de arquitectura y urbanismo tengan la tarea de desarrollar estudios urbanos desde el pensamiento complejo, es decir, desde la capacidad crítica y analítica de entender la ciudad como un ecosistema que interactúa entre sí mediante ciclos de energía y materia, en donde se posicionan de forma interdependiente los sistemas biotópicos (medio natural, geográfico), tecnotópicos (medio artificial, construido) y cronotópicos (medio social, simbologías y significaciones).

Propuesta Curricular del Componente Urbano Ambiental

La propuesta misional de la Corporación Universitaria del Caribe -CECAR- traza la ruta del enfoque del pensamiento sistémico con miras hacia los contextos regionales en los que su jurisdicción tiene impacto di-

recto y responsabilidad social desde el desarrollo sostenible. De esta manera, el Programa de Arquitectura plantea en su plan de estudio una estructura curricular que propone, desde los distintos cursos ofrecidos a lo largo de la formación, un método sobre el orden producido de la construcción propia del lugar para la sostenibilidad e identidad de los territorios. Se busca, además, aplicar ejercicios según el alcance de esquemas básicos, anteproyectos y proyectos urbanos arquitectónicos como instrumentos para dar respuesta a los contextos de la región Caribe.

Es así como se consolida una visión ampliada de los territorios desde las realidades auténticas en las que se configuran los planes, programas y proyectos visionados para plantear soluciones acordes al lugar. Esto se muestra en los resultados de aprendizaje del componente urbano ambiental dentro del área profesional establecida en la resolución del Ministerio de Educación Nacional, "Por el cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Arquitectura" (Ministerio de Educación Nacional, 2003), cosa que se relaciona con el propósito de formación del Arquitecto en CECAR (ver Figura 4).

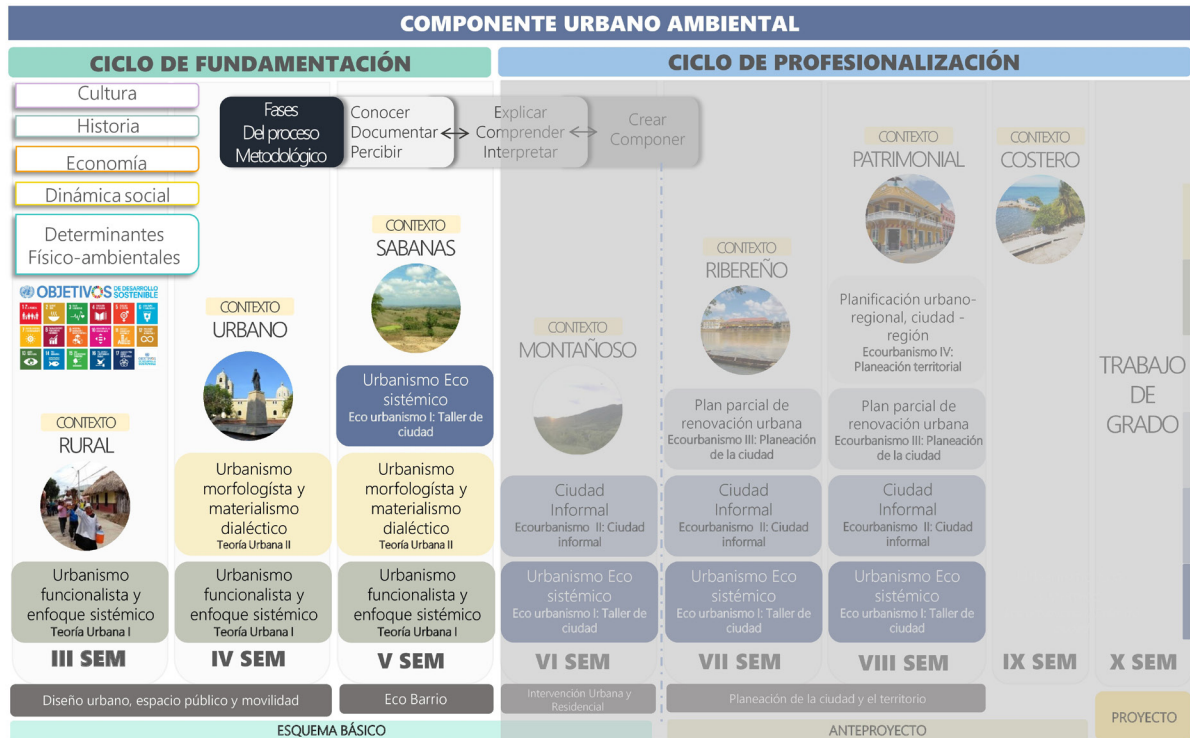


Figura 5. Línea curricular componente urbano ambiental en el ciclo de fundamentación. Programa de Arquitectura – CECAR

Fuente: Elaboración propia a partir de la estructura curricular del programa de Arquitectura CECAR.

La Figura 4 evidencia cómo el componente urbano ambiental, estructura una oferta académica con cursos teóricos (teoría urbana I y II) y de talleres (taller de ciudad, intervención urbana, planeación de ciudad y territorial) destinados a la reflexión, el estudio y diseño de la ciudad, en articulación con las disciplinas que hacen evidente las realidades contextuales, sus problemáticas y sus potencialidades. Todo esto con el fin de unificar los criterios de intervención entre los procesos de planificación, diseño, gestión y ejecución de proyectos de ciudad, en donde las causas y las consecuencias sean evaluadas a partir del pensamiento ecosistémico, para lograr una comprensión holística de los territorios. De esta manera, el urbanismo no pretenderá ser una disciplina unigénita de la configuración de las ciudades, sino una pieza elemental dentro del conjunto de saberes y experiencias que se ponen a prueba cuando la ciudad es diseñada, intervenida y vivida.

En este orden de ideas, la estructuración y secuencia de la línea del componente a nivel curricular se compone de dos ciclos de formación: el primer ciclo hace referencia a la fundamentación, y comprende los cursos y actividades de tercero y cuarto semestre, donde el estudiante inicia con los estudios teóricos-práctico

del urbanismo: conceptos, teorías y paradigmas funcionalista, sistémico, morfológico, y materialismo dialéctico. Los propósitos del curso propenden por una lectura de la ciudad como 'hecho urbano' y como estudio precedente dentro de los procesos de planificación y desarrollo en el mundo.

Esta propuesta considera la evolución histórica de las ciudades y el análisis del contexto. Se toman en cuenta dimensiones físico-espaciales, biofísico-naturales, aspectos socioculturales, históricos, económicos y normativos de un territorio específico para finalizar en un ejercicio académico de intervención urbana en el espacio público y la movilidad que responda de manera crítica y reflexiva a las teorías urbanas de estudio. Los cursos mencionados desarrollan como estrategia principal la metodología activa del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con la cual el estudiante identifica e interpreta datos para construir una idea de diseño urbano acorde a las realidades de las ciudades. Esto se hace a través de un proceso metodológico que se basa en tres etapas: conocer, documentar y percibir; explicar, comprender e interpretar, y, finalmente, crear y componer una propuesta que tiene en cuenta las características propias del lugar en cuanto a las dimensiones anteriormente mencionadas.



Fuente: Elaboración propia a partir de la estructura curricular del programa de Arquitectura CECAR.

Significa esto que el estudiante observa, piensa, siente y escribe lo vivido en un lugar para la realización de un diseño urbano a escala de calle y que, finalmente, estará en la capacidad de generar estrategias proyectuales de reconstrucción de la forma urbana de un sector (diseño urbano), tal como se aprecia en la siguiente figura.

Como se muestra en la Figura 5, a partir de quinto semestre el estudiante desarrolla su primer curso de “Ecourbanismo I: taller de ciudad”, donde se fundamenta el trabajo teórico-práctico sobre el urbanismo ecosistémico. La idea es que el discente asimile la capacidad de analizar grandes problemas con el fenómeno informal y las oportunidades que ofrece actualmente el hábitat en los asentamientos humanos, para así buscar las soluciones a través de intervención positiva, de protección, de recuperación y mejoramiento del paisaje, logrando un balance ambiental efectivo con el paso del tiempo, de acuerdo a problemáticas de informalidad y a la actual imagen de las ciudades. Esto ayudará al arquitecto en formación a tener una clara y especial sensibilidad por el papel esencial del mundo habitacional en el territorio, así como soluciones de intervención que se centren en los principios del urbanismo ecosistémico o ecológico, el desarrollo

sostenible y en la formulación de diseño de mejoramientos de zonas urbanas. No se busca solo una perspectiva sectorial, sino también una visión integral y una especial sensibilidad por el papel del mundo natural y del medio ambiente en relación con el hábitat.

El segundo ciclo comprende actividades académicas de sexto a octavo semestre. Su estructura profundiza el desarrollo de competencias profesionales de la disciplina para que el estudiante se enfrente a problemas reales en distintos contextos del Caribe colombiano y en diferentes escalas. En este ciclo, el estudiante inicia con el curso de Ecurbanismo II: intervención urbana, direccionado a las problemáticas de producción habitacional colectiva de la ciudad latinoamericana, entre lo formal e informal. Esto se hace con el propósito de generar una propuesta a nivel de esquema básico de diseño urbano dentro del enfoque ecosistémico. Seguidamente, se flexibiliza la línea del componente urbano ambiental en el séptimo y octavo semestre, y se plantean dos talleres de ecurbanismo: planeación de ciudad y la planeación territorial como visión urbana regional o ciudad región (ver Figura 6).

El propósito de estos cursos es dar a conocer la importancia de la planificación regional que abre el

debate para la búsqueda de territorios más competitivos, sostenibles y eficientes. Esto se hace a partir del uso adecuado del suelo y en armonía con los elementos naturales, aludidos a las valoraciones de los instrumentos de planificación a escala supramunicipal en Colombia, evidenciados en los Planes de Ordenamiento Departamental (POD) y Planes Estratégicos Metropolitanos de Ordenamiento Territorial (PMOT). Dichos planes están reglamentados a partir de la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial 1454 de 2011. De esta manera, el estudiante obtiene un panorama general del concepto de planificación regional, así como de los instrumentos de planificación de escala supramunicipal que permiten definir visiones y modelos de ordenamiento de escalas mayores a los límites de los municipios.

En el taller, el estudiante reflexiona, discute y crea estrategias de intervención a partir de la prospectiva de escenarios ecosistémicos (planes de renovación urbana, planes parciales), diseña objetivos y proyectos estratégicos teniendo en cuenta la identidad del territorio de estudio, cooperatividad/competitividad, desarrollo humano y desarrollo sostenible para consolidar la red urbana de municipios de una subregión territorial. Todo esto se relaciona con los diferentes contextos propios de la región Caribe Colombiana: de sabana, montañoso, ribereño, costero y patrimonial son escenarios que responden con las realidades ecosistémicas del territorio no solo a partir de una mirada geográfica, sino también sociocultural.

A Modo de Conclusiones: Cierre Curricular del Ecourbanismo para el Contexto Caribe

¿Qué aporta incluir en los cursos de urbanismo tradicional (ideología competitiva) el contexto actual de la realidad Latinoamericana y del Caribe con los fundamentos del enfoque ecosistémico de la enseñanza del urbanismo? ¿Qué problemas deberían privilegiar estos tópicos? ¿Cuál sería la mejor manera de llevar al aula de clase un tema como lo urbano y un acumulado de conocimientos que promuevan el proceso de enseñanza y aprendizaje sumado a un factor diferenciador o identitario?

Como respuesta a los anteriores cuestionamientos, es factible afirmar que en la enseñanza del urbanismo, académicos y profesionales, vinculados a partir

de los estudios del diseño urbano, la planificación y construcción de ciudades, como en la legislación vigente de ordenamiento territorial (Ley 388 de 1997), mantienen inconscientemente los fundamentos del ‘bien común’ del desarrollo competitivo (urbanismo tradicional) como eje estructurador del proceso de enseñanza de la urbanística, dentro de preceptos instructivos que se aplican en las ciudades, independientemente de su escala y su dimensión geográfica. No obstante, ampliar el debate hacia los procesos experienciales de cada ciudad, en la construcción de sus contextos territoriales, es volcar la mirada hacia dentro, con el fin de configurar normativas para la formulación de planes y proyectos de ordenamiento urbano territorial coherentes con las realidades tangibles con el objetivo de proyectar unas urbes para el desarrollo humano sostenible, tal como lo dice el precepto de Tolstoi: “Describe tu aldea y serás universal”.

Referencias

- AMÉZQUITA & OCAMPO (2011). Desarrollo Regional. Perfiles de la región Caribe colombiana por dimensiones de desarrollo. Tomo 2. Diálogos desde el Caribe. Desarrollo regional.
- ÁVILA-GÓMEZ, A. (2022). Reflexiones en torno a la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo en Colombia. Conversaciones con Jorge Vicente Ramírez Nieto y Stefano Anzellini Fajardo. Segunda serie de entrevistas. *Revista De Arquitectura* (Bogotá), 24(1), 3-15. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2022.24.1.4136>
- BAZIN, M. (2011). La enseñanza de la Ordenación Territorial y del Urbanismo en Francia: ¿Una nueva etapa? *Urban*, 0(10), 109-128 <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/372/372>
- CAMPBELL, S. (1996). Green cities, growing cities, just cities?: Urban planning and the contradictions of sustainable development. *American Planning Association*, 296-312. <https://my.vanderbilt.edu/greencities/files/2014/08/Campbell11.pdf>
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO & BRUTHLAND, G. (1987). *Nuestro Futuro Común*. Alianza editorial.
- CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE - CECAR. (01 DE 02 DE 2019). *PEI*. CECAR. Direccionamiento/misión-y-visión: <https://drive.google.com/file/d/1IJtTWaQx6ov1dICXve5qAR3GvDGI77yF/view>
- FERNÁNDEZ, J. (2006). Planificación estratégica de ciudades. Nuevos instrumentos y procesos. Reverté.
- GAJA, F. (1995). Los paradigmas urbanos y su influencia en la enseñanza del urbanismo en las Escuela Técnica Superior de Arquitectura del Estado. *Revista del Instituto Universitario de Urbanística de la Universidad*, (2), 47-72. <https://doi.org/10.24197/ciudades.02.1995.47-72>
- GONZÁLEZ, A. (1959). Entrevista con Manuel de Solá-Morales. *Arquitectura*, 351, 62-70. <https://oa.upm.es/2693/>
- HERNÁNDEZ, R., GHYSAIS, G., DÍAZ, J., & GUEVARA, O. (2018). Enfoques, Teorías y Perspectivas de la Arquitectura y sus Programas Académicos. En G. Martínez Osorio, & M. C. Albis Romero, *Enfoques, teorías y perspectivas de la Arquitectura y sus programas académicos* (1 ed., pp. 55-139). CECAR. <https://doi.org/10.21892/9789588557724.03>
- JACOBS, J. (2006). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Capitan Swing Libros.
- LEFEBVRE, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Editions 62, S.A.
- LYNCH, K. (1984). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili, SA.
- MAKI, F., MASATO, O., & JERRY, G. (1964). Investigations in collective form. *The school of architecture*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2003). *Resolución No. 2770*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86411_Archivo_pdf.pdf
- MOYA, L. (1997). La enseñanza del urbanismo. *Urban*, 0(1), 135-139. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/178>
- MUNIZAGA, G. (2015). *Diseño urbano Teoría y Método (3 Ed Actualizada)*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- PIÉ NINOT, R. (2005). La titulación de Urbanismo en España. Una nueva oportunidad. *Urban*, 0(10) 43-56. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/368>
- RAMÓN, F. (1970). *La ideología urbanística*. Ilustrada.
- RUEDA, S. (2012). *El urbanismo ecológico su aplicación en el diseño de un ecobarrio en Figueras*. Agencia de ecología urbana de Barcelona.
- SÁNCHEZ, I. (2011). La enseñanza del Urbanismo ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Urban*, 0(10), 12-16. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/365/365>
- SALDARRIAGA, A. (2011). *Investigación Enseñanza de la arquitectura en Colombia*. Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura / ACFA. https://www.arquitecturaacfa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=88&catid=11&Itemid=112
- DE TERÁN, F. (2011). Sobre la enseñanza del Urbanismo en España. *Urban*, 0(10), 8-11. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/364>
- VELÁSQUEZ, C. (2012). *Ciudad y desarrollo sostenible*. Universidad del Norte.

Enseñanza del urbanismo desde una perspectiva social y feminista.

Experiencias docentes y conflictos comparados^[1]

Learning urban planning from a social and feminist perspective.

Teaching experiences and conflicts compared

Ensinar planeamento urbano de uma perspectiva social e feminista.

Experiências de ensino comparadas e conflitos

Apprentissage de l'urbanisme dans une perspective sociale et féministe.

Expériences d'enseignement et conflits comparés

Fuente: Autoría propia

Autora

Socorro Pérez-Rincón

(Universidad de Barcelona-UNIBA)

socorroperezrincon@ub.edu

<http://orcid.org/0000-0002-2625-4370>

Recibido: 30/08/2022

Aprobado: 25/10/22

Cómo citar este artículo:

Pérez-Rincón, Socorro (2023). Enseñanza del urbanismo desde una perspectiva social y feminista: experiencias docentes y conflictos comparados.

Bitácora Urbana Territorial, 33 (1): 197-210.

<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104529>

[1] Artículo derivado de la experiencia de trabajo docente y la participación en la red LAHAS financiada por AECID D/030225/11

Resumen

Este artículo pretende un aporte pedagógico a la enseñanza del urbanismo, alertando sobre su deriva neoliberal. El objetivo es identificar los retos en la enseñanza del urbanismo y la planificación desde una perspectiva social y feminista. En primer lugar, se propone una crítica del neoextractivismo y el papel de los megaproyectos en la economía neoliberal e imperialista. En segundo lugar, se expone la metodología y el trabajo pedagógico de dos experiencias de innovación docente que comprometen al estudiante a investigar y reflexionar sobre conflictos territoriales, para identificar las voces marginadas, aplicar la teoría e incorporar la perspectiva de género con el objetivo de deconstruir los discursos de la planificación neoliberal. Partiendo de las experiencias del urbanismo comparado, anotamos en un atlas global los conflictos extractivistas y las resistencias que provocan. Concluimos en la necesaria transformación de la disciplina desde su enseñanza, priorizamos la dimensión social y analizamos el impacto de los megaproyectos. Se evidencia lo imprescindible de impulsar nuevas líneas de investigación comprometidas con la dimensión ética y de los cuidados.

Palabras clave: planificación, feminismo, innovación pedagógica, desigualdad social, cartografía

Autora

Socorro Pérez-Rincón

Urbanista egresada de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctorado en Planificación y Gestión Ambiental, especialidad en género. Es profesora asociada del Área de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona, del Centro adscrito Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA) y del Máster oficial interuniversitario de Mujeres, Género y Ciudadanía. Es coordinadora el Máster oficial de Planificación Territorial y Gestión Ambiental UB-UNIBA modalidad virtual. Forma parte del grupo fundador del Laboratorio de hábitat social, participación y género (LAHAS), red interuniversitaria UB-UNAM.

Abstract

This article aims to make a pedagogical contribution for teaching planning, alerting about its neoliberal tendency. The objective is to identify the issues at stake in the teaching of urbanism and planning from a multi-situated and feminist perspective. First, through a critique using neoextractivism and the role of megaprojects in a semicolonial and imperialist economy as a conceptual framework. Secondly, the pedagogical methodology of two teaching innovation experiences that engage the student to investigate and reflect about territorial conflicts to identify marginalized voices, apply theory, and incorporate the gender perspective to deconstruct the discourses of neoliberal planning are presented. The results are comparative urbanism experiences, we are tagging in global atlas of extractivist conflicts and social resistance. It is concluded that is necessary to transform the discipline from its teaching, placing the social dimension as a priority and analyzing the impact's megaprojects. New areas of research should be promoted that are committed to the ethical dimension and care.

Keywords: planning, feminism, pedagogical innovation, social inequality, cartography

Résumé

Cet article vise à apporter une contribution pédagogique à l'enseignement de l'urbanisme, en mettant en garde contre sa dérive néolibérale. L'objectif est d'identifier les défis de l'enseignement de l'urbanisme et de la planification dans une perspective sociale et féministe. Tout d'abord, par une critique du néo-extractivisme et du rôle des mégaprojets dans l'économie néolibérale et impérialiste. Deuxièmement, la méthodologie et le travail pédagogique de deux expériences d'enseignement innovantes qui engagent les étudiants dans la recherche et la réflexion sur les conflits territoriaux, afin d'identifier les voix marginalisées, d'appliquer la théorie et d'incorporer une perspective de genre pour déconstruire les discours de la planification néolibérale. En partant des expériences de l'urbanisme comparatif, nous annotons dans un atlas global les conflits extractivistes et les résistances qu'ils provoquent. Nous concluons sur la nécessaire transformation de la discipline à partir de son enseignement, en plaçant la dimension sociale comme une priorité et en analysant

Resumo

Este artigo visa dar uma contribuição pedagógica ao ensino do urbanismo, alertando para a sua deriva neoliberal. O objetivo é identificar os desafios no ensino do urbanismo e planeamento a partir de uma perspectiva multi-situada e feminista. Em primeiro lugar, através de uma crítica utilizando o neo-extractivismo e o papel dos megaprojectos numa economia imperialista e semi-colonialista como quadro conceptual. Em segundo lugar, são apresentadas a metodologia e o trabalho pedagógico de duas experiências pedagógicas inovadoras que envolvem os estudantes na investigação e reflexão sobre conflitos territoriais, a fim de identificar vozes marginalizadas, aplicar a teoria e incorporar uma perspectiva de género para desconstruir os discursos do planeamento neoliberal. Com base nas experiências de urbanismo comparativo, elaborámos um atlas global de conflitos extrativistas e a resistência que estes provocam. Conclui-se que é necessário transformar a disciplina do seu ensino, dando prioridade à dimensão social e analisando o impacto dos projectos. Devem ser promovidas novas linhas de investigação comprometidas com a dimensão ética e de cuidado.

Palavras-chave: planeamento, feminismo, inovação pedagógica, desigualdade social, cartografia

Urbanismo desde una perspectiva social y feminista.

Experiencias docentes y conflictos comparados

l'impact des mégaprojets. Il est essentiel de promouvoir de nouvelles lignes de recherche engagées dans la dimension éthique et de soins.

Mots-clés: planification, féminisme, innovation pédagogique, inégalité sociale, cartographie

Introducción

En los últimos treinta años podemos identificar varios ciclos de crisis globales, debidas a la aplicación extensiva de modelos de gestión y el desarrollo de proyectos neoliberales. Sus efectos se concretan en los territorios a través de grandes proyectos de intervención y complejas cadenas de valor transnacional que constituyen enclaves de sacrificio industrial o de explotación turística.

Hoy, más que nunca, debemos cuestionarnos qué papel tiene la enseñanza de la planificación y el urbanismo, bien sea normalizar en los estudiantes una mentalidad que toma como punto de partida el territorio como una abstracción objetual, con el fin de maximizar el negocio especulativo, o, por el contrario, humanizar el análisis geográfico desde una posición crítica, feminista y decolonial.

“...En este sentido, es de vital importancia aproximar a los estudiantes a los movimientos sociales y a las plataformas de defensa territorial, ofreciendo la posibilidad de que los estudiantes reflexionen sobre la teoría crítica y los instrumentos de planificación.”

En este contexto, tenemos que seleccionar contenidos teóricos y repensar la forma en que enseñamos el urbanismo y el ordenamiento territorial en Iberoamérica, pues no se puede evadir tomar un posicionamiento ante las evidencias de las cada vez más grandes desigualdades que se están configurando debido al uso y explotación del territorio. En los planes de estudio se deben incorporar aproximaciones que ayuden a visibilizar la segregación de la zonificación y la violencia que los megaproyectos promueven, cambiando las dinámicas socioeconómicas tradicionales y las relaciones de género en los territorios ancestrales de América Latina, y atentando contra la cultura, la salud y el medioambiente.

El objetivo de este artículo es situar al urbanismo y la planificación en una economía globalizada de mercado; para ello hay que identificar aportaciones desde el feminismo territorial, ejemplificar el papel pedagógico con experiencias de innovación docente que comprometen al estudiante a investigar, reflexionar sobre los conflictos territoriales que conoce, identificar las voces marginadas, aplicar la teoría e incorporar la perspectiva de género para deconstruir los discursos de los proyectos que atentan contra la comunidad.

El artículo está dividido en dos bloques, el primero es una breve introducción teórica que contiene algunos conceptos claves que ayudan a situar la conflictividad: los megaproyectos y las infraestructuras del neoextractivismo, la configuración de enclaves como parte de la planificación neoliberal de suelo, los principios éticos de la planificación y la función social del suelo malversados desde un posicionamiento tecnocrático y especulativo. En contraposición, se identifican corrientes con un enfoque más social y centrado en la dimensión ética de la planificación y los cuidados comunitarios para visibilizar los impactos del neoextractivismo, especialmente sobre las mujeres, y la corrupción que rodea el cambio de uso del suelo para realizar este tipo de proyectos.

En el segundo bloque, desde una vertiente aplicada, la autora expone dos de sus experiencias en la enseñanza de la planificación y el análisis de las desigualdades globales a través de dos prácticas docentes: 1) Taller de urbanismo comparado denominado “La dimensión ética de los

proyectos urbano-ambientales desde una perspectiva social y de género”, actividad que trata de incentivar el análisis comparado del urbanismo y para impulsar una línea tutorial con perspectiva de género, y 2) Cartografía crítica “Atlas colaborativo de proyectos conflictivos, género y cadenas globales”, una actividad de evaluación que se apoya en una cartografía digital para identificar proyectos conflictivos a escala local y situarlos en su contexto global, analizar sus dimensiones y reflexionar sobre los contenidos teóricos desarrollados en clase.

Es necesario impulsar, desde el ámbito académico, un compromiso ético, feminista y no eurocéntrico para proporcionar otras propuestas epistemológicas y metodológicas con el objetivo de analizar y construir nuevos horizontes que incluyan proyectos basados en las necesidades comunitarias. Desde la enseñanza tenemos que proporcionar herramientas para analizar los impactos socioambientales en clave de género, visibilizar las resistencias, alertar de situaciones de prevaricación urbanística y la violencia que se oculta tras los discursos desarrollistas e imperialistas de muchos proyectos.

Megaproyectos, Enclaves y Neoextractivismo

La economía financiera se proyecta en áreas concretas del territorio a fin de impulsar la concentración y acumulación de capitales, materializando con su violencia continuos ciclos de despojo, su análisis comparado entre Brasil y varios países evidencia su incremento (Rolnik, 2018, p. 409). Estos procesos son apoyados en diferentes escalas de la planificación y por una activa transformación de los marcos regulatorios mediante asociaciones público-privadas (PPP) que impulsan políticas urbanas neoliberales (Brenner & Theodore, 2011) con el objeto de atraer la inversión de grandes capitales y promover la denominada destrucción creativa en los territorios. Siendo la tendencia actual de la privatización de la gestión urbana. Los lugares son objetos de los que se extrae su máxima rentabilidad con su recualificación, marcando zonas como polígonos especiales de desarrollo económico y sacrificio social. Por ejemplo, en México las zonas francas fronterizas y en Chile la definición de zonas de ‘sacrificio’ (Bolados & Cuevas, 2017), una clasificación que de forma cínica expone su función real de explotar y sacrificar la vida.

Se planifican grandes proyectos como motores de desarrollo para generar nuevas centralidades donde la gestión del suelo es una cuestión clave (Lungo Díaz, 2005). Estos proyectos transforman de manera radical el paisaje sin considerar a sus pobladores, incrustando nuevas funciones económicas en los territorios para consolidar complejas cadenas de valor global y de acumulación por desposesión (Harvey, 2004). Así, se multiplican los clubs de golf, parques temáticos, casinos y todo tipo de mega explotaciones urbanas y agrarias que consolidan infraestructuras para el neoextractivismo entre los países de norte y los del sur. El concepto de neoextractivismo es una categoría de análisis útil para identificar procesos históricos que refuerzan el monopolio de las oligarquías transnacionales (Domínguez, 2021), y se extiende no solo a enclaves para la extracción y apropiación de materias primas, como el petróleo o la minería, sino también a ámbitos urbanos, e inmateriales como el turismo y las nuevas tecnologías.

Escudándose en el discurso del desarrollo local y la flexibilidad económica, los estados desmontan el endeble bienestar y dan prioridad a la construcción de infraestructuras que ayudan a reproducir al gran capital transfiriendo dinero público a manos privadas. Simultáneamente, se evidencia el abandono de los proyectos sociales y la desinversión en los equipamientos necesarios para la reproducción de la vida cotidiana de las personas.

Los proyectos son calcados de un lugar a otro como si fueran plantillas. Este modelo demuestra su fracaso, dejando tras de sí espacios obsoletos y entornos contaminados, evidenciados en las múltiples ruinas modernas —captadas por itinerarios fotográficos como la topografía del lucro en España (Schulz-Dornburg, 2012) — y en los vacíos que dejan a su paso los procesos de extracción (Observatorio Metropolitano de Madrid, 2013).

De esta planificación neoliberal (Garnier, 2011) se destacan algunas características: liberalización del suelo a través de instrumentos urbanísticos; instrumentos que dejan la planificación en manos privadas; configuración de enclaves a través de la recalificación del suelo como zonas especiales; desinversión y venta de la vivienda de alquiler social; recualificación del suelo reservado para equipamientos; subvención pública de grandes consumos de recursos (agua, luz etc.) de los megaproyectos; consolidación de grandes infraestructuras para el flujo de materias primas de los países del sur a los del norte y depredación del entorno.

Los lugares con un alto valor cultural e histórico son objetivo de los proyectos urbanísticos de regeneración y las inversiones inmobiliarias transforman la morfología de su paisaje, estructurando circuitos temáticos característicos de la ciudad espectáculo: los museos y el arte callejero ayudan a comercializar las subculturas y la exotización de las identidades que favorecen la industria del turismo en las principales ciudades del mundo. Los territorios con un alto valor paisajístico natural también son vulnerables a una lógica extractiva que se instala y hace desaparecer otros espacios de vida social, expulsando a millones de personas de su hábitat (Sassen, 2015): el desplazamiento forzado, económico y político genera constantes flujos migratorios de los países denominados del sur al norte buscando el sueño de un estado de bienestar. Otros sitios son seleccionados para acumular los desechos de la acumulación capitalista.

Feminismos Territoriales

El resultado de esta silenciosa violencia financiera e institucional es la expulsión de sus habitantes y la destrucción sistemática de las formas locales de supervivencia y patrimonio popular donde las más afectadas son las mujeres. Desde los ecofeminismos de Abya Yala (Lascanta, 1990), en muchos territorios las mujeres han sido las primeras en organizarse contra el despojo, como la activista indígena Lenca Berta Cáceres, asesinada por su lucha contra los megaproyectos de desarrollo que afectaban territorios ancestrales. Cáceres murió tratando de evitar la destrucción por los intereses extractivistas. Sin embargo, la mayoría de las resistencias son poco visibles, a menudo silenciadas o criminalizadas.

Las instituciones promueven transformaciones urbanas para el protagonismo del capitalismo-patriarcal violentando, destruyendo los espacios para la reproducción de la vida (Pérez Orozco, 2012). Desde la economía crítica, Verónica Gago y Luci Caballero (Gago & Caballero, 2019, p. 55) hacen énfasis en cómo los ajustes financieros globales se territorializan y se encarnan en cuerpos femeninos como deuda y violencia. Las más afectadas por el despojo de la infraestructura pública son las mujeres (equipamientos, hospitales, escuelas, mercados, centros sociales, etc.). En torno a este despojo, se configuran luchas protagonizadas por mujeres; la consigna de este feminismo territorializado es “Nos queremos vivas, libres y desendeudadas”.

Rita Segato (Segato, 2013) indica que el mundo de hoy está marcado por la conquista y dueñidad de los territorios, donde podemos trazar genealogías de violencia cada vez más brutales que se representan en los territorios que son objeto de proyectos extractivos denominados de ‘desarrollo’ (Svampa, 2019), y en los cuerpos femeninos vulnerables al feminicidio vinculado a los enclaves de explotación. Como respuesta a esta violencia surgen innumerables luchas invisibilizadas desde el feminismo popular y el comunitario (Gargallo, 2014) en defensa del territorio.



Figura 1. Ni los cuerpos ni los barrios son territorios de conquista
Fuente: Elaboración propia.

Es necesaria una perspectiva comparada (Ibarra & Escamilla-Herrera, 2016) de las luchas populares en América Latina, que se dan en diferentes territorios expoliados por el extractivismo neoliberal (Harcourt & Escobar, 2005) y en la periferia de Europa (España, Grecia y Portugal). Vemos, desde la experiencia de estos feminismos comunitarios, que el pensamiento crítico surge de la acción directa, de experiencias colectivas que generan conocimiento a partir de la resistencia. En este sentido se hace una relectura del neoliberalismo como una extensión de la colonialidad del poder, el racismo y sus opresiones (Curiel & Falconí, 2021). El feminismo territorial no es nuevo, pero actualmente se puede situar como la cuarta ola del feminismo, porque cada vez es más visible como consecuencia de la necesidad de una defensa activa del cuerpo-territorio contra proyectos extractivistas.

Este tipo de violencia territorial configura contrageografías feminizadas por la globalización (Sassen, 2003), circuitos transfronterizos donde muchas mujeres se

ven afectadas por el desplazamiento forzado de sus territorios, a menudo debido a estos grandes proyectos de especialización. Por ejemplo, en las zonas francas de maquila en la frontera con Estados Unidos, las mujeres están atrapadas en un enclave industrial, entrando en un circuito de trabajos cada vez más precarios.

La relación asimétrica entre el norte y el sur deslocaliza a las mujeres y a los hombres para ser usados como mano de obra flexible transnacionalizada y transforma sus territorios según las necesidades de la producción. Los efectos del desmontaje del estado del bienestar generan ausencias y una crisis global de los cuidados: hay mujeres que tienen que migrar para enviar remesas a sus familias (Barañano & Marchetti, 2016), pero, al dejar de cuidar a sus hijos en sus territorios, tienen que ser sustituidas por otras mujeres pobres. Al mismo tiempo, en los países del norte global el trabajo reproductivo se realiza por mujeres migrantes que forman cadenas transnacionales de cuidados.

Metodología y Herramientas Pedagógicas

En América Latina hay más de cien escuelas de urbanismo y planificación, entre las pioneras destacan la Universidad Simón Bolívar en Venezuela y la UNAM, seleccionada por su buena práctica por ONU Hábitat. Son escuelas relativamente jóvenes, que nacieron incorporando algunas de las contradicciones de la primera ola neoliberal en América Latina y los impactos sociales de los ajustes económicos estructurales. En su enseñanza incorporan tanto la influencia internacional del urbanismo con una tendencia crítica en la planificación urbana, denominada *advocacy planning* por sus primeros precursores en Estados Unidos y en Inglaterra (Fainstein, 2013), como una formación práctica, ya que participan activamente de pequeños proyectos de mejoramiento en los barrios autoconstruidos como forma de urbanización popular y enfoque social. En estas escuelas, por lo general, predomina el enfoque social con prácticas en los barrios populares, una experiencia fundamental para la formación.

Soy egresada de la carrera de urbanismo de la UNAM, y cuando estudié era frecuente la participación en programas comunitarios. Después, trabajando en el sector público en la Ciudad de México, conocí experiencias de lucha contra megaproyectos que aco- saban el territorio de los pueblos indígenas con mega- proyectos como clubs de golf.

Son experiencias que me marcaron a la hora de formar una perspectiva crítica sobre las tendencias neoliberales del urbanismo. Ahora, en mi docencia, para diseñar las estrategias pedagógicas en clase utilizo un análisis cualitativo situado y feminista (Blazquez et al., 2012), que parte de mi experiencia como migrante en Barcelona durante casi la mitad de mi vida, lo que también me ubica en una doble experiencia para realizar un análisis comparado. He tratado de poner en relación mi recorrido vital por diferentes espacios y experiencias que me han permitido una reflexión y una participación en proyectos alternativos.

Para las experiencias que se relatan se usan herramientas pedagógicas interactivas y la coeducación como un compromiso en acción con la enseñanza de la planificación territorial desde una perspectiva de género y de clase. Se asume una línea pedagógica directamente relacionada con un posicionamiento feminista que incide en la forma de enseñar, la selección de materiales y la orientación para analizar las desigualdades. El espacio y sus representaciones proyectuales producen y reproducen el género, por lo que es necesario analizar políticamente las categorías espaciales (Parra-Martínez et al., 2021) y sus discursos.

Las principales herramientas pedagógicas son: el taller para plantear una posición activa de aprendizaje (Carcelén, 2019), los recorridos con vecinos/as como una forma de acercarse a los conflictos (Pumarino & Muñoz, 2021) y la cartografía crítica como un objeto de aprendizaje que rompe el monopolio de la representación institucional (Zamora & Carballo, 2017) y permite de una forma sencilla colocar información interactiva como webs, videos, noticias y documentos.

Diversos autores ponen énfasis en el concepto de interactividad (Aparici-Marino & Silva, 2012) y en las dinámicas comunicativas para generar procesos exitosos de aprendizaje individual y colectivo. En este sentido, los procesos colaborativos generan procesos muy positivos de crecimiento grupal gracias al contexto de retroalimentación entre los estudiantes y el profesorado.

El Laboratorio: Experiencias Cruzadas

Para introducir las dos prácticas académicas considero importante definir el contexto de mi colaboración profesional y pedagógica docente. La primera experiencia pedagógica tiene sus antecedentes en el proyecto Laboratorio LAHAS, una red interuniversitaria entre la UNAM y la UB en cuya constitución participé.

Desde el 2007, el Laboratorio se configuró como una colaboración entre investigadores independientes interesados en el hábitat popular y en la perspectiva de género, para lo cual se hicieron diferentes actividades académicas conjuntas. Además de investigar, participé directamente en la elaboración de recursos virtuales como el diseño web, recursos visuales, incursiones en la cartografía colaborativa y un campus abierto. El objetivo era estructurar una plataforma virtual común para compartir de forma abierta recursos de formación a distancia, especialmente visuales.

Los primeros debates fueron en torno a la regeneración urbana, tanto en México como en Barcelona, y su impacto social y de género. Se partía del análisis de zonas céntricas y la indiscriminada aplicación de modelos de urbanismo neoliberal, junto a las resistencias sociales en un marco de globalización económica. Organizamos diversas actividades para comparar enfoques y prácticas distintas a las del urbanismo, colaborando con grupos sociales.

En mi caso, la violencia urbanística y las resistencias en femenino contra los grandes proyectos de regeneración que expulsan a sus habitantes y las narrativas contrahegemónicas en el hábitat popular, tanto en México como en Barcelona, son una línea prioritaria de estudio.

Taller de Urbanismo Comparado: “La Dimensión Ética de los Proyectos Urbano-Ambientales desde una Perspectiva Social y de Género”

El taller de urbanismo comparado es una práctica académica que se sitúa en una nueva etapa, a partir del 2016, cuando me inicié como profesora impartiendo la asignatura de Metodología desde una perspectiva feminista con un enfoque cualitativo. Es una práctica docente que inicié como un taller anual de intercambio con estudiantes de urbanismo de visita académica en Barcelona. El taller de investigación se denominó “La dimensión ética de los proyectos urbanos. Una mirada crítica y de género a la transformación urbana”. Hasta la pandemia se realizaron tres intercambios consecutivos: 2017, 2018 y 2019.

La cooperación surge de la necesidad de investigar y llevar a las aulas la enseñanza del urbanismo y sus especialidades, de una manera transdisciplinar y so-

cialmente comprometida que rompa con el modelo de urbanismo para el marketing global y los negocios especulativos. Es necesario buscar en la universidad la configuración de una formación de profesionales dispuestos a realizar investigación sobre los impactos de este tipo de urbanismo, proponer alternativas, generar teoría crítica, visibilizar las necesidades sociales y denunciar la corrupción urbanística. A partir de esta experiencia y la docencia empecé con la innovación docente.

El interés viene de lejos, en mi tesis, con un estudio comparado de diferentes casos de la Ciudad de México y Barcelona, se identifican diferencias y similitudes en la intervención urbana sobre los barrios estigmatizados y la violencia inmobiliaria que provocan estas intervenciones urbanas. Los discursos institucionales en contraposición a los proyectos comunitarios.

El objetivo de los talleres en sus diferentes ediciones fue incentivar una formación crítica en las nuevas generaciones de investigadores en diferentes especialidades del Posgrado de Urbanismo en la UNAM, usando el viaje como un recurso de reflexión crítica, comparando los temas de investigación para vincularlos a la experiencia de Barcelona, más allá del modelo que se exporta, desde la vivencia de diferentes plataformas sociales y la visión crítica de su proceso de turistificación.

La programación del taller se diseñó buscando un ambiente pedagógico integral y dinámico, para comparar y debatir colectivamente alrededor de casos concretos que proponen los mismos estudiantes, y compartir experiencias de renovación con el fin de aportar una mirada crítica desde las resistencias sociales al modelo de Barcelona. El taller se dividió en dos partes. Primero, hubo un debate sobre la metodología que se centró en los proyectos de investigación de las estudiantes, buscando reforzar las bases teóricas y las herramientas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos. En el taller se debatieron las metodologías que se aplican en los proyectos de investigación, tuvimos un encuentro con mis alumnas del máster de Género para el intercambio de instrumentos de investigación. Compartimos posiciones epistemológicas e instrumentos de recolección de datos. También reflexionamos sobre la perspectiva social y de género en algunos de los estudios de caso.

En segundo lugar, hubo debates y recorridos relacionados con megaproyectos y proyectos alternativos de transformación para analizar cómo estos influyen en sus entornos, acrecentando o disminuyendo las

desigualdades sociales y de género. Para ilustrar esta diferencia se realizaron recorridos, por ejemplo, se visitó Ca la Dona (Casa de la Mujer), que es un espacio autoorganizado producto de la lucha feminista formado por más de 20 colectivos. Visitamos su sede en el barrio Gótico de Barcelona, un edificio con parte de la muralla medieval y un yacimiento arqueológico. El proyecto es una buena práctica de rehabilitación patrimonial, un ejemplo de diseño con la participación directa de los grupos feministas.



Figura 2. Visita organizada con las alumnas a Ca la Dona
Fuente: Elaboración propia.

En Badalona nos reunimos con un integrante de la asociación de vecinos de Bufalà, e hicimos una ruta por los principales espacios del proceso de especulación de esta ciudad ubicada en la zona metropolitana de Barcelona, pudimos conversar sobre de Ca l'Andal una antigua masía afectada por un plan urbanístico y la lucha por recuperarla como equipamiento.

La visita se inició en un sector de gran especulación, un proyecto urbanístico que se inició en el 2003, que contemplaba la construcción de 2,000 viviendas en el barrio del Gorg, alrededor de un canal artificial navegable que originalmente estaba proyectado hasta el Palau Olímpic, un sector que inició su construcción para los juegos olímpicos de Barcelona 92 como sede de las competiciones de baloncesto. Este megaproyecto transformó terrenos agrícolas, fábricas y derribó vivienda popular para construir grandes bloques de vivienda nueva. Con el tiempo y los problemas técnicos el proyecto del canal disminuyó su longitud y aumentó la cantidad a 2,700 viviendas de alto standing que han generado una gran burbuja inmobiliaria en la zona, y una grave desinversión en los equipamientos

públicos del resto de la ciudad de Badalona, como la piscina municipal, el mercado y la biblioteca, que actualmente están sin mantenimiento o cerrados por la falta de dinero. El canal no se ha terminado debido a los enormes problemas técnicos que presenta, ya que requiere la realización de un costoso viaducto para el paso del tren (Cucarella, 2021). En el recorrido también realizamos un encuentro con una vecina expropiada por el proyecto que nos explicó su lucha y las arbitrariedades que sufrió hasta ser reubicada.



Figura 3. Recorrido por Badalona
Fuente: Elaboración propia.

Temáticas

Las investigaciones presentadas en el taller nos permitieron hacer un debate alrededor de las tendencias metodológicas y los problemas de investigación en torno a las siguientes temáticas:

- Gentrificación: investigaciones relacionadas con megaproyectos, infraestructuras para la turistificación de la ciudad, trabajos que identifican conflictos y resistencias sociales a partir de diferentes casos de estudio. El patrimonio, el arte y la cultura son utilizados como motores de promoción de proyectos de regeneración que enmascaran expulsiones y negocios inmobiliarios.
- La vivienda como eje de transformación: investigaciones relacionadas con el problema de la vivienda desde los diferentes agentes constructores, la especulación y el papel del espacio público. En el plano teórico se replantea el concepto de ciudad compacta exportado de Europa.

- Diversidad y gestión de los espacios limítrofes: trabajos relacionados con ciudades fronterizas, su peculiar configuración y violencia. Definición de frontera y sus implicaciones en la identidad de sus habitantes, así como en la gestión del suelo y sus recursos.
- Estigmatización y regeneración: trabajos que se refieren a la seguridad en el espacio público, discutimos sobre los tipos de violencia que se pueden identificar, la estigmatización de los pobres, la percepción del espacio y las políticas públicas.
- Los espacios verdes: investigaciones relacionadas con el papel del espacio público y los parques urbanos. La forma en que se ven reflejadas las diferentes dinámicas de estos espacios públicos como motor de revalorización inmobiliaria.
- Especulación con los equipamientos: transformación de mercados y equipamientos cotidianos. Exportación del modelo Barcelona renueva mercados tradicionales fusionándolos con supermercados y restaurantes de lujo.

Cartografía Crítica “Atlas colaborativo de proyectos conflictivos, género y cadenas globales”

Desde el 2015 imparto docencia en la Universidad. Esta experiencia sitúa mi participación docente en dos Másteres: el de Planificación Territorial y Gestión Ambiental (MPTGA) y el Máster de Género en sus modalidades presencial y virtual.

En el Máster MPTGA imparto el Módulo introductorio propedéutico en UNIBA y la asignatura de Planeamiento y Gestión de los espacios Urbanos. En clase trabajamos progresivamente diferentes posiciones ideológicas de la planificación hasta llegar a planteamientos del derecho a la ciudad y el análisis de las desigualdades que produce el urbanismo neoliberal.

En el Máster de Género imparto la asignatura de la feminización de las Desigualdades Globales. El objetivo general de esta asignatura es presentar la diversidad de situaciones en las que se encuentran las mujeres en un contexto mundial globalizado.

El perfil interdisciplinar y la diversidad de nacionalidades son valores para destacar de ambos programas; es una riqueza que he tratado de aprovechar con

el uso de herramientas colaborativas para promover una conexión temática entre mis asignaturas y lograr enfoques complementarios sobre la configuración de las desigualdades territoriales como eje común.

El ejercicio

La planificación y el urbanismo se fundamentan en la función social de la propiedad y en los usos que puede tener el suelo, principios que, teóricamente, deberían ayudar a repartir derechos, cargas y beneficios de vivir en un lugar. Sin embargo, la utilidad pública es un concepto manipulado que se ha pervertido al punto de que cualquier proyecto que suponga desarrollo se puede considerar causa de utilidad pública, aunque represente un beneficio económico para una corporación privada y la expulsión para sus pobladores. En Estados Unidos el caso Kelo, paradigmático por la polémica que desató el uso del principio de uso público, es emblemático: una pequeña casita rosa expropiada y la resistencia en los juzgados de su propietaria expropiada a la ejecución de un plan urbanístico para la instalación de un parque de investigación para Pfizer, un hotel y viviendas de lujo (Chinchilla, 2016).

En clase tomamos este debate como eje para iniciar la dinámica. En los debates grupales se evidencia que los estudiantes se sorprenden porque en clase nunca les habían hablado de corrupción urbanística; de forma activa ellos empiezan a identificarla en torno a grandes proyectos de desarrollo. El ejercicio nos lleva a reflexionar sobre la ética de los proyectos y la función social de la propiedad, que es uno de los principios básicos que justifican la planificación y el ordenamiento territorial.

Además, se identifican las múltiples plataformas comunitarias que están denunciando a través de medios alternativos, con el fin de transmitir un contradiscurso sobre el desarrollo y la justicia medioambiental.

Algunos colectivos están utilizando como herramienta de trabajo la construcción de cartografías críticas. Hay muchos ejemplos relevantes, aquí se destacan brevemente dos por su importancia:

- Territorios ancestrales y feminismos latinoamericanos: Mapeando el cuerpo-territorio es una iniciativa del Colectivo Miradas críticas del territorio desde el feminismo (2017), ubicada en Quito y en colaboración con la red de Mujeres Latinoamericanas defensoras

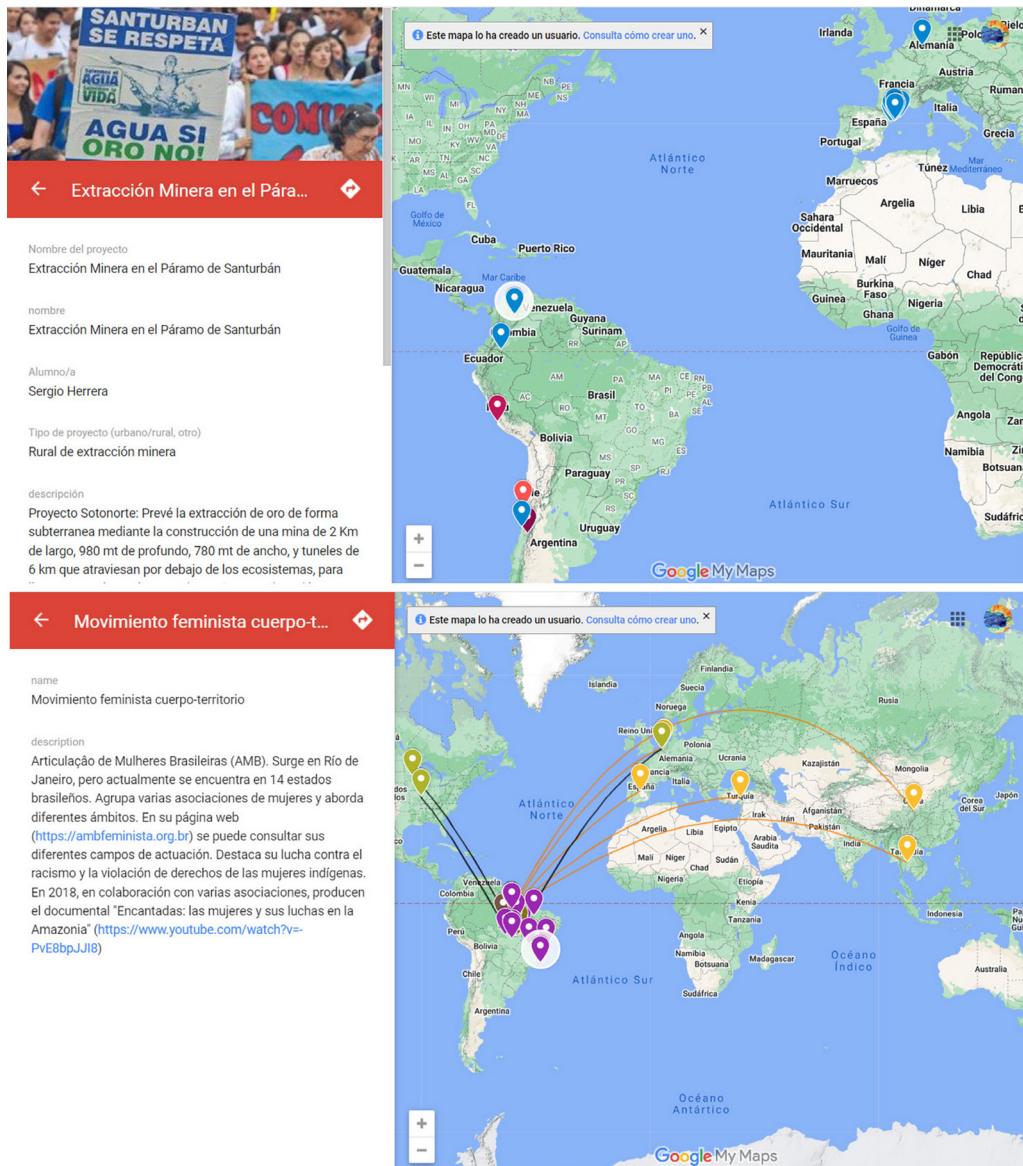


Figura 4. Imágenes Atlas colaborativo de proyectos conflictivos
Fuente: Elaboración propia.

de derechos sociales y ambientales. Utilizan diversas técnicas sensoriales para cartografiar (tejer, coser, dibujar, teatralizar) con una perspectiva decolonial que busca rescatar la sabiduría ancestral, representando la violencia corporal y extractiva del capitalismo.

- Justicia ambiental: EJAtlas (<https://ejatlas.org/>) es una cartografía crítica digital que surge desde el concepto de ecología política para conectar y comunicar diversas luchas contra las injusticias ambientales. Contiene conflictos georeferenciados, identificando las compañías promotoras y las plataformas sociales que los denuncian.

Son dos ejemplos de cartografía que ponen imágenes a procesos poco visibles y sirven como una herramienta de colaboración y denuncia de los movimientos.

En el ámbito pedagógico, las cartografías críticas (Bahar, 2014) también tienen un gran potencial para conectar el conocimiento de los estudiantes sobre experiencias marginadas del discurso oficial, mostrando una realidad invisibilizada a partir de la construcción de un mapa de conflictos territoriales que dan apertura a una reflexión sobre las tendencias de la planificación.

La modalidad presencial y virtual permiten poner en práctica recursos pedagógicos para la enseñanza, mediante el uso de nuevas tecnologías; también, se puede espacializar el análisis de las desigualdades.

Son aportaciones para la innovación docente, teniendo en cuenta la importancia de representar las

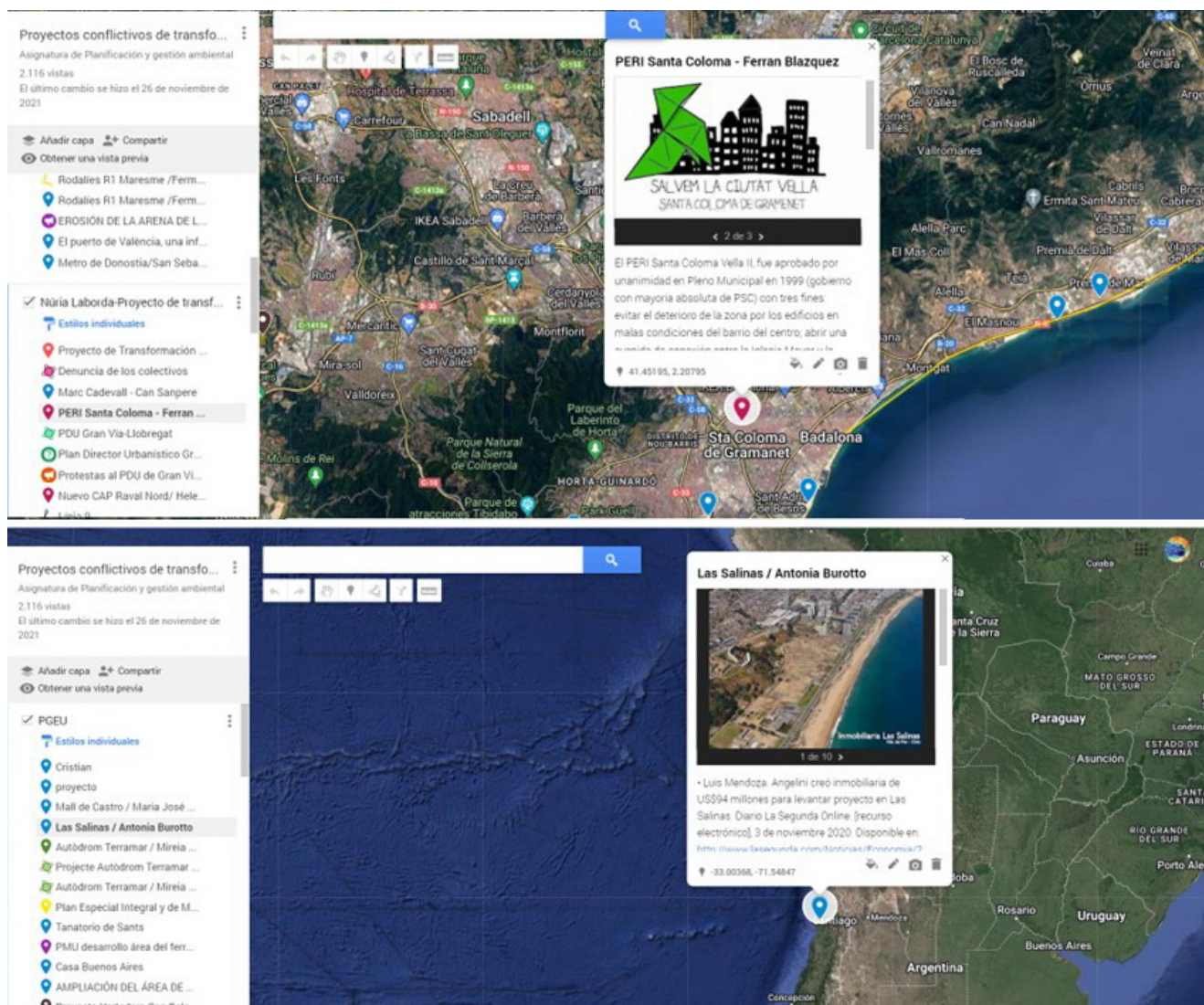


Figura 5. Conflictos territoriales identificados por los estudiantes a través de puntos y una breve ficha en el Atlas
Fuente: Elaboración propia.

desigualdades más allá de los indicadores cuantitativos. Esta experiencia se apoya en la construcción de una cartografía colaborativa online en MyMaps como objeto de aprendizaje, y permite vincular una colección de metadatos de contenido.

El ejercicio de mapeo se aplica en dos asignaturas, en una se profundiza en los instrumentos de ordenamiento y en la otra en el impacto sobre las mujeres. Al usar la misma cartografía se pueden ver los puntos de las otras clases con una ficha de proyecto que incluye: un breve resumen del conflicto, impactos, empresariado involucrado, movimientos de resistencia, lugares conectados y enlaces a información relevante.

La construcción colaborativa de la cartografía se combina con un ejercicio expositivo de los proyectos conflictivos identificados por los estudiantes. En las Figuras 4 y 5 podemos ver imágenes del Atlas y en la bibliografía un ejemplo navegable. Al colocar los puntos se tiene una visión global y se da cuenta de la complejidad de cada conflicto. Al final los estudiantes debatieron sobre los impactos que identificaron y los retos de la planificación.

Con las exposiciones y el Atlas como resultado se evidencia que muchos proyectos de desarrollo y planes urbanísticos se vuelven auténticos expolios de los territorios. Si desentrañamos algunos casos, se puede identificar que el uso público y el bien común son los

principales argumentos discursivos para disfrazar la malversación, manipulando la retórica del bien común para impulsar procesos de cambio de uso de suelo, la expropiación de los derechos de pueblos ancestrales y de la pequeña propiedad privada. Por ejemplo, un equipo investigó sobre proyectos de desarrollo en Brasil, en la Amazonía, y encontró cultivos extensivos de soja, proyectos para construir puertos e hidroeléctricas que afectan los territorios indígenas y los quilombos. Así, se identificó una potente red de defensoras territoriales que están luchando para evitar la destrucción de sus espacios de vida (Colombia, 2019).

Al final del ejercicio se abre el diálogo sobre los retos que identifican y el debate se ha centrado en las resistencias que se están autorganizando. No se trata solo de visibilizar el impacto de los proyectos, los estudiantes también identifican la creatividad de las propuestas comunitarias y la importancia de la colaboración con las comunidades de base. Es destacable el trabajo de algunas alumnas y su implicación posterior en los problemas identificados:

(...) “en nuestro grupo trabajamos el tema del “Fast Fashion” y sus desechos en el desierto de Atacama. Logré al fin conseguir contactar con la organización que trabaja la problemática en el territorio y coordinamos un FB Live con la organización ecologista con la que trabajo en (Puerto Rico). Le comparto el enlace para escuchar la voz de Desierto Vestido. Su clase que me ha marcado.” (Vélez, 2022)

La implantación de usos dañosos en los territorios y la expropiación forzosa en colonias populares es cada vez más frecuente. Estamos en un momento de fusión público-privada que provoca frecuentes irregularidades de manipulación de los instrumentos de planificación a favor de los intereses privados, llegando a configurar tramas de corrupción (Martínez, 2007) como Marbella, el caso Palau en España o el impulso de los ZODES en México (Pérez-Rincón, 2020).

Los casos que localizaron los estudiantes evidencian que la planificación y sus instrumentos están quedando en manos privadas. El uso especulativo de estos instrumentos representa un gran peligro para la clase más vulnerable.

A manera de conclusión

En la enseñanza se deben abrir debates que den protagonismo a la defensa del espacio contra el neoextractivismo a partir de una perspectiva incluyente que considere las diferencias culturales, de clase y género. También hay que estimular a los/las estudiantes a cambiar los marcos teóricos y prácticos de intervención con el objetivo de revalorizar la vivencia de las personas y evidenciar el impacto que tienen las políticas institucionales y privadas de transformación urbana neoliberal sobre los colectivos más vulnerables, especialmente las mujeres.

En la academia es necesario implicarnos con la formación de profesionales con un enfoque crítico, comprometido con la investigación y que busque cambiar la praxis del urbanismo, priorizando el análisis de su impacto social. En este sentido, es de vital importancia aproximar a los estudiantes a los movimientos sociales y a las plataformas de defensa territorial, ofreciendo la posibilidad de que los estudiantes reflexionen sobre la teoría crítica y los instrumentos de planificación. Se trata de incentivar una investigación socialmente comprometida, reforzando el ciclo entre el análisis de las prácticas urbanas y la formación de nuevos investigadores que identifiquen formas de neoextractivismo y colaboren con movimientos de resistencia.

Es destacable la percepción de los estudiantes en el debate final de las prácticas, se percibe un cambio radical de su opinión después de investigar, debatir y construir una cartografía colaborativa. Con los casos prácticos los estudiantes son más sensibles a reconocer el potencial depredador del discurso del desarrollo y el urbanismo neoliberal, los ejercicios han sido reveladores de dinámicas globales que no lograban comprender. En este sentido, la enseñanza del urbanismo y la planificación tienen una gran responsabilidad crítica sobre las tendencias neoliberales de los proyectos que intentan comercializar los territorios en lugar de mejorar su habitabilidad. Las mismas disciplinas deben cambiar su enfoque para responder a las necesidades sociales más urgentes.

Se concluye que es necesario usar objetos de aprendizaje y materiales que incluyan una epistemología diversa con las peculiaridades de Iberoamérica en un diálogo estrecho con las comunidades y desde una perspectiva feminista. Se deben buscar estrategias pedagógicas interactivas para incentivar e involucrar a los estudiantes a pensar en principios éticos, la función social de la propiedad y otros recursos para la formación de una mentalidad crítica.

Bibliografía

- APARICI-MARINO, R., & SILVA, M. (2012). Pedagogy of Interactivity. *Comunicar*, 19(38), 51–58. <https://doi.org/10.3916/c38-2011-02-05>
- BAHAR TUNCAY, V. (2014). Reflexiones sobre el uso del material cartográfico como herramienta pedagógica en América Latina: una función marginalizada ante la función estratégico-legal. *Apuntes. Revista de Estudios Sobre Patrimonio Cultural*, 26(1), 78–87. <https://doi.org/10.11144/javeriana.apc26-1.rsum>
- BARAÑANO CID, M., & MARCHETTI, S. (2016). Perspectivas sobre género, migraciones transnacionales y trabajo: rearticulaciones del trabajo de reproducción social y de cuidados en la Europa del Sur. *Investigaciones Feministas*, 7(1), 9–33. https://doi.org/10.5209/rev_infe.2016.v7.n1.53094
- BLÁZQUEZ, N.; FLORES, F.; RÍOS, M. (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM-CRIM.
- BRENNER, N., PECK, J., & THEODORE, N. (2011). ¿Y después de la neoliberalización? Estrategias metodológicas para la investigación de las transformaciones regulatorias contemporáneas. *Urban*, 0(01), 21–40. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/409>
- BOLADOS GARCÍA, P., & CUEVAS, A. S. (2017). Una ecología política feminista en construcción: El caso de las “Mujeres de zonas de sacrificio en resistencia”, Región de Valparaíso, Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 33–42. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-977>
- CABALLERO, L., & GAGO, V. (2019). *Una lectura feminista de la deuda*. Tinta limón; Fundación Rosa Luxemburgo.
- CARCELÉN GONZÁLEZ, R. (2019). Metodologías de Aprendizaje Activo en Proyectos Arquitectónicos y su incidencia en la motivación del alumnado universitario. *Innovación Educativa*, 29, 95–108. <https://doi.org/10.15304/ie.29.5918>
- CHINCHILLA PEINADO, J. A. (2016). La discutida interpretación de la cláusula del “public use” en el derecho expropiatorio estadounidense. Criterios judiciales y rectificaciones legislativas. Una lectura desde y para el derecho español. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, 19, 79–100. <https://revistas.uam.es/revistajuridica/article/view/6048>
- COLECTIVO MIRADAS CRÍTICAS DEL TERRITORIO DESDE EL FEMINISMO. (2017). Mapeando el cuerpo-territorio. En *Geopauta* (Vol. 4, Issue 4). <https://miradascriticadeltorritoriodesdelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>
- CURIEL, O.; FALCONÍ, D. (2021). *Feminismos de coloniales y transformación social* (Primera ed). Icaria.
- DOMÍNGUEZ MARTÍN, R. (2021). El extractivismo y sus despliegues conceptuales. *Territorios y Regionalismos (RTR)*, 4, 1–26. <https://doi.org/10.29393/rtr4-11EDRD10011>
- FAINSTEIN, S. (2013). Planificación, Justicia y Ciudad. *Urban*, 7–20. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/2050/2097>
- GARGALLO, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Corte y Confección.
- GARNIER, J.-P. (2011). *Planificación urbana y neoliberalismo en Francia*. Universidad de Valladolid, Instituto de Universitario de Urbanística. Curso de planificación urbana.
- IBARRA, M. V.; ESCAMILLA-HERRERA, I. (2016). *Geografías feministas de diversas latitudes* (Vol. 1). UNAM. Instituto de Geografía.
- HARCOURT, W., & ESCOBAR, A. (2005). *Women and the politics of place*. Kumarian Press.
- HARVEY, D. (2004). *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Akal.
- LASCANTA, L. (1990). De la teología al antiextractivismo: ecofeminismos en Abya Yala. 37–43. <https://www.ecologiapolitica.info/de-la-teologia-al-antiextractivismo-ecofeminismos-en-abya-yala/>
- LUNGO DÍAZ, M. (2005). Globalización, grandes proyectos y privatización de la gestión urbana. *Urbano (Concepción)*, 8(11), 49–58. <https://www.redalyc.org/pdf/198/19801107.pdf>
- MARTÍNEZ, M. (2007). La especulación urbana: persistencias estructurales y resistencias sociales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(1), 37–47. <https://www.intersticios.es/article/view/614>
- OBSERVATORIO METROPOLITANO DE MADRID. (2013). Paisajes Devastados. Después del ciclo inmobiliario: impactos regionales y urbanos de la crisis. En *Paisajes Devastados. Después del ciclo inmobiliario: impactos regionales y urbanos de la crisis*. Traficante de Sueños.
- PARRA-MARTÍNEZ, J., GUTIÉRREZ-MOZO, M.-E., & GILSANZ-DÍAZ, A. C. (2021). Investigación en docencia con perspectiva de género en arquitectura: experiencias inclusivas y valores proyectuales. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 383–399. <https://doi.org/10.5209/infe.72340>
- PÉREZ OROZCO, A. (2012). Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida. *Investigaciones Feministas*, 2(0), 29–53. https://doi.org/10.5209/rev_infe.2011.v2.38603
- PÉREZ-RINCÓN, S. (2020). Feminismo popular contra la desposesión y la transformación urbana neoliberal: la experiencia del Pedregal de Santo Domingo de la Ciudad de México. *Ciudades*, 23. <https://doi.org/10.24197/CIUDADES.23.2020.185-205>
- ROLNIK, R. (2018). *La guerra de los lugares: la colonización de la tierra y la vivienda en la era de las finanzas*. Descontrol.
- SASSEN, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz.
- SASSEN, S. (2003). Contrageografías de la globalización. La feminización de la supervivencia. En *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*.
- SCHULZ-DORNBURG, J. (2012). *Ruinas modernas, una topografía de lucro*. Ambit.
- SEGATO, R. L. (2013). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros.
- SVAMPA, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias* (1st ed.). Bielefeld University Press.
- ZAMORA, E. C., & CARBALLO, Á. G. (2017). Cartografías críticas de la ciudad. *Treballs de La Societat Catalana de Geografia*, 84, 145–160. <https://doi.org/10.2436/20.3002.01.138>

RECURSOS WEB

Atlas pedagógico de proyectos conflictivos (2021) <https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1XjGly98y1NhNeONWd1RGVYIRh6nfjOqT&usp=sharing>

COLOMBIA, F. (2019). *Encantadas – la película que retrata las luchas de las Mujeres en la Amazonia*. Foro Social Panamazónico. <https://www.forosocialpanamazonico.com/encantadas-la-pelicula-que-retrata-las-luchas-de-las-mujeres-en-la-amazonia/>

CUCARELLA, M. (2021). Recta final para el canal de Badalona tras 20 años de espera. *El Público*. <https://www.publico.es/politica/recta-final-canal-badalona-20-anos-espera.html>

LISTA DE ABREVIATURAS

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Universitat de Barcelona (UB)

Laboratorio de Hábitat, participación y género (LAHAS)

Máster Planificación Territorial y Gestión Ambiental (MPTGA)

Zonas de Desarrollo Económico y Social (ZODES)

La transdisciplina en la enseñanza del urbanismo. Aportaciones y retos de la psicología ambiental^[1]

The transdiscipline in the teaching of urbanism. Contributions and challenges of environmental psychology

A transdisciplina no ensino do urbanismo. Contribuições e desafios da psicologia ambiental

La transdiscipline dans l'enseignement de l'urbanisme. Apports et défis de la psychologie environnementale

Fuente: Autoría propia

Autor

Arturo Eduardo
Villalpando-Flores

Universidad Nacional Autónoma de México.

villalpando096@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2065-9948>

Recibido: 22/08/2022

Aprobado: 25/10/22

Cómo citar este artículo:

Villalpando-Flores, A. (2023). La transdisciplina en la enseñanza del urbanismo. Aportaciones y retos de la psicología ambiental. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 211-224.

<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104382>

[1] Parte del contenido es producto de la investigación doctoral del autor acerca del estudio del diseño urbano-paisajístico de la naturaleza urbana próxima, y su relación con la salud psicofisiológica y conductas sostenibles. Programa de Doctorado en Urbanismo, Facultad de Arquitectura, UNAM, México.

Resumen

Las características físicas, funcionales, cognitivas, afectivas y sociales del fenómeno de la ciudad son interés de la psicología ambiental mediante el estudio de las transacciones entre el entorno sociofísico y la conducta humana. Esta aproximación psicológica al impacto del diseño urbano en las estructuras socioafectivas, culturales y de salud física y psicológica fortalecen el panorama académico y aplicado del urbanismo contemporáneo, al reflexionar sobre propuestas epistemológicas y teórico-metodológicas que analizan las implicaciones psicológicas y emocionales adscritas a los procesos del diseño de la ciudad. De esta manera la enseñanza del urbanismo se beneficia de la trandisciplina al incluir elementos cognitivo-conductuales y emocionales, en el análisis y resolución de conflictos socioespaciales y psicoambientales para coadyuvar a una mejor calidad de vida urbana, mediante propuestas de diseño urbano acordes al mundo real.

Palabras clave: enseñanza, diseño urbano, espacio urbano, efectos psicológicos, calidad de vida

Autores

Arturo Eduardo Villalpando-Flores

Psicólogo ambiental. Licenciado en psicología, maestro en arquitectura y doctor en urbanismo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Catedrático, escritor e investigador con experiencia en la gestión, implementación y difusión de proyectos institucionales de investigación básica y aplicada sobre medio ambiente y comportamiento humano. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT, el Sistema Mexicano de Investigación en Psicología SMIP y la Asociación de Psicología Ambiental PSICAMB. Líneas de investigación: psicología ambiental y diseño urbano-arquitectónico-paisajístico; espacio público verde y sostenibilidad psicológica; habitabilidad, conectividad ambiental y estrés urbano-ambiental; deseabilidad socioambiental y calidad de vida urbana. <https://www.researchgate.net/profile/Arturo-Villalpando-Flores>

Abstract

The city phenomenon's physical, functional, cognitive, affective, and social characteristics are of interest to environmental psychology through the study of the transactions between the sociophysical environment and human behavior. This psychological approach to the impact of urban design on socio-affective, cultural and physical, and psychological health structures strengthens the academic and applied panorama of contemporary urbanism, by reflecting on epistemological and theoretical-methodological proposals that analyze the psychological and emotional implications attached to the processes, of the city design. In this way, the teaching of urban planning benefits from transdisciplinary by including cognitive-behavioral and emotional elements, in the analysis and resolution of socio-spatial and psycho-environmental conflicts to contribute to a better quality of urban life, through urban design proposals according to the real world.

Keywords: teaching, urban design, urban space, psychological effects, quality of life

Résumé

Les caractéristiques physiques, fonctionnelles, cognitives, affectives et sociales du phénomène de la ville intéressent la psychologie environnementale à travers l'étude des transactions entre l'environnement sociophysique et le comportement humain. Cette approche psychologique de l'impact du design urbain sur les structures de santé socio-affectives, culturelles et physiques et psychologiques renforce le panorama académique et appliqué de l'urbanisme contemporain, en réfléchissant sur des propositions épistémologiques et théorico-méthodologiques qui analysent les implications psychologiques et émotionnelles attachées au processus de conception de la ville. Ainsi, l'enseignement de l'urbanisme bénéficie de la transdiscipline en incluant des éléments cognitive-comportementaux et émotionnels, dans l'analyse et la résolution des conflits socio-spatiaux et psycho-environnementaux pour contribuer à une meilleure qualité de vie urbaine, à travers des propositions d'aménagement urbain selon au monde réel.

Resumo

As características físicas, funcionais, cognitivas, afetivas e sociais do fenômeno cidade interessam à psicologia ambiental por meio do estudo das transações entre o ambiente sociofísico e o comportamento humano. Esta abordagem psicológica do impacto do desenho urbano nas estruturas socioafetivas, culturais e de saúde física e psicológica fortalece o panorama acadêmico e aplicado do urbanismo contemporâneo, refletindo sobre propostas epistemológicas e teórico-metodológicas que analisam as implicações psicológicas e emocionais ligadas ao urbanismo contemporâneo, processos do desenho da cidade. Dessa forma, o ensino do planejamento urbano se beneficia da transdisciplinaridade ao incluir elementos cognitivo-comportamentais e emocionais, na análise e resolução de conflitos socioespaciais e psicoambientais para contribuir para uma melhor qualidade de vida urbana, por meio de propostas de desenho urbano de acordo com para o mundo real.

Palavras-chave: ensino, desenho urbano, espaço urbano, efeitos psicológicos, qualidade de vida



La transdisciplina en la enseñanza del urbanismo. Aportaciones y retos de la psicología ambiental

Mots-clés : enseignement, design urbain, espace urbain, effets psychologiques, qualité de vie

Introducción

La tradición de los estudios urbanos pone atención a la representación y análisis de la cualidad percibida de los elementos de diseño urbano, arquitectónico y paisajístico bajo la óptica de posturas sociales, políticas y económicas. Con el desarrollo exponencial de la ciencia, y su inmersión en todas las formas de generar conocimiento, se ha logrado que la investigación y enseñanza del urbanismo contemporáneo tome otras posturas y resignifique visiones donde las aproximaciones al estudio de la conducta humana, en relación con las estructuras del entorno sociofísico, puedan responder a preguntas tanto clásicas como contemporáneas. Este dinamismo epistemológico, provisto gracias a la posmodernidad y su resultante visión transdisciplinaria, sostiene que las aproximaciones psicológicas al estudio de la ciudad, sus componentes y residentes son necesarias por la ausencia de entornos urbanos que se perciban benéficos. A esto se suman las consecuencias del desarrollo tecnológico imparable, del crecimiento poblacional desmedido, de la sobreutilización de espacios y de la explotación de recursos naturales, aspectos que conllevan a la presencia de anomias y patologías físicas, psicológicas y emocionales que repercuten en la sociabilidad y cosmovisión urbana.

“Así, la ciudad, desde el punto de vista psicológico, implica la suma de escenarios interconectados que generan y direccionan ideas, motivaciones, acciones e intenciones, siendo estas pautas comportamentales las que dan sentido y significado al espacio urbano. Es así que todo espacio urbano tiene un contenido psicológico, y que todo fenómeno cognitivo-conductual-emocional tiene (especialmente hablando) propósito y razón de ser.”

Así, la ciudad, desde el punto de vista psicológico, implica la suma de escenarios interconectados que generan y direccionan ideas, motivaciones, acciones e intenciones, siendo estas pautas comportamentales las que dan sentido y significado al espacio urbano. Es así que todo espacio urbano tiene un contenido psicológico, y que todo fenómeno cognitivo-conductual-emocional tiene (especialmente hablando) propósito y razón de ser. Por lo tanto, la ciudad, al ser consecuencia evolutiva en términos socioambientales de nuestra especie (asentamientos humanos, domesticación de flora y fauna, estructuras socioafectivas, desarrollo tecnológico), instaure relaciones indisolubles entre el entorno y la conducta humana en sus cinco niveles: psicológica, fisiológica, social, cultural y ambiental. Resulta entonces coherente que las ciencias del comportamiento mediante los postulados de la psicología ambiental tengan mucho que aportar a los debates tradicionales y modernos del estudio de la ciudad, sus componentes y las consecuencias de estos en la cotidianeidad individual y colectiva. Como resultado se tiene un complemento teórico-aplicado indispensable en la formación de estudiosos y planificadores urbanos hoy en día.

La Ciudad, el Hombre y su Conducta

De acuerdo con Fernández-Ramírez (2010), algunos de los principales elementos históricos que han influido en el desarrollo de las condiciones (y visiones) actuales de las ciudades son los efectos migratorios nacientes durante la Revolución Industrial a principios del siglo XVIII, el abandono de formas tradicionales de vida y la consecuente apuesta por nuevos modelos de organización socioespacial y laboral. Las actividades agrícolas fueron un pasado inmediato, y las fábricas y líneas de ensamblaje un futuro inminente y de mucha prosperidad generacional; así, lo rural se

1	La conducta en relación con el medio físico es duradera y consistente con respecto al tiempo y a la situación; por consiguiente es posible identificar las pautas de conducta que corresponden al medio.
2	La conducta en relación con el medio físico revela diversidad con respecto al espacio en cualquier momento, y variabilidad continua en cualquier espacio dado con respecto al tiempo.
3	El medio físico que define y estructura una situación concreta no es un sistema cerrado; sus fronteras no pueden fijarse en el tiempo y espacio.
4	La conducta en relación con el medio físico, está organizada dinámicamente; un cambio en cualquier componente del medio ejerce efectos en los demás componentes, cambiando así la conducta.
5	Cuando un cambio en un medio físico no trae consigo una pauta de conducta característica de este medio, tal conducta se manifestará en otro momento y lugar.
6	Pueden inducirse cambios en la conducta característica de un medio físico, cambiando las estructuras físicas, sociales y administrativas que definen al medio.
7	El ambiente es un proceso activo y continuo, cuyos componentes y participantes, definen a la naturaleza de las correlaciones que se dan entre ellos.
8	Cada componente del ambiente interactúa o tiene relaciones definidas con otro componente.
9	El ambiente es único en cualquier momento y lugar dado.
10	El estudio del proceso ambiental desde el punto de vista de un participante, crea una situación de dicotomía con respecto del participante y de otros componentes ambientales.
11	Aunque solo haya una situación ambiental, hay tanto alrededores como componentes desde cuya perspectiva puede apreciarse el proceso.
12	Desde el punto de vista del participante del proceso ambiental, los alrededores ingresan en la consciencia solo cuando se apartan de un determinado proceso de adaptación.
13	Aunque el participante no se percate de sus inmediaciones, dentro del proceso ambiental, estos alrededores continúan ejerciendo influencia considerable en su conducta.

Tabla 1. Principios de la psicología ambiental en el estudio del ambiente físico Fuente: Elaboración propia basado en Proshansky et al., (1983).

Fuente: Elaboración propia basado en Proshansky et al., (1983).

fue rezagando a la sombra del nuevo fenómeno de lo urbano. Pero no fue hasta la segunda mitad del siglo XIX y primera del siglo XX, gracias a la crisis de salud pública producto de la industrialización vertiginosa de América del Norte y Europa, que empezaron a sobresalir posturas y profesionales de la planeación urbana, lo que de acuerdo con Romice et al., (2017) fue la segmentación original entre el ejercicio de la arquitectura y el urbanismo, gracias a distintas escalas de intervención. Este distanciamiento entre el diseño y la planificación se hace evidente después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1942), como consecuencia de los colapsos económicos, políticos, sociales y ambientales.

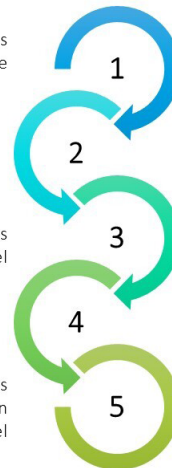
Fue en la década de los 70 que los beneficios urbanos empezaron a ser evidentes en lo cotidiano (ideología de consumo, aumento en el poder adquisitivo y su contraparte, una naciente consciencia ambiental), favoreciendo la densidad poblacional y los principios de una multiculturalidad que hoy día son característica de estos entornos. Pero no fue hasta los años 80 y 90 que el crecimiento económico desigual, consecuencia de la globalización, transformó nuevamente la forma de ver y entender las ciudades, logrando una hiperespecialización y segregación, magnificando esas desigualdades sociales y exponiendo ‘nuevos’ problemas ambientales y patologías psicológicas en todo el mundo. Es en este momento cuando adquieren relevancia los primeros estudios de Terence Lee, que datan de la década de los 50, dentro del campo de la psicología social, pero enfocados en el análisis de las implicaciones espaciales y ambientales en la conducta. Dicho interés fortaleció un desarrollo identitario propio gracias a las aportaciones de científicos destacados como Wilhelm Wundt, Willy H. Hellpach, Jhon B. Watson, Kurt Lewin, Egon Brunwik y Edward C. Tolman (entre otros) (Pol, 1988), cuyos trabajos de tradición positivista de corte experimental y social otorgaron principios de legitimidad y nombre a lo que hoy se conoce como psicología ambiental.

Es entonces que, influidos por la aparición del primer journal dedicado específicamente a temas de psicología ambiental, el Journal of Environmental Psychology (Canter y Craik, 1981), Proshansky et al. (1983) son los primeros en establecer una serie de principios relacionados entre sí para el análisis y estudio del espacio diseñado en función de la conducta humana. Este listado es resultado de un ejercicio multi/transdisciplinario que conjunta las visiones de las ciencias sociales y campos del diseño con la reciente (conceptualmente hablando) psicología ambiental. (Ver Tabla 1).

Ir más allá de las entrevistas, las cuales simplemente miden la amplitud y profundidad de lo relacionado acerca del medio ambiente.

Mayor atención a los aspectos físicos y biológicos del ser humano respecto a los componentes del ambiente físico natural y diseñado.

Dar especial atención a conductas y acciones manifestadas en ambientes cotidianos que afectan los procesos naturales relacionados, o recursos del ambiente.



Enfatizar el entendimiento de los determinantes y predictores de lo relacionado con el entorno.

Entender la que complejidad sociofísica es directamente perceptibles a escala sensorial, y que es parte de los procesos psicológicos implicados.

Figura 1. Elementos de interés de la aplicación de la psicología ambiental en el urbanismo

Fuente: Elaboración propia.

Este partearguas ideológico en el estudio del entorno construido, y tiempo después natural, permitió una nueva visión de los estudios urbanos donde la relación entre procesos biológicos, fenómenos psicológicos y elementos morfológicos del ambiente permitía encontrar diferencias entre las acciones y actitudes hacia distintas tipologías espaciales, y donde las pautas de diseño funcionaban como estímulos exógenos que posibilitaban/impedían ejecutar determinadas pautas comportamentales (Canter, 1978), las cuales son base en la conformación de planes sociales y estructuras culturales. Es en ese sentido que la planeación de aspectos morfológicos del espacio diseñado debe contemplar siempre las condiciones sociales, culturales, ambientales, antropométricas, sinomórficas y psicológicas de quienes serán los usuarios potenciales. Así lo establece Rapoport (1978) al asegurar que no es posible entender la estructura social del medio urbano, sin el conocimiento de la percepción y conceptualización del espacio y tiempo en función de significados y comunicación.

Esta breve retrospectiva expone la importancia de la inclusión de otras visiones en el urbanismo actual, gracias a que las aportaciones teórico-epistemológicas y metodológicas de la psicología ambiental, a partir de su interés en las interacciones y transacciones con el medio sociofísico, pueden fortalecer herramientas de análisis y generar nuevas formas de cuestionar el funcionamiento, permeabilidad y ciclo de vida de los ambientes antropogénicos. No hay que olvidar que la ciudad es reflejo de las vicisitudes de la sociedad, donde los elementos psicológicos son causa y consecuencia de cómo percibimos, entendemos y nos emocionamos con el paisaje urbano.

Psicología Ambiental y Urbanismo

Previo al desarrollo de la psicología ambiental, arquitectos y urbanistas tenían ideas sobre cómo la ciudad tendría que ser en cuanto a estética y eficiencia, y cómo estos elementos construirían un camino adecuado hacia el deber ser de las ciudades contemporáneas. Esta perspectiva funcionalista y esteticista hace necesario el involucramiento de métodos y teorías provenientes de la psicología para preguntarse acerca del mundo moderno y la experiencia humana. La psicología ambiental, en relación con los ambientes diseñados, enfoca su interés en los espacios a pequeña, mediana y gran escala para tener un acercamiento teórico y metodológico que permita forjar una visión científicista con evidencias comprobables, acerca del impacto de las características físicas del entorno en sus habitantes y el contexto sociocultural, reconociendo que el binomio individuo-entorno es clave para generar cambios cognitivo-conductuales, actitudinales y emocionales en las personas (Ver Figura 1).

La multiplicidad de estos aspectos se sustenta en el paradigma positivista y en las aproximaciones metodológicas de corte cuantitativo cercanas al método científico que acrecienta las oportunidades de investigación y praxis del urbanismo. Un ejemplo de ello es la utilización del registro conductual, registros observacionales, escalas Likert, ecuaciones estructurales, ambientes virtuales, SIG entre otros (Gifford, 2016). Dicha variedad en cuanto a métodos de investigación permite recordar que la psicología ambiental es un campo multi/trandisciplinario, y que sus objetivos se han bifurcado con el paso del tiempo, la innovación

Autor (s)	Definición
Proshansky et al., (1983)	El intento de establecer relaciones empíricas y teóricas sobre la conducta y la experiencia de la persona y su ambiente construido.
Stokols y Altman (1987)	Es el estudio de la conducta y el bienestar humano en relación con el ambiente sociofísico.
Veitch y Arkklein (1995)	Ciencia de la conducta multidisciplinar con orientación básica y aplicada, cuyo enfoque son las relaciones sistémicas entre el ambiente físico y social y la conducta individual humana.
Gifford (2007)	Es el estudio de las transacciones entre los individuos y sus ambientes sociofísicos.
Moser (2014)	Estudia a la persona en su contexto físico y social con el objetivo de identificar las interrelaciones lógicas entre el individuo y su entorno, poniendo de relieve las percepciones, actitudes, valoraciones, y representaciones ambientales por una parte, y los comportamientos ambientales por otra.

Tabla 2. Algunas definiciones históricas del constructo de psicología ambiental
Fuente: Elaboración propia basado en Villalpando-Flores (2021b).

científica-tecnológica y el aumento de problemáticas socioambientales. En este sentido las nociones clásicas de la psicología ambiental en los años 70 (Craig 1970), que posteriormente pasaron por un proceso de clarificación en los 80 y principios de los 90 (Jiménez y Aragonés, 1986), culminaron con la llegada del siglo XXI en una institucionalización a partir de objetivos clave (Bechtel y Churchman 2002), enfocando los temas de estudio de manera puntual, directa y crítica (Ver Tabla 2).

Esto ha permitido diversificar el discurso de la psicología ambiental y relacionarlo con otros campos de especialización como la sociología, la filosofía, la política, la economía, el diseño industrial, la medicina, la ecología, las ciencias de la sostenibilidad y, por su puesto, la arquitectura, la arquitectura del paisaje y el urbanismo. Este recorrido dentro del mundo académico y posteriormente profesional se caracteriza por investigaciones psicoambientales empíricas, donde los procesos psicológicos individuales y comunitarios fluctúan gracias a variables sociodemográficas, culturales, fisiológicas, cognoscitivas y sociales (Villalpando-Flores, 2021b) (Ver Tabla 3). Por su parte la dimensión ambiental involucra diferentes escalas urbanas, encontrando relación con variables ambientales como ruido, sonido, iluminación artificial y natural, aglomeración, hacinamiento, color, temperatura, humedad absoluta y relativa, conservación-deterioro ambiental, percepción de riesgo y desastres naturales, y sostenibilidad, siendo para Holl (2019) esta relación, entre el diseño y los procesos orgánicos y ecológicos, lo que facilita el entendimiento fenomenológico y ho-

lístico del espacio diseñado. Se trata, entonces, de una situación imprescindible para dimensionar los alcances de la debacle ecológica global a la que se enfrentan las ciudades hoy día, y que revela lo indispensable del paradigma de la sostenibilidad en la formación de nuevas generaciones interesadas en temas urbanos, ambientales, sociales y psicológicos. En esta labor de análisis y segmentación teórico-metodológica en el desarrollo transdisciplinario de propuestas de investigación básica y aplicada, el campo de la arquitectura y el urbanismo se han visto beneficiados gracias a la aplicación de constructos teóricos y bases metodológicas que estudian el impacto de los ambientes diseñados desde una perspectiva holística que considera la importancia de distintas dimensiones sociales, espaciales y psicológicas en la optimización de la calidad de vida urbana mediante cuatro aspectos: grado de control, nivel de seguridad, programa de actividades y satisfacción estética (Corraliza y Aragonés, 1993) (Ver Figura 2).

De esta manera el estudio de entornos urbanos (residenciales, hospitalarios y de cuidado de la salud, escolares, de reclusión, áreas verdes, consumo, recreación y espacio público) debe apostar por posturas científicas con métodos de comprobación que respondan a interrogantes relacionadas con el impacto social, cultural, económico y psicológico del lugar. Se logra así una amplificación en la relación academia-campo profesional y una profundidad en la visión analítica a distintas escalas espaciales y funciones socioambientales y culturales que componen el entramado urbano. Asimismo, se beneficia el proceso enseñan-

Fisiológicas	Cognoscitivas	Psicosociales	Psicoambientales
Ansiedad	Sensopercepción	Representaciones sociales	Conocimiento ambiental
Depresión	Atención	Experiencias sociales	Compromiso ambiental
Cefáleas	Memoria	Identidad	Creencias ambientales
Migrañas	Inteligencia	Apego	Privacidad
Problemas respiratorios	Percepción espacial	Apropiación	Territorialidad
Problemas circulatorios	Fatiga mental	Actitudes	Comportamiento Proambiental
Problemas cardiovasculares	Rendimiento académico	Sentido del lugar	Preferencias ambientales
Restauración fisiológica	Restauración psicológica	Calidad de vida	Estética ambiental
Estrés	Estrés	Participación ciudadana	

Tabla 3. Variables estudiadas por la psicología ambiental y que son objeto de interés del urbanismo

Fuente: Elaboración propia basado en Villalpando-Flores (2021b)

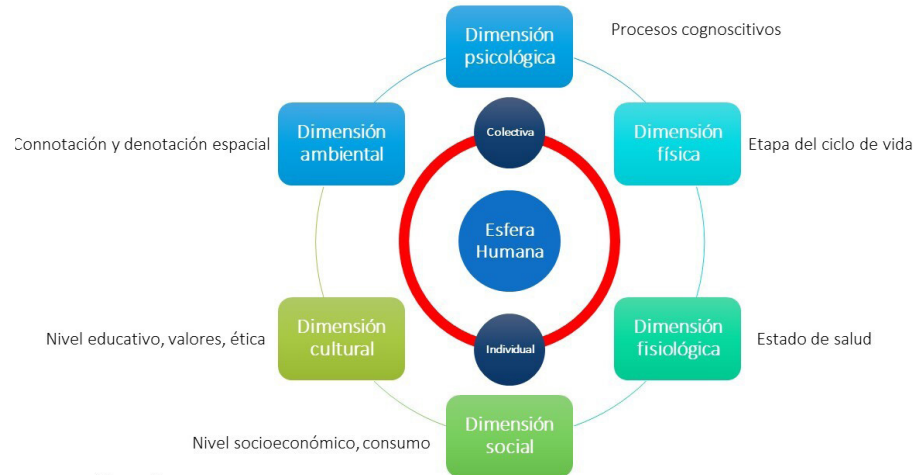


Figura 2. Dimensiones y temáticas de interés para la psicología ambiental en el urbanismo

Fuente: Elaboración propia.

za-aprendizaje del urbanismo, tanto por las nuevas tecnologías como por las propuestas teórico-conceptuales ancladas a problemas del día de hoy, como el cambio climático, la falta de infraestructura verde, la gentrificación en barrios históricos, las islas de calor, la contaminación lumínica, auditiva y visual, la fauna nociva y la segregación espacial (Ver Figura 3).

Este acercamiento de los estudios urbanos al método científico potencializa procedimientos ya conocidos y genera nuevas propuestas como la réplica dentro de un laboratorio (escenarios simulados) o en campo (escenarios reales), para atender acontecimientos actuales como el hacinamiento, aglomeración, es-

trés urbano, inseguridad y contaminación ambiental. Por lo tanto, la investigación en los campos del diseño y del urbanismo debe contemplar siempre la relación con el comportamiento de los usuarios; de otra manera se estaría hablando de espacios estériles, carentes de coherencia ambiental y función psicosocial.



Figura 3. Escalas espaciales y categorías de estudio de la psicología ambiental en el urbanismo

Fuente: Elaboración propia.

Visiones Epistemológicas de la Psicología Ambiental aplicadas al Urbanismo

La psicología ambiental pone en el centro la relación del individuo con el entorno físico, diferenciándose netamente de los objetivos de cualquier otro campo de la psicología y de otras ciencias sociales. Debido a esta particularidad y complejidad del objeto de estudio, la psicología ambiental diseña herramientas epistemológicas para tratar conceptos específicos y trabajar en varios niveles de manera simultánea, complementando el estudio de las problemáticas ambientales urbanas a través del análisis de las percepciones, cogniciones, representaciones socioculturales y comportamientos (Villalpando-Flores, 2021a).

Para Moser (2012), el análisis de la relación con lo urbano establece que el individuo razona en términos de pertenencia grupal o comunitaria frente a otros grupos, comunidades y sus respectivos territorios. Esto implica que la pertenencia a una comunidad o grupo social, el estar dentro de un territorio, pase por la identificación con quienes se comparte dicho lugar. Esto provoca que las ciudades alberguen poblaciones culturalmente heterogéneas y que la percepción espacial esté relacionada con la percepción social de las comunidades que conforman este tejido urbano. En la Tabla 4 se presentan las visiones epistemológicas

que rigen los estudios de los entornos urbanos desde el campo de la psicología ambiental. Este entramado epistemológico permite comprender que fenómenos psicosociales como arraigo, pertenencia, apropiación, conectividad, prosocialidad y proambientalismo, adquieren una tesitura distinta al momento de enfocarlos en los ambientes diseñados, a la par que existen fenómenos psicoambientales que muchas veces son pautas del diseño establecido o consecuencia de este (Evans y Mitchell, 1998). Esta interrelación a partir de su cualidad y cantidad da pie al análisis de relaciones causales y/o correlacionales entre los usuarios y el diseño de los espacios urbanos.

Postulados Teóricos de la Psicología Ambiental aplicados al Urbanismo

La ciudad constituye la modificación ecológica más importante que afecta al hábitat social humano: urgencia espacial y ambiental reflejada en la sintomatología cognitiva y conductual de la población que destaca una preocupación ecológica contemporánea por las formas de vivir y estar en la ciudad. Lefebvre (2017) se refiere a la ciudad como la cultura más específica del sistema capitalista propuesto por Karl Marx, gracias a las formas de agrupamiento urbano y su naturaleza evolutiva y transitoria; por lo que la ciudad es una estructura creada por la sociedad (y no solo contexto de esta), que constituye la vida humana

1	Individualista	Considera las funciones psicológicas como elementos clave para entender las respuestas hacia el entorno, donde los procesos psicológicos son un fenómeno aparte de los elementos contextuales, encontrándose en un segundo plano.
2	Interaccionista	Considera relaciones entre los procesos psicológicos (VI), los marcos ambientales y los factores contextuales (VD's), esperando cierto nivel de control y de predicción en el comportamiento y los procesos psicológicos a partir de estímulos exógenos.
3	Organísmica	Considera que los componentes persona y ambiente presentan relaciones e influencias recíprocas y complejas de carácter sistémico, donde el análisis de los fenómenos psicológicos y ambientales se observan holísticamente.
4	Transaccional	Considera que las entidades holísticas implicadas en los procesos psicológicos y ambientales dependen unos de otros, relacionándose simultáneamente y generando una sola unidad de análisis que incorpora procesos temporales y evolutivos.
5	Fenomenológica	Considera que la evidencia empírica integra al objeto a un entorno no aislado, conociendo el todo y no la suma de las partes, siendo descrito por la consciencia y entendido como algo en sí mismo por su naturaleza y composición.
6	Cultural / Temporal	Considera que la relación hombre-entorno se proyecta en la cultura y el tiempo mediante significados y valores, los cuales se integran a la representación mental espacial, generando una identidad determinada por sus vivencias.

Tabla 4. Visiones epistemológicas acerca del estudio de la ciudad desde la psicología ambiental

Fuente: Elaboración Propia basado en Altman y Rogoff (1987), y Aragonés y Américo (2010).

donde convergen los procesos psicosociales adscritos al contexto ciudadano. De esta forma la ciudad es más que una estructura espacial con límites; representa un orden moral y un cauce de integración de los individuos en las nuevas formas de vida social. Esto implica una definición espacial de la ciudad como el ámbito de la relación social y el lugar donde se activan los procesos sociales y ambientales básicos de transformación social. Con ello, la ciudad es el ámbito comunitario por excelencia y la fuente de patrones comportamentales dominantes que influyen sobre las personas a nivel individual y colectivo.

En la Figura 4 se observan los postulados teóricos más representativos del estudio de la ciudad desde la psicología ambiental dividida en dos segmentos. El primer grupo, determinantes psicofisiológicos, considera variables físicas, ambientales y fisiológicas, mientras que el segundo conjunto, determinantes psicoambientales, pone atención a procesos conductuales, sociales y cognitivos. Es importante aclarar que las esferas cognitivo-conductuales y aspectos espaciales y ambientales interactúan siempre y en todo momento.

Teorías con Determinantes Psicofisiológicos

La 'teoría de la sobrecarga' (overload) establece que existe una capacidad limitada para procesar estímulos y prestar atención, por lo que la sobre estimulación sobrecarga de información al individuo y genera una 'visión de túnel' donde se presta atención a lo importante. Cuando se responde a un estímulo particular se evalúa su significatividad, así se decide cómo afrontarlo; además, la incertidumbre sobre la necesidad de una respuesta adaptativa implica mayor capacidad de atención, lo que resulta en un desgaste mayor y en una afectación de roles y normas sociales, funcionamiento cognitivo y recursos emocionales (Milgram, 1977). Cuando la sobreestimulación desaparece, desciende la tolerancia a la frustración y los errores en el funcionamiento mental. Esta situación de demanda ambiental está íntimamente ligada con las 'teorías del estrés ambiental/urbano' (arousal), que entienden el estrés como un proceso psicofisiológico caracterizado por la sobreactivación y la ausencia de homeostasis en el organismo, aplicándose este fenómeno al estudio de los ambientes urbanos cuando demandas socioam-

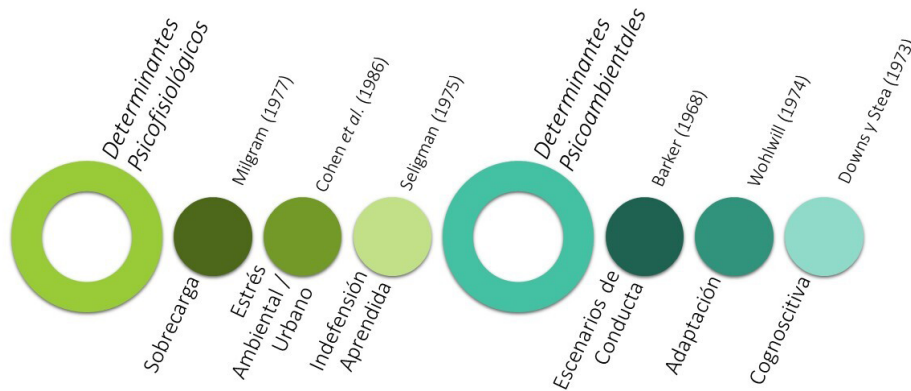


Figura 4. Postulados teóricos acerca de la ciudad desde la psicología ambiental

Fuente: Elaboración propia

bientales inusuales o excesivas amenazan psicofisiológicamente el bienestar o integridad de una persona.

Dicha reacción se sostiene en tres planteamientos básicos: a) Modelo de Rendimiento (Yerkes y Dodson, 1908), que establece una relación entre activación y rendimiento en forma de 'U invertida' a partir de la complejidad de la tarea; b) Modelo de Adaptación (Selye, 1974), donde la respuesta ante una situación estresante pasa por tres fases: alarma, resistencia y agotamiento, y c) Modelo de Afrontamiento (Lazarus, 1966), donde la experiencia estresante genera dos evaluaciones: calificar el estímulo y determinar los mecanismos de afrontamiento. Al dominar una situación particular los recursos de afrontamiento se ven superados, por lo que la activación por medio de la estimulación ambiental es necesaria para el desempeño del individuo. Esto explica que el estrés sea capaz de definir el éxito/fracaso cognitivo o conductual. Es este poder definitorio sobre las acciones e intenciones de la persona, lo que lleva al establecimiento de la 'teoría de la indefensión aprendida' (learned helplessness), sobre el que Martin Seligman (1975), mediante las implicaciones de la percepción de escenarios urbanos potencialmente perjudiciales y estresantes, afirma que existe una percepción de no contingencia entre conductas de evasión y sus nulas consecuencias. Es decir que, sin importar las acciones del sujeto, siempre se obtendrá el mismo resultado negativo: inacción, pérdida de conductas de afrontamiento y un sentimiento de indefensión. Dicho fenómeno de indefensión aprendida (o desesperanza aprendida) dependerá del estilo atribucional del individuo en relación con las causas de la no contingencia; además, podrá ser mayor si la no contingencia es permanente o de carácter global, o menor, si la atribución al fenómeno es inestable o específica.

Teorías con Determinantes Psicoambientales

Con su 'teoría de los escenarios de conducta' (behavioral settings), Roger Barker (1968) estableció que un escenario de conducta es una realidad auto conducida que concierne a una población definida en términos del número de participantes, roles sociales y mecanismos de autorregulación y retroalimentación, donde los atributos y estructuras físicas son percibidas directamente e influyen en el desarrollo biopsicosocial de los habitantes. De esta manera el escenario de conducta está delimitado temporal y espacialmente con estructuras similares pero distintas en su función, gracias a la condición sinomórfica del lugar y de los objetos (Villalpando-Flores y Mercado-Doménech, 2019). Esto beneficia la realización de tareas específicas, de acuerdo con el lugar y tiempo de utilización, y articula aspectos materiales y socioculturales con elementos cognitivo-conductuales y emocionales. Este proceso de adaptación y adaptabilidad suscribe a la 'teoría del nivel de adaptación' (adaptation level), donde variables interindividuales de percepción y reacción a estímulos ambientales atienden a criterios de evaluación que dependen del nivel de estimulación actual, y del nivel de estimulación habitual del individuo (Wohlwill, 1974), el cual es un referente ambiental para predecir si la exposición a ese estímulo actual generará un proceso de adaptación.

Lo anterior implica que la adaptación a las condiciones ambientales usuales se establece mediante un ajuste de respuestas afectivas y comportamentales en función de la exposición crónica a ciertos estímulos. Esta familiaridad se obtiene por la experiencia y por un proceso de aprendizaje, lo que da pie a la 'teoría

cognoscitiva de la ciudad' (cognitive maps), donde la percepción ambiental se relaciona con la captación de información esencial que genera representaciones mentales, dividiendo, organizando y determinando el uso y finalidad del conocimiento adquirido. Por su parte, la cognición ambiental es el conocimiento, imágenes, información, impresiones y creencias que los individuos tienen de los aspectos estructurales, funcionales y simbólicos de los ambientes físicos (reales o imaginarios). De esta forma y en sintonía con Downs y Stea (1973), el mapa cognitivo se entiende como un marco de referencia ambiental sobre procesos que posibilitan adquirir, codificar, almacenar, recordar y manipular información de la naturaleza del ambiente espacial, exponiendo atributos y localizaciones relativas de las personas en relación con los objetos de ese entorno, y aquellos procesos adaptativos que conlleven la toma de decisiones a partir de tres componentes clave: tamaño, distancia y dirección.

Conclusión: de una Psicología Ambiental a una Psicología Urbana

Toda la información compartida deja en claro que existe un bagaje amplio del estudio de la ciudad y sus componentes mediante el análisis de las transacciones entre el medio ambiente y la conducta. Este desarrollo teórico y epistemológico facilita la toma de decisiones al momento de cuestionar la función, importancia y permeabilidad de los procesos de diseño urbano, respecto de las condiciones sociales, ambientales, culturales y psicológicas de los usuarios potenciales (Nasar, 2011). Es entonces que las ramificaciones filosóficas, y posturas teóricas sobre la relación, interacción y transacción entre los seres humanos y sus entornos próximos de trascendencia socioespacial, sustentan la necesidad de la inclusión de aspectos psicológicos en el estudio y planeación de la ciudad. Una psicología urbana.

El desglose de estas posturas epistemológicas y su repercusión en la construcción teórica demuestra cómo la visión antropocéntrica en la concepción del mundo moderno, da paso a una dimensión con tintes ecocentristas que hace posible entender claramente cómo las condiciones artificiales y naturales de los entornos urbanos afectan al ser humano, traspasando lo subjetivo para adentrarse a una dimensión objetiva del mundo físico, donde se puedan atender problemas tangibles como el hacinamiento, la densidad, la

sobreestimulación, la contaminación, la percepción de inseguridad, la criminalidad y el cambio climático, entre otras anomías urbanas.

Por consiguiente, la inclusión de lo sostenible en los desarrollos teóricos, propuestos por la psicología ambiental para estudiar los ambientes urbanos, goza de una presencia importante al momento de reflexionar sobre el futuro de la relación que sostenemos con los espacios que ocupamos, y sobre la manera en que estos son y serán diseñados por nuevas generaciones. Si bien es cierto que la cuantificación del mundo tangible es una herramienta que goza de buena salud desde hace poco más de cuatro décadas, también es verdad que las tradiciones históricas de las ciencias sociales han determinado formas y métodos de aproximación, estudio y diseño del fenómeno urbano. En este sentido, entender las posibilidades de la transdisciplina en el proceso enseñanza-aprendizaje del diseño y la planificación del espacio urbano es obligatorio en una sociedad moderna que transforma y resignifica diariamente espacios y espacialidades. Eso implica la necesidad de reformular y adecuar las aproximaciones metodológicas actuales, las cuales se encausan exponencialmente en una postura cualitativa y fenomenológica, y de optar (sin dejar de lado los métodos tradicionales) por el uso de herramientas suscritas al método científico y la cuantificación de fenómenos. De esa manera se pueden fortalecer y sustentar metodologías de investigación que permitan la comprobación/refutación de hipótesis, y con ello dar respuesta a preguntas de investigación que requieren de cierto nivel de aproximación y asertividad que la dimensión cuantitativa y experimental pueden otorgar.

Es por ello por lo que el trasfondo teórico y epistemológico pone en evidencia la necesidad de herramientas analíticas de otras disciplinas. No solo porque se demuestra una visión científica en los estudios urbanos con un alto nivel de permeabilidad sobre la construcción teórica y metodológica en la enseñanza del urbanismo, sino también por un manejo puntual de variables metodológicas (espaciales y psicológicas) que tienen relación cercana con lo que acontece al mundo real. Si consideramos que la naturaleza de la psicología ambiental (urbana) es enteramente transdisciplinar, es válido dimensionar que sus aportaciones ofrecen un panorama claro sobre cómo aterrizar la investigación urbana en función de objetivos específicos en la práctica privada (Ver Figura 5), particularmente enmarcados en los objetivos de desarrollo sostenible establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su Agenda 2030, que buscan

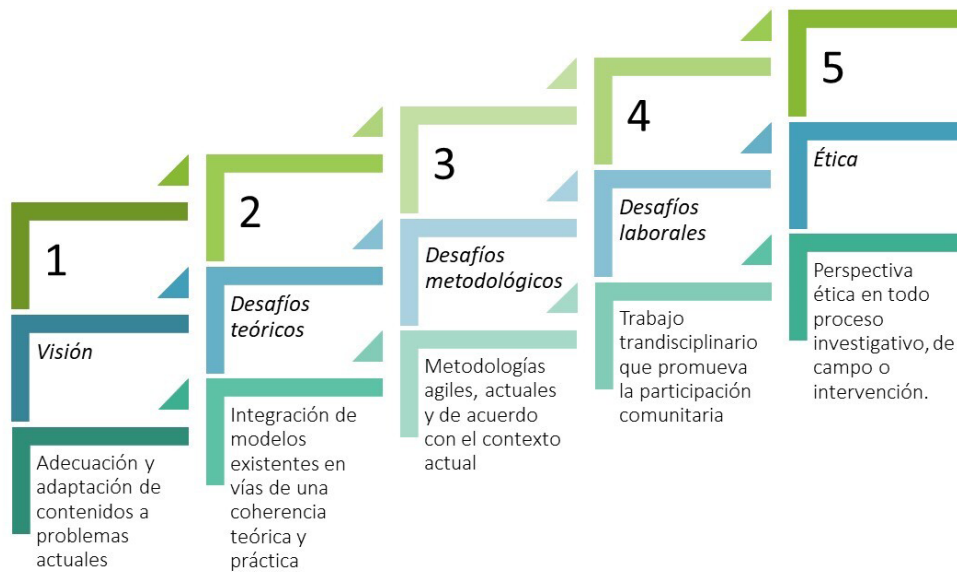


Figura 5. Rol de la psicología ambiental (urbana) en el estudio de la ciudad en función de los ODS

Fuente: Elaboración propia.

contribuir al bienestar social y calidad de vida, salud, desigualdades sociales (y espaciales), responsabilidad social (en el diseño de ciudades), impulso de iniciativas proecológicas y medioambientales y compromiso con la igualdad y justicia social para todos. Se reconfigura, así, el concepto de calidad de vida como un equilibrio personal, social y ecológico, en sintonía con entornos que promuevan estados psicológicos positivos, cohesión social-comunitaria y conductas social y ecológicamente responsables

Por tanto, las propuestas teóricas de la psicología ambiental acerca del estudio de las interacciones/transacciones con el entorno, y los procesos de adaptación y operacionalización respecto de las funciones del diseño y planificación urbana, respaldan el estudio de la relación del fenómeno de la ciudad con aspectos de salud biopsicosocial, empatía socioambiental y ecología urbana. Esto es resultado de la utilización de constructos y variables con alto nivel de funcionalidad teórica y permeabilidad metodológica para apuntalar el conocimiento teórico-metodológico del urbanismo actual en nuevas generaciones.

Referencias

- ALTMAN, I., Y ROGOFF, B. (1987). World Views in Psychology: Trait, International, Organismic and Transactional Perspectives. En: I. Altman y D. Stokols. (Eds.). *Handbook of Environmental Psychology*. (Vol. 1.). (1°ed., pp. 7-37). John Wiley & Sons Interscience.
- ARAGONÉS, J. Y AMÉRIGO, M. (2010). Psicología Ambiental. Aspectos Conceptuales y Metodológicos. En: J. Aragonés y M. Américo. (Coord.). *Psicología Ambiental*. (3°ed., pp. 25-42). Pirámide.
- BARKER, R. (1968). *Ecological Psychology*. Stanford University Press.
- BECHTEL, R. Y CHURCHMAN, A. (2002). *Handbook of Environmental Psychology*. Wiley.
- CANTER, D. (1979). *Psicología en el Diseño Ambiental. Concepto*.
- CANTER, D., Y CRAIK, K. (1981). Environmental Psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 1(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(81\)80013-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(81)80013-8)
- COHEN, S., EVANS, G., STOKOLS, D. Y KRANTZ, D. (1986). *Behavior, Health and Environmental Stress*. Springer.
- CORRALIZA, J. Y ARAGONÉS, J. (1993). La Psicología Social y el Hecho Urbano. *Psicothema*, 5(3), 411-426. <https://www.psicothema.com/pi?pii=1151>
- CRAIK, K. (1977). *Environmental Psychology. New Directions in Psychology*. Holt Rinehart & Winston.
- DOWNS, R., Y STEA, D. (1973). *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior*. Aldine Publisher.
- EVANS, G., Y MITCHELL, J. (1998). When Buildings Don't Work: The Role of Architecture in Human Health. *Journal of Environmental Psychology*, 18(1), 85-94. <https://doi.org/10.1006/jevps.1998.0089>
- FERNÁNDEZ-RAMÍREZ, B. (2020). The psychological context in the contemporaneous city. *Psychology*, 1(2), 147-154. <https://doi.org/10.1174/217119710791175650>
- GIFFORD, R. (2007). *Environmental Psychology. Principles and Practice*. Optimal Books.
- GIFFORD, R. (2016). *Research Methods in Environmental Psychology*. Wiley-Blackwell.
- HOLL, S. (2019). *Cuestiones de Percepción. Fenomenología de la Arquitectura*. Gustavo Gili.
- JIMÉNEZ, F. Y ARAGONÉS, J. (1986). *Introducción a la Psicología Ambiental*. Alianza.
- LEFEBVRE, H. (2017). *El Derecho a la Ciudad*. Capitán Swing.
- LAZARUS, R. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill.
- MILGRAM, S. (1977). *The individual in a Social World. Essays and Experiments*. Wesley.
- MOSER, G. (2012). Cities. En: S. Clayton. (Edit.). *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. (1°ed., pp. 7-21). Oxford University Press.
- MOSER, G. (2014). *Psicología Ambiental. Aspecto de las Relaciones Individuo-Medio Ambiente*. Ecoe.
- NASAR, J. (2011). Environmental Psychology and Urban Design. En: T. Banerjee, y A. Loukaitou-Sideris. (Edit.). *Companion to Urban Design*. (1°ed., pp. 162-174). Routledge.
- POL, E. (1988). *La Psicología Ambiental en Europa. Análisis Sociohistórico*. Anthropos.
- PROSHANSKY, H., ITTELSON, W. Y RIVIN, L. (1983). La Influencia del Ambiente Físico en la Conducta: Hipótesis Básicas. En: H. Proshansky, W. Ittelson, y L. Rivlin. (Eds.), *Psicología Ambiental. El Hombre y su Entorno Físico*. (3°ed., pp. 53-66). Trillas.
- RAPOPORT, A. (1978). *Aspectos Humanos de la Forma Urbana. Hacia una Conformación de las Ciencias Sociales con el Diseño de la Forma Urbana*. Gustavo Gili.
- ROMICE, O., THWAITES, K., PORTA, S., GREAVES, M., BARBOUR, G. Y PASINO, P. (2017). Urban Design and Quality of Life. En: G. FLEURY-BAHL, E. POL, Y O. NAVARRO. (EDS.). *Handbook of Environmental Psychology and Quality of Life Research*. (1°ed., pp. 241-273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31416-7_14
- SELIGMAN, M. (1975). *Helplessness on Depression, Development, and Death*. Freeman.
- SELYE, H. (1974). *Stress without distress*. Hodder & Stoughton.
- VEITCH, R., Y ARKKLEIN, D. (1995). *Environmental Psychology*. Prentice Hall.
- VILLALPANDO-FLORES, A. Y MERCADO-DOMÉNECH, S. (2019). El Color de los Affordances en Escenarios Residenciales. *Un Estudio Psicoambiental. Psicología sin Fronteras*, 2(4), 51-73. <https://psfmx2017.wixsite.com/revistapsfmx/post/no-4-vol-2-el-color-de-los-affordances-en-escenarios-residenciales-un-estudio-psicoambiental>
- VILLALPANDO-FLORES, A. (2021A). Psicología Ambiental y el Diseño de Entornos Sociofísicos. Explorando la Habitabilidad a través del Comportamiento Humano. *Un Año de Diseñarte MM1*, 23(1), 24-35. <http://mm1revista.azc.uam.mx/index.php/mm1/article/view/29>
- VILLALPANDO-FLORES, A. (2021B). Naturaleza Urbana Próxima y Sostenibilidad Psicológica. *Impacto del diseño urbano-paisajístico de espacios públicos verdes en la restauración ambiental y conductas proecológicas*. [Disertación doctoral inédita] Universidad Nacional Autónoma de México.
- WOHLWILL, J. (1974). Human Response to Levels of Environmental Stimulation. *Human Ecology*, 2, 127-147. <https://www.jstor.org/stable/4602291>
- YERKES, R., Y DODSON, J. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482. http://psychclassics.yorku.ca/Yerkes/Law/?source=post_page

Comunidades de aprendizaje profesional abiertas de compromiso social.

Aportaciones en la docencia del Urbanismo^[1]

Open professional learning communities of social commitment.

Contributions in the teaching of Urbanism

Comunidades abertas de aprendizagem profissional de compromisso social.

Contribuições no ensino de Urbanismo.

Communautés d'apprentissage professionnel ouvertes d'engagement social.

Apports dans l'enseignement de l'Urbanisme

Fuente: Autoría propia

Autores

Carlos Rosa-Jiménez

Universidad de Málaga (iHTD)

cjrosa@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-6356-8734>

Nuria Nebot-Gómez de Salazar

Universidad de Málaga (iHTD)

nurianebot@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-6187-0972>

Recibido: 08/11/2022

Aprobado: 11/08/2022

Cómo citar este artículo:

Rosa-Jiménez, C., y Nebot-Gómez de Salazar, N. (2023). Comunidades de aprendizaje profesional abiertas de compromiso social. Aportaciones en la docencia del Urbanismo. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 225-237.

<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104264>

[1] El presente artículo presenta los resultados del Proyecto de Innovación Educativa "Incorporación de las nuevas tecnologías en la docencia de Arquitectura para la mejora de la experiencia formativa" financiado por la Universidad de Málaga, España (PIE-19-229). Los autores agradecen los comentarios de editores y revisores de la revista que han mejorado las aportaciones de este artículo.

Resumen

El objetivo de este artículo es desarrollar un modelo teórico de comunidad de aprendizaje profesional abierta y de compromiso social aplicado a la formación en urbanismo. A partir de una metodología basada en una revisión bibliográfica de textos y de páginas web, el artículo define el modelo teórico y analiza su implementación en el ámbito docente del urbanismo. Los resultados analizan los tres aspectos básicos de su implementación: el fortalecimiento de las redes a diferentes escalas con la incorporación de la sociedad, los nuevos escenarios docentes que debe gestionar este modelo con la incorporación de la universidad abierta y, finalmente, los cambios que se introducen en la metodología docente del aprendizaje basado en proyectos. El artículo concluye que el modelo aporta una estructura formativa adaptada a las nuevas necesidades que se le exigen a la universidad en la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: enseñanza pública, participación comunitaria, aprendizaje basado en proyectos, universidad abierta, redes de aprendizaje

Autores

Carlos Rosa-Jiménez

Dr. Arquitecto, Máster en arquitectura y patrimonio histórico. Investigador del Instituto Universitario de Hábitat, Territorio y Digitalización (iHTD) de la Universidad de Málaga y docente del área de Urbanística y Ordenación del Territorio departamento de Arte y Arquitectura. Sus líneas de investigación se centran en turismo y paisaje, regeneración urbana e innovación docente a partir del uso de la tecnología

Nuria Nebot-Gómez de Salazar

Dra. Arquitecta. Investigadora del Instituto Universitario de Hábitat, Territorio y Digitalización (iHTD) de la Universidad de Málaga. Profesora en el área de Urbanística y Ordenación del Territorio, en el departamento Arte y Arquitectura. Desarrolla una línea de investigación para promover la regeneración urbana, participación ciudadana y cohesión social en los barrios.

Abstract

The objective of this article is to develop a theoretical model of an open professional learning community and social commitment applied to training in urban planning. Starting from a methodology based on a bibliographic review of texts and web pages, the article defines the theoretical model and analyzes its implementation for the teaching field of urban planning. The results analyze the three basic aspects of its implementation: the strengthening of networks at different scales with the incorporation of society, the new teaching scenarios that this model should manage with the incorporation of the open university and, finally, the changes that take place in the teaching methodology of project-based learning. The article concludes that the model provides a training structure adapted to the new needs that are required of the university in the knowledge society.

Keywords: public education, community participation, project-based learning, open universities, learning networks

Résumé

L'objectif de cet article est de développer un modèle théorique de communauté ouverte d'apprentissage professionnel et d'engagement social appliqué à la formation en urbanisme. Partant d'une méthodologie basée sur une revue bibliographique de textes et de pages web, l'article définit le modèle théorique et analyse sa mise en œuvre pour le champ d'enseignement de l'urbanisme. Les résultats analysent les trois aspects fondamentaux de sa mise en œuvre : le renforcement des réseaux à différentes échelles avec l'incorporation de la société, les nouveaux scénarios pédagogiques que ce modèle doit gérer avec l'incorporation de l'université ouverte et, enfin, les changements qui s'introduisent dans la méthodologie pédagogique de l'apprentissage par projet. L'article conclut que le modèle offre une structure de formation adaptée aux nouveaux besoins qui s'imposent à l'université dans la société du savoir.

Mots-clés: enseignement public, participation communautaire, apprentissage par projet, université ouverte, réseaux d'apprentissage

Resumo

O objetivo deste artigo é desenvolver um modelo teórico de uma comunidade aberta de aprendizagem profissional e compromisso social aplicada à formação em planejamento urbano. A partir de uma metodologia baseada em revisão bibliográfica de textos e páginas da web, o artigo define o modelo teórico e analisa sua implementação para o campo pedagógico do planejamento urbano. Os resultados analisam os três aspectos básicos de sua implementação: o fortalecimento das redes em diferentes escalas com a incorporação da sociedade, os novos cenários de ensino que esse modelo deve administrar com a incorporação da universidade aberta e, por fim, as mudanças que ocorrem. introduzir a metodologia de ensino da aprendizagem baseada em projetos. O artigo conclui que o modelo proporciona uma estrutura de formação adaptada às novas necessidades que se impõem à universidade na sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: ensino público, participação comunitária, aprendizagem baseada em projectos, universidade aberta, redes de aprendizagem



**Comunidades de aprendizaje profesional
abiertas de compromiso social.**

Aportaciones en la docencia del Urbanismo

Introducción

La crisis económica mundial del año 2008 fue acompañada por programas de austeridad económica que supusieron, en muchos casos, el aumento de la pobreza generalizada y la aplicación de importantes recortes económicos en las políticas educativas (Lázaro Lorente, 2017). En España, derivó en la reducción de la financiación de las universidades y en una subida de tasas académicas; estas políticas, en general, no ayudaron a la futura competitividad de sus jóvenes y de su mercado. En el marco de un mundo globalizado y altamente neoliberal, Hargreaves (2003) advierte que, en la sociedad del aprendizaje, la universidad no puede ser una mera transmisora de conocimientos y, por ello, además de desarrollar la creatividad y la inventiva, debe intentar compensar estas desigualdades, adoptando una actitud moral con los más desfavorecidos. Se trata de educar por encima de la sociedad del conocimiento, promoviendo los valores comunitarios, democráticos, humanitarios y de identidad cosmopolita; todo ello mediante el trabajo en redes y equipos, la resolución de problemas y la confianza en los procesos de colaboración (Hargreaves, 2003).

“... Las comunidades de aprendizaje profesional abierta y con contenido social aportan, por tanto, una estructura formativa adaptada a las nuevas necesidades que se le exigen a la universidad en la sociedad del conocimiento.”

Un avance significativo fue la formulación, a partir de principios del siglo XXI, del concepto de comunidad de aprendizaje profesional, que fomentó la cultura de la colaboración mediante estructuras y respuestas coordinadas entre el profesorado, así como un compromiso del equipo docente con especial incidencia en las metas de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, en España, este modelo presenta dos retos importantes: primero, se trata de un modelo pedagógico de difícil aceptación por la comunidad docente que sigue viendo la educación y la docencia como una actividad puramente individual (Rodríguez Izquierdo, 2013), y segundo, las comunidades de aprendizaje profesional no pueden quedar reducidas a la creación de redes docentes colaborativas, sino que deben de incorporar a la sociedad activamente, de forma que la universidad sea un motor real de transformación y de ayuda. La Declaración de Salamanca (CRUE, 2018) ha sentado las bases de los cambios de paradigma de las universidades españolas para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad y la economía del conocimiento, reconociendo la necesidad de flexibilizar y aplicar métodos educativos innovadores, potenciar alianzas con la empresa e incluir ofertas formativas híbridas entre otras. Dado que existen importantes desigualdades en nuestra sociedad, la universidad debe ser un activo importante en su solución, actuando como un agente transformador del sistema económico y social, lo que precisa de fuertes relaciones y redes no solo con otras universidades sino con particulares, comunidades locales, medios de comunicación, políticos y organizaciones no gubernamentales (CRUE, 2018).

El objetivo de este artículo es desarrollar un modelo teórico de comunidad de aprendizaje profesional abierta y con compromiso social aplicado a la formación en urbanismo. Un modelo abierto de formación que permite además poner a la universidad al servicio de las políticas sociales públicas, para implementar y fortalecer el desarrollo social democrático y redistributivo de la riqueza como principios políticos (Hargreaves, 2003). Porque, “no puede existir una verdadera democracia allí donde no se democratiza el conocimiento” (Roger, 2001, p. 1).



Figura 1 Esquema de relación y resultados de aprendizaje de las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social
Fuente: Elaboración propia.

A partir de una metodología basada en una revisión bibliográfica de textos y de páginas web, el artículo define el modelo de forma general en el apartado 2, mientras que en el apartado 3 se analiza su desarrollo para el ámbito docente del urbanismo. Inicialmente, se revisa la situación docente en España y, posteriormente, se analizan los tres aspectos básicos de su implementación: el fortalecimiento de las redes a diferentes escalas con la incorporación de la sociedad, los nuevos escenarios docentes que debe gestionar este modelo con la incorporación de la universidad abierta y, finalmente, los cambios que se introducen en la metodología docente del aprendizaje basado en proyectos (ABP).

La Comunidad de Aprendizaje Profesional Abierta y con Compromiso Social

La comunidad de aprendizaje profesional se define como una comunidad de docentes con una actividad regular destinada a mejorar e incrementar el aprendizaje (Hargreaves & Shirley, 2009; Lieberman & Miller, 2008). Las comunidades de aprendizaje profesional surgen de la teoría norteamericana de ‘aprender haciendo’, desarrollada por J. Dewey, y cuentan con un impacto positivo en los centros educativos, tanto en

el fomento de las capacidades profesionales como en la satisfacción de los propios docentes (Aparicio-Molina & Sepúlveda-López, 2018). Krichesky y Murillo (2011) destacan que estas comunidades deben de ser inclusivas, comprometidas con la justicia social y con capacidad de incorporar a la administración en la corresponsabilidad de esta misión.

Para Hargreaves y Shirley (2009), superar los grandes retos del futuro —la crisis económica, la transición a un modelo descarbonizado o el cambio climático— precisa de un nuevo avance de los modelos pedagógicos que han denominado la cuarta vía. Esta propone incorporar las fortalezas de las políticas educativas y escuelas de pensamiento pedagógico de etapas anteriores, intentado superar sus limitaciones y debilidades; todo ello a través de la unión entre el esfuerzo del profesorado, la política educativa y la implicación de la sociedad. Un nuevo paso en el modelo educativo basado en un enfoque estimulante e inclusivo, amplio acuerdo público, responsabilidad educativa corporativa y una enseñanza-aprendizaje personalizada a un alumnado que forma parte muy activa de esta vía. En este contexto, las comunidades de aprendizaje profesional deben convertirse en estructuras que faciliten dicho cambio y que permitan la unión entre el esfuerzo del profesorado, la política educativa y la implicación de la sociedad.

La comunidad de aprendizaje profesional abierta y con compromiso social incorpora, por tanto, dos nuevos objetivos: el desarrollo de la universidad abierta, que busca la democratización del conocimiento (Hargreaves, 2003; Roger, 2001), y el servicio que debe prestar la universidad a los intereses generales, a los problemas que afectan y preocupan a la sociedad, colaborando de forma activa en la resolución de estos (CRUE, 2018). En la Figura 1 se muestra el esquema de relaciones internas y externas, tanto para los procesos de adquisición de nuevos conocimientos (Castro Spila et al., 2009) como en las relaciones con el entorno de las organizaciones profesionales, docentes y la sociedad. Las redes profesionales permiten incorporar el aprendizaje profesional en el currículo del alumnado (Lieberman & Miller, 2008) e implementar prácticas colaborativas (Llomparte Frenzel et al., 2021), mientras que las redes sociales permiten compartir su capital intelectual y social (Hargreaves, 2001).

Aplicación al Ámbito docente del Urbanismo y la Ordenación del Territorio

Una Revisión de la docencia sobre Urbanismo y Ordenación del Territorio en España

En España, desde la entrada de la Democracia (1978) hasta la implementación del proceso de Bologna (2005), la docencia del urbanismo se consolidó especialmente en el diseño y la gestión urbana, definida por Moya (1997) en tres pilares: la planificación integradora, el urbanismo para arquitectos y la escala como elemento estructurador de la docencia. La defensa de la planificación, en su faceta integradora, hace referencia a todos los aspectos que afectan al área objeto de ordenación y que inciden en la capacidad sintética de la formación del arquitecto. El urbanismo para arquitectos contaba con un fuerte compromiso social y de análisis morfológico, y estaba dirigido a la formación del arquitecto-proyectista de la década de 1970. Una formación que evolucionó en 1980 hacia el 'urbanismo de los arquitectos', especialmente vinculado a la Escuela de Arquitectura de Barcelona y su gran transformación urbana culminada en los Juegos Olímpicos de Barcelona de 1992. Finalmente, la escala como un elemento articulador de la docencia a lo largo del título permitía asociar a cada escala de trabajo teorías, técnicas, instrumentos y procedimientos diferenciados, de forma progresiva e incremental, definiendo el programa de las asignaturas desde la pequeña escala a la territorial.

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un proceso de reflexión y revisión de la docencia del urbanismo. Se separó la práctica urbanística en dos niveles: el grado puso el acento en la formación del alumnado en el proyecto urbano, y el post-grado en la adquisición de competencias en el planeamiento territorial y el paisaje. Pero ya se apreciaba un agotamiento en los resultados disciplinares de ambas líneas: en el planeamiento por un exceso de normalización y burocratización, y en el proyecto urbano por considerarse un instrumento al servicio del capital inmobiliario (Font, 2005, p. 20). Ante esta situación aparecieron dos tendencias antagónicas: una primera que reivindicó la necesidad de un rearme metodológico, ético y disciplinar del planeamiento urbano como herramienta de intervención (Pié Ninot, 2005). En oposición a esta, encontramos la tendencia que aboga por el centrarse en el proyecto urbano, ante el fracaso de la planificación integral.

En la segunda línea, Meyer (2005, p. 24) achacó la crisis de la planificación integral al impacto del pensamiento económico ultraliberal que anula cualquier control gubernamental sobre una realidad urbana que evoluciona de forma independiente. Por ello, aboga un retorno al proyecto urbano como unificador del diseño de la ciudad, dirigido a resolver la relación entre la trama urbana y el espacio urbano (Meyer, 2005, p. 44), incluida la vinculación de la morfología urbana con el paisaje y el uso del diseño como forma de investigación.

El enfoque escalar y la limitación del campo de conocimiento del proyecto urbano en la construcción de la ciudad han quedado, en cierto modo, superados por la propia conceptualización del término, por los efectos escalares que cualquier proyecto genera y por las dificultades de ofrecer una solución integral. En la actualidad, hemos pasado del 'urbanismo para arquitectos' al 'urbanismo para las personas', desde el enfoque del urbanismo de género (Pérez Cano et al., 2019), la participación ciudadana (González Morales, 2018) o el uso de las nuevas tecnologías (Serrano-Estrada et al., 2017), todo ello dentro del marco de la emergencia climática. Este es, por tanto, el marco docente en el que se desarrolla la propuesta de las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social.

Escalas de Trabajo en Redes y Equipos

De acuerdo con Hargreaves (2003) el trabajo en redes y equipos constituye la primera característica de la enseñanza en la sociedad del conocimiento. Ade-

más de las relaciones docentes con otras universidades, podemos establecer tres escalas de relación de las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social — internacional, nacional/regional y local— con tres tipos de agentes implicados: docentes, profesionales y sociales.

En el ámbito docente e internacional, las asociaciones de escuelas de urbanismo y planeamiento han tenido un importante papel en la modernización de los planes de estudio. En Europa, la *Association of European Schools of Planning* es la principal comunidad académica paneuropea de intercambio docente que busca formar una generación de profesorado en planeamiento más internacional, además de ofrecer un apoyo de recursos docentes a los programas Erasmus implementados en los países del EEES. También, en su seno se debaten las principales líneas de investigación y temáticas específicas relevantes para la docencia y política europea de planificación. Estos aspectos son tratados en los congresos anuales; así, en la conferencia de 2019, titulada *Planning for transition*, miembros como Sandercock subrayaban la necesidad de aprender de las comunidades con las que se trabajan más que de tratar de imponer las propias perspectivas del planificador (Schwake, 2020). Es decir, reconocía la importancia de incorporar la sociedad en el proceso docente como parte del urbanismo y la planificación.

Desde el ámbito profesional, las asociaciones profesionales de urbanistas formulan y acuerdan los requisitos necesarios de los planes de estudios. En Europa, la *European Council of Spatial Planners – Conseil Européen des Urbanistes* propone los principios, directrices y cualidades que deben regir al futuro planner europeo; además, son conscientes de la exigencia de implementar los procesos de participación ciudadana en el ámbito del urbanismo y la planificación. De hecho, la Carta Europea de la Democracia Participativa en los procesos urbanísticos (ECTP-CEU, 2015) establece la necesidad de una formación y un aprendizaje colectivo en los procesos de participación ciudadana.

En el ámbito docente español, el Encuentro Estatal de Profesores/as del Área de Urbanística y Ordenación del Territorio, que se lleva celebrando desde 2020, ha permitido obtener importantes diagnósticos y reflexiones en aspectos relacionados con la docencia, la investigación y la promoción universitaria (Soria-Lara et al., 2021). En el ámbito profesional, se cuenta con entidades como la Asociación Española de Técnicos Urbanistas (AETU) y los colegios profesionales de arquitectos, que constituyen un grupo de

gran interés, tanto por su influencia en la elaboración de los planes de estudios como en la colaboración en las últimas fases de formación o máster. Cada vez más, los colegios profesionales y fundaciones (como la Caja de Arquitectos) apoyan el reconocimiento de los mejores proyectos fin de grado o master en las Bienes de Arquitectura y Urbanismo.

De acuerdo con Santos Rego (2020), en el pensamiento europeo la transferencia de conocimiento se considera una forma integral de conocimiento que surge a partir de la educación y la investigación, permite el progreso y la innovación educativa. Así, la transferencia de conocimiento de la Universidad a la comunidad —es decir, la implicación de la Universidad en la sociedad civil—, tanto de forma abierta como a través de actores civiles, sociales o culturales, termina por generar un importante desarrollo social, económico y cultural. Se trata de un valor añadido que se articula en el ‘aprendizaje-servicio’, un proceso no exento de dificultades.

En este sentido, este modelo de comunidad de aprendizaje profesional está dirigido a incorporar la sociedad en sus procesos formativos vinculados a la participación ciudadana, lo que se traduce en un beneficio recíproco. En un primer nivel, el alumnado aprende a gestionar los procesos y a conocer la problemática social y urbana; la ciudadanía, igualmente, aprende a conocer los mecanismos de participación, además de contar con vías docentes que pueden ofrecer nuevos enfoques. En un segundo nivel, las universidades pueden contribuir a la transformación social, al dar respuestas a problemas socialmente notables, involucrando a todo tipo de actores sociales. Así, el interés real de la ciudadanía está en encontrar soluciones a sus problemas cotidianos y que sus soluciones sean consensuadas, a través de un proceso de participación, en lugar de ser impuestas desde arriba. Por tanto, la comunidad en su conjunto —la universitaria y los diferentes actores interesados (ciudadanos, administraciones, asociaciones, empresas, etc.)— puede desarrollarse en una verdadera cultura de la participación, entendida como proceso continuo de cambio. De esta forma se acerca a los objetivos de la Declaración de Salamanca (CRUE, 2018), al actuar como un agente activo en la transformación de los problemas sociales y evitando, en todo momento, que la participación ciudadana sea un mero instrumento que hay que desarrollar para cumplir un programa docente. Esto porque, si la ciudadanía y los agentes sociales y territoriales detectan que la participación con la universidad no está orientada a un esfuerzo por resolver

Tiempo	Recurso	Comentario
18'	Charlas TED	Acronimo de Technology, Entertainment, Design. ONG americana dedicada a las "Ideas dignas de difundir"
15'	Youtube	La principal plataforma mundial de videos si bien ha eliminado este límite en algunas cuentas
10'	Charlas Naukas Bilbao	Principal evento de divulgación científico en español
6' 40"	PechaKucha	Exposición de 20 diapositivas con una duración de 20 segundos cada una

Tabla 1 Recursos pedagógicos disponibles en internet y su duración aproximada

Fuente: Elaboración propia

el problema real, se terminará por abandonar esta línea. Una banalización que la ética universitaria debe eludir en todo momento.

El Espacio de Conocimiento Abierto

Las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social cuentan con internet como una herramienta que permite una interacción a distancia casi instantánea y con una gran capacidad innovadora. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) a la metodología docente universitaria supuso el uso de internet como fuente de información y como herramienta de trabajo, así como la apertura de la universidad a la sociedad y la desmaterialización de la docencia. Pero el uso de las TICs requiere fomentar la actitud crítica en la búsqueda, selección, análisis y reflexión, frente a una gran cantidad de medios de transmisión con información no siempre veraz (*fakenews* o negacionismos). Además, las habilidades para el autoaprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) precisan de un mayor desarrollo de las competencias digitales como la información y alfabetización informacional para mejorar las capacidades digitales de investigación.

Espacio de conocimiento	Formatos	
	Físico	Virtual
Cerrado	Escenario Ia Campus Biblioteca Aulas, laboratorios	Escenario Ib Web-Campus virtual Biblioteca <i>on-line</i> Asignatura en plataforma virtual
	Abierto	Escenario IIa Talleres abiertos Exposiciones de materiales docentes Viajes Prácticas curriculares y extra-curriculares
		Escenario IIb Recursos abiertos (webs, blogs...) Canal Youtube OCW MOOC

Tabla 2 Estructura del espacio de enseñanza-conocimiento de la Universidad

Fuente: Elaboración propia.

Nuevos Formatos Docentes para las Redes Sociales

En la enseñanza del urbanismo, las nuevas tecnologías permiten el uso de entornos colaborativos cartográficos como Google Earth o Carto, tanto en la docencia (Serrano-Estrada et al., 2017) como en la participación ciudadana. Por otro lado, la gestión del tiempo en las actividades docentes (especialmente las expositivas y cognitivas) está adquiriendo cada vez más un papel relevante. Asistimos a un importante proceso de control y reducción de los tiempos de acceso a la información, especialmente por cuatro motivos:

- El acceso a una gran cantidad de recursos obliga al discente a una gestión reducida del tiempo destinados a cada uno de ellos
- El desarrollo del *lifelong learning* obliga a formatos pedagógicos más reducidos y compatibles con los horarios laborales
- El modelo pedagógico activo que tiende a una reducción de las clases expositivas a los aspectos realmente importantes y claves, y que el discente puede ampliar

Espacio físico La principal dimensión es espacio ¿Dónde se lleva a cabo la interacción docente? Es necesario el acceso al espacio docente		Espacio virtual La principal dimensión es el tiempo ¿Cuándo se lleva a cabo la interacción docente? Es necesaria el acceso a Internet	
Presencial	Docente-discente en un mismo espacio docente físico (aula, laboratorio, visitas...), en diferentes tamaños de grupo e incluso tutorías individuales	Síncrono	Docente-discente conectados <i>on-line</i> en el mismo instante con el profesor con diferentes recursos TICs (Webinar, blog, videoconferencia con o sin imagen)
No Presencial	Discente sin la presencia del docente en un espacio físico universitario, no universitario o en su residencia	Asíncrono	La conexión con el docente no se produce en el mismo momento (Correo electrónico, foro, clases grabadas <i>on-line</i>)

Tabla 3 Relaciones docente-discente en los formatos físicos y virtual
Fuente: Elaboración propia.

posteriormente de forma autónoma por la cantidad de recursos disponibles en la red.

- d. Las propias limitaciones de las TICs abogan por contenidos de tiempo limitado (ver Tabla 1), que no suelen superar los 20 minutos.

Hacia la Apertura de los Espacios de Conocimiento.

La desmaterialización de la docencia es consecuencia del proceso de transformación digital hacia la ciberuniversidad donde el aula física está siendo reemplazada por su equivalente virtual. En la universidad del siglo XXI el aula física ya no es el único espacio docente; este cada vez se apoya más (e incluso es reemplazado) por el espacio virtual. La pandemia del COVID-19 forzó y aceleró la docencia virtual, especialmente durante el periodo de confinamiento. Se pusieron de manifiesto carencias derivadas del teletrabajo del docente y la teleformación del discente como la ausencia de espacios en la vivienda para el desarrollo de estas actividades, pero fue más grave la brecha digital del alumnado con escasos recursos económicos: material informático y cobertura de la red insuficientes. Un estudio sobre las percepciones del profesorado universitario del uso de las plataformas de videoconferencia durante la pandemia (Vera, 2021) concluyó que era necesario replantear la estrategia didáctico-digital. Las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social asumen esta necesidad y

proponen un modelo formativo como una interacción y superposición del espacio de conocimiento cerrado o tradicional con el espacio de conocimiento abierto. Dado que en cada espacio podemos optar por el formato físico o virtual, entonces esta interacción se desarrolla en cuatro escenarios (ver Tabla 2):

- El campus cerrado físico (escenario Ia), que constituye el ámbito tradicional de docencia en los campus universitarios, donde tanto el docente como el discente se desplazan físicamente al aula, al taller o al laboratorio de los campus universitarios
- El campus cerrado virtual (escenario Ib), constituido por la plataforma digital Moodle cuyo acceso está normalmente limitado a los discentes e invitados al mismo
- El campus abierto físico (escenario IIa), constituido por todas las actividades que se realizan fuera de los campus, normalmente en viajes, talleres participativos, etc., y donde se produce una relación directa entre el alumnado y la sociedad
- El campus abierto virtual (escenario IIb), formado por los recursos y resultados pedagógicos que se abren a la sociedad para su aprendizaje

Estos cuatro escenarios docentes fortalecen la transferencia de conocimiento a la sociedad y favorecen el desarrollo de metodologías activas basadas en la resolución de problemas de la sociedad. La resolución de problemas es el objetivo docente del ABP y en el marco de las comunidades de aprendizaje abiertas y con compromiso social precisa de un nuevo enfoque.

Recordemos que el ABP se centra en la aplicación de los conocimientos adquiridos, y fue planteado por Kilpatrick para establecer una docencia más significativa y útil, donde era muy relevante la capacidad de los alumnos de organizar el trabajo mediante tareas diseñadas y programadas por ellos para la resolución de problemas reales motivadores. Se trata, pues, de un desafío estimulante que despierta un gran interés en su resolución (Kilpatrick, 1921). Esta metodología integral activa ayuda al discente a apreciar sus avances, reconocer sus carencias, deficiencias y necesidades, dirigiendo sus próximas actuaciones para seguir aprendiendo (Soto et al., 2018), y permite la incorporación de la colaboración externa —tanto de ciudadanos como expertos— en la resolución del problema científico.

Esta multiplicación de escenarios docentes supone igualmente una revisión del concepto de ‘presencialidad’ y ‘no presencialidad’. La docencia tradicional de conocimiento cerrado se enmarcaba principalmente en el escenario Ia (cerrado y físico) con un apoyo puntual del Ib (cerrado y digital) como espacio de repositorio de textos y presentaciones docentes y entrega de ejercicios. En este escenario, la presencialidad hacía referencia al ‘aprendizaje dirigido’ con la presencia del docente en los espacios físicos universitarios, mientras que la ‘no presencialidad’ correspondía al aprendizaje autónomo del discente fuera del aula y sin la presencia de este.

El escenario Ib o campus cerrado virtual tradicionalmente se gestiona a través de una plataforma Moodle o aula/campus virtual, que se mueve entre la dualidad de ofrecer una gran facilidad para la educación a distancia y de incorporar tecnologías web 2.0, con instrumentos que permiten el aprendizaje colaborativo entre docentes y discentes (foros, wiki, chats, blogs...), si bien el campus virtual está pensado desde el control del docente, no del alumnado, con limitaciones en el trabajo colaborativo y cooperativo para mejorar su aprendizaje autónomo. La situación de confinamiento derivó a un uso exclusivo del escenario Ib, por lo que el Campus Virtual adquirió un papel central en la organización de la docencia y en los recursos de comunicación, donde la variable espacial fue sustituida por la variable temporal, es decir, el espacio físico de encuentro fue sustituido por el momento temporal de encuentro. Los términos de presencialidad o no presencialidad fueron reemplazados por los de sincronidad y asincronidad (ver Tabla 3).

El espacio para el conocimiento abierto y de transferencia abre a la sociedad la producción de materiales docentes (tanto del profesorado como del alumnado) mejorando con ello su visibilidad internacional. La creación del espacio para el conocimiento abierto es una consecuencia directa del desarrollo de las TICs, pero, a diferencia del escenario Ib basado en plataformas Moodle, el escenario IIb utiliza recursos abiertos (web, blogs, Facebook) donde se publica en línea, de forma instantánea y cronológica, una amplia tipología de aportaciones (noticias, opiniones, enlaces...) y recursos (sonido, vídeo, escritos, imágenes...) en contacto directo con las redes sociales. Cabe destacar el uso de canales como Youtube, que permiten a las universidades crear listas de conferencias grabadas, disponibles no solo para su alumnado, sino también para la sociedad.

Pero fue con el *Open Course Ware* (OCW) cuando toda una universidad, el Massachusetts Institute of Technology, en 2001, decidió poner en abierto todos los materiales docentes de sus cursos universitarios, de forma que se ofrecen libremente y son accesibles en la red, sin límite de difusión en relación con la propiedad intelectual y con la posibilidad de ser utilizados o adaptados con ciertas restricciones. Más adelante, en 2008, la Universidad de Stanford dio un paso más con el desarrollo de los MOOCs (*Massive Open On-line Courses*), siendo el primero de ellos el curso *Connectivism and Connective Knowledge*, que en 2011 ya contaba con 160,000 estudiantes. Los formatos pedagógicos de los MOOCs son diferentes a los ofrecidos en los currículums tradicionales universitarios y se adaptan a las necesidades del discente y no a la inversa: se desarrollan íntegramente en el escenario IIb, no suelen superar los 15 minutos, se pueden desarrollar desde casa o desde el puesto de trabajo y son accesibles las 24 h. Los MOOCs son gratuitos en modo oyente y colaborativo, y tienen en cuenta la opinión de los usuarios para proponer mejoras. En España, son muchas las universidades que han desarrollado el concepto de Universidad Abierta mediante el desarrollo de MOOCs, bien mediante plataformas propias (UNED o Universidad de Granada), bien utilizando plataformas externas como, por ejemplo, Miriadax (Universidad de Cantabria, Iles Balears...).

La importancia de los OCW y los MOOCs es que mantienen y establecen una importante conexión de los nodos de conocimiento entre las universidades, además de establecer una comunidad de aprendizaje en red (*e-learning*). En esta línea, la Universitat Oberta de Catalunya basa su modelo educativo en este tipo

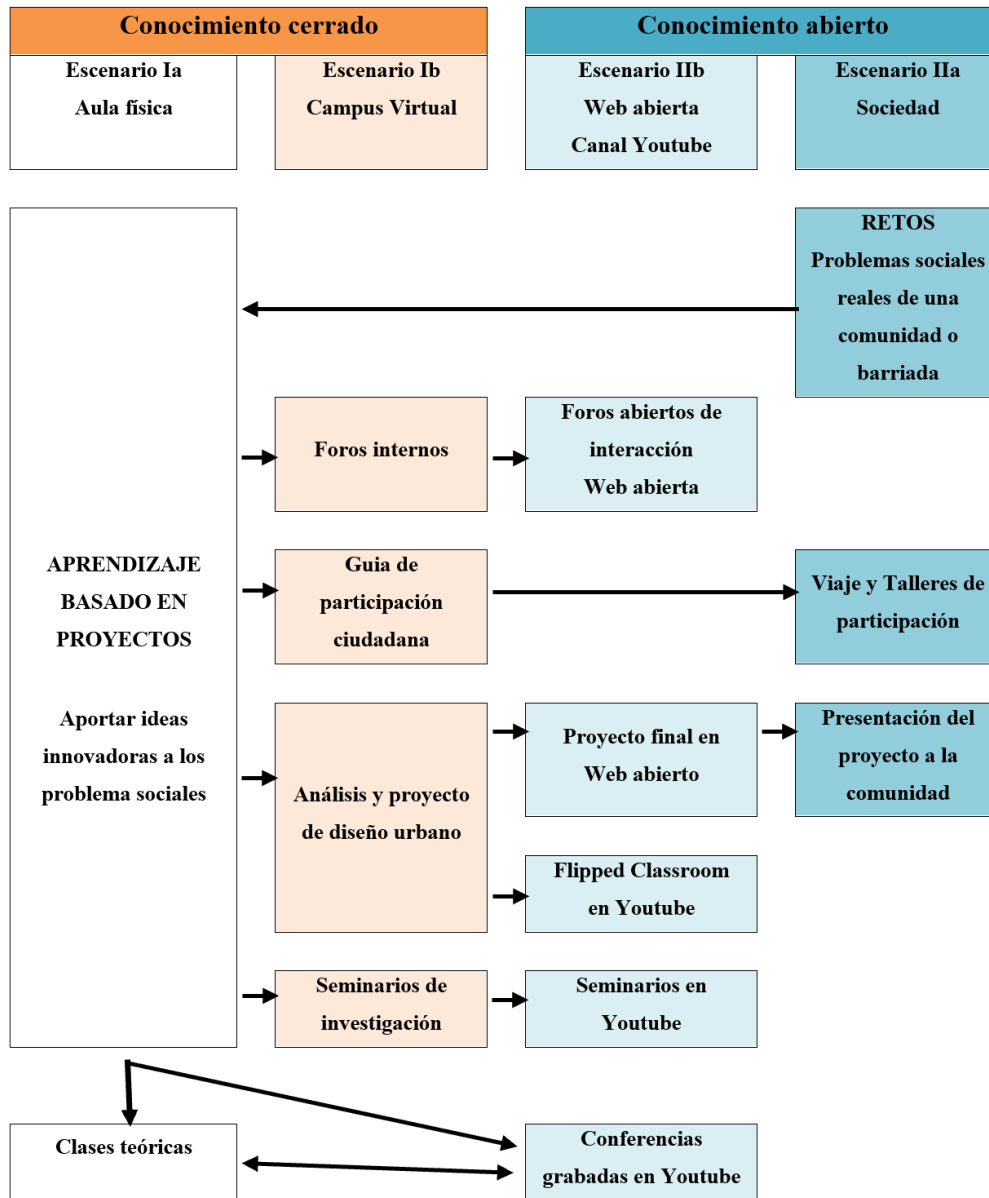


Figura 2 Esquema organizativo del ABP, donde se relaciona las actividades y sus resultados a los cuatro escenarios de conocimiento
Fuente: Elaboración propia.

de comunidades en red a las que se les asocia diferentes recursos de aprendizaje, lo que permite diferentes niveles de comunicación y participación entre el equipo docente y el alumnado.

Una Docencia basada en la Resolución de Problemas de la Sociedad

En el marco docente descrito en el apartado anterior, las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social deben diseñar las asignatu-

ras a partir de metodologías activas articuladas en los cuatro escenarios docentes, de forma que se fortalezca la transferencia de conocimiento a la sociedad (ver Figura 2). En la Universidad de Aalborg, todas las actividades educativas utilizan el proyecto basado en problemas (*Problem-Based Project*) como punto de partida de un modelo apoyado en el aprendizaje basado en problemas (*Problem-based Learning*) (Askehave et al., 2016). Se parte del hecho de que los discentes aprenden mejor cuando aplican la teoría y el conocimiento basado en la investigación para resolver un problema auténtico y con base científica, es decir, con relevancia fuera del ámbito académico, comprensible y que pue-

da ser analizado y resuelto con un enfoque interdisciplinario. Además debe ser un proyecto ejemplar, lo que implica que el resultado de aprendizaje será transferible a otras situaciones similares que enfrentan los estudiantes en sus carreras profesionales.

A partir del reto, se deben diseñar las actividades que forman parte del espacio de conocimiento cerrado y las del espacio de conocimiento abierto, para cada uno de los escenarios, además de las herramientas tradicionales de los escenarios Ia (clases magistrales y taller) y Ib (asignatura virtual). El espacio de conocimiento abierto permite desarrollar en el escenario IIb una plataforma web abierta donde presentar los resultados finales, incorporar los canales de Youtube donde se comparten los seminarios de investigación realizados por el alumnado y las conferencias impartidas por los especialistas, así como las propias clases, que los docentes pueden grabar y dejar abiertas, para el desarrollo de la metodología docente de *flipped classroom*.

El escenario físico IIa, supone no solo la visita al lugar, sino la incorporación de la comunidad en el proceso formativo; es el escenario donde poder desarrollar técnicas de participación ciudadana, mediante la identificación de los problemas reales y las necesidades del lugar. Sin embargo, se trata de ir más allá de considerar a la comunidad como un laboratorio de aprendizaje e implementar las recomendaciones de Schwake (2020) de aprender de las comunidades con las que se trabaja. Se trata de implementar técnicas donde se involucre a la comunidad en el diseño urbano a partir del conocimiento directo de la realidad en la que viven, de forma que los resultados del aula puedan influir en la mejora de la problemática. Esto se busca bien mediante la redacción de propuestas que puedan ayudar a los actores públicos con capacidad de decisión, bien mediante la creación de alianzas que activan alianzas para el cambio real. Además, debe ser el escenario donde se pueden presentar y debatir con los ciudadanos los resultados finalmente obtenidos en el desarrollo de la asignatura, mediante una retroalimentación. De esta forma las comunidades de aprendizaje profesionales abiertas permiten un diálogo entre la docencia y la investigación, para que la universidad avance hacia una potencial acción transformadora que dé respuesta a los problemas urbanos que sufre la ciudadanía.

Conclusiones

Las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con contenido social constituyen un marco pedagógico dirigido a mejorar el aprendizaje del profesorado y del estudiantado (Hargreaves & Shirley, 2009), pero enfocado especialmente al desarrollo de la universidad abierta y la democratización del conocimiento (Roger, 2001) y la necesaria transferencia de conocimiento que permite ser un agente transformador del sistema económico y social y de las desigualdades de nuestra sociedad. Su estructura es especialmente adecuada en la formación del futuro urbanista, dada la especial naturaleza epistemológica del Urbanismo y la Ordenación del Territorio que busca la mejora continua de la calidad de vida de las personas en los ámbitos urbanos. Además, cuenta con una participación directa de la sociedad y de las comunidades, para ello se potencia la participación ciudadana en los modelos de ABP, con el objetivo no solo de que la comunidad reciba un resultado de transferencia, sino de que tanto el alumnado como la sociedad se formen en los procesos de participación (ECTP-CEU, 2015). Para ello, la comunidad gestiona los recursos de los cuatro escenarios docentes que permite la universidad abierta y cerrada, dentro de los ámbitos físicos y virtuales. Además de crear un entorno cerrado de formación, siempre necesario en el ámbito pedagógico universitario, se propone una transmisión de resultados en modo abierto, a través de los nuevos formatos docentes y la gran cantidad de recursos que permiten las TICs. Las comunidades de aprendizaje profesional abierta y con contenido social aportan, por tanto, una estructura formativa adaptada a las nuevas necesidades que se le exigen a la universidad en la sociedad del conocimiento.

Referencias

- APARICIO-MOLINA, C., & SEPÚLVEDA-LÓPEZ, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55–73. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300055>
- ASKEHAVE, I., LINNEMANN PREHN, H., & THORSØ PEDERSEN, M. (2016). *PBL - Problem Based Learning*. http://www.pbl.aau.dk/digitalAssets/269/269243_148025_pbl-aalborg-model_uk.pdf
- CASTRO SPILA, J., ROCCA, L., & IBARRA, A. (2009). Capacidad de absorción y formas de aprendizaje para la innovación: un modelo conceptual. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 1, 63–76. <https://doi.org/10.3917/proj.001.0063>
- CRUE. (2018). *Declaración de Salamanca: IV encuentro internacional de rectores*. <http://www.crue.org/Documentos compartidos/Informes y Posicionamientos/declaracion-de-salamanca-2018pdf.pdf>
- ECTP-CEU. (2015). *European Charter on Participatory Democracy in Spatial Planning Processes*. <http://www.ectp-ceu.eu/index.php/en/publications-8>
- FONT, A. (2005). Problemas urbanos y paradigmas disciplinares en los territorios de la urbanística actual. In A. Font, M. Corominas, & J. Sabaté (Eds.), *Los territorios del urbanista: 10 años, 1994-2004*. Universidad Politécnica de Catalunya.
- GONZÁLEZ MORALES, Á. L. (2018). Urbanismo educativo y discapacidad. Nuevos mecanismos participativos para una ciudad más sostenible e integradora. El caso del Plan Maestro del centro histórico del D. C. de Honduras. *Arquitecturas Del Sur*, 36(54), 84–93. <https://doi.org/10.22320/07196466.2018.36.054.07>
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Octaedro.
- HARGREAVES, A., & SHIRLEY, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin.
- HARGREAVES, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503. <https://doi.org/10.1080/01411920120071489>
- KILPATRICK, W. (1921). *The project method: the use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College Press.
- KRICHEVSKY, G. J., & MURILLO TORRECILLA, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 65–83. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4718>
- LÁZARO LORENTE, L. (2017). El impacto de la crisis económica global en la educación: repercusiones sobre la Educación Superior, 2008-2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 8(11), 13–30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564334>
- LIEBERMAN, A., & MILLER, L. (EDS.). (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Teachers College Press.
- LLOMPARTE FRENZEL, M. P., CZYTAJLO, N. P., POLITI, S. A., & CASARES, M. D. (2021). Innovación social y comunidades de aprendizaje en la enseñanza del urbanismo. Aportes del Observatorio Metropolitano de Tucumán (Argentina). *Territorios*, 44-Esp., 1–23. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9044>
- MEYER, H. (2005). Del plan al proyecto y hacia la perspectiva. En A. Font, M. Corominas, & J. Sabaté (Eds.), *Los territorios del urbanista: 10 años, 1994-2004*. Universidad Politécnica de Catalunya.
- MOYA, L. (1997). La enseñanza del urbanismo. *Revista Urban*, 1, 135–139. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/178>
- PÉREZ CANO, M. T., MOSQUERA ADELL, E., NAVAS CARRILLO, D., MOSQUERA PÉREZ, C., & NAVARRO DE PABLOS, F. J. (2019). La perspectiva de género en la docencia del urbanismo en España. Una revisión crítica tras la implantación del proceso de Bolonia en la universidad pública española. En M. Lagarreta, I. Ceballos, & S. Carrascal (Eds.), *Educación y transformación social y cultural* (pp. 61–90). Editorial Universitat.
- PIÉ NINOT, R. (2005). La titulación de urbanismo en España. Una nueva oportunidad. *Revista Urban*, 10(6), 43–56. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/368>
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2013). Nuevos tiempos y nuevas identidades profesionales en educación superior: del individualismo al trabajo docente colaborativo en el marco del EEES. *Revista de Ciencias de La Educación*, 236, 479–502.
- ROGER, E. (2001). *La democratización del conocimiento y la educación en la democracia*. www.complejidad.org
- SANTOS REGO, M. A. (2020). *La transferencia de conocimiento en educación: Un desafío estratégico*. Narcea.
- SCHWAKE, G. (2020). Report from the 2019 association of European schools of planning annual conference: 9–13 July 2019, Venice, Italy. *Planning Perspectives*, 35(2), 383–388. <https://doi.org/10.1080/02665433.2019.1686054>
- SERRANO-ESTRADA, L., MARTÍ CIRIQUÍAN, P., RUIZ SÁNCHEZ, J., NOLASCO-CIRUGEDA, A., & BERNABEU BAUTISTA, Á. (2017). Nuevas tecnologías aplicadas al estudio de la ciudad. El mapeo colaborativo online. En R. Roig-Vila (Ed.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10045/72112>
- SORIA-LARA, J. A., VALENZUELA-MONTES, L. M., & TEMES-CORDOVEZ, R. (2021). Una mirada al área de Urbanística y Ordenación del Territorio a través de un sondeo a su profesorado. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, 54, 3–18. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.211.1>
- SOTO, E., SANTOS, G., PÉREZ, S., & MANDADO, E. (2018). El aprendizaje basado en problemas y proyectos combinado con el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la ingeniería. En A. Villa (Ed.), *El aprendizaje basado en problemas y proyectos combinado con el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la ingeniería* (pp. 209–216). Editorial Foro Internacional de Innovación Unniversitaria.
- VERA, F. (2021). Impacto de las plataformas de videoconferencia en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Transformar*, 2(1), 41–57. <https://revista-transformar.cl/index.php/transformar/article/view/8>

Extractivismo, estallido social y procesos territoriales:

efectos de la minería carbonífera en Cesar y La Guajira, Colombia

Extractivism, social explosion and territorial processes:

effects of coal mining in Cesar and La Guajira, Colombia

Extrativismo, explosão social e processos territoriais:

efeitos da mineração de carvão em Cesar e La Guajira na Colômbia

Extractivisme, explosion sociale et processus territoriaux :

effets de l'extraction du charbon dans les départements de Cesar et La Guajira en Colombie

Fuente: Autoría propia

Autor

Ernesto Carlos García Solano

Universidad Politécnica de Madrid

ec.garcia@alumnos.upm.es

<https://orcid.org/0000-0003-2789-0843>

Recibido: 30/04/2022

Aprobado: 29/10/22

Cómo citar este artículo:

García Solano, E. (2023). Extractivismo, estallido social y procesos territoriales: efectos de la minería carbonífera en Cesar y La Guajira, Colombia.

Bitácora Urbana Territorial, 33 (1): 239-254.

<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.102392>

Resumen

El levantamiento social en Colombia a partir de 2019 y los efectos locales y globales de la pandemia del COVID-19 han exacerbado tensiones, develando contradicciones y disputas territoriales inusitadas. En este artículo se presentan procesos socioespaciales derivados de las transformaciones inducidas por el extractivismo minero-energético en los departamentos de Cesar y La Guajira, enfatizando el papel de la movilización social. El objetivo es exponer dinámicas que reflejen la territorialización de las relaciones de producción, incluyendo la urbanización en el ámbito de aferencia del complejo carbonífero. La intención que direccionó la indagación fue la de captar pautas que permitan interpretar condiciones emergentes en los entornos regionales impactados por el extractivismo. Para ello se trabajó con indicadores oficiales, se realizó un seguimiento de prensa y el análisis cartográfico de imágenes satelitales. Se pudo concluir que hay una articulación diversa de actores sociales que surgen de las dinámicas territoriales existentes e impugnan las bases del modelo extractivista. Con esa perspectiva, se reflexiona sobre el rol

de la planificación del territorio ante la urgencia de nuevas alternativas que impliquen la superación de la crisis socioambiental actual derivada de la minería transnacional.

Palabras clave: extractivismo, territorio, movilización social, minería de carbón, Colombia

Autores

Ernesto Carlos García Solano

Doctorando del programa de Sostenibilidad y Regeneración Urbana de la Universidad Politécnica de Madrid. Especialista en Planificación Urbana y Regional de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Arquitecto de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Consultor asociado del Centro de Estudios Urbanos y Regionales Valledupar.

Abstract

The social uprising in Colombia since 2019 and the effects of the COVID-19 pandemic have exacerbated tensions revealing unusual territorial disputes. This article presents socio-spatial processes derived from the transformations induced by extractivism in the departments of Cesar and La Guajira, emphasizing the role of social mobilization. The objective is to expose dynamics that reflect the territorialization of production relations. The intention that directed the investigation was to capture guidelines that allow interpreting emerging conditions in regional environments impacted by extractivism. For this, official indicators were used, press monitoring and cartographic analysis of satellite images were carried out. It was concluded that there is a diverse articulation of social actors that arise from the existing territorial dynamics and challenge the bases of the extractivist model. With this perspective, we reflect on the role of territorial planning in the face of the urgency of new alternatives that imply overcoming the current socio-environmental crisis derived from transnational mining.

Keywords: extractivism, territory, social mobilization, coal mining, Colombia

Résumé

Le soulèvement social en Colombie depuis 2019 et les effets de la pandémie de COVID-19 ont exacerbé les tensions, révélant des conflits territoriaux inhabituels. Cet article présente les processus socio-spatiaux dérivés des transformations induites par l'extractivisme dans les départements de Cesar et La Guajira, en mettant l'accent sur le rôle de la mobilisation sociale. L'objectif est d'exposer des dynamiques qui traduisent la territorialisation des rapports de production. L'intention qui a dirigé l'enquête était de saisir les lignes directrices qui permettent d'interpréter les conditions émergentes dans les environnements régionaux touchés par l'extractivisme. Pour cela, des indicateurs officiels ont été utilisés, une veille presse et une analyse cartographique d'images satellites ont été réalisées. Il a été conclu qu'il existe une articulation diversifiée des acteurs sociaux qui découlent des dynamiques territoriales existantes et remettent en question les bases du modèle extractiviste. Dans cette perspective, nous réfléchissons sur le rôle de l'aménagement du territoire face à l'urgence de nouvelles alternatives qui impliquent de surmonter la crise socio-environnementale actuelle dérivée de l'exploitation minière transnationale.

Resumo

A revolta social na Colômbia desde 2019 e os efeitos da pandemia de COVID-19 exacerbaram as tensões, revelando disputas territoriais inusitadas. Este artigo apresenta processos socioespaciais derivados das transformações induzidas pelo extrativismo mineiro-energético nos departamentos de Cesar e La Guajira, enfatizando o papel da mobilização social. O objetivo é expor dinâmicas que reflitam a territorialização das relações de produção, incluindo a urbanização na esfera de influência do complexo carbonífero. O propósito desta investigação foi captar diretrizes para interpretar condições emergentes em regiões impactadas pelo extrativismo. Para isso, foram utilizados indicadores oficiais, monitoramento de imprensa e análise cartográfica de imagens de satélite. Como conclusão se encontrou que há uma articulação diversificada de atores sociais que surgem das dinâmicas territoriais existentes e desafiam as bases do modelo extrativista. Com essa perspectiva, reflete-se sobre o papel do planejamento territorial diante da urgência de novas alternativas que impliquem a superação da atual crise socioambiental derivada da mineração transnacional.

Palavras-chave: extrativismo, território, mobilização social, mineração de carvão, colômbia



Extractivismo, estallido social y procesos territoriales:
efectos de la minería carbonífera en Cesar y La Guajira, Colombia

Mots-clés : extractivisme, territoire, mobilisation sociale, extraction de charbon, Colombie

Introducción

“El análisis realizado demuestra que alrededor de la explotación carbonífera en el Caribe colombiano hay una configuración socioespacial institucionalizada y normalizada que obstaculiza la emergencia de alternativas. Plantear una planificación y un ordenamiento territorial que considere los dilemas del cambio climático y la desigualdad representa un desafío que sobrepasa consideraciones técnicas y normativas.”

En el siglo XXI, el rol de América Latina como proveedora global de materias primas se ha consolidado. En efecto, la actividad económica dedicada a la explotación intensiva de bienes básicos y su directa exportación se ha repotenciado, generando procesos territoriales diversos. Esta dinámica, entendida como extractivismo, remite a un modo particular de acumulación fundamentado en la apropiación de la naturaleza (Acosta, 2013; Gudynas, 2009; Svampa, 2019). Esto implica efectos multidimensionales y multiescalares que intervienen en los procesos de reproducción biosocial (Machado Aráoz, 2015). Así, son propiciados ordenamientos que, además de generar las condiciones espaciales para la extracción, transforman drásticamente el hábitat. Este accionar conlleva la implantación de enclaves mediante proyectos funcionales a la explotación y la reconversión del suelo, también implica el tendido de conexiones para el transporte de recursos, insumos y energía. En su complejidad, el extractivismo es un modo de territorialización que configura un eco-régimen específico sobre el tejido de la vida, determinando flujos de materia, energía, agua y biodiversidad (Teran, 2018). En Latinoamérica estas lógicas se han investigado y han sido confrontadas por comunidades que pugnan por alternativas. (Delgado, 2013; Navarro, 2019; Tijoux, 2016). En este trabajo se indaga sobre los vínculos entre extractivismo, urbanización y movilización social. Para ello, se aborda el caso de la explotación carbonífera en el nororiente de Colombia. Allí, los impactos de la minería han sido relacionados con efectos y conflictos económicos, ambientales y sociales (CNMH, 2018; Corral, et al., 2021; Montoya-Domínguez, 2018; Tierra Digna, 2015). No obstante, el tema socioespacial y sus implicaciones asociadas al ordenamiento territorial han sido aspectos poco profundizados. Por tanto, este artículo aporta la comprensión del fenómeno respecto a transformaciones territoriales concretas.

El desarrollo de la extracción carbonífera en Colombia se considera inserto en el proceso de ‘urbanización de la sociedad’ anticipado por Lefebvre (1972), conllevando una dinámica de consolidación reciente que desdibuja los bordes socioespaciales entre lo rural y lo urbano, la sociedad y la naturaleza, y los constructos escalares, dando lugar a nuevas y múltiples interrelaciones (Brenner, 2017). Esto se explica porque en Cesar y La Guajira se sitúan lugares geoestratégicos que abastecen el mercado energético global, cuyo foco de consumo radica en las aglomeraciones urbanas del planeta que demandan dos terceras partes del total de la energía. A su vez, la dinámica extractiva en esta región induce un proceso enmarcado en la ‘urbanización extendida’ (Brenner, 2013; Brenner y Schmid, 2015) sobre áreas poco pobladas o agrícolas. De esta forma, una serie de transformaciones medioambientales, socioeconómicas y culturales generan un territorio operativo funcional a la actividad extractivista y su expansión. En este caso la producción del territorio ha constituido un ‘paisaje operacional’ (Brenner, 2016), es decir, la reconfiguración de actividades y logística para la optimización de las condiciones sociales, institucionales, ecológicas y de infraestructura, favoreciendo la acumulación del capital volcado a la extracción.

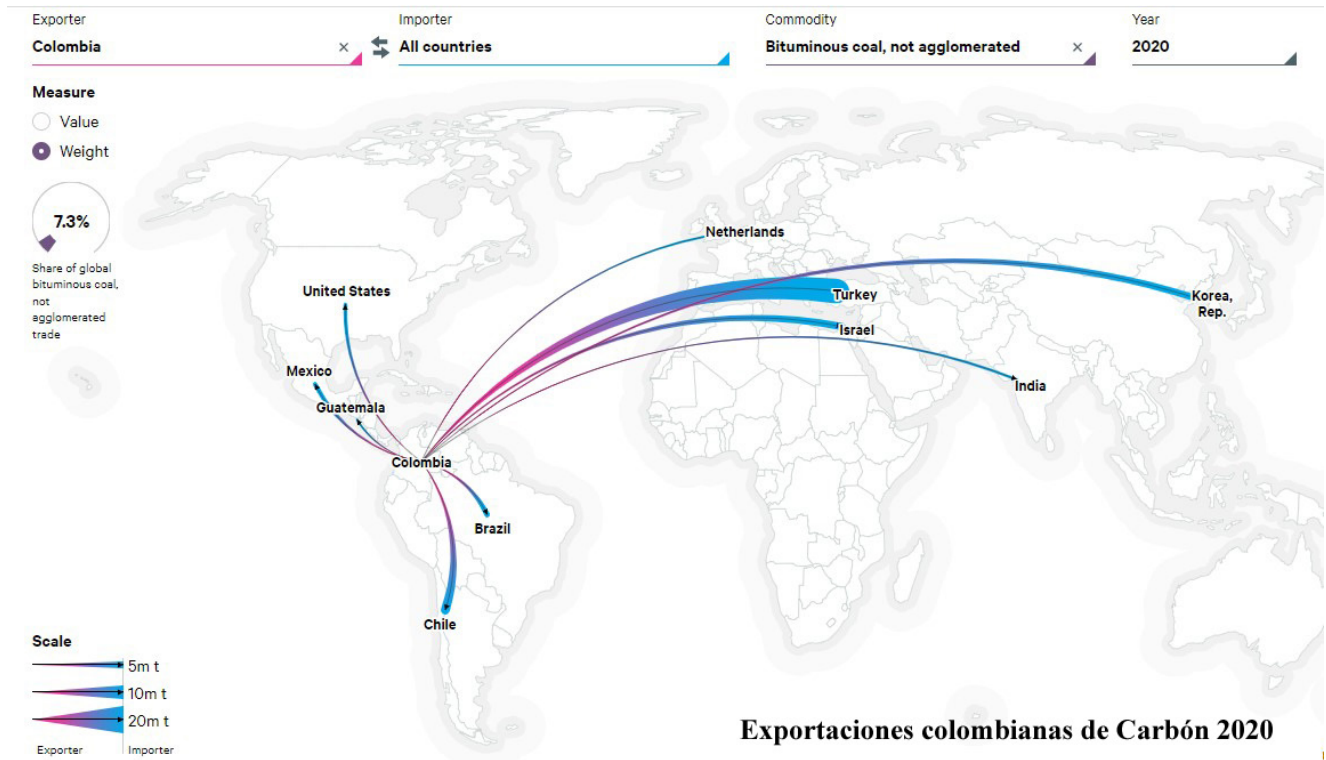


Figura 1. Exportaciones colombianas de carbón
Fuente: Chatham House (2020).

Así, el objetivo de este artículo es identificar aspectos relevantes del proceso de urbanización señalado en los municipios mineros de los departamentos colombianos de Cesar y La Guajira, incorporando dinámicas acontecidas desde el levantamiento social de 2019. La metodología incluyó una revisión de las investigaciones publicadas sobre el caso; de igual forma, se recuperaron intervenciones realizadas por activistas y representantes de empresas en foros y encuentros. También se hizo un seguimiento de prensa para referenciar hechos y ubicar situaciones discursivas que representaran la posición de distintos actores implicados en el tema. La dinámica demográfica se trabajó analizando las variaciones intercensales. Finalmente, en el análisis espacial se cuantificaron transformaciones multitemporales a partir de imágenes satelitales. Sobre la movilización social se siguió la sugerencia de Bringel (2021) de contemplar cuatro dimensiones de los estallidos sociales, pensándolos como ‘gritos de impugnación’, como ‘termómetro social’, como ‘desborde’ y, finalmente, como ‘apertura societaria’.

Los resultados muestran aspectos angulares en la producción del territorio. Se constata cómo el desarrollo del modelo extractivista ancla patrones y

profundiza el afianzamiento de la actividad minera transnacional. Vinculado a ello, se visibiliza el proceso de urbanización como condición en la regularización de las condiciones locales de reproducción social y la externalización de costos de producción que permiten extender la explotación minera. Por último, se expone cómo el ascenso de la movilización social ha exacerbado contradicciones en cada uno de los aspectos tratados.

Colombia en el Entramado Global del Carbón

En los departamentos de Cesar y La Guajira se localiza el complejo extractivo que más abastece carbón al mercado del atlántico, convirtiendo a Colombia en el sexto exportador mundial (ver Figura 1) (IEA, 2020). Con este combustible, fundamental en la matriz energética, se genera el 40 % de la electricidad global. Asimismo, a pesar del aumento de las renovables, el incremento en la demanda energética mantiene el crecimiento de las fuentes fósiles. Además, el precio de este carburante mantiene un repunte en 2022

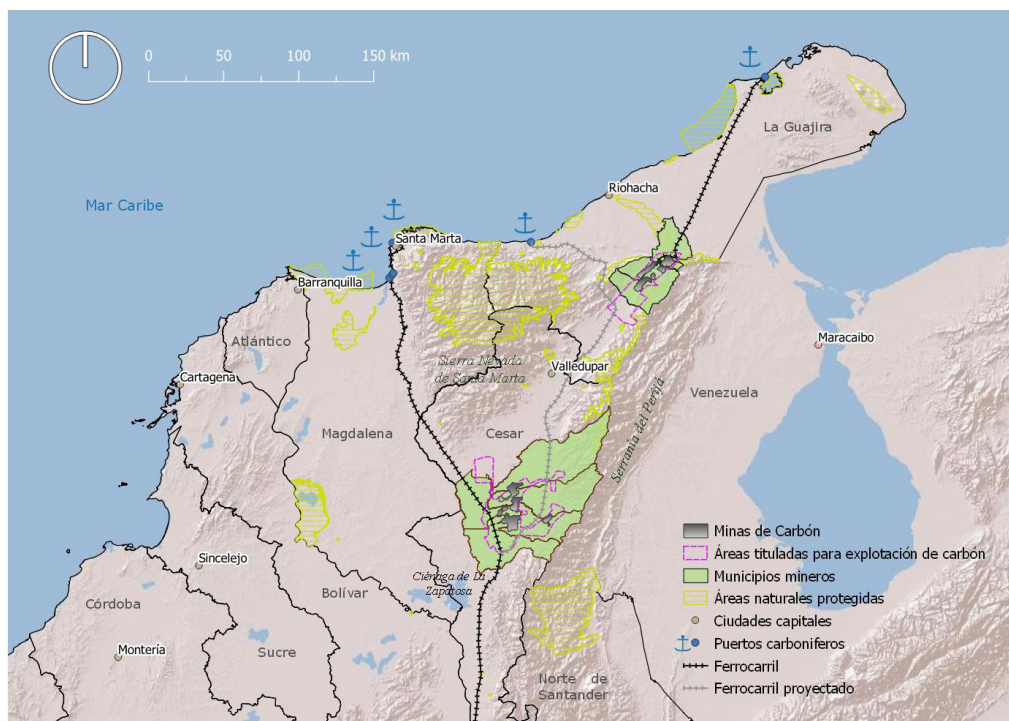


Figura 2. Complejos Carboníferos del Caribe colombiano

Fuente: Elaboración propia. Base cartográfica IGAC (2022), DANE (2018), Google Earth (2018 - 2022), ESRI-WSR (2019), RUNAP (2021).

por factores geopolíticos que influyen en el comercio de energía, incluyendo la guerra en Ucrania, la suspensión de importación de carbón ruso en la Unión Europea, el acaparamiento de reservas en China y la restricción temporal de exportaciones en Indonesia (Strangio, 2022).

La economía colombiana depende del comercio con combustibles fósiles; solo las de carbón corresponden al 14 % de las exportaciones, únicamente por debajo de las de petróleo que representan cerca del 33 %. Así, casi la mitad del valor de las exportaciones de Colombia depende del sector minero-energético (DANE, 2022). En Colombia la minería carbonífera está controlada por transnacionales que operan globalmente y realizan la extracción y exportación sin transformar el mineral ni añadir valor. Tal característica favorece la reprimarización propiciándose una mono dependencia identificada también en otras latitudes. Los proyectos carboníferos desestructuran modos de vida, desplazan poblaciones y formas de subsistencia compitiendo por tierra, agua y bienes comunes con otras actividades. Todo ello implica la inmersión en un modelo de competitividad que lleva a la puja por menores costos de producción, externalizando impactos y reconfigurando grandes áreas geográficas (Harris, Hall, Brown, y Oliver, 2015). En suma, se trata de la inserción de un territorio en la red global de suministro energético, garantizando acceso a un com-

bustible con tasas de rentabilidad óptimas. Los efectos de la expansión, relocalización y reconfiguración extractiva alrededor del carbón térmico comparten similitud entre países como Mozambique, Indonesia, Colombia y Sudáfrica, donde el punto en común es la puesta en sacrificio de vastas áreas para destinarlas a la producción de hullas térmicas para la exportación (Gediminas, 2019; Holland, 2017; Toumbourou, Muhdar, Werner y Bebbington, 2020).

Minería de Carbón en Colombia

En el nororiente colombiano cinco transnacionales operan extensas minas a cielo abierto que implican una superficie concesionada de 220,000 hectáreas. Este complejo se conforma con 15 proyectos que en el pico de explotación de 2017 produjeron más de 100 millones de toneladas de carbón (UPME, 2021). La explotación minera se realiza en ocho municipios de los departamentos de Cesar y La Guajira, impactando directamente una población de 300,000 habitantes. Sin embargo, la operación extractiva, incluyendo el procesado, el transporte a través de 390 kilómetros de ferrocarril y el embarque en seis puertos sobre el Mar Caribe, extiende las afectaciones sobre el departamento de Magdalena (ver Figura 2). Los tres departamentos implicados en la actividad suman una población que ronda los 3'700,000 habitantes (DANE, 2018).

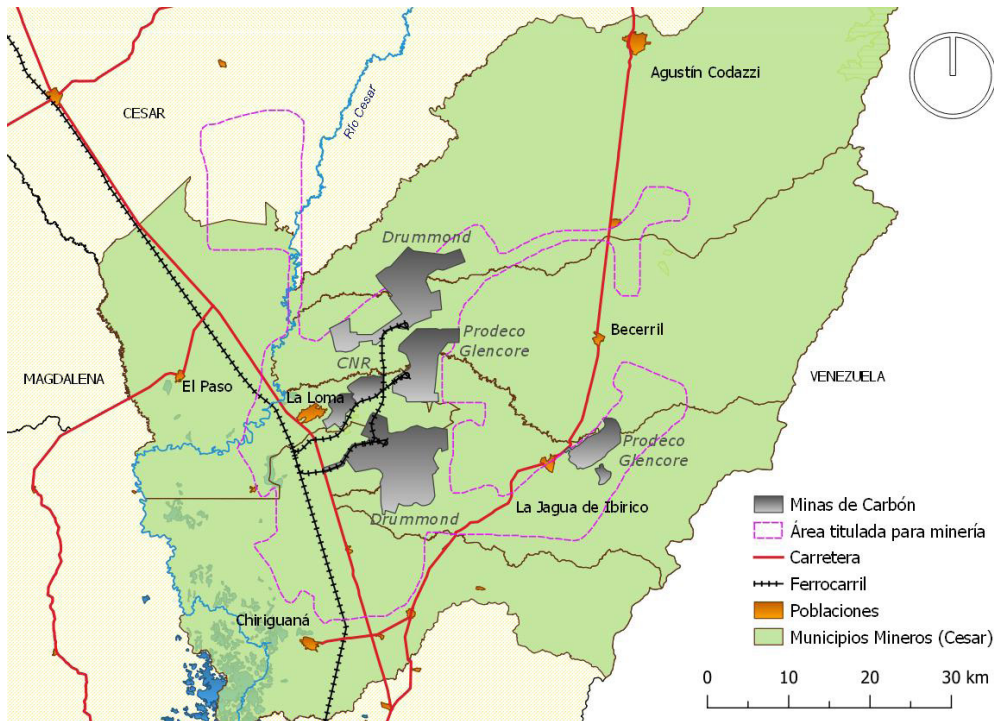


Figura 3. Complejo carbonífero Cesar

Fuente: Elaboración propia a partir de base cartográfica IGAC (2022), DANE (2018), Google Earth (2018 - 2022).

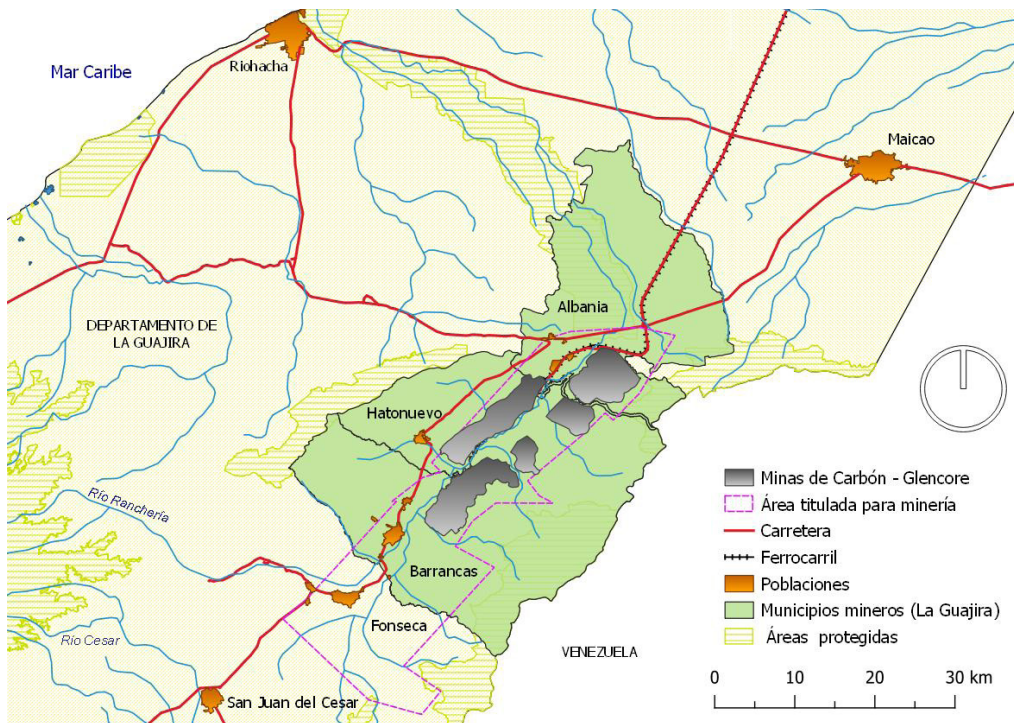


Figura 4. Complejo carbonífero La Guajira

Fuente: Elaboración propia. Base cartográfica IGAC (2022), DANE (2018), Google Earth (2018 - 2022), RUNAP (2021).

En Cesar, las minas de carbón están en los municipios de Agustín Codazzi, Becerril, Chiriguana, El Paso y La Jagua de Ibirico (ver Figura 3). En la Guajira, la operación minera se localiza en los municipios de Albania, Barrancas y Hatonuevo (ver Figura 4). Allí, la estructuración empresarial para dar inicio al proyecto de El Cerrejón se dio a partir de 1976, con

la asociación de la estatal Carbocol con Intercol, filial de ExxonMobil, y la explotación comenzó en 1986. En 2002, un consorcio compuesto por Glencore, BHP y Anglo American adquirió las acciones de Exxon, y en 2003 se hizo con la parte del Estado. Finalmente, en 2021 Glencore compró toda la sociedad, pasando a ser propietario exclusivo.

En Cesar la primera transnacional en instalarse fue la estadounidense Drummond Coal Mining que, en 1989, adquirió la mina La Loma-Pribbenow. Luego, en 1995 Glencore, con la compra de Prodeco, inició operaciones en Calenturitas; además, adquirió las empresas que operaban en La Jagua de Ibirico. Por su parte, la brasileña Vale do Rio Doce obtuvo la concesión de El Hatillo en 2008 para venderla luego a Colombian Natural Resources (CNR) de Goldman Sachs Group, propietaria también de la mina La Francia desde 2010. Este grupo vendió a Murray Energy en 2015 (CNMH, 2018, pp. 49-59).

Bases de la Estructuración del Territorio

El despliegue minero en Cesar y La Guajira se acopla sobre una estructura cuyas bases derivan del modelo extractivo colonial. La red de asentamientos existente y el proceso de poblamiento reflejan una configuración regional determinada por un tejido de relaciones sociales de producción, que surgieron de la plantación, el hato ganadero y la extracción maderera, principalmente; todo ello vinculado con el comercio internacional del Caribe. La actualización de las condiciones de producción de cara al desarrollo capitalista solo comenzó en la región en el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), quien impulsó la construcción de la infraestructura requerida por su política de integración nacional, en especial carreteras y puentes (Ardila, 2005). A mediados del siglo XX, comenzó la avanzada sobre la frontera agrícola, ampliando la superficie para ganadería y la introducción del cultivo de algodón, que cobró una importancia central (Bonet Morón y Agilera Díaz, 2018). El auge de este monocultivo cambió la estructura económica, social y política. La región pasó a ser receptora de corrientes migratorias y se creó el departamento de Cesar en 1967. Por eso, la caída de los precios del algodón en la década de 1970 precipitó una crisis local que empeoraría con el incremento de cultivos ilícitos, el narcotráfico y la irrupción de los actores del conflicto armado colombiano (Bernal Castillo, 2004). Teniendo en cuenta el dispositivo territorial y las condiciones particulares de extracción, el proyecto de explotar los comprobados yacimientos carboníferos fue impulsado desde el Estado como la gran oportunidad de generar la riqueza necesaria para solventar las urgencias en el nororiente del país, lugar rezagado en indicadores socioeconómicos e infraestructura.

Con esa visión, desde la planificación estatal se asu-

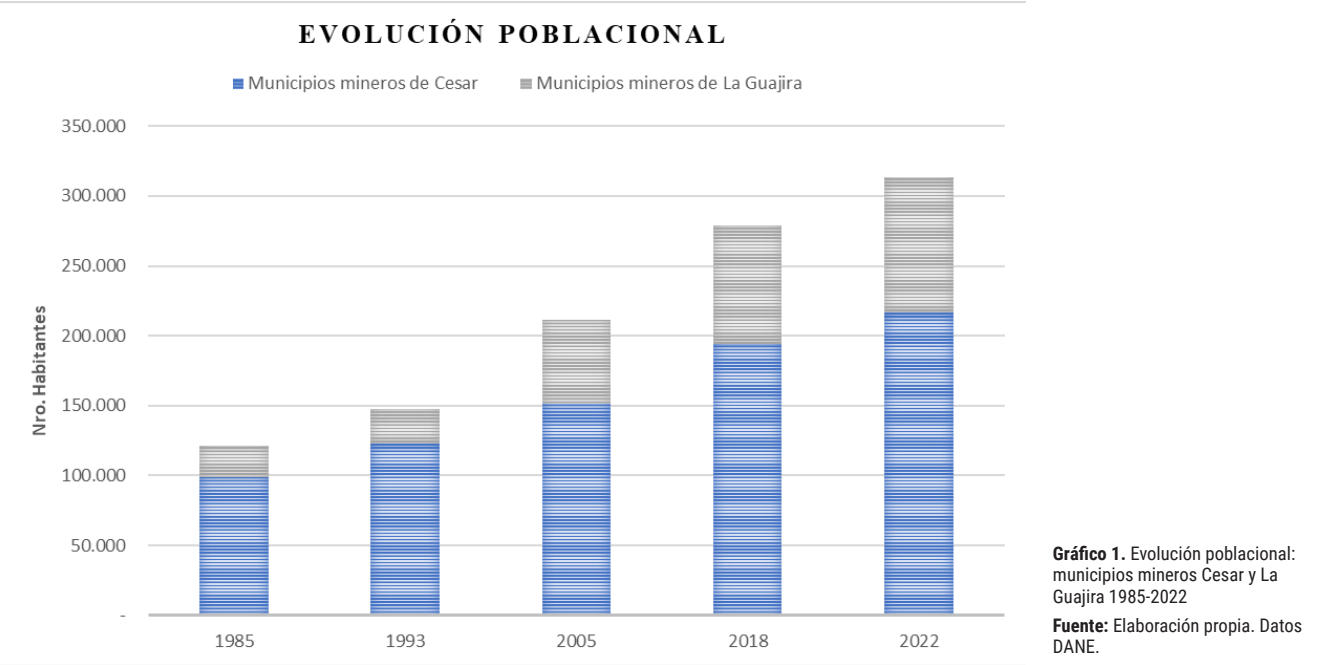
mió el territorio como espacio de gestión de recursos y objeto de las adecuaciones necesarias para desplegar factores de producción específicos que permitieran el crecimiento económico. Ya desde 1960, en el informe de la Misión para el Desarrollo Económico del Valle del Magdalena y Norte de Colombia, dirigida por Lauchlin Currie, se señalaban como obstáculos para el desarrollo minero la obsolescencia del Código de Minas de 1883 y la necesidad de que el Estado tomara acciones para que se dieran los cambios en la escala y métodos del sector, promoviendo una industria con sistemas de explotación avanzados y con grandes inversiones. El informe alude en específico a los yacimientos de Carbón en La Guajira y Cesar. Sobre El Cerrejón indicó que:

(...) en beneficio de la economía nacional, el gobierno, sin ir a gastar más dinero, debería brindar todas las facilidades posibles para que una entidad extranjera acometa la explotación de El Cerrejón. Algunas de tales facilidades podrían consistir en tasas especiales de agotamiento, libre importación de maquinaria y equipo para las minas, acceso a la mejor tasa de cambio y facilidad relativa para la remesa de utilidades y capital. (Robert R. Nathan Associates, 1960, p. 150)

La Urbanización en el corredor minero Cesar-La Guajira

La concentración poblacional y la expansión de los núcleos poblados son condiciones que no definen de por sí el hecho urbano. El crecimiento de las poblaciones es parte de 'lo urbano' en tanto expresa la territorialización de relaciones socioespaciales y modifica entornos previos. Tales factores comprenden sólo una dimensión de la urbanización, entendida como proceso de destrucción creativa del espacio social heredado, controvertido y contestado a múltiples niveles (Sevilla-Buitrago, 2017) implicando flujos y disputas.

En los municipios del corredor minero Cesar-La Guajira se constata cómo, desde el inicio de la explotación de carbón en 1985, se aceleró el ritmo de crecimiento poblacional. Acompañando esta situación, la superficie de suelo urbano en los distintos núcleos poblacionales aumentó sostenidamente. Mientras que cerca de las minas se dieron crecimientos exponenciales relacionados con lógicas habitacionales de los trabajadores mineros y los servicios afines a la extracción, en otras ciudades se incrementó el comercio y el ocio. En un lapso breve, las cabeceras de los municipios y corregimientos crecieron sin previsiones donde condiciones medioambientales, como la calidad



Entidad Territorial	Años de Censo Nacional				Proy. oficial	Tasa crecim.
	1985	1993	2005	2018	2022	prom. anual
Agustín Codazzi	41.355	45.138	51.429	60.768	66.979	1,31
Becerril	11.981	14.414	17.261	21.611	24.138	1,91
Chiriguaná	16.451	19.317	22.418	27.694	30.687	1,70
El Paso	14.193	20.971	27.029	37.531	42.322	3,00
La Jagua de Ibirico	14.942	23.024	33.215	46.722	52.771	3,47
Albania	-	-	19.517	29.148	33.494	3,23
Barrancas	22.166	24.823	25.203	35.743	39.801	2,72
Hatonuevo	-	-	15.105	20.044	22.873	2,47
Total Municip. mineros	121.088	147.687	211.177	279.261	313.065	2,60
Ciudad de Valledupar	197.509	285.613	377.260	490.075	552.048	2,82
Cesar	592.442	752.881	948.747	1.200.574	1.341.697	2,23
La Guajira	395.373	480.168	645.718	880.560	1.002.394	2,55
Colombia	30.419.892	35.032.308	41.671.878	48.258.494	51.609.474	1,44

Tabla 1. Evolución poblacional. Municipios mineros del Cesar y La Guajira
Fuente: Elaboración propia con datos del DANE.

del aire, presentaban malos indicadores por polución (IDEAM, 2020). Esta situación implica un problema debido a los comprobados efectos que generan las minas de carbón para mineros y para quienes habitan cerca de las explotaciones (Janssen, et al., 2012).

Antes de la minería, según el censo de 1985 (DANE) la población en los municipios analizados de La Guajira era de 22,166 habitantes. En 2005 había crecido

a 59,825 y para 2022 es de 96,168 (DANE). A su vez, en los cinco municipios mineros de Cesar la tendencia es similar: pasaron de 98,922 habitantes en 1985 a 216,897 en 2022 (DANE) (ver Gráfico 1). En cuanto a cada municipio, destaca el caso de la Jagua de Ibirico, que pasó de tener un poco más de 14,000 habitantes en 1985 a contar con 50,000 en 2020 (DANE) aumentando 3.4 veces su población (ver Tabla 1).

Gráfica 2. Crecimiento de superficie urbana, municipios mineros Cesar y La Guajira

Fuente: Elaboración propia.

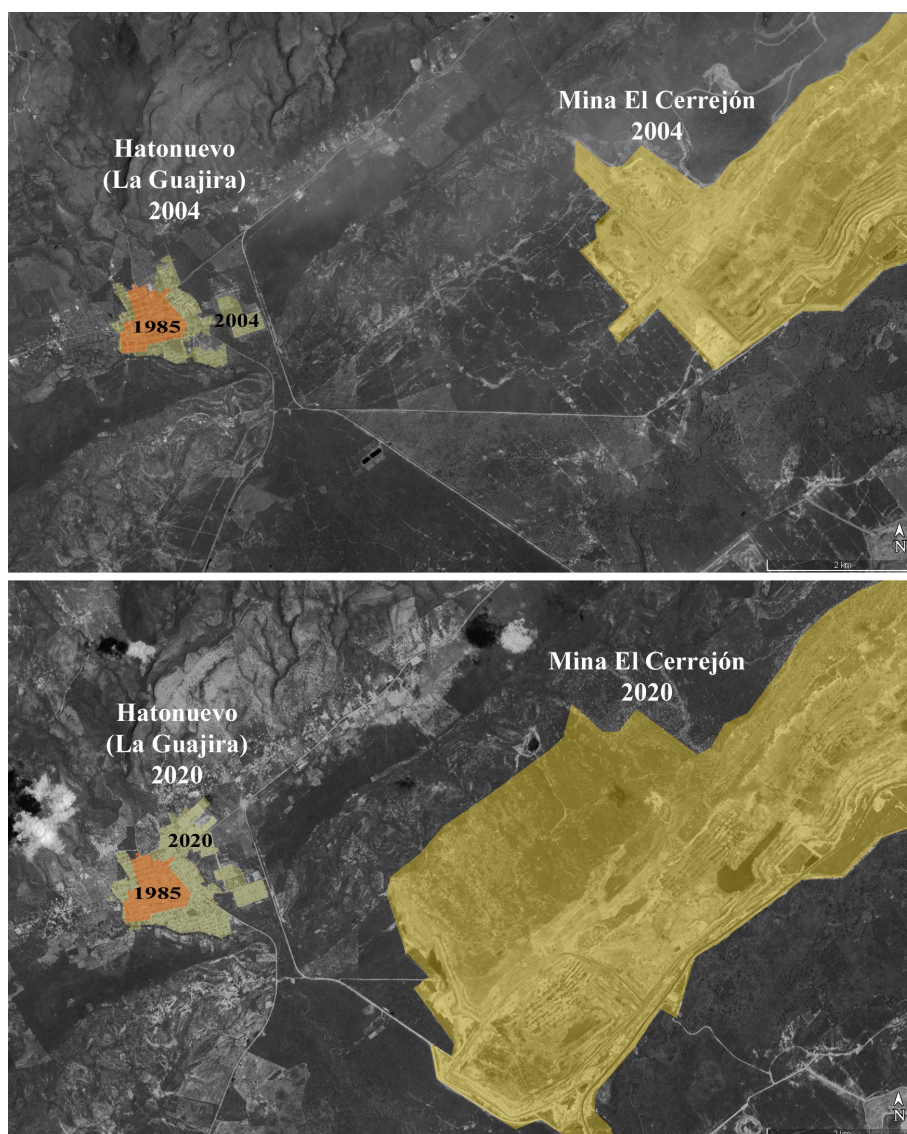
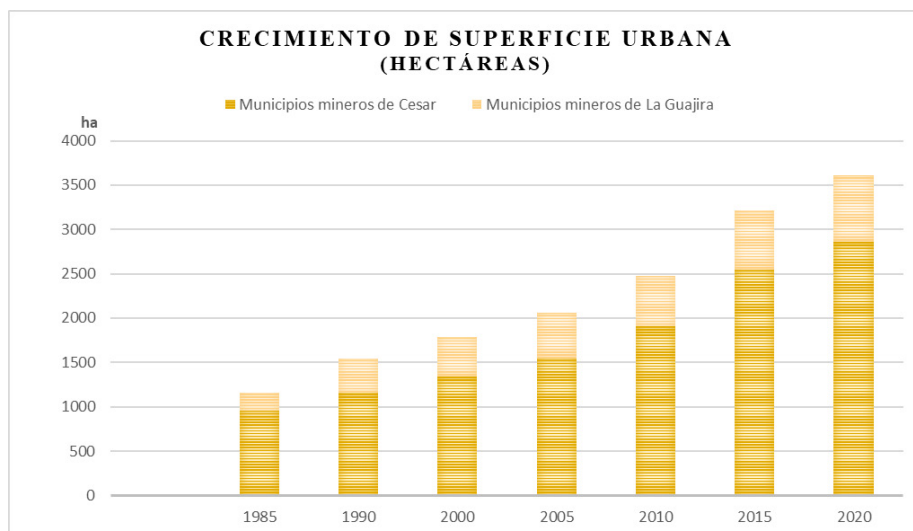


Figura 5. Hatonuevo: expansión urbana 1985-2020

Fuente: Elaboración propia con base en imágenes satelitales obtenidas en Google Earth Pro.

	Municipio	Centro Poblado	1985	1990	2000	2005	2010	2015	2020
Cesar	Agustin Codazzi	Cabecera	300	330	366	410	517	616	664
	Agustin Codazzi	Casacará	85,9	90	92	96,4	110	124	138
	Agustin Codazzi	Llerasca	s/d	s/d	s/d	61,6	66,6	81,1	99,5
	Becernil	Cabecera	98,1	110	123	138	145	188	259
	Becernil	Estados Unidos	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	10,9	15
	Chiriguana	Cabecera	144	158	180	196	220	281	285
	El Paso	Cabecera	64	80,4	86	94	118	131	153
	El Paso	La Loma	91,4	152	209	220	300	571	576
	El Paso	Cuatro Vientos	15	25	29	23	28	42,6	51,3
	La Jagua de Ibirico	Cabecera	102	169	205	240	291	341	409
	La Jagua de Ibirico	La Victoria de San Isidro	13,9	s/d	s/d	s/d	35,9	46,6	55,4
	La Jagua de Ibirico	La Palmita	39	39	46,2	52	57	85	123
	La Jagua de Ibirico	Boquerón	5	5,7	9,3	15	20	25,5	31
Total municipios mineros de Cesar			958,3	1159,1	1345,5	1546	1908,5	2543,7	2859,2
La Guajira	Albania	Cabecera	20	24,4	36	49	49,3	53	53
	Albania	Cuestecita	6	15	25	32	43	67	82
	Barrancas	Cabecera	126	270	285	300	342	401	440
	Hatonuevo	Cabecera	50	70	90	130	134	150	180
	Total municipios mineros de La Guajira			202	379,4	436	511	568,3	671
Total municipios mineros Cesar y La Guajira			1160,3	1538,5	1781,5	2057	2476,8	3214,7	3614,2

Tabla 2. Evolución de la superficie urbana medida en hectáreas

Fuente: Elaboración propia con datos del IGAC, la DANE y análisis de imágenes disponibles en Google Earth Pro.

El análisis con imágenes satelitales estableció que las áreas urbanas en los municipios mineros de Cesar antes del comienzo de la actividad minera sumaban 1,160 hectáreas (ha) y para el año 2020 llegaron a ocupar 3.614 ha, una expansión de más de 3 veces sobre el tamaño que tenían antes de la minería (ver Gráfico 2). En los municipios analizados de La Guajira la mancha urbana pasó de 202 ha en 1985 a 755 ha en 2020 (ver Tabla 2).

Los casos representativos de expansión del suelo urbano son Barrancas, que de 162 ha llegó a 440 ha, y La Jagua de Ibirico, que de 102 ha creció hasta 409 ha. Estas poblaciones aumentaron su suelo construido en 249 % y 300 % respectivamente. Pero una expansión excepcional se dio en los corregimientos de La Loma, en el centro del Cesar y en Cuestecitas, municipio de Albania, en las inmediaciones de El Cerrejón. La Loma, jurisdicción de El Paso, en 1985 era un poblado de 91 ha y pasó a convertirse en un centro urbano de 576 ha en 2020, un aumento de 6.3 veces, el 530 %, localizado en el centro del complejo minero de Cesar.

Por otro lado, la población Cuestecitas que pasó de 6 ha a 82 ha en el mismo periodo, creció 13.6 veces desde 1985 un aumento del 1,260 %. En cuanto al municipio de Hatonuevo destaca, además de la ex-

pansión de la cabecera, el avance del tajo minero que compromete la habitabilidad del municipio por la incidencia en la calidad del aire (ver Figura 5).

Movilización en Cesar y La Guajira: Antecedentes

La efervescencia social en Colombia desde 2019 se integra en un ciclo mayor de movilización que desde 2008 se ha incrementado sostenidamente (Archila, García, Parra, y Restrepo, 2019), y se suma a la proliferación de manifestaciones populares en Latinoamérica entre 2018 y 2020. En Colombia, un factor decisivo en la ola de movilizaciones ha sido el Acuerdo de Paz de La Habana, que abrió el espacio para la reconfiguración de distintas expresiones políticas en las regiones, a pesar de la persistencia del conflicto armado. Así, la movilización de muchos sectores ha pasado a posicionarse frente a los efectos del modelo de desarrollo basado en el extractivismo (Vargas, 2019). De ahí que, en relación con la minería transnacional, haya una trayectoria de conflictividad con especial incidencia en zonas pobres con presencia indígena y de minorías étnicas (García Velandia, 2017). Este es el caso del corredor carbonífero.

En Cesar y La Guajira, el estallido social ha dejado en manifiesto las contradicciones socioespaciales que acarrea el extractivismo y la consecuente emergencia de condiciones territoriales imprevistas. Entre las problemáticas aparece la exclusión juvenil y de las mujeres, así como la anulación de pequeños productores agropecuarios y campesinos. Igualmente, es latente el constreñimiento sobre las comunidades indígenas, afrodescendientes y sobre las víctimas del conflicto armado. Estos sectores vienen articulando agendas locales con las nacionales y establecieron vínculos con las luchas de los trabajadores de las minas. Precisamente, los sindicatos mineros se han articulado con las manifestaciones que reclaman la defensa del territorio ante la minería, demandando respuestas para la emergencia socioeconómica, la mejora de los servicios públicos y la infraestructura. Se trata de una suma de cuestiones relacionadas con el ordenamiento y la producción del territorio que han logrado instaurar un debate social en sectores urbanos y rurales sobre la transición poscarbón y la posibilidad de un modelo territorial alternativo. Bajo esa premisa, entre los espacios de participación de índole diversa se encuentran: el Grupo de diálogo improbable sobre el futuro del corredor minero del Cesar, los Diálogos Caribe: trayectorias extractivistas y transiciones, el Encuentro de Organizaciones Ambientales y Sociales del Cesar por una Transición Energética Justa y el Foro de prospectiva territorial del Cesar: diagnóstico, propuestas y compromisos frente a la crisis del carbón realizado en junio de 2021 en Becerril, Cesar, que dio marco a los Intercambios departamentales de organizaciones de base.

A pesar de la espontaneidad en muchas acciones, las movilizaciones del último período (2019-2021) en Cesar y La Guajira tienen un sustrato asentado en acumulados previos. Los antecedentes devienen de situaciones no resueltas del momento conflictivo en el que se da el quiebre del modelo algodónero, cuando se conjugaron demandas por políticas agrarias con una escalada del conflicto armado y la violación de los derechos humanos. El momento de mayor visibilidad de estos procesos fue durante el Gran Paro Cívico del nororiente en 1987, que llevó la protesta del campo a las ciudades de la región y marcó un punto de inflexión a partir del cual comenzó un periodo de fuerte represión y exterminio de partidos políticos, sindicatos y organizaciones campesinas, con la anuencia del Estado (Gutiérrez Lemus, 2012; Nieto, 2014). A la par, se intensificó la acción de las guerrillas y emergió el fenómeno del paramilitarismo, afectando especialmente las poblaciones rurales y causando el masivo

desplazamiento. Todo esto coincide con procesos de titulación minera a favor de las corporaciones carboníferas.

La situación es similar en La Guajira. Allí la explotación minera implicó una reorganización territorial que conllevó el desalojo y el despojo de tierras de comunidades indígenas y afroguajiras. Si bien en el comienzo la conflictividad fue casi nula debido a las expectativas generadas y la acción asistencialista de Intercor; posteriormente, el desarrollo de las minas fue cercenando modos de vida y propiciando un sensible choque en las comunidades (Múnera, Granaños, Teherán, y Naranjo, 2014). En el plano sindical, la primera huelga data de 1990. Esta manifestación dio comienzo a una década de resistencia marcada por la disputa que significó la transición de un modelo de explotación con participación del Estado a uno netamente privado en manos de algunas de las transnacionales más grandes del sector (Delgado, 2013). Estas movilizaciones emprendidas por los trabajadores comenzaron aisladas del medio social donde se desarrolló el proyecto minero. No obstante, las problemáticas por el inadecuado manejo de fuentes hídricas, las afectaciones socioambientales y el consecuente realojamiento obligado de campesinos, afrodescendientes e indígenas abrieron espacios donde se establecieron vínculos entre movimientos sociales, comunidades y sindicatos (Tibocha, 2019). No fue sino hasta la Convención de trabajo 2009-2010, suscrita por Carbones del Cerrejón Limited, cuando se hizo explícita una articulación del movimiento sindical con las demandas de las comunidades objeto de reasentamiento para acceder a tierras y proyectos productivos. Esta situación marca un precedente en la superación de la división entre luchas laborales y las reivindicaciones de las comunidades que en la década del 2000 afrontaron el desalojo violento en la población de Tabaco, huelgas y bloqueos por el derecho a la consulta previa y un momento de convergencia con la sociedad civil en 2015 ante el desvío del arroyo Bruno.

Estallido Social, Pandemia y Movilización en el Corredor Minero

En el corredor minero Cesar-La Guajira el paro regional de junio de 2019 precedió el estallido nacional de noviembre. Transportadores, sindicatos e indígenas protestaron por el mal estado de las carreteras y la accidentalidad. A esta impugnación inicial se sumaron peticiones relacionadas con efectos del extractivismo. Las exigencias incluyeron infraestructura hospitalaria, derecho al agua potable domiciliar y

saneamiento, la no realización de fracking en la región, el respeto de la vida de los líderes sociales, así como un plan para el suministro de combustibles y desmonte de los peajes, hasta que se efectuaran los arreglos en las vías (El Tiempo, 2019). Posteriormente, la convocatoria para el Paro Nacional del 21 de noviembre (21N) tuvo amplia difusión. Como en el resto del país, el 21N tuvo una participación masiva y se realizaron marchas simultáneas en los municipios del corredor minero.

En marzo de 2020, el gobierno nacional impuso el aislamiento obligatorio por la propagación del coronavirus. En la medida se establecieron excepciones facultando la continuidad de ciertas actividades, entre las cuales se consideró la producción de minerales. Esta deferencia hacía un sector que en sentido estricto no es esencial dio prevalencia a los intereses corporativos por encima de la salud de operarios y comunidades. Contra tal disposición, habitantes del corredor minero rechazaron las medidas. A la protesta se vincularon trabajadores y vecinos de las minas. (El Pílon, 2020). Finalmente, las empresas cedieron ante las protestas, acataron el confinamiento y asumieron restricciones.

La estrategia inmediata de las compañías mineras ante la emergencia sanitaria fue presionar a la baja los costos de producción mediante el abaratamiento de rubros laborales y recortes (El Espectador, 2021). Las compañías establecieron así un pulso por externalizar pérdidas.

En el mes de julio de 2020, Prodeco (Glencore) solicitó la suspensión de su contrato de explotación en Cesar ante la Agencia Nacional de Minería. Bajo la coyuntura de la pandemia, apelaron al Artículo 54 del código de minas, el cual dictamina que circunstancias de orden técnico o económico facultan a la autoridad minera para suspender la explotación a solicitud del concesionario sin modificar los términos del contrato. Es decir, parar operaciones y el cumplimiento de compromisos. El presidente de la compañía descargó responsabilidades sobre las comunidades y los trabajadores que se manifestaron por los efectos de la operación extractiva; además, alegó que sus planes se obstaculizaban por la falta de aprobaciones y las consultas con las comunidades (El Tiempo, 2020). Además, con su decisión de prescindir del contrato de explotación, la empresa evadió varios procesos. Por un lado, un fallo de tutela confirmado por el Consejo de Estado que impedía disponer de ciertas áreas implicadas en la extracción hasta que no se delimitara el te-

rritorio indígena Yukpa según lo establecía la Sentencia de la Corte Constitucional T-713 de 2017. Por otro lado, la Agencia Nacional de Licencias Ambientales (ANLA) tenía por resolver un recurso de reposición para modificar el Plan de Manejo Ambiental Unificado (PMAU) de la mina La Jagua, luego de negar los permisos de concesión, ocupación de cauce, vertimientos y aprovechamiento forestal solicitados y requeridos para la implementación de la modificación del PMAU aprobado en su momento (Suárez, 2020).

En julio de 2020 la empresa Colombian Natural Resources (CNR) también suspendió sus operaciones en las minas del Hatillo y La Francia en Cesar, frenando así obligaciones adquiridas con el plan de reasentamiento de la comunidad de El Hatillo, directamente afectada por sus actividades (PAS, 2020). Finalmente, a pesar de que la ANM desestimó en primera instancia la solicitud de Prodeco de suspender los contratos de explotación por tratarse de PINES (Proyectos de Interés Estratégico Nacional), la compañía, en febrero de 2021, reiteró su renuncia definitiva a los títulos mineros. Aparte del detrimento por pérdida de regalías, esta renuncia conllevó el despido de 5000 trabajadores, la desatención de obligaciones ambientales y el incumplimiento con los reasentamientos ordenados desde 2010 por el Decreto 970 del entonces Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.

Entretanto, los trabajadores de El Cerrejón declararon el 31 de agosto de 2020 una huelga que se prolongó por 91 días y que culminó con la firma de una nueva convención colectiva. En plena pandemia, la sociedad, entonces aún compuesta por Glencore, BHP y Anglo American, planteó reestructurar sus operaciones reduciendo costos de producción y aplicando reingeniería laboral (Sintracarbón, 2021). La presidenta de la compañía incluyó en las causas de la disminución de su competitividad procesos judiciales como el fallo de tutela que establece límites de control de polvo (Semana, 2020).

A lo largo de la pandemia el gobierno trató de utilizar el confinamiento y las medidas de prevención de contagios como apaciguador social. Sin embargo, la agudización de la crisis llevó a los habitantes de varias poblaciones a cortar carreteras, bloquear el acceso a las minas de carbón y realizar plantones frente a las administraciones municipales. La situación de emergencia social en los municipios del corredor minero se tradujo en manifestaciones, protestas y peticiones que alimentaron un estado de movilización previo al Paro Nacional del 28 de abril de 2021.

Conclusiones

El análisis realizado demuestra que alrededor de la explotación carbonífera en el Caribe colombiano hay una configuración socioespacial institucionalizada y normalizada que obstaculiza la emergencia de alternativas. Plantear una planificación y un ordenamiento territorial que considere los dilemas del cambio climático y la desigualdad representa un desafío que sobrepasa consideraciones técnicas y normativas. La contradicción entre el ordenamiento y su pretendida vocación superadora de conflictos puede inclinarse hacia un modelo u otro según se dé la participación activa que incida en los ámbitos de poder. En ese sentido, la movilización social figura como un ariete con posibilidad de liberar ríostros e impulsar otras posibilidades.

El reto supone, entonces, escapar de la activación de la planificación y el OT como tecnología de gobierno orientada a estabilizar el conflicto territorial (Arzeno, 2019). Las empresas carboníferas actúan impulsando proyectos ambientales y programas productivos dirigidos a las comunidades vecinas de las minas e invirtiendo en apoyo a la gestión pública de los municipios donde hacen presencia (Linares, 2022; Madriñán, 2022). De esta forma, el actor corporativo incorpora impugnaciones, prácticas, demandas y discursos de los liderazgos y movimientos sociales de la región. Así, se dirimen las tensiones sobre los aspectos y parámetros territoriales que permiten la continuidad del modelo extractivista, como el desplazamiento de poblaciones, el desvío de cauces, la urbanización sin previsión y la contaminación.

La dinámica del estallido social colombiano desde 2019 demuestra un comportamiento heterodoxo en las manifestaciones y la articulación de una multiplicidad de actores; por lo tanto, en Colombia se ha configurado una pugna que cuestiona el sistema político y económico. Esto se puede observar en el desarrollo de los movimientos territoriales frente al extractivismo carbonífero y su evolución. El seguimiento realizado permite observar que, de la lucha reivindicativa aislada y la resistencia, se ha pasado a una acción consensuada que plantea la superación de la condición de enclave y ha puesto en el estrado colectivo el debate por las transiciones y la consigna de trabajar por un 'ordenamiento territorial para la vida'. Por ello, el momento actual convoca a identificar cada una de las variables estructurales que definan en tiempo y espacio el 'modelo deseable' de territorio.

Por último, el análisis del caso estudiado demuestra cómo el territorio se asume desde el Estado como lugar donde se ejecutan los procesos y proyectos de desarrollo económico, como recurso o limitación para los mismos, pero no como escenario inclusivo y dinámico donde se articula la sociedad y su espacio. En Colombia, suelo y subsuelo no se gestionan como partes intrínsecas e interrelacionadas. La planificación está sectorizada de forma que se ignora la interdependencia funcional de los ecosistemas existentes, así como, la biodiversidad y las condiciones generales del sistema natural del que depende el bienestar humano. Los caminos de la planeación territorial y del ordenamiento ambiental divergen de los planes económicos. En definitiva, la minería constituye una fuente de recursos para la financiación de los objetivos de desarrollo, obviando que la actividad extractiva y sus interrelaciones producen particularidades territoriales que comprometen los bienes comunes y la sostenibilidad de las regiones.

Referencias

- ACOSTA, A. (2013). Extractivism and Neoextractivism: Two Sides of the Same Curse. En M. Lang, y D. Mokrani (Eds.). *Beyond Development. Alternative Visions from Latin America* (pp. 61-86). Rosa Luxemburg Foundation.
- ARCHILA, M., GARCÍA, M., PARRA, L. Y RESTREPO, A. (2019). *Cuando la copa se rebosa: luchas sociales en Colombia, 1975 – 2015*. CINEP.
- ARDILA DUARTE, B. (2005). Alfonso López Pumarejo y la Revolución en Marcha. *Credencial Historia*, 192. <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/alfonso-lopez-pumarejo-y-la-revolucion-en-marcha>
- ARZENO, M. (2019). Orden-desorden y ordenamiento territorial como tecnología de gobierno. *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, (25), e025. <https://doi.org/10.37838/unicen/est.25-025>
- BERNAL CASTILLO, F. (2004). *Crisis algodонера y violencia en el departamento del Cesar*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Ministerio de la Protección Social.
- BONET MORÓN, J., Y AGILERA DÍAZ, M. (2018). *Cincuenta años de la economía del Cesar: De la agroindustria del algodón a la extracción del carbón*. CEER-Banco de la República de Colombia. <https://doi.org/10.32468/chee.48>
- BRENNER, N. (2013). Theses on Urbanization. *Public Culture*, 25(1), 85-114. <https://doi.org/10.1215/08992363-1890477>
- BRENNER, N. (2016). The hinterland, urbanised?. *Architectural Design*, 86(4), 118-127. <https://doi.org/10.1002/ad.2077>
- BRENNER, N. (2017). La Era de la Urbanización. En Á. Sevilla-Buitrago (Ed.). *Neil Brenner. Teoría urbana crítica y políticas de escala* (pp. 255-268). Icaria.
- BRENNER, N., Y SCHMID, C. (2015). Towards a New Epistemology of the Urban. *City*, 19(2-3), 151-182. <https://doi.org/10.1080/13604813.2015.1014712>
- BRINGEL, B. (2021). Estallidos de indignación, levantamientos de esperanza. Cambios en los sujetos y los sujetos del cambio. En B. Bringel, A. Martínez, y F. Muggenthaler (Eds.). *Desbordes, estallidos, sujetos y porvenires en América Latina* (pp. 13-40). Fundación Rosa Luxemburg.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. (2018). *Tierra y carbón en la vorágine del Gran Magdalena. Los casos de las parcelaciones de El Toco, El Platanal y Santa Fe*. CNMH.
- CORRAL, F., SANTAMARÍA, R., MEJÍA, A., SÁNCHEZ, Y., CARDOSO, A., Y MALZ, N. (2021). *Hechos, realidades y perspectivas de la minería de carbón en el Cesar y La Guajira*. Universidad del Magdalena, Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, Technische Universität Berlin. <https://cloud.wptuberlin.de/index.php/s/RDzfAT86ymz-65PB>
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2022). *Colombia, exportaciones de café, carbón, petróleo y sus derivados, ferroníquel y no tradicionales, según valores y toneladas métricas 1992-2022*. DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/comercio-internacional/exportaciones>
- DELGADO RAMOS, G. C. (ED.). (2013). *Ecología política del extractivismo en América Latina: casos de resistencia y justicia socioambiental*. CLACSO.
- DELGADO, Á. (2013). La movilización popular guajira por el carbón. *Cien Días*, 52-55. https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20130501m.movilizacion_guajira78.pdf
- EL ESPECTADOR (2021, FEBRERO 24). Crisis del carbón: Cerrejón recorta su nómina y ajusta estructura empresarial. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/economia/crisis-del-carbon-cerrejon-recorta-su-nomina-y-ajusta-estructura-empresarial-article/>
- EL PILÓN (2020, MARZO 25). Empresas mineras reducen sus actividades por la pandemia del Covid-19. *El Pílon*. <https://elpilon.com.co/empresas-mineras-reducen-sus-actividades-por-la-pandemia-del-covid-19/>
- EL TIEMPO (2019, JUNIO 26). Paro indefinido mantiene incomunicado al sur de La Guajira con Cesar. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/la-guajira-incomunicado-con-cesar-por-paro-indefinido-380728>
- EL TIEMPO (2020, JULIO 14). La minera Prodeco pide suspensión de su operación de carbón en Cesar. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/economia/empresas/las-razones-que-llevaron-a-la-minera-prodeco-a-pedir-la-suspension-de-operaciones-518140>
- GARCÍA VELANDIA, M. C. (2017). *Protestas relacionadas con la minería en Colombia 2000-2015*. GLOCON. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-2770>
- GEDIMINAS, L. (2019). Spaces of extraction and suffering: Neoliberal enclave and dispossession in Tete, Mozambique. *Geoforum*, 102, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.04.002>
- GUDYNAS, E. (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual. En S. Jürgen, A. Acosta, A. Barandiarán, A. Bebbington, M. Folchi, A. Alayza y C. Bolivia. (Eds). *Extractivismo, Política y Sociedad* (pp. 187-225). Centro Andino de Acción Popular-Centro Latinoamericano de Ecología Social.
- GUTIÉRREZ LEMUS, O. (2012). Conflictos sociales y violencia en el departamento del Cesar, Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 17-39. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/31335>
- HARRIS, A., HALL, S., BROWN, K. Y OLIVER, M. (2015). *Ditch Coal: the global mining impacts of the UK's addiction to coal*. Coal Action Network. <https://www.coalaction.org.uk/wp-content/uploads/2020/07/Ditch-Coal-Report.pdf>
- HOLLAND, M. (2017). *Health impacts of coal fired power plants in South Africa*. Health Care Without Harm. <https://cer.org.za/wp-content/uploads/2017/04/Annexure-Health-impacts-of-coal-fired-generation-in-South-Africa-310317.pdf>
- INSTITUTO DE HIDROLOGÍA, METEOROLOGÍA Y ESTUDIOS AMBIENTALES. (2020). *Informe del estado de la calidad del aire en Colombia 2019*.
- IEA. (2020). *Coal Information Overview*. International Energy Agency <https://www.iea.org/reports/coal-information-overview>
- JANSSEN, N., GERLOFS-NIJLAND, M. E., LAN-KI, T., SALONEN, R. O., CASSEE, F., HOEK, G. Y KRZYŻANOWSKI, M. (2012). *Health effects of black carbon*. World Health Organization https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/162535/e96541.pdf
- LEFEBVRE, H. (1972). *La Revolución Urbana*. (M. Nolla, Trad.). Alianza Editorial.
- LINARES, J. M. (2022). *Presente y futuro del carbón* [Foro virtual]. Foros El Pílon. <https://www.facebook.com/elpilon.com.co/videos/foro-virtual-presente-y-futuro-del-carb%C3%B3n/625291432301294>
- MACHADO ARÁOZ, H. (2015). Ecología política de los regímenes extractivistas. De reconfiguraciones imperiales y re-existencias coloniales en nuestra América. *Bajo el Volcán*, 15(23), 11-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473002>
- MADRIÑÁN, L. (2022). *Presente y futuro del carbón* [Foro virtual]. Foros El Pílon. <https://www.facebook.com/elpilon.com.co/videos/foro-virtual-presente-y-futuro-del-carb%C3%B3n/625291432301294>
- MONTOYA-DOMÍNGUEZ, E. (2018). La extracción de carbón en el centro del Cesar, Colombia: apuntes para la comprensión del conflicto ambiental. *Gestión y Ambiente*, 21(2Supl), 62-73. <https://doi.org/10.15446/ga.v21n2supl.77836>

MÚNERA, L., GRANADOS, M., TEHERÁN, S. Y NARANJO, J. (2014). Bárbaros hoscos. Historia de resistencia y conflicto en la explotación del carbón en La Guajira, Colombia. *OPERA*, (14), 47-69. <https://revistas.ueexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/3840/4095>

NAVARRO TRUJILLO, M. L. (2019). Multiple dispossession on the web of life: impacts and socio-environmental resistances. *Textual*, (73), 11-42. <https://chapingo-cori.mx/textual/textual/article/view/r.textual.2018.73.01>

NIETO, P. A. (2014). *La movilización política y su exterminio en el departamento del Cesar: el caso de la Unión Patriótica, 1984-1990*. https://www.academia.edu/25095594/LA_MOVILIZACION_POLITICA_Y_SU_EXTERMINIO_EN_EL_DEPARTAMENTO_DEL_CESAR_el_caso_de_la_Uni%C3%B3n_Patri%C3%B3tica_1984_1990?source=swp_share

PAS. (2020, OCTUBRE 23). Comunicado: CNR se acogió a la Ley 1116 de 2006 y suspendió sus obligaciones con el Plan de Acción de Reasentamiento de El Hatillo. Pensamiento y Acción Social. <https://www.pas.org.co/cnr-el-hatillo>

ROBERT R. NATHAN ASSOCIATES. (1960). *Programa de desarrollo económico del valle del Magdalena y norte de Colombia; informe de una misión dirigida por Lauchlin Currie*. Ministerio de Obras Públicas.

SEMANA. (2020, OCTUBRE 29). Huelga y precios bajos, los desafíos de Cerrejón. *Semana*. <https://www.semana.com/empresas/articulo/tras-la-huelga-que- viene-para-cerrejon/305064/>

SEVILLA-BUITRAGO, Á. (2017). Nuevos horizontes: hacia una investigación de la Urbanización Planetaria. En Á. Sevilla-Buitrago (Ed.). *Neil Brenner. Teoría urbana crítica y políticas de escala* (pp. 269-287). Icaria.

SINTRACARBÓN. (2021, FEBRERO 25). *Las acciones jurídicas contra el Turno de la Muerte van por buen camino*. Sindicato de Trabajadores de la Industria del Carbón. <https://sintracarbon.org/sala-de-prensa/comunicados-sala-de-prensa/las-acciones-juridicas-contra-el-turno-de-la-muerte-van-por-buen-camino/>

STRANGIO, S. (2022, ENERO 4). Indonesia Bans Coal Exports to Head Off Blackouts. *The Diplomat*. <https://thediplomat.com/2022/01/the-message-behind-indonesias-coal-export-ban/>

SUÁREZ, A. L. (2020, JULIO 14). Prodeco suspende toda su tarea carbonífera en Cesar. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/prodeco-suspende-toda-su-tarea-carbonifera-en-cesar-542719>

SVAMPA, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. CALAS.

TERAN, E. (2018). El Extractivismo como Eco Régimen: Múltiples Ámbitos y Escalas de su Impacto Socio Territorial. En M. I. Madeiros Marques (Ed.). *Perspectivas de Natureza. Epistemologías, Negocios de naturaleza e América Latina* (pp. 319-344). Annablume.

Tibocha, J. (2019). El extractivismo del carbón en la Guajira (Colombia): dimensiones para la comprensión de su impacto social. *Propuestas para el Desarrollo*, 107-128.

Tierra Digna. (2015). *El Carbón de Colombia: ¿Quién Gana? ¿Quién Pierde? Minería, Comercio global y Cambio climático*. Centro de Estudios para la Justicia Social Tierra Digna.

TIJOUX, M. E. (ED.). (2016). Sociometabolismo del Capital y la depredación de la vida. Debates sobre el extractivismo. *Actuel Marx Intervenciones*(20). LOM Ediciones.

TOUMBOUROU, T., MUHDAR, M., WERNER, T. Y BEBBINGTON, A. (2020). Political ecologies of the post-mining landscape: Activism, resistance, and legal struggles over Kalimantan's coal mines. *Energy Research & Social Science*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101476>.

VARGAS, G. (2019). Social mobilisation in Colombia's extractive industries, 2000-2015. *The Extractive Industries and Society*, 6(3), 873-880. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2019.06.002>

Epistemología del sur y Movimientos Sociales de Abya Yala^[1] en Re-existencia territorial^[2]

Epistemology of the south and Social Movements of Abya Yala in Territorial Re-existence

Epistemologia do sul e Movimentos Sociais de Abya Yala na Reexistência Territorial

Épistémologie du sud et Mouvements Sociaux d'Abya Yala dans la Ré-existence Territoriale

Fuente: Autoría propia

Autor

Luis Gabriel Duquino Rojas

Universitaria Agustiniana, Líder de Investigación Facultad de Arte, Comunicación y Cultura

luis.duquino@uniagustiniana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4671-9913>

Recibido: 30/04/2022
Aprobado: 03/11/2022

Cómo citar este artículo:

Duquino Rojas, L. G.. (2023). Epistemología del sur y Movimientos Sociales de Abya Yala en Re-existencia territorial. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 255-267.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.102382>

- [1] Abya Yala es el nombre con que se conoce al continente que hoy se nombra América, que literalmente significaría tierra en plena madurez o tierra de sangre vital. Dicho nombre le fue dado por el pueblo Kuna en Panamá y en Colombia, y por la nación Guna Yala del actual Panamá, antes de la invasión de Cristóbal Colón y los europeos. (López, 2004)
- [2] Este artículo presenta resultados preliminares de la tesis doctoral "Territorios Sustentables para la Vida: Una epistemología geográfica del sur para la re-existencia de las territorialidades de los movimientos sociales de Abya Yala", del programa de Doctorado en Geografía del convenio UPTC-IGAC

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar, en el corpus de la epistemología del sur, revisada desde la perspectiva de los pueblos del sur global, una estructura válida para el estudio y entendimiento de los movimientos sociales en re-existencia territorial de Abya Yala. La metodología está basada en la propia estructura de la epistemología del sur, en las herramientas constituidas por la hermenéutica diatópica, la dialógica crítica y la construcción solidaria del conocimiento. Como resultado se presenta el discurso desde los pueblos originarios en re-existencia como ejercicio de vencimiento de la producción de las ausencias y superación de la epistemología de la ceguera del pensamiento moderno colonial. En conclusión, se evidencia que, aun cuando los principales enunciados de la epistemología del sur corresponden al mundo académico, este se alimentó principalmente de los saberes-sentires-pensares de los pueblos en re-existencia del Sur Global, y que se hace urgente devolverles esa voz central en los procesos de revalidación y valoración de sus luchas.

Palabras clave: movimientos sociales, re-existencia territorial, epistemología del sur, diálogo de saberes, ecología de saberes

Autores

Luis Gabriel Duquino Rojas

Arquitecto urbanista, Magíster en geografía con énfasis en ordenamiento territorial, Candidato a Doctor en Geografía. Planificador y consultor urbano con experiencia en reglamentación urbana y ordenamiento territorial. Docente Investigador en Ciencias Sociales con trabajo investigativo en Geografía Urbana, Planificación y Ordenamiento Territorial, en la relación Sociedad y Territorio, Movimientos Sociales y Diálogo de Saberes. Líder de procesos de investigación en diversas facultades de artes y arquitectura de Bogotá. Participación en procesos de registro calificado y acreditación de programas, elaboración de documentos maestros y acompañamiento a procesos de autoevaluación. Manejo de bases de datos geoespaciales a través de SIG.

Abstract

This article aims to present, in the corpus of the epistemology of the South, revised from the perspective of the peoples of the Global South, a valid structure for the study and understanding of the social movements in territorial re-existence of Abya Yala. The methodology is based on the very structure of the epistemology of the south, on the tools constituted by diatopical hermeneutics, critical dialogic and solidarity construction of knowledge. As results, the discourse from the original peoples in re-existence is presented as an exercise of overcoming the production of absences and overcoming the epistemology of the blindness of modern colonial thought. In conclusion, it is evident that even when the main statements of the epistemology of the south correspond to the academic world, it is fed mainly by the knowledge-feeling-thinking of the peoples in re-existence of the global south and that it is urgent to return them that central voice in the processes of revalidation and assessment of their struggles.

Keywords: social movements, territorial re-existence, epistemology of the south, dialogue of knowledge, ecology of knowledge

Résumé

Cet article vise à présenter, dans le corpus de l'épistémologie du sud, révisée du point de vue des peuples du sud global, une structure valable pour l'étude et la compréhension des mouvements sociaux dans la ré-existence territoriale d'Abya Yala. La méthodologie s'appuie sur la structure même de l'épistémologie du sud, sur les outils constitués par l'herméneutique diatopique, la dialogue critique et la construction solidaire des savoirs. En conséquence, le discours des peuples originels dans la réexistence est présenté comme un exercice de dépassement de la production d'absences et de dépassement de l'épistémologie de l'aveuglement de la pensée coloniale moderne. En conclusion, il est évident que même lorsque les principaux énoncés de l'épistémologie du sud correspondent au monde académique, celle-ci se nourrit principalement du savoir-sentiment-penser des peuples en ré-existence du sud global et qu'elle est urgente de leur rendre cette voix centrale dans les processus de revalidation et d'évaluation de leurs luttes.

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar, no corpus da epistemologia do sul, revisada a partir da perspectiva dos povos do sul global, uma estrutura válida para o estudo e compreensão dos movimentos sociais na reexistência territorial de Abya Yala. A metodologia baseia-se na própria estrutura da epistemologia do sul, nas ferramentas constituídas pela hermenêutica diatópica, dialógica crítica e construção solidária do conhecimento. Como resultados, o discurso dos povos originários em re-existência é apresentado como um exercício de superação da produção de ausências e da superação da epistemologia da cegueira do pensamento colonial moderno. Em conclusão, fica evidente que mesmo quando as principais afirmações da epistemologia do sul correspondem ao mundo acadêmico, ela é alimentada principalmente pelo saber-sentir-pensar dos povos em re-existência do sul global e que é urgente devolver essa voz central a estes nos processos de revalidação e avaliação de suas lutas.

Palavras-chave: movimentos sociais, reexistência territorial, epistemologia do sul, diálogo de saberes, ecologia de saberes



**Epistemología del sur y Movimientos
Sociales de Abya Yala en Re-existencia
territorial**

Mots-clés: mouvements sociaux, re-existence territoriale, épistémologie du sud, dialogue des savoirs, ecologie des savoirs

Introducción a manera de Marco Teórico: Epistemología del Sur, Alternativas para un Mundo donde quepan muchos Mundos

En términos de los paradigmas emergentes y la consecuente emancipación de la hegemonía del pensamiento moderno colonial eurocéntrico y anglocéntrico, se plantea la necesidad de una epistemología del sur como pensamiento situado en la retaguardia, en la base que emerge de los pueblos en lucha y re-existencia. En principio, se revisa el planteamiento de Boaventura de Sousa Santos (2015) sobre esta epistemología del sur, que no es otro que el recogido por este investigador en su trabajo con las comunidades del Sur Global. Se trata un punto de partida académico que luego será apuntalado con la voz directa de los pueblos en lucha; es este el objetivo del presente texto, construido a partir de un corpus que reflexiona sobre el binomio constituido por la acción y la palabra de los movimientos sociales en re-existencia.

Según esta mirada, principalmente académica, la definición de la epistemología del sur es la siguiente:

La búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. (Santos, 2015, p. 12)

En coherencia con lo que hasta aquí se ha planteado, la definición presentada pone, como centro de la discusión de la epistemología del sur, las prácticas de validación de conocimiento que visibilicen y garanticen credibilidad a las voces otras, a las formas de saber invisibilizadas por las estructuras cognitivas totalizantes propias de la modernidad cientifista colonial que residen en las comunidades que han sufrido históricamente procesos de dominio, explotación y opresión ejercidos por el binomio capitalismo / colonialismo.

Los diálogos de saberes están presentes en la estructura del saber ancestral y de las luchas por re-existencia de los pueblos que, en sus fundamentos, reconocen la importancia de la no imposición, del respeto por la otredad y del convencimiento.

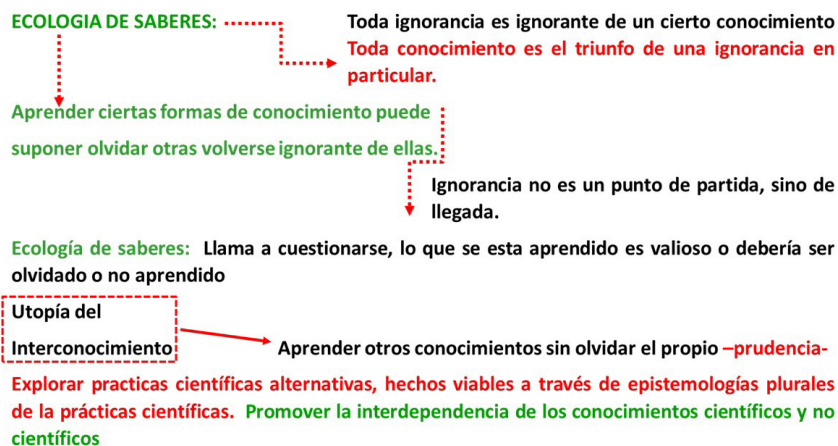


Ilustración 1. Ecología de Saberes
Fuente: Elaboración propia.

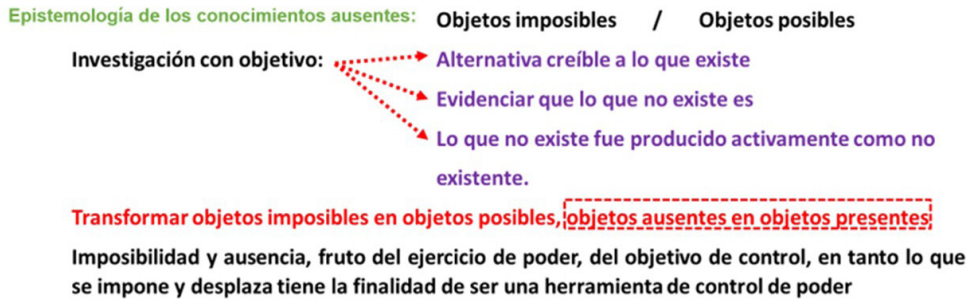


Ilustración 2. Sociología de las Ausencias

Fuente: Elaboración propia.

La definición de epistemología del sur discutida en el párrafo anterior, se complementa con la reflexión contextual escalar constituida por el planteamiento de sur y norte global (Santos, 2010).

La epistemología del sur, por ende, se fundamenta en una primera premisa, el epistemicidio, constituido este por la exclusión de las prácticas de conocimiento de los grupos que sufren la opresión y explotación de los espacios de dominio del Norte Global. En este sentido, la enunciación “no habrá justicia global sin justicia cognitiva global” encuentra su fundamento. Esta premisa coadyuva a reforzar los planteamientos del presente texto, referidos a la importancia de la articulación entre la producción teórica, la acción de los movimientos sociales del Sur Global y las dimensiones de la realidad social y del sentido político de la vida. La epistemología del sur tiene entonces un importante objetivo de proveer herramientas de análisis que permitan:

...no sólo recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados, sino también identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo globales. En esto consiste la propuesta de una ecología de saberes. (Santos, 2015, p. 12)

En términos de la ecología de saberes, un punto de partida corresponde al binomio entre saberes e ignorancias. Estas últimas son desechadas por la epistemología abismal de la ciencia moderna colonial en la incapacidad que sustenta su totalitarismo, apoyado en la premisa fundamental de un universalismo que le impide aceptar el proceso de que el aprender ciertas formas de conocimiento presuponga olvidar otras formas, hacerse ignorante de ellas. Es así que la ecología de saberes se fundamenta en el principio del carácter incompleto de todos los conocimientos, lo que genera el haz de herramientas metodológicas de la epistemología del sur.

De esta manera, a partir de la ecología de saberes se estructura una utilización contrahegemónica de la ciencia en la exploración de los límites externos de la ciencia moderna colonial. Esta exploración resulta del reconocimiento de intervenciones alternativas hechas posibles en la confrontación y diálogo con otras formas de saber conocer, principalmente, las de los movimientos sociales en re-existencia del Sur Global.

La ecología de saberes, en su carácter de reconocimiento de ignorancias y saberes, y en su planteamiento de utopía del inter-conocimiento a partir de la prudencia de aprender otros conocimientos sin olvidar el propio, se configura como el núcleo central de la epistemología del sur, como sustento para la generación de un pensamiento contrahegemónico de resistencia desde el Sur Global.

Además de ecología de saberes, otro de los bastiones fundamentales de la epistemología del sur es la epistemología de los conocimientos ausentes. Esta supone que la ciencia moderna colonial redujo la realidad a lo que existe, a lo que es susceptible de ser autenticado por su corpus epistémico y narrado por su discursiva moderna occidental, dejando por fuera realidades suprimidas, silenciadas, emergentes e imaginadas, como lo son las de los pueblos en re-existencia del Sur Global.

El primer elemento para revisar en la epistemología de los conocimientos ausentes se centra en los procesos de producción de dichas ausencias, a partir de cinco lógicas en las que se sustenta tal producción (Santos, 2010), a saber:

- I. Monocultura y rigor del saber: reduce a los saberes otros y sus culturas a descalificarlas como ignorancia o incultura
- II. Monocultura del tiempo lineal: reduce a los pueblos silenciados en los procesos desarrollistas al modo atrasado o subdesarrollado

- III. Monocultura de la naturalización de las diferencias: genera en contra de los pueblos y las gentes discriminación y marginalización
- IV. Monocultura de la escala dominante: descalifica el papel y el impacto de los pueblos del Sur Global a lo local o vernáculo
- V. Monocultura de los criterios de productividad capitalista: descalifica los modos de sustento alternativos en términos de esterilidad, pereza y descalificación profesional

Siguiendo en la comprensión de la epistemología de los conocimientos ausentes como bastión de la epistemología del sur, y en la visualización de la conexión de esta con las premisas fundamentales en términos de la producción de conocimiento en las prácticas sociales, en especial las prácticas de las comunidades y movimientos sociales en re-existencia, se hace relevante conectar la idea de constelación de conocimientos orientados a la creación de una plusvalía de solidaridad, con el núcleo mismo de las prácticas sociales de los pueblos en re-existencia, la solidaridad y el cooperativismo como elementos base de las actuaciones en el cotidiano y en las diversas dimensiones de la existencia comunal y de la construcción de un capital de solidaridad.

La solidaridad se construye en doble vía, en términos de reconocer al otro como igual, siempre que la diferencia le acarree inferioridad, o como diferente, siempre que la diferencia ponga en riesgo su identidad (Santos, 2015).

Ya definida la epistemología del sur, a través de sus pilares fundamentales sintetizados en la ecología de saberes y la epistemología de los conocimientos ausentes, se procede en el siguiente apartado, correspondiente a la metodología, a revisar sus herramientas analíticas, comprendiendo que en ellas se manifiesta de nuevo una síntesis de instrumentos contruidos a partir del binomio palabra-acción de los movimientos sociales en re-existencia, y con la dimensión geográfica como trasfondo en escalas y territorialidades.

Diálogo de Saberes: Metodología en la Estructuración de la Epistemología del Sur

El concepto de diálogos de saberes es fundamental, en su doble faceta de elemento teórico conceptual y metodológico.

Al abordar la naturaleza teórica de dichos diálogos, es posible comprender los importantes mecanismos que operan en ellos, para luego utilizar sus potencialidades y bondades en la estructura metodológica, que permita el acercamiento a los movimientos sociales en re-existencia.

La pertinencia del diálogo de saberes se fundamenta en el universalismo como acción del pensamiento moderno occidental que impuso sus formas de producción de conocimiento como únicos procesos válidos, a través de un epistemicidio sistemático, que se constituye en el tránsito de una colonialidad del poder hacia una colonialidad del saber.

El primer elemento constituyente de los diálogos de saberes es la solidaridad, comprendida como un principio básico de comunidad que se constituye en la dimensión del ethos en los mencionados diálogos. Tal dimensión se complementa con la participación, que se establece como la dimensión política y con el placer que integra la dimensión estética, para conformar la triada de dimensiones a través de las cuales es legible un nuevo sentido común ético, un sentido común solidario (ver Ilustración 3).

En el marco de la búsqueda de elementos vinculantes transversales a los diferentes saberes, principalmente asociados con los procesos de defensa de la vida, el conocimiento que se espera producir a partir de estos saberes, marginados de los procesos contemporáneos de validación universal de la ciencia moderna, es un conocimiento emancipador que se fundamenta en una ética de la responsabilidad, responsabilidad por el ser mismo, por los otros seres, y por la naturaleza. Tal responsabilidad colegiada es también un elemento fundamental para la solidaridad. Y esa ética de la responsabilidad no es más que una ética de la responsabilidad de futuro común, preocupación común por un cuidado mutuo de las posibilidades de mantener una vida decente, unas condiciones de hábitat equilibradas entre los seres humanos y entre la sociedad y la naturaleza.

Un nuevo sentido común ético: un sentido común solidario



Ilustración 2. Sociología de las Ausencias

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, se pergeña, en el diálogo de saberes, la posibilidad de una nueva ética contrahegemónica, que discurre en su eje central establecido por la solidaridad con el futuro, con un futuro de vida y de unas condiciones de vida dignas para la humanidad.

En la medida en que el aparato de explotación económica de la moderno colonialidad se disemina por los territorios, enfrentándose a otras formas de ser y estar en el mundo, la emergencia del diálogo de saberes convoca al fortalecimiento de las diferentes luchas en defensa sustantiva de la vida, de la multiculturalidad y de la biodiversidad como elementos fundamentales de un mundo en donde muchos mundos sean posibles.

Las autonomías constitutivas, de gran importancia en los fundamentos de los movimientos ancestrales en re-existencia de Abya Yala, constituyen el reclamo del ejercicio del ser de estos grupos marginados y despojados en los procesos de implantación del sistema moderno colonial. Junto a su reclamo por el territorio como espacio para ser, para ejercer sus territorialidades, y al reclamo mismo del derecho a ser y no terminar víctimas del proceso de homogenización del pensamiento moderno colonial, escenifican el encuentro conflictivo entre diversas racionalidades y seres culturales que las componen. Ante este encuentro conflictivo, se abre la emergencia del diálogo de saberes en la construcción de redes, a partir del ejercicio de aprendizaje de un diálogo caracterizado por la máxima tolerancia discursiva. Se puede, entonces, tal como lo establece la hermenéutica diatópica, conectar las diversas formas de respuesta de los movimientos

sociales en re-existencia, con la finalidad de sumar los saberes que puedan conducir a formas de existencia más sustentables para la vida que aquellas que estamos escenificando en la actualidad. En el sentido de tal sustentabilidad, Leff establece:

El diálogo de saberes lleva a conducir estratégicamente —más dentro de una ética política de la vida— el encuentro entre diferentes “matrices de racionalidad cultural” para abrir la historia hacia un futuro sustentable. Tal es el propósito de la racionalidad ambiental como esquema de re-comprensión del mundo, y del diálogo de saberes como filosofía política de la historia; como estrategia del encuentro de diferentes seres culturales en la reconstrucción de un mundo diverso, en la inmanencia y dentro de las condiciones de la vida.” (Leff, 2019, p. 14)

Se trata de la materialización real de formas de pensamiento centradas en la idea de un futuro sustentable, entendido este como la realización de un mundo fundado en el saber ambiental, en el saber ancestral, en la territorialidad de pueblos que fundamentan la unidad en su cosmogonía como el despliegue de comportamientos armónicos con el espacio geográfico que habitan, generando la posibilidad real de una traducción intercultural.

Son estas vías alternas las que se juegan su construcción en la posibilidad de un diálogo de saberes y de escenarios de una retórica dialógica, en las traducciones de la hermenéutica diatópica y en el sentido último de comunidad y cooperación de la construcción solidaria del conocimiento, que permitan a los pro-

ductores de saberes otros, a los movimientos sociales en re-existencia, tender redes de pensamiento que desemboquen en la alternatividad teórica que sustente la defensa de la vida como elemento fundamental de la re-existencia misma. El diálogo de saberes plantea entonces procesos de resignificación, re-identificación y re-territorialización,

El valor de mundos de vida, de mundos disidentes al mundo global dominante, de congregaciones de re-existencias que se fundamentan en la defensa de las características que hacen posible la existencia de biodiversidad y multiculturalidad en el planeta, y la posibilidad de un futuro sustentable son las expresiones que hacen necesario y urgente un diálogo de saberes, que detenga el ecocidio y epistemicidio en curso.

Resultados: por una Epistemología del Sur desde abajo. Hacer y Pensar Espacios de Producción de Conocimiento en la Re-existencia

La reflexión de los pueblos en lucha, en re-existencia y en procesos de emancipación es una reflexión ampliamente datada, registrada por los mismos miembros de tal lucha, quienes, acompañados por intelectuales y académicos afines a su causa de manera legítima, van dejando en encuentros, en torno a la palabra y al diálogo de saberes, pensamientos de base que tejen los soportes de la re-existencia y conectan redes con las geografías de otros pueblos en lucha.

Tales reflexiones son siempre escritas en un lenguaje directo, limpio, sucinto; pero a su vez cargado de metáforas y símiles que dan al discurso una presencia poética fundamentada en el saber de los pueblos, en sus ancestralidades y en la presencia de sus mayores y mayores.

Las luchas de re-existencia que tienen un sentido y un fundamento más claro, en Abya Yala, son las luchas de los pueblos ancestrales, ya que estos llevan más de cinco siglos en este ejercicio y se han podido, de diversas maneras, sobreponer a los embates del capitalismo en sus diferentes etapas de sometimiento, desde el comercial y extractivo inicial de la llegada europea al continente (Duquino, 2011), hasta el contemporáneo neo-extractivismo neo-liberal, que hoy en día asola distintas geografías en Abya Yala (Lander, 2017), (Svampa, 2017).

En la actualidad, el binomio autonomía y re-existencia es el pilar de estas luchas (Almendra, 2017). La autonomía es entendida como la respuesta directa de las rebeldías, que no buscan un cambio de gobierno, sino un cambio de sistema: el fin del capitalismo (Subcomandante Insurgente Moisés, 2015 a) y la re-existencia. Todo esto reta al modelo hegemónico de desarrollo extractivista, en defensa de la vida en el territorio, en medio de conflictos y vulneraciones a derechos ancestrales (Duro, 2018).

Para estos pueblos, calendarios y geografías son el espacio vital de sus luchas. Los calendarios retoman los tiempos que dicta la naturaleza, tiempos largos y que siempre han sido brújula de los pueblos ancestrales, que, además, mantienen como hitos los de la lucha misma y los de las tradiciones para con la tierra, para con la territorialidad que estos despliegan. Esos hitos van dando forma a estos calendarios propios, entrañables y lejanos de la imposición de los tiempos, tiempos del inmediatez acumulador que la violencia modernidad impone sobre la humanidad y la naturaleza en términos de la explotación capitalista neo-liberal. Las geografías son de la vida y para la vida, puesto que despliegan territorialidades que se basan en el respeto de los ciclos sagrados que garantizan la vitalidad del suelo, del agua, del aire, de la existencia. Son geografías que, en lucha por la re-existencia, doblan el espacio para que trascienda en escalas y, a través del hecho, construya el hito de la lucha, que se hace biodiversidad y multiculturalidad en los territorios (Musolino, 2014).

La lucha colectiva es una lucha por la supervivencia, no una supervivencia meramente cultural, sino la supervivencia de una vida digna en el planeta, de la viabilidad de que el planeta incluso pueda seguir albergando vida. La persistencia y la perseverancia de los pueblos ancestrales se fundamenta en una existencia en rebeldía, en re-existencia y en libertad. De allí la importancia de la autonomía, que es la forma de rebeldía y libertad más poderosa de habitar geografías y calendarios por fuera de los impuestos por el sistema capitalista.

La autonomía es un ejercicio de emancipación que le devuelve a los pueblos la libertad de definir las formas en que abordan sus problemas, sus retos, sus sueños, su cotidianidad. La marca distintiva del capitalismo neoliberal es la dependencia al sistema de producción homogenizante, a la producción de mercancías, a la producción de alimento que envenena, a un sistema de salud al servicio de la enfermedad y al

entretenimiento de masas para la sedación de los seres. Lo es también la desconexión de las bases que soportan la vida en el planeta, de la ciudad como escenario de explotación máximo del capital contemporáneo en donde no hay conciencia alguna de los ejercicios de extracción y muerte que son necesarios para mantener funcionando dichos espacios urbanos, que en el caso de la ciudades de Abya Yala, en su gran mayoría están ocupados por cinturones de miseria, habitados por los pueblos arrancados de manera violenta de los espacios de la vida, de territorios indígenas y campesinos entregados al neo-extractivismo multinacional, que los explota hasta la muerte; cinturones de miseria que alimentan los sistemas de dependencia mercantil y la mano de obra barata en su mayoría dedicada a la terciarización de la economía neoliberal, esta última necesitada de homogeneidad humana para que los procesos de producción y comercialización sean más simples y eficientes en su único objetivo de acumulación sin límite a costa del arrasamiento de culturas y de biodiversidad.

El punto geográfico que se construye en las luchas de los pueblos de Abya Yala en re-existencia es una construcción colectiva que se sostiene en la suma de los individuos que se identifican con su ancestralidad, sin la necesidad de que esta sea un esencialismo, sino más bien un punto de encuentro para los seres que no comparten las características y ejecutorias del sistema de dominación contemporáneo.

En el calendario de las luchas, éstas se concretan en la posibilidad de agrietar el muro de la historia oficial, en donde ha galopado el proceso de invisibilizar los 30 milenios de ocupación ancestral de Abya Yala, mientras que se ha sostenido con violencia la presencia de una historia monolítica a partir de la presencia europea en el continente (monocultura del tiempo lineal). Se trata de puntos geográficos colectivos que se construyen en la liberación de territorios del esclavismo del monocultivo, de la minería y de los múltiples negocios extractivistas, para lograr su emancipación en el entendimiento de los calendarios de la naturaleza, de su propio metabolismo, de las memorias de los pueblos que han sido desvalorizadas y borradas del discurso institucional.

¡Que fuerza tiene ese referente que nos hace, que nos define, que nos juzga y nos rodea para imponer la neutralidad de lo normal, de lo posible, de lo permitido! Ese referente neutro que nos reclama adaptarnos y nos impone así, “espontáneamente”, distraídos, ocupados (en todos los sentidos y todos los territorios) la infamia

de la historia, su cronología y sus hechos; el olvido que va produciendo, que nos va negando, que así va conquistando mientras entierra en el dolor sin escuchas ni gritos la humanidad y la tierra. (Blanco, 2019, p. 10)

La epistemología de los conocimientos ausentes se reconoce en la propia reflexión de los pueblos en re-existencia, no solo como enunciado teórico, sino como acción de contrarrestar e identificar procesos de visibilización de lo marginado. En palabras del Subcomandante Insurgente Marcos, se trata de una reflexión del papel de la ética en la política (Subcomandante Insurgente Marcos, 2007)

La construcción teórica de los pueblos en re-existencia es el propio ejercicio de re-existencia; el hacer se hace fundamental en la teorización y la teorización en el hacer. Esto se hace gracias a un sentido de auto-crítica (Almendra, 2017), pues en ningún caso estos planteamientos desde la lucha pretenden hacerse pasar por procesos perfectos y acabados. Se conciben, más bien, como procesos que, en su camino, en su marcha, provocan debates, discusiones, pensamientos e ideas que parten de entender qué es lo que se enfrenta, cómo funciona y cuáles son sus formas. Tal como lo plantea el zapatismo, ese entendimiento tiene una forma teórica básica en la metáfora de la Hidra Capitalista, en donde las cabezas del sistema son las dimensiones de la opresión y la explotación de la vida en el planeta. Además, es análoga la capacidad de adaptación: si se le ataca una de sus cabezas, salen dos (Subcomandante Insurgente Galeano, 2015a). Este es un claro ejemplo de cómo, a partir del entendimiento del sistema de dominación, se puede generar conocimiento y teorías que se transmitan a todo el movimiento y que, desde la niñez hasta la adultez, puedan interiorizarse a través de relatos, encuentros, cuentos y otros mecanismos. La comprensión del contexto y el lugar de enunciación es un proceso de aprendizaje en el ejercicio de la re-existencia que se materializa en una comprensión de las diversas dimensiones del actuar de la hidra capitalista, de modo que dicha conciencia se exprese en una visión con alto contenido en sus calendarios y geografías.

En tal sentido, las reflexiones teóricas son una herencia, un trasegar por calendarios propios que en tiempos largos se constituyen en saber, y que terminan por fundamentar la autonomía. Los pueblos en proceso de emancipación se conectan en la idea de una construcción teórica que camina, con la que se avanza, con la que se hacen movimientos (hacia delante, desde atrás): movimientos sociales en lucha, movimientos anti sistémicos conscientes de que la

respuesta a la opresión y despojo capitalista está en un mundo nuevo más afín a la cosmovisión indígena, como forma no colonial, no moderna, no occidental de concebir la existencia..

Los movimientos sociales en re-existencia cuyas reflexiones son conscientes del universalismo de la ciencia moderna y de su actuar hegemónico y homogeneizante se plantean y edifican a partir de la postura del universalismo negativo y de la ecología de saberes construida desde el actuar mismo de los procesos de lucha.

En este proceso, la teorización no tiene sentido en el planteamiento de los pueblos en lucha si no está fundida con un sentido político y un sentido ético (Subcomandante Insurgente Galeano, 2015a). Los movimientos sociales en re-existencia no entienden la política como ese ejercicio institucional que ha estado enquistado a lo largo del continente en el último par de siglos y en donde los pueblos son utilizados por una clase dirigente para validar sus actuares, según la conveniencia del capital trasnacional y de las élites locales en sus procesos de acumulación.

La democracia occidental contemporánea es un ejercicio electorero en donde el pueblo queda a merced de la institucionalidad, ejercicio basado en una mercantilización de la esperanza de las gentes y de los votos, estructuras de compra venta electoral, que se mantienen a partir de contratos, puestos, prebendas y toda clase de artilugios mercantilistas del proceso político (Subcomandante Insurgente Moisés, 2015 b).

La política en las luchas de re-existencia son el ejercicio de decidir y hacer parte de la decisión, de tener una responsabilidad directa con las decisiones colectivas que se toman a través de un hacer que se consolida en la solución misma de la problemática. En ese sentido, también se manifiesta el ser ético en el ejercicio político, porque no se trata de la visión patriarcal en donde la entelequia del gobierno de turno se hace cargo de solucionar determinadas problemáticas. Más bien, se consolida una presencia explícita de toda la comunidad en los espacios de toma de decisión. Sean Juntas de Buen Gobierno, Asambleas de Resguardos o Ayllu, todos estos espacios de debate y toma de responsabilidad de parte de la comunidad se hacen cargo colectivamente de las necesidades que dicta la solución a la problemática debatida allí (Almendra, 2017).

De nuevo, la autonomía y la re-existencia se manifiestan en esta dimensión política. La autonomía se plasma en la independencia de las agendas gubernamentales plagadas de racismo, marginación y exclusión en sus actuaciones, en sus discursos llenos de una retórica que maquilla su única intención real con respecto a los espacios de poder económico para los que sirven. La política tradicional lugar en el cual la izquierda institucional y la intelectualidad progresista se amalgaman para defender una postura que no cuestiona los grandes desafíos y problemáticas de la sociedad actual; la destrucción ambiental y cultural, el patriarcado, el racismo, la marginación, todos estos bastiones de la Hidra Capitalista y su voraz proceso de desposesión y acumulación.

En términos del mencionado patriarcado, se hace relevante la presencia y el papel protagónico de la mujer en las luchas de re-existencia de Abya Yala, sobre todo en las de fundamento indígena, de tal suerte que, en la teoría como en la práctica, las inercias patriarcales sean vencidas y los paisajes de la organización, la lucha y la defensa del territorio, sean paisajes vitales en la energía de la mujer.

La búsqueda de un representante o un político en los movimientos sociales de lucha y re-existencia, es una búsqueda orientada por derroteros que en estos procesos se acercan más a un sentido ético de base. Una de las particularidades es que los espacios de encuentro y discusión en donde toda la comunidad está presente garantizan que la persona que se postule o aspire a tener algún grado de representación sea conocida ampliamente por el colectivo, generando confianza real constituida por actuaciones que respalden el compromiso de estos protagonistas de la vida política comunitaria.

Los principios éticos de un orden real y valido de la representación pueden observarse en las palabras del Sub-Galeano (2015 b) al referirse al papel de representación del Sub Comandante Insurgente Moisés: "...Por su voz hablamos, por sus ojos miramos, en sus pasos andamos, él somos". En tales palabras se subsume la real representación y responsabilidad de un individuo que hace parte de un colectivo en lucha de re-existencia; no es alguien con más capacidades que los otros miembros de su comunidad ni poder de decisión sobre ellos; es alguien que trasmite y transita sobre el mandato del pueblo, hecho palabra y acción en cada uno de los integrantes del colectivo y en mayor medida y responsabilidad en sus representantes.

Este ejercicio político de autonomía de los pueblos en re-existencia los margina de las finalidades de la política del sistema de explotación capitalista, pues estas se basan en ejercer una hegemonía de explotación sobre una sociedad y un territorio y modelar estos a su criterio de explotación. Al marginarse políticamente de ese ejercicio, se toma una distancia y una marginación del proceso de explotación económica; por lo tanto, una autonomía política necesariamente conlleva una autonomía en los medios de explotación, transformados por unas economías autogestionadas y orientadas por el bien colectivo y no por el principio de acumulación capitalista.

Se excluye igualmente el proceso autónomo de los medios de amoldamiento social, de los medios del trabajo del sistema, de los medios de comunicación, de los procesos electorales institucionales y del total del aparato de administración y gestión estatal: la justicia, la represión policiaca y militar (Subcomandante Insurgente Marcos, 2007)

El sentido profundo de la práctica política en estos ejercicios de autonomía no es otro más que el sentido colectivo por sobre el sentido individual, este último fundamento del aparato capitalista, moderno, colonial. Las luchas colectivas y contemporáneas en Abya Yala, ancestrales, afros y campesinas de las que se ocupa este trabajo, son luchas que en su proceso batallan por mantener el sentido de comunión colectiva que les da soporte real.

Las finalidades de la política en el sistema de explotación capitalista están claramente signadas por la intención de ejercer la hegemonía sobre una sociedad y moldearla según el criterio del explotador. Este autentica la presencia de las personas mediante su inclusión en las lógicas del mercado como vendedores de mano de obra o consumidores de mercancías y, en términos del ejercicio de la ciudadanía, con el acceso al mercado electoral y a la maquinaria y el clientelismo corrupto del mismo (Musolino, 2014). Lo que se opone a este sistema es tachado de caótico, desordenado, extraño, estorboso e incómodo, y es propenso a ser eliminado bajo la aplicación de diferentes clases de violencias de corte estatal. Los políticos tradicionales terminan ejercitando el arte de la simulación, a través del ejercicio de la imagen pública.

La política tradicional, es decir, como la conocíamos antaño, ya no sirve para mantener funcionando la sociedad, para la reproducción de los hombres y las mujeres sociales (entendiendo reproducción en su sentido más

amplio, es decir, las condiciones económicas, políticas, culturales y sociales para su reproducción social), sino el administrador-contenedor de los desórdenes de esa reproducción. El megapoder, ese ente del que poco se sabe, lo que nosotros los zapatistas llamamos La Sociedad del Poder, ahora impone una reproducción más importante: la del dinero. Y es ésta la que provoca el caos y los desórdenes en la reproducción de las personas. (Musolino, 2014, pp. 66-67)

Un sentido político ético, desde el ejercicio que despliegan en autonomía las luchas ancestrales de re-existencia en Abya Yala, puede sintetizarse en los principios del “Mandar Obedeciendo” del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que resultan del trasvase del papel inicial que tuvo la organización militar zapatista en la toma de decisiones, hacia la organización política del mismo movimiento representado en las Juntas de Buen Gobierno (Córdoba, 2013), generando una reflexión sobre la jerarquía y el sentido de poder, de tal suerte que en dicho tránsito se observa la necesidad de comprender a fondo la naturaleza del ejercicio de representación política, solo quien emite un mandato afincado desde la legalidad que le otorga la obediencia a las bases, tiene un sentido ético que lo sustenta y le da sentido y pertinencia, es así como: “Según las palabras de su vocero, el SCI Marcos, pasaron de un ejército de indígenas, a un ejército al servicio de los indígenas. Esta visión, se convierte en una posición política que define que donde el pueblo no manda, no hay democracia.” (Córdoba, 2013, p. 33)

Los procesos de colonialidad del poder y de colonialidad del saber construyen marginalidad, ausencia y desprecio por las formas de saber otro, que re-existen a través de los ejercicios reales de autonomía de pueblos ancestrales que en el día a día siguen escenificando formas de ser y estar en el mundo ancladas a otras cosmogonías más armónicas y conectadas a la sustentabilidad de la vida en el planeta, a procesos afines con el respeto y alimento a la biodiversidad y a la multiculturalidad, lejos de un discurso institucional que las desprecia y las califica de utópicas, como objetos imposibles en la realidad dada desde el pensamiento universal y abismal.

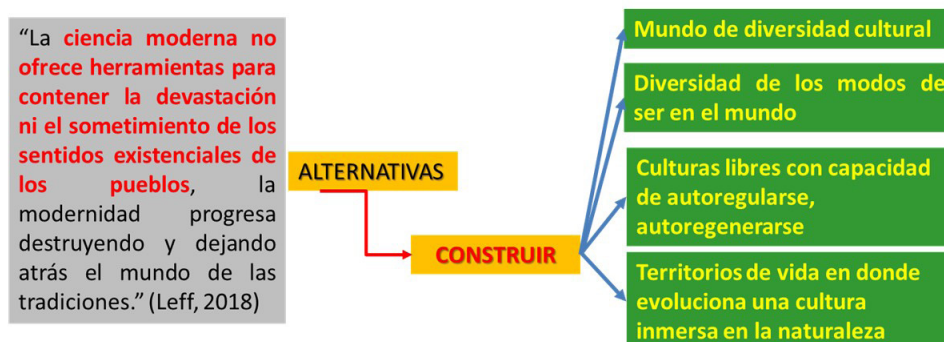


Ilustración 4. Condiciones para vivir humanamente

Fuente: Elaborado por el autor

Conclusiones

Es de resaltar que, ante tal emergencia paradigmática, la estructuración teórica de la epistemología del sur es en últimas una traducción, al lenguaje académico y de la reflexión de las ciencias sociales, del actuar de los movimientos sociales y sus luchas de re-existencia.

Son los espacios y los tiempos, leídos como calendarios y geografías, de los pueblos en re-existencia, las fuentes de la conceptualización de una epistemología del sur que se contrapone a la epistemología de los conocimientos ausentes, a una epistemología de la ceguera y al universalismo de la razón moderna colonial.

La ecología de los saberes es una práctica vivencial en los pueblos en lucha que habilita la posibilidad de vida en comunidad y la construcción de redes de solidaridad entre los pueblos de Abya Yala. En la Minga, en el Caracol Zapatista, en el Ayllu, los saberes tienen espacios de interacción en la construcción de respuestas mancomunadas en la búsqueda de existencias que alimenten procesos de sustentabilidad ambiental para la vida.

Los diálogos de saberes están presentes en la estructura del saber ancestral y de las luchas por re-existencia de los pueblos que, en sus fundamentos, reconocen la importancia de la no imposición, del respeto por la otredad y del convencimiento. Esto se opone a la imposición en los procesos políticos de entendi-

miento entre los diversos pueblos hermanados en la defensa de una territorialidad y de los derechos a ser y estar en armonía con Abya Yala.

La epistemología del sur, sus basamentos e instrumentos devienen del ejercicio de re-existencia, de la existencia de las redes de movimientos sociales en donde: "La palabra sin acción es vacía. / La acción sin palabra es ciega. / La palabra y la acción por fuera del espíritu de la comunidad: /Son la muerte" (Almendra, 2017, p. 93)

Es esta la acción y palabra al interior del espíritu de una construcción solidaria del conocimiento, que alimenta en el cotidiano un ejercicio político en el hacer, en el pensar, en la responsabilidad de una comunidad para con un futuro común ético que garantice una existencia sustentable para la vida.

Evidentemente, la ciencia moderna y el pensamiento moderno colonial no han podido ofrecer alternativas reales a la devastación expresada en etnocidio, ecocidio y epistemicidio que hoy campean el planeta. Hay que buscar, entonces, un ejercicio de visibilidad y retorno de la voz a los pueblos marginados de los procesos de desarrollo del sistema económico predominante, para propender por la construcción de una ecología de saberes en re-existencia y por el reconocimiento de la necesidad de un conocimiento solidario fundamentado en diálogos de saberes que, finalmente, desemboquen en la posibilidad de un mundo en que quepan diversos modos de ser, culturas de la autonomía y territorios al servicio de una sustentabilidad para la vida.

Referencias

- ALMENDRA QUIGUANAS, V. S. (2017). *Entre la emancipación y la captura. Memorias y caminos desde la lucha Nasa en Colombia*. Grietas Editores.
- BLANCO-GALDOS, H. (2019). *Nosotrxs lxs indixs. Pueblos en Camino*.
- CÓRDOBA, G. (2013). Caminando hacia la utopía: breve historia del mandar obedeciendo. *Revista Yachay-Kusunchi*, 1(1). 31-44. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/index>
- DUQUINO ROJAS, L.G. (2011). Sustentabilidad Ambiental en Bogotá. Evolución del modo de producción, la formación económica social y el espacio urbano (1920-2010). Tesis de Maestría, Convenio UPTC-IGAC. <https://repositorio.uptc.edu.co/>
- DURO, R. (2018). El territorio en la cosmovisión indígena como prerrequisito para el etnodesarrollo: la amenaza del neo-extractivismo en América Latina. En Hidalgo-Capitán, A., Moreno-Moreno, A., (Eds) *Perspectivas alternativas del desarrollo. Actas del II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo*.
- LANDER, E. (2017). Neoextractivismo: Debates y conflictos en los países con gobiernos progresistas en Suramérica. En Alimonda, H. Toro Perez, C. y Martín, F. (Coord.), *Ecología Política Latinoamericana* (Tomo II, pp. 79-92). CLACSO.
- LEFF, E. (2019). Devenir de la Vida y Trascendencia Histórica: las vías abiertas del diálogo de saberes. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (50), 4-20. <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v50i0.66619>
- LÓPEZ, M. (2004). *Encuentros en los senderos de Abya Yala*. Ediciones Abya Yala.
- MUSOLINO, A. (2014). *Calendarios y geografías del color de la tierra. Una ventana mirando al zapatismo. Recopilación de textos y discursos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)*. Espejo de dos mundos.
- SANTOS, B.S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Siglo del Hombre.
- SANTOS, B.S. (2015). *Una epistemología del sur*. CLACSO – Siglo Veintiuno.
- SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS (2007). *Dos políticas y una ética*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2007/06/09/conferencia-etica-y-politica-en-el-auditorio-che-guevara-8-de-junio/>
- SUBCOMANDANTE INSURGENTE MOISÉS (2015A). *Ser Zapatista (palabras del Subcomandante Insurgente Moisés en el Homenaje a los compañeros Luis Villoro Toranzo y Maestro Zapatista Galeano)*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/02/palabras-del-subcomandante-insurgente-moisés/>
- SUBCOMANDANTE INSURGENTE MOISÉS (2015B). *Sobre las elecciones: organizarse*. <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/03/sobre-las-elecciones-organizarse-subcomandante-insurgente-moisés-3-de-mayo-2/>
- SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO (2015A). *La Tormenta, el Centinela y el Síndrome del Vigía*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/04/01/la-tormenta-el-centinela-y-el-sindrome-del-vigia/>
- SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO (2015B). *El Muro y la Grieta. Primer Apunte sobre el Método Zapatista*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/03/el-muro-y-la-grieta-primer-apuntesobre-el-metodo-zapatista-supgaleano-3-de-mayo/>
- SVAMPA, M. (2017). China en América Latina: del Consenso de los Commodities al Consenso de Beijing. En Alimonda, H. Toro Perez, C. y Martín, F. (Coord.), *Ecología Política Latinoamericana* (Tomo II, pp. 353-384). CLACSO.

La gobernanza del agua, del páramo al piedemonte:

Actores y planificación sobre el río Cusiana^[1]

Governance of water, from the páramo to the piedemonte:

Actors and planification in Cusiana's river

Governança da água, do páramo ao piedemonte:

Atores e planejamento no rio Cusiana

La gouvernance de l'eau, du paramo au piémont:

Acteurs et planification autour de la rivière du Cusiana

Fuente: Autoría propia

Autores

Juan Felipe Mendieta Daza

Universidad Nacional de Colombia

juanfmendietad@gmail.com
<https://orcid.org/0000-002-2898-262X>

Natacha Pérez Gokelaere

Universidad Nacional de Colombia

naperezg@unal.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6046-4195>

Luis Fernando González Giraldo

Universidad Nacional de Colombia

lugonzalezg@unal.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1541-7816>

Eduard Bautista Bulla

Universidad Nacional de Colombia

ebautistabulla@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6210-4572>

Recibido: 30/08/2021

Aprobado: 21/05/2022

Cómo citar este artículo:

Mendieta, J. F., Pérez, N., González, L. F., y Bautista, E. (2023). La gobernanza del agua, del páramo al piedemonte: Actores y planificación sobre el río Cusiana. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 269-282.

<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.98070>

[1] Este trabajo se realizó en el marco de la Maestría de Ordenamiento Urbano Regional de la Universidad Nacional de Colombia.

Resumen

Los procesos de gobernanza del agua están ligados a cuatro dimensiones en el territorio: social, económica, ambiental y política. En este artículo los componentes se superponen sobre dos escenarios antagónicos: el páramo como ecosistema montañoso del río Cusiana en el municipio de Aquitania (Boyacá), alterado por los procesos agrícolas de la cebolla y la papa, y el municipio de Maní (Casanare), ubicado al final de la cuenca del río Cusiana, con un ecosistema de llanuras ganaderas, alta extracción de petróleo y procesos agroindustriales para cultivos de palma africana y arroz. Se reconocen algunos actores y su influencia en el territorio, expresada en su relación con las actividades económicas ligadas al extractivismo y al productivismo; se analizan herramientas de planificación como Planes de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (EOTs y POMCA), a la luz de la gobernanza del agua y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Palabras clave: gobernabilidad, planificación, actores, modelo económico, recurso hídrico

Autores

Juan Felipe Mendieta Daza

Estudiante en máster 2 agua y sociedad de Agroparistech, Montpellier, Francia. Máster en Ordenamiento Urbano Regional de la Universidad Nacional, Colombia. Asesor de políticas públicas.

Luis Fernando González Giraldo

Abogado experto en ordenamiento territorial y hábitat. Estudios en Mercados y políticas de suelo y de Maestría en Ordenamiento Urbano Regional en Universidad Nacional, Colombia.

Natacha Perez Gokelaere

Doctorante en Estudios urbanos en Universidad Paris 8, UMR LAVUE. Master en Ordenamiento Urbano Regional de la Universidad Nacional, Colombia. Master de arquitectura de l'Ecole Spéciale d'Architecture de París.

Eduard Bautista Bulla

Ingeniero Catastral y Geodesta. Especialista en Sistemas de Información Geográfica, Universidad Distrital, Colombia. Maestrante en Ordenamiento urbano y Regional, Universidad Nacional, Colombia.

Abstract

Water governance processes are linked to four dimensions in the territory: social, economic, environmental and political. In this article, the components are superimposed on two antagonistic scenarios: the páramo as a mountainous ecosystem of the Cusiana river in the municipality of Aquitania (Boyacá), altered by the agricultural processes of onion and potato, and the municipality of Maní (Casanare), located at the end of the Cusiana river basin, with an ecosystem of cattle plains, high oil extraction and agro-industrial processes for African palm and rice crops. Some actors and their influence in the territory, expressed in their relationship with economic activities linked to extractivism and productivism, are recognized; Planning tools such as Territorial Development and Planning Plans (EOTs and POMCA) are analyzed considering water governance and the Sustainable Development Goals (SDGs).

Keywords: governance, planning, actors, economic model, water resources

Résumé

Les processus de gouvernance de l'eau sont liés à quatre dimensions sur le territoire: sociale, économique, environnementale et politique. Dans cet article, les composants sont superposés sur deux scénarios antagonistes: le páramo, en tant qu'écosystème montagneux de la rivière Cusiana dans la municipalité d'Aquitania (Boyacá), altéré par les processus agricoles de l'oignon et de la pomme de terre, et la municipalité de Maní (Casanare), située à l'extrémité du bassin du fleuve Cusiana, avec un écosystème de plaines à bétail, une forte extraction d'huile et des processus agro-industriels pour la culture de la palme et du riz en Afrique. Certains acteurs et leur influence sur le territoire, exprimée dans leur rapport aux activités économiques liées à l'extractivisme et au productivisme, sont reconnus; les outils de planification tels que les Schémas d'Aménagement et de Développement Territorial (EOT et POMCA) sont analysés à la lumière de la gouvernance de l'eau et des Objectifs de Développement Durable (ODD).

Resumo

Os processos de governança da água estão vinculados a quatro dimensões no território: social, econômica, ambiental e política. Neste artigo, os componentes se sobrepõem a dois cenários antagônicos: o páramo como ecossistema montanhoso do rio Cusiana no município de Aquitania (Boyacá), alterado pelos processos agrícolas de cebola e batata, e o município de Maní (Casanare), localizado no final da bacia do rio Cusiana, com um ecossistema de planícies de gado, alta extração de óleo e processos agroindustriais para cultivos de palma africana e arroz. Reconhecem-se alguns atores e sua influência no território, expressa em sua relação com atividades econômicas ligadas ao extrativismo e ao produtivismo; Ferramentas de planejamento como Planos de Planejamento e Desenvolvimento Territorial (EOTs e POMCA) são analisadas à luz da governança da água e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Palavras-chave: governança, planejamento, atores, modelo econômico, recursos hídricos



**La gobernanza del agua, del páramo al
piedemonte:**
Actores y planificación sobre el río Cusiana

Mots-clés: gouvernance, planification, acteurs, modèle économique, ressources en eau

Introducción

La cuenca como factor de regionalización permite valorar el sistema hídrico dentro de la percepción espacial y productiva en su entorno. Al seguir el flujo hídrico se puede ver la conexión entre todas las actividades de los municipios afectados, así como la percepción frente a la conservación del recurso hídrico en un sistema hidrogeográfico administrativamente fragmentado.

El río Cusiana tiene su nacimiento en el páramo de Siscunsi, situado en el complejo de páramos Tota- Bijagual- Mamapacha (Boyacá) y desemboca en el Meta sobre el municipio de Maní (Casanare). Este complejo de páramos, coincidente con los ecosistemas de bosque alto andino y subpáramo, es estratégico para la cuenca, y se ve afectado por una actividad antrópica intensa, generadora de impactos ambientales notables (ver Ilustración 1).

Dicha afectación se evidencia desde la montaña donde se encuentra situado el municipio de Aquitania y su centro urbano, y sobre la carretera del Cusiana, con grandes producciones de cebolla que exceden los límites de conservación y avanzan sobre el páramo.

Por la parte occidental de Sogamoso y los municipios contiguos a este, se tiene una gran cantidad de títulos mineros de producción carbonífera, circunstancia que, en la mitad del siglo XX, consolidó a la zona como un clúster carbonífero, con una mayor conectividad entre Bogotá y Sogamoso, a través de la construcción del ferrocarril (Avellaneda, 2014.)

Al final de la cuenca, el municipio de Maní se caracteriza por una agricultura intensiva agroindustrial arroceras con alto uso de agroquímicos, cultivo de palma africana, ganadería extensiva y producción petrolera. Cercano a Maní, se encuentra el municipio de Aguazul, reconocido por la gran actividad petrolera alrededor de los pozos de Cusiana-Cupiagua, para cuyo servicio se desarrolla la infraestructura de la vía del Cusiana (Celemin, 2017).

Se evidencia la apuesta en estos dos municipios de la cuenca hacia una alta productividad basada en la agricultura y la extracción petrolera, muy exigente respecto al recurso hídrico. Este fenómeno, entendido como problemático para la disponibilidad y calidad del agua, permite plantear un estudio sobre la dicotomía entre el productivismo y la conservación, y su impacto en la gobernanza del agua.

En este sentido, existe una asociación directa con el concepto de gobernanza ambiental, en la cual interviene una entidad internacional para responder a los conflictos de la productividad asociada a la condición de una urbanización global (Montoya et al., 2016). Es la autoridad global en

“Se visibiliza en el análisis la gran dependencia que tiene la agricultura regional de los factores externos como consecuencia del modelo aperturista que terminó empobreciendo al sector rural más vulnerable y consolidando la concentración de la tierra a favor de los productores más tecnificados, con mayor acceso a recursos crediticios o de fomento y mejor integrados al mercado global.”

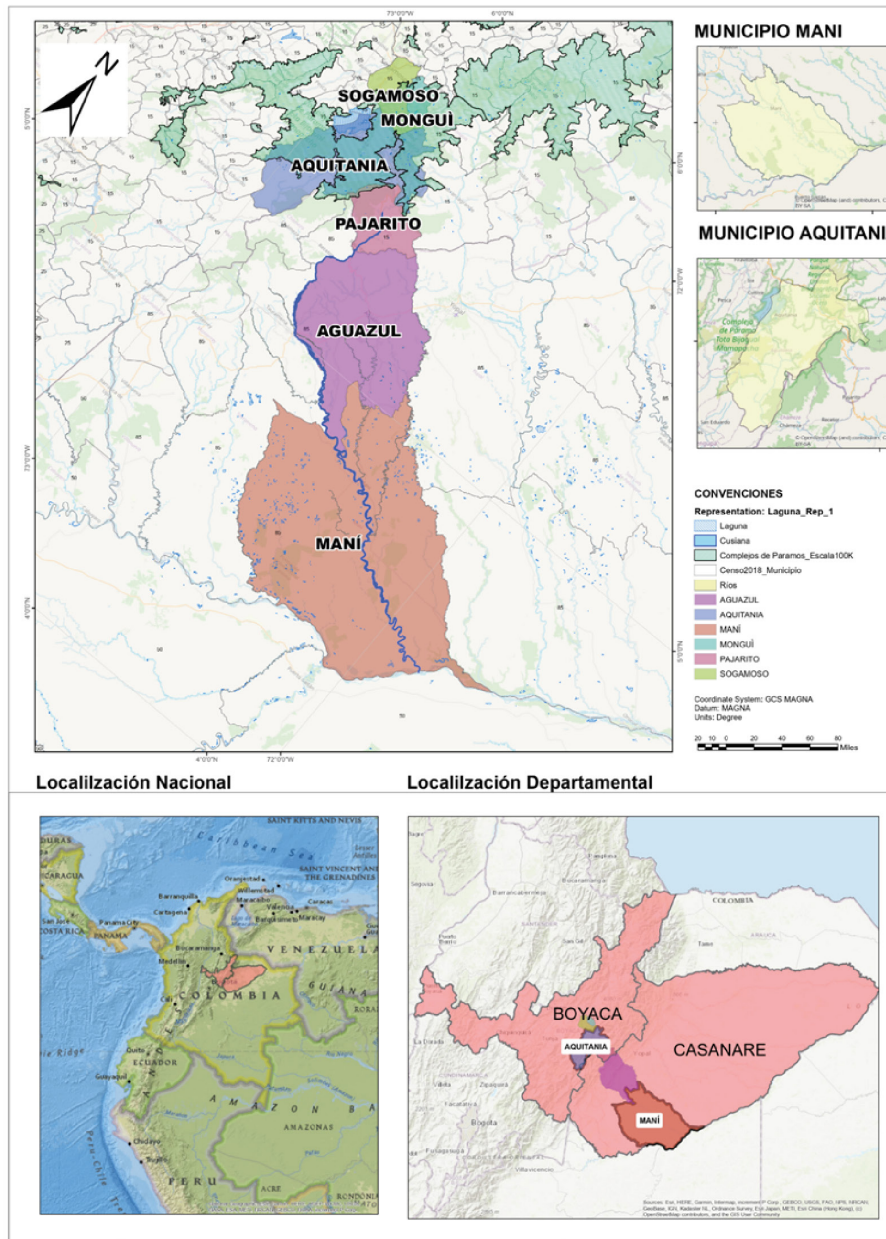


Ilustración 1. Localización de la cuenca del río Cusiana

Fuente: Elaboración propia.

materia de medio ambiente, PNUMA^[2] ahora ONU^[3] Medio Ambiente a través del PNUD^[4], la que define las necesidades ambientales para controlar los desastres ecológicos del mundo productivista (ODS).

Para una cabal comprensión del fenómeno planteado y sus alternativas, es necesario tener presente el

concepto de seguridad hídrica, esto es, la capacidad de una población para salvaguardar el acceso sostenible a cantidades adecuadas de agua de calidad aceptable para el sostenimiento de los medios de vida, el bienestar humano y el desarrollo socio-económico, garantizando la protección contra la contaminación transmitida por el agua y los desastres relacionados con el agua y los ecosistemas en un clima de paz y estabilidad política (ONU, 2013).

Siguiendo la propuesta de Murillo (2013) se considera que el concepto de la soberanía hídrica está en

[2] Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

[3] Organización de las Naciones Unidas.

[4] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

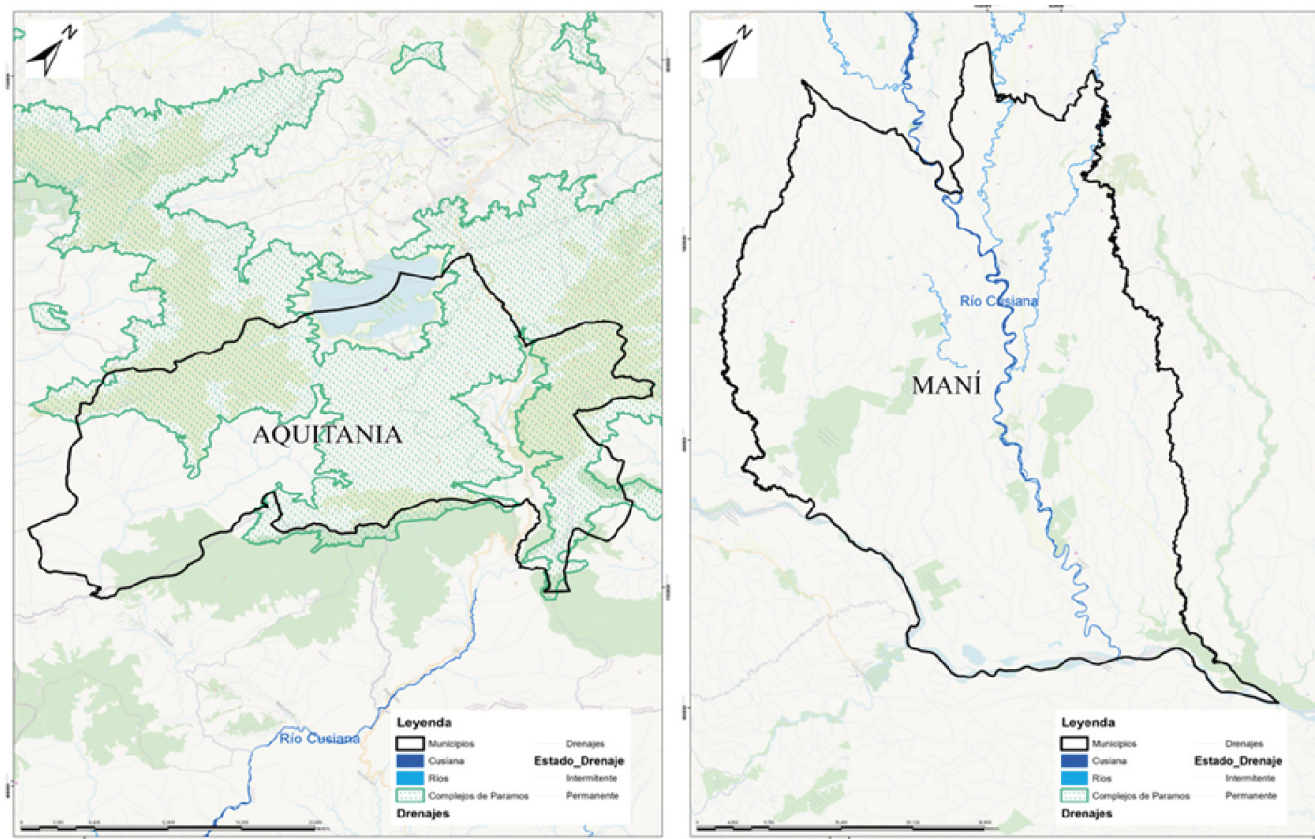


Ilustración 2. Municipio de Aquitania con su complejo de páramos y fin de río en Mani
Fuente: Elaboración propia.

construcción y se fundamenta, más allá del poder del Estado, en la legitimidad que dan la finalidad de los usos, la sostenibilidad del recurso, la elaboración a partir de lo colectivo-participativo y la democratización de su acceso. Dicha soberanía conlleva una gran responsabilidad y se regula por las disposiciones internas que rigen el orden y los poderes del Estado; además, aunque autónoma como propia de la soberanía misma, no puede desconocer la soberanía de otros Estados. Esto, en conjunto, refleja una Nación soberana que toma decisiones autónomamente dentro de su propio territorio, sin intervenir en los asuntos de otros Estados ni recibir intervención de estos sobre sus asuntos internos.

Metodología

Desde los ODS del PNUD se busca reducir la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030 (PNUD, 2015). Basados en estos planteamientos, los gobiernos

proyectan su desarrollo a través de planes nacionales, departamentales y municipales, aterrizando los objetivos a las diferentes escalas territoriales.

La gobernanza del agua es uno de los aspectos incluidos dentro de dichos objetivos, e implica a la institucionalización como papel del Estado en relación con los elementos del ciclo hidrológico. El concepto actual “se refiere a un proceso de coordinación de actores, grupos sociales, que no son todos del Estado, ni sólo público, para lograr metas, discutidas y definidas colectivamente en ambientes fragmentados e inciertos” (Commaille, 1998 p. 28). Este concepto es útil para nuestro estudio, a pesar de tener diversas críticas por su falta de inclusión de las sociedades locales (Montoya et al., 2016).

Es preciso observar primero la situación de los municipios en sus cuatro grandes dimensiones, desde las perspectivas descritas por el Observatorio Colombiano de Gobernanza del Agua (OCGA) como etapa inicial de diagnóstico (IDEAM, sf). Esto con el propósito de caracterizar los componentes económicos, sociales,

ambientales y políticos de la gobernanza del agua en los dos municipios, entendiéndola su correlación con los grandes actores allí localizados y con los demás municipios de la cuenca descritos en la dimensión política; asimismo, se expondrá la situación hídrica actual de la cuenca, focalizándose en las repercusiones de las actividades antrópicas y la calidad del agua.

En segundo lugar, se observará el grado de inclusión de las metas ODS en los PDM vigentes (2020) y anteriores de Aquitania y Maní. Del mismo modo, se analizará si el mayor o menor grado de inclusión de las metas ODS en los EOT^[5] y otras herramientas de la planificación territorial y de desarrollo, refleja el consecuente impacto e integración del concepto de gobernanza del agua en el imaginario y el propósito institucional y social de los municipios en estudio, determinando cuáles son los aspectos a fortalecer en este sentido. Finalmente, se analizará la relevancia e influencia de los actores generadores de las actividades productivas y contaminantes del recurso hídrico dentro de la gobernanza del agua y la institucionalidad.

Contexto Territorial, Predominancias Urbanas, Rurales y Prediales

Según el (DANE^[6], 2018) los municipios de Aguazul (73.67%), Maní (67.6%), Monguí (54.5%), Yopal (86.13%) y Sogamoso (88.78%) tienen predominancia urbana, mientras que Labranzagrande (64.69%), Aquitania (59.8%), Recetor (79.78%) y Pajarito (57.4%) tienen predominancia rural. Esta diferencia de predominancia puede tener una justificación debido al tipo de actividades elaboradas en los diferentes territorios; por ejemplo, la actividad extractivista y la violencia pueden ser las razones predominantes de una migración hacia las ciudades en Maní o Aguazul.

Colombia es un país desigual, el Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre, OXFAM, reveló que el 1% de las explotaciones agrícolas de mayor tamaño ocupa el 80% de la tierra, haciendo de Colombia el país más desigual de América Latina (OXFAM, 2016). Esta tenencia desigual de la tierra se refleja en la capacidad de acceder al agua desde las fuentes o por

canalización o desviación y en la posible potabilidad del consumo, contrastada con la situación de territorio abundante en recurso hídrico (ver Ilustración 2).

Dimensión Social

Los municipios de Aquitania y Maní tienen 13,860 y 13,291 habitantes (DANE, 2018), respectivamente, para una superficie de 943 km² y 3,860 km². Esto implica una densidad poblacional de 14 hab/ km² para Aquitania y 3 hab/ km² para Maní. Asimismo, los dos municipios tienen indicadores de pobreza multidimensional similares que, según el censo del DANE de 2018, está repartida entre un rango de 33.5% y 30.3% en la población municipal. Del 26% de la población rural de Colombia, el 62.1% vive en condiciones de pobreza y el 21.5% en condiciones de pobreza extrema, donde se concentran los problemas de gobernanza del agua según el censo de la misma entidad.

Según el DANE, en Aquitania y Maní se tiene un 23.9% y un 19.7%, respectivamente, de población con dependencia de agua no mejorada: pozos sin protección o resortes, suministrada por el proveedor de agua, camiones cisterna, agua superficial y otras no especificadas (2018). El acceso al agua no mejorada tiene una incidencia directa en efectos de morbilidad con enfermedades infecciosas intestinales (Finkelman et al., 2014). Esto ocurre, principalmente, en el área rural de Aquitania (PDM, Aquitania, 2020), así como en el casco urbano de Maní (PDM, Maní, 2020).

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, en varios de los municipios de la cuenca se tuvieron procesos victimizantes, producto del conflicto, como desaparición forzada y desplazamiento de comunidades^[7]; sin embargo, no se tuvieron eventos de impacto ambiental asociados a dicho conflicto. Esto, a diferencia de lo ocurrido en la cuenca del río Cravo Norte, donde aunados al conflicto militar y social se dieron los atentados al oleoducto Caño Limón - Coveñas, con altísima afectación ambiental. En ambas regiones los procesos victimizantes potenciaron la dinámica de migración a los espacios urbanos y la concentración de la tierra en lo rural^[8].

[5] Esquemas de Ordenamiento Territorial: Es un instrumento de planeación en Colombia para municipios con población menor a 30.000 habitantes. Es el instrumento más básico de planeación territorial a nivel municipal.

[6] Departamento Administrativo Nacional de Estadística: Entidad encargada de emitir las estadísticas a nivel Nacional relacionadas con la demografía del país.

[7] Los datos del reporte de víctimas desplazadas de Colombia revelan el rol de municipios receptores, como Yopal y Sogamoso, en los cuales se encuentran las grandes ciudades, con un total de 4,982 y 25,591 víctimas con corte en 2021. La mayoría de las víctimas expulsadas son de Aguazul y Labranzagrande con 6,136 y 1,598 personas respectivamente, con corte en 2021 (Unidad De Víctimas, 2021).

[8] Diversos estudios (Vergara, 2020) o (Rodríguez, et al., 2011) establecen la alta concentración de tierra del departamento de Casanare y la asociación de la violencia con los índices GINI de concentración de la tierra.

Casanare es uno de los departamentos con alta afectación de violencias y con mayor concentración de la propiedad de la tierra en Colombia, que, de por sí, ya tiene una de las mayores concentraciones de Latinoamérica. A su vez, esta concentración se refleja en mayores áreas monocultivadas o en la praderización y la consecuente afectación del recurso hídrico.

Fruto de estos procesos, Maní y Aquitania (y los municipios de la cuenca) se caracterizan por tener un conflicto de desigualdad referido a la tenencia de la tierra, que acentúa el conflicto de acceso al agua para consumo humano y actividades económicas y la carencia de servicios e infraestructuras derivadas en las áreas rurales.

Además, la población del área de estudio concentrada en las riberas del recurso hídrico destaca la necesidad de implantar una gobernanza focalizada tanto en la disponibilidad y el acceso como en el tratamiento y la calidad del agua que se encuentra en riesgo actualmente, debido a la disminución y contaminación del recurso hídrico.

Capacidad Política

A inicios del milenio, la CEPAL^[9] alertaba sobre los obstáculos que Latinoamérica y el Caribe enfrentaban para alcanzar una gestión integrada del agua. Entre estos la CEPAL destacaba “la carencia de sistemas de articulación, la asociación interdisciplinar entre ciencias duras y blandas, la participación de las poblaciones y la falta de transparencia pública” (Dourojeanni et al., 2004, p. 26). Por su parte, hasta el año 2010, con la política hídrica nacional (PHN) del Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, más concretamente en 2012 con la creación de los consejos de cuenca, el gobierno colombiano formuló una estrategia para hacerle frente a los obstáculos planteados por la CEPAL que encuentra fundamento en el concepto de gobernanza del agua, con la cuenca como elemento articulador.

De acuerdo con esto, la Procuraduría General de la Nación, desarrolló el Índice compuesto de Gobierno Abierto (IGA) de 2015, el cual se tomó como parámetro objetivo y válido para medir las capacidades institucionales de los municipios, teniendo en cuenta sus competencias básicas territoriales y la visibilidad de sus procesos a la ciudadanía, así como su cerca-

nía con esta^[10]. El IGA para Aquitania en el 2015 se encontraba por debajo de la media nacional (66), con una suma de 61.84 del total de los 100 puntos, muy por debajo de la media departamental (71.7) y en la plaza 771 sobre el total de municipios del país. Por otro lado, Maní se encontraba por encima de la media departamental (72.7) con 75.91 y en el ranking 212 a nivel nacional. Sin embargo, Aquitania presentó una ventaja comparativa considerable en cuanto a accesibilidad de datos y capacidad institucional para responder a las necesidades del municipio. El IGA de 2015 es el último índice de capacidades realizado a nivel nacional y puede verse modificado en los cinco años transcurridos (PGN, 2015).

Condicionadas por su tamaño, baja capacidad institucional y la precariedad de ingresos, las autoridades de estos municipios terminan coadyuvando el riesgo sobre el recurso hídrico. Esto se manifiesta en la falta de actualización de sus EOT, las escasas actividades de control territorial, las carencias en los servicios de potabilización y el saneamiento básico. y, en general, en las falencias de los procesos de planificación, inversión y seguimiento, requeridos para el desarrollo armónico y sustentable del territorio.

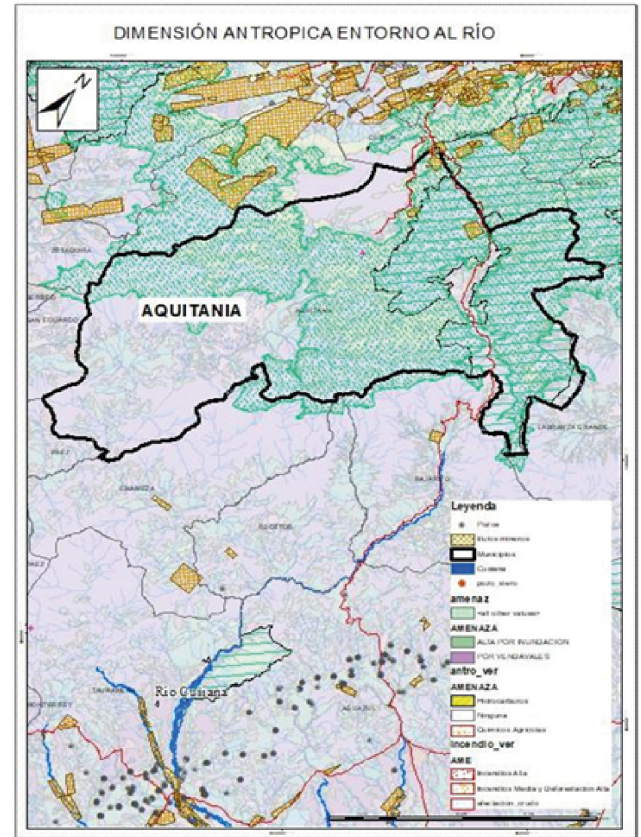
Dimensión Económica, Productivismo y Extractivismo

No se encontraron estudios que permitan observar la incidencia directa sobre las dos dimensiones de productivismo y extractivismo en la cuenca. Sin embargo, las actividades económicas de la cuenca, relacionadas con los objetivos de productividad, se reflejan directa e indirectamente a lo largo del ciclo hídrico, por ejemplo, en los factores de ocupación del suelo de recarga, deforestación y afectación por sísmica de exploración petrolera o contaminación por uso inadecuado de pesticidas en la agricultura (ver Ilustración 3).

El agua, como bien común estudiado por Elinor Ostrom (2000), se relaciona con el término de ‘recurso de uso común’, focalizado principalmente en la forma en que se gestiona a través de una perspectiva económica. Se retoman los conceptos de eficiencia y sostenibilidad, dentro de los cuales destacan el rol de las instituciones, la necesidad de atender a la variable temporal, los incentivos al cambio institucional y los costes de transacción, desde un modelo de racional-

[9] Comisión Económica para América Latina y el Caribe: Es una de las 5 comisiones regionales de la ONU creadas con fines de investigar y contribuir al desarrollo regional.

[10] Para obtener detalle sobre la construcción de este índice y sus componentes consultar el documento Procuraduría General De La Nación & Función Pública. (2015). Índice de gobierno abierto (IGA).



Fuente: Elaboración propia.

gresiva, con eventos posteriores como la Revolución Verde, a mediados de 1960, que aceleró el uso de estas técnicas. Colombia, para el año 2010, se ubicó como cuarto país en la producción y venta de agroquímicos, actividades que, según datos del Banco Mundial, han venido en aumento del 360% en los últimos 20 años (Superintendencia de Industria y Comercio, 2013).

Se considera que, en el contexto de la ruralidad, el modelo económico aplicado en Maní y Aquitania debe analizarse a partir de las perspectivas de los conceptos de productivismo agrícola y extractivismo, que adquieren importancia a nivel mundial por la preocupación sobre el agotamiento y la afectación de los recursos naturales.

[11] Los términos en inglés se refieren a la delimitación de la propiedad rural en el campo que solían ser campos abiertos sin límites y a su vez eran comunes, la revolución británica trajo consigo la delimitación y demarcación de terrenos.

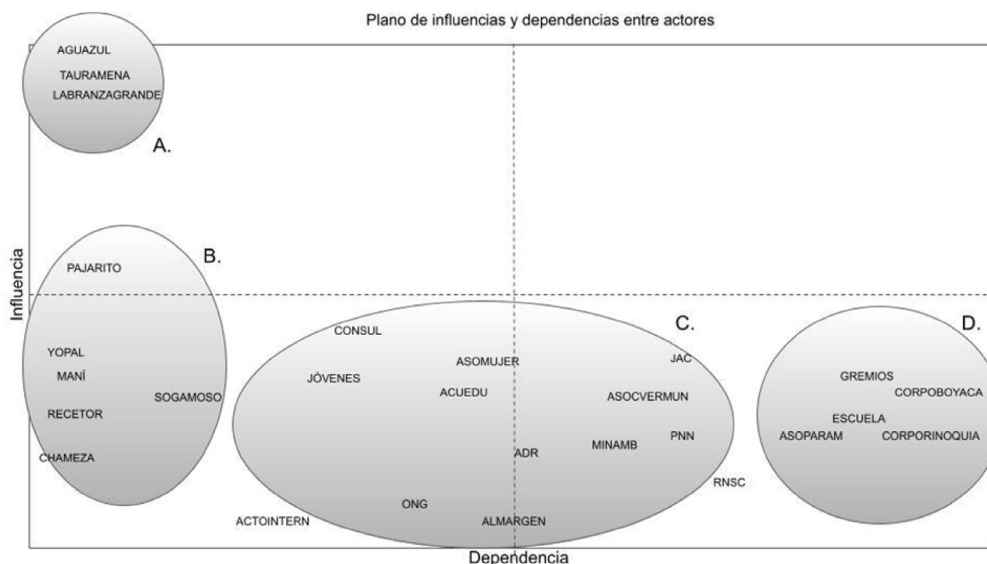


Gráfico 1. Plano de influencias y dependencias

Fuente: Elaboración propia.

mismo, respecto a la actividad extractivista, según Gudynas, al extractivismo lo caracteriza la explotación de grandes volúmenes de recursos naturales, que se exportan como commodities y que dependen de economías de enclave; estas pueden estar localizadas, como los campos petroleros o las minas, o estar espacialmente extendidas, como en los monocultivos. (Gudynas, 2012)

Los Actores en el Territorio

Un ejercicio analítico de los actores del territorio permite identificar sus influencias y las relaciones de fuerza mantenidas entre ellos respecto a las dinámicas productivistas y extractivistas sobre el río Cusiana (ver Gráfico 1). La metodología para la elección de los actores que intervienen en los procesos de gestión fue realizada a través del software Mactor, que proporciona datos y valoraciones subjetivas de la realidad entendida desde el punto de vista de los investigadores. Cabe resaltar que, aunque este software es usado para ejercicios de prospectiva, su análisis es válido en la interpretación y configuración de un problema dado a partir de la perspectiva de una simulación del juego de actores en un escenario real; los actores fueron elegidos de documentos y fuentes secundarias como el POMCA^[12], los PDM, noticias y páginas de internet.

Dentro de los actores destacamos cuatro grupos subdivididos en categorías A-D. Los del grupo A son entidades municipales con gran influencia y poca dependencia hacia los otros actores; dentro de estos, Aguazul compromete la menor dependencia, ya que la mayoría de las dinámicas económicas ocurren sobre este municipio. Algunas de las características fueron el rol económico que desempeñaba el actor, su influencia sobre el río y los patrones de ocupación, entre otras, que fueron evaluadas con cada uno de los investigadores del artículo. Se les otorgó un valor de uno a cuatro de influencia sobre los otros actores, como se observa en el Gráfico 1, en el cual encontramos alcaldías, corporaciones ambientales, asociaciones comunitarias, gremios, sector petrolero, campesinos, ONGs, gobierno, etc.

Aunque estos actores son relevantes en la toma de decisiones en el escenario político, su influencia y dependencia se ve cooptada por la capacidad de respuesta de los gobiernos locales del grupo A, y sus necesidades difieren de uno a otro.

Planificación Municipal - Metas ODS

Los resultados referidos a los análisis de los PDM de Aquitania y Aguazul arrojan una correspondencia similar con los ODS del PNUD, estimados cerca del 60% de las metas priorizadas sobre la gobernanza del agua, obteniendo 18 y 17 metas, respectivamente, de las 28 priorizadas por el equipo investigador (elegidas

[12] Plan de Ordenamiento y Manejo de Cuencas hidrográficas Ambientales: Plan dirigido al ordenamiento de cuencas hidrográficas y su paisaje en Colombia.

Objetivos	Aquitania	Maní
1. Pobreza	100,00%	100,00%
2. Hambre	100,00%	0,00%
3. Salud	50,00%	100,00%
5. Género	0,00%	0,00%
6. Agua	85,00%	57,00%
7. Energía	100,00%	100,00%
8. Trabajo	100,00%	0,00%
9. Infraestructura	100,00%	0,00%
11. Ciudades	66,00%	100,00%
13. Clima	100,00%	100,00%
14. Océanos	50,00%	50,00%
15. Ecosistemas	20,00%	60,00%
16. Paz	0,00%	0,00%
17. Alianzas	100,00%	100,00%

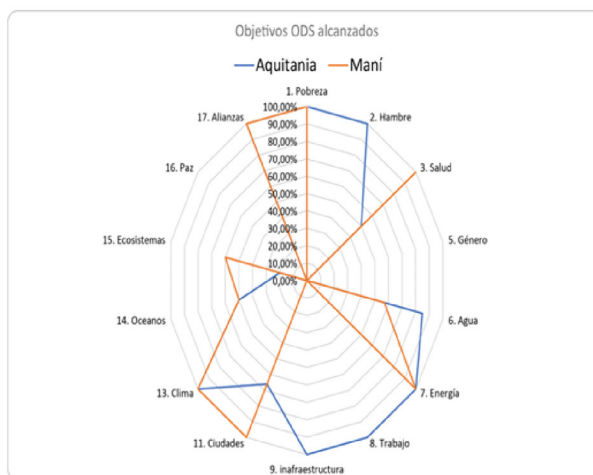


Gráfico 2. Correspondencia entre ODS y gobernanza, Sectores del ODS perteneciente en los PDM

Fuente: Elaboración propia.

por tener algún componente que afecte la calidad o cantidad del recurso hídrico). El Gráfico 2 muestra las diferencias porcentuales entre cada municipio por correspondencia de metas alcanzadas. También, muestra la diferencia sobre el enfoque de los objetivos, en donde, a consideración, el municipio de Aquitania no cuenta con grandes proyectos para la protección de ecosistemas de alta montaña, planes de reforestación, y ecosistemas terrestres, pero cuenta con aportes importantes a los objetivos de energía, agua, trabajo e infraestructura. Por su lado, el municipio de Maní cuenta con un importante desglose en los objetivos de reducción de la morbilidad: se relaciona, entonces, con el ODS 3 de salud. Aunado a esto, ninguno de los dos municipios cuenta con apuestas en materia de género, gobernanza del agua o paz; además, existen pocas metas representativas sobre la protección y conservación de los ecosistemas.

Del mismo modo, en el anexo Correspondencia PDM con los ODS se evidencia, en las unidades de medida, que las metas del programa no se encuentran comprometidas con la cuenca del río Cusiana, puesto que no aparecen compromisos o metas referidas a la cuenca, a pesar de la grave afectación que muestran los diagnósticos sobre el cuerpo de agua con el uso de agroquímicos para la producción de cebolla en Aquitania, la producción de palma y arroz en Aguazul, y los vertimientos industriales de la industria petrolera.

Al revisar los EOT de los municipios, encontramos que están desactualizados sin los ajustes de corto y mediano plazo. Para Maní, el Esquema es el Acuerdo 18 del año 2010 y, para Aquitania, los Acuerdos 4 y 5 de 14 y 15 de abril de 2004. Igualmente, son docu-

mentos débiles en su diagnóstico, especialmente en la parte hídrica y ambiental, de la cual se infiere una relación con el río más de temor que de potencial, como se advierte en los correspondientes diagnósticos y en los análisis que sobre ellos se hace, en el primer caso, por parte de la consultoría para la elaboración Plan de Ordenamiento Territorial de Casanare y, en el segundo, por parte de Corpoboyacá y Minvivienda, al establecer unos lineamientos para el seguimiento del EOT de Aquitania (Convenio 189 de 2008).

En el POMCA del río Cusiana se identifican estas carencias municipales y se plantean lineamientos dirigidos a mitigar el riesgo por alta sismicidad y los conflictos de sobreutilización de la cuenca alta, así como los derivados de incremento de la demanda del recurso hídrico en la parte baja por los cultivos de arroz y palma.

Además de la poca identidad específica con las metas ODS, debe tenerse en cuenta la antigüedad de dichos planes, su carencia de ajustes y la poca voluntad política, como ya se expresaba en el análisis de actores, para cuestionar los métodos y exigencias de un sector productivo determinante para los ingresos municipales. A esto, debe añadirse la misma debilidad institucional y la baja capacitación política del entorno municipal, clasificado sobre la media del país, en el mejor de los casos, circunstancia que comparten todos los municipios de la cuenca del Cusiana.

En conclusión, aunque se tienen identificados los factores de riesgo, contaminación y sobreutilización del recurso hídrico, así como las actividades económicas que los generan, no se han desarrollado, en el ám-

bito de planificación, conceptualizaciones y propuestas de intervención, legitimadas desde la apropiación y el empoderamiento con participación comunitaria. Por ello, se observa la continuidad en lo privado de las prácticas nocivas y un pobre control desde lo público.

Se evidencia, por la misma disparidad de épocas de expedición, que los PDM y los EOT no se encuentran compaginados; mientras los primeros establecen unos propósitos y unas metas con más enfoque en lo socio-económico, sin visión integral del territorio y menos aún de la especificidad de lo hídrico y lo regional de la cuenca, los segundos, pese a tener una visión territorial, se encuentran desactualizados y con poca relevancia en lo hídrico y lo regional. Solo el POMCA del río Cusiana recoge este criterio, pero choca con la realidad de la doble institucionalidad ambiental (CORPOBOYACÁ y CORPORINOQUIA) y las condiciones particulares de los municipios y departamentos ribereños, lo que dificulta los ejercicios de gobernanza a todas las escalas.

Conclusiones

Se visibiliza en el análisis la gran dependencia que tiene la agricultura regional de los factores externos como consecuencia del modelo aperturista que terminó empobreciendo al sector rural más vulnerable y consolidando la concentración de la tierra a favor de los productores más tecnificados, con mayor acceso a recursos crediticios o de fomento y mejor integrados al mercado global. En ese contexto, el desempleo, la sustitución de la pequeña propiedad por la aparcería^[13] y las quiebras o crisis periódicas derivadas del vaivén del mercado, han hecho que aumente en general la pobreza y la migración, trasladando el impulso de crecimiento hacia las ciudades.

Además, se evidencia una relación directa entre actividades asociadas al modelo productivista y extractivista con la afectación del recurso hídrico y los ecosistemas de alta importancia para el agua y, por ende, el impacto negativo sobre la seguridad y la soberanía hídricas. Ejemplo de ello son los cultivos de papa y cebolla en el municipio de Aquitania y, a medida que el río baja hacia el piedemonte, otros cultivos que, en su diversidad, reproducen el esquema de afectación. Por otra parte, en Aguazul y Maní existe una afectación por la industria de hidrocarburos con influencia

directa sobre el Cusiana y otros afluentes hídricos. Consecuentemente, se tiene el desmejoramiento generalizado de la cuenca del río del Cusiana.

En este orden de ideas se observa cómo la soberanía y la seguridad alimentaria son extremadamente frágiles en el país y, específicamente, en la cuenca del Cusiana, lo cual se refleja, en la mínima diversificación de cultivos, el alto impacto de las variaciones en los mercados internacionales y la falta de inversión en el campo.

Asimismo, desde la planificación territorial, se identifica una baja gobernanza del agua en los ecosistemas, como se evidenció en los análisis de correspondencia de las metas del PDM con las metas priorizadas ODS, el desconocimiento en la gestión de estos territorios, la desactualización o ausencia de los instrumentos de planificación y la falta de personal capacitado en políticas y técnicas en la materia ambiental, así como en la ausencia de participación comunitaria en pie de igualdad con lo sectorial y económico. Esto hace que no se tenga una legitimación y una real fundamentación y empoderamiento en estos territorios para los procesos de cuidado y gestión integral del recurso hídrico.

En conclusión, se debe propender por el fortalecimiento de la comunicación local, política y comunitaria con miras a la toma de decisiones eficientes y efectivas del Estado, que vayan de la mano con las políticas de gobernanza internacional, la consecución de los ODS, la transición hacia una inclusión de la gobernanza del agua en los POT y PDM y la integración del recurso hídrico para una buena gestión soberana sobre el mismo.

La transición a lo deseado pasa necesariamente por la capacitación, el empoderamiento y el fomento de acciones coadyuvantes en instituciones, funcionarios y actores políticos, gremios, comunidades, academia, jóvenes y organizaciones de base, aunando actores regionales, locales, nacionales e internacionales, para que en los procesos de ajuste o en los escenarios decisivos de inversiones y actuaciones se hagan realidad los cambios pretendidos.

En ese sentido, la baja densidad poblacional rural puede ser una ventaja para la implementación de la soberanía hídrica, porque, trabajando con menos población en la gestión del recurso hídrico, se pueden incluir más ciudadanos a los procesos participativos. Sin embargo, la persistencia de pobreza y conflictos

[13] Contrato parcial a cambio de dinero por un fondo.

ambientales, sociales, políticos y económicos exige mejorar, actualizar y concatenar los esfuerzos de planificación al interior de los municipios y la región, y que estos esfuerzos de los entes territoriales tengan compromiso directo con la gobernanza del agua, para fomentar la participación y legitimación del propósito en los sectores concernidos.

Así, podrá estimularse un uso eficiente y racional de los recursos humanos y financieros direccionados en democracia y soberanía hídrica, estimulando un modelo de explotación razonable, sostenible y sustentable, que permita disminuir los índices de pobreza y evite el proceso migratorio a la ciudad, al tiempo que optimice el impacto positivo del actuar gubernamental y facilite la solución de conflictos atávicos sobre el suelo y el agua.

Referencias

- AGRONET (2013).** *Proyecto oferta agropecuaria sistema de información geográfica municipal, Maní, Casanare.* Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural.
- AGRONET (2013).** *Proyecto oferta agropecuaria sistema de información geográfica municipal, Aguazul, Casanare.* Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural.
- AVELLANEDA, C. (2013).** Aproximación a la historia ambiental de la minería en Boyacá. *En Halac. Belo Horizonte*, 1(III), 208-224. <https://core.ac.uk/download/pdf/231043658.pdf>
- CELEMÍN MOJICA, J. D. (2017).** *Transformaciones y respuestas de una comunidad rural en Cusiana a los cambios asociados a la modernización.* Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.
- COMMAILLE, J. ET JOBERT, B. (1998).** *Les métamorphoses de la régulation politique.* LGDJ.
- CORPORINOQUIA, CORPOBOYACA, (2019).** *POMCA cuenca río Cusiana.* <http://www.corporinoquia.gov.co/index.php/home/informacion-de-interes/1227-pomca-rio-cusiana.html>
- DANE (2018).** *Censo Nacional de Población y Vivienda.* <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- IDEAM (S.F.).** *Acerca del OCGA.* <http://www.ideam.gov.co/web/ocga/acerca-del-ocga>
- DEL PILAR RODRÍGUEZ, M. CEPEDA CUERVO, E. (2011).** Concentración de la tierra en Colombia, Comunicaciones en Estadística, En *Universidad Santo Tomás*, 1(4), <http://D:/Nacional/Concentraci%20DeLaTierraEnColombia-7391281.pdf>
- DOUROJEANNI, A. JOURAVLEV, A. (2004).** *Recursos naturales e infraestructura: evolución de políticas hídricas en América Latina y el Caribe. Los servicios de agua potable y saneamiento en el umbral del siglo XXI.* CEPAL.
- FINKELMAN MORGENSTEIN, J. CHAPMAN, E. TRILLO TINOCO, F. (2014).** Políticas de salud y ambiente en el contexto de un desarrollo sostenible. En Castro Albarrán J, & Palacios Nava M, & Paz Román M, & García De La Torre G, & Altamirano I (Eds.), *Salud, ambiente y trabajo.* McGraw-Hill. <https://accessmedicina-mhmedical-com.ezproxy.unal.edu.co/content.aspx?bookid=1433§ionid=100348411>
- GIDDENS, A. (1994).** *Sociología.* Alianza Universidad.
- GUDYNAS, E. (2012).** Estado compensador y nuevos extractivismos. Las ambivalencias del progresismo sudamericano. *Nueva Sociedad*, (237), 128-146. <https://www.nuso.org/>
- MONTOYA DOMÍNGUEZ, E. ROJAS ROBLES, R. (2016).** Elementos sobre la gobernanza y la gobernanza ambiental. *Gestión y ambiente*, 19(2), 302-317. <https://doi.org/10.15446/ga.v19n2.58768>
- MURILLO D. (2013).** *Coloquio sobre política económica y gestión del agua en México. De la seguridad a la soberanía hídrica, un revés a la ingobernabilidad del agua.* <https://prezi.com/x5zcnrubvjfn/de-la-seguridad-a-la-soberania-hidrica/>
- NACIONES UNIDAS (2017).** *Agua.* <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/water/index.html>
- NOGUERA, J.A. (1998).** *La transformación del concepto del trabajo en la teoría social.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- OSTROM, E. (2000).** *El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de Acción colectiva.* UNAM. Centro regional de investigaciones multidisciplinarias: FCE.
- OXFAM (2016).** *Radiografía de la desigualdad lo que nos dice el último censo agropecuario sobre la distribución de la tierra en Colombia.*
- PERRY S. (2010).** *La pobreza rural en Colombia* <https://www.upra.gov.co/documents/10184/23342/proyectos+distribuci%3b3n+de+la+propiedad+de+la+propiedad.pdf/d78e382c-77ac-4d60-9cfd-da42fb5be8b9>
- PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN & FUNCIÓN PÚBLICA (2015).** *Índice de Gobierno Abierto.*
- SUPERINTENDENCIA DE INDUSTRIA Y COMERCIO (2013).** Estudio sobre plaguicidas en Colombia. En *Estudios económicos sectoriales*, 7(7), 286. http://www.sic.gov.co/drupal/recursos_user/documentos/estudios-academicos/documentos-elaborados-grupo-estudios-economicos/1_estudio_sector_automotor_colombia_julio_2012.pdf
- UPRA (2016).** *Análisis de la distribución de la propiedad rural en Colombia.* <https://www.upra.gov.co/ordenamiento-y-mercado-de-tierras/distribucion-de-la-propiedad>
- UNIDAD DE VÍCTIMAS (S.F).** *Los datos han sido ubicados a través de la página web de Unidad de Víctimas.* <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/>
- VERGARA VERGARA, W. (2020).** *Derechos de propiedad agraria, concentración de la tierra y productividad agrícola en Colombia.* https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_agrociencias/10
- ACRÓNIMOS:**
- CORPOBOYACÁ:** Corporación Autónoma Regional de Boyacá
- CORPORINOQUIA:** Corporación Autónoma Regional de la Orinoquía
- DANE:** Departamento Administrativo Nacional de Estadística
- EOT:** Esquema de Ordenamiento Territorial
- IGA:** Índice de Gobierno Abierto
- ODS:** Objetivos de Desarrollo Sostenible
- OGCA:** Observatorio Colombiano de Gobernanza del Agro
- ONU:** Organización de las Naciones Unidas
- OXFAM:** Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (Oxford Committee for Famine Relief) por sus siglas en inglés.
- PGN:** Procuraduría Nacional de la Nación
- PDM:** Plan de Desarrollo Municipal
- PNUD:** Programa Nacional de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- POMCA:** Plan de Ordenación y Manejo de Cuencas Hidrográficas
- POT:** Plan de Ordenamiento Territorial
- PNUMA:** Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente

Experiencia Internacional. Workshop y Exposición: Avenida Longitudinal de Occidente

International experience.
Workshop and Exhibition:

Avenida Longitudinal de
Occidente

Experiencia internacional.
Workshop e Exposição:

Avenida Longitudinal de
Occidente

Expérience internationale.
Workshop et exposition :

Avenida Longitudinal de
Occidente

Fuente: Autoría propia

Autora

Patricia Rincón-Avellaneda

Universidad Nacional de Colombia
mprincon@unal.edu.co

Prof. Asociada y Directora Área Curricular Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional de Colombia. Arquitecta con Especialización en
Universidad Técnica de Berlín. Maestría y Doctorado en Urbanismo de la
Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Central de Venezuela.
Líder grupo de investigación: "arquitectura-ciudad-territorio". Algunas de sus
investigaciones han sido publicadas a través de la editorial UN o en forma de
artículos en revistas especializadas. Ha trabajado en los campos del diseño
arquitectónico, urbano, paisajístico y de Ordenamiento Territorial. Ha realizado
ponencias en eventos internacionales en Berlín, Santiago de Chile, Río de
Janeiro, México, Caracas y Lima

Recibido: 3/11/2022
Aprobado: 16/12/2022

Cómo citar este artículo:

Rincón-Avellaneda, P. (2023). Experiencia
Internacional. Workshop y Exposición: Avenida
Longitudinal de Occidente. *Bitácora Urbana
Territorial*, 33 (1): 283-289.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.106352>

Antecedentes

Esta experiencia se enmarca en las actividades previstas en el Convenio Específico, firmado en 2018 entre la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, y la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Buenos Aires, cuyo objetivo consiste en desarrollar actividades académicas conjuntas relacionadas con la arquitectura, el diseño urbano, el urbanismo, el ordenamiento urbano regional, la vivienda, la construcción y el hábitat.

Las experiencias realizadas a través de *workshops* tuvieron lugar de manera presencial y alternada entre Bogotá y Buenos Aires; en ellas se trabajaron temas relacionados con la estructura ecológica y la movilidad urbano-regional, tanto en la Sabana de Bogotá como en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Algunas áreas de trabajo fueron el Río Bogotá, la reserva ecológica del Parque Pereyra (entre Buenos Aires y La Plata), la Avenida General Paz y el Río Matanzas.

Características del Workshop

Durante una semana del mes de mayo del 2022, estudiantes y docentes de las maestrías del Área Curricular de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá —Arquitectura, Arquitectura de la Vivienda, Diseño Urbano, Construcción, Hábitat, Ordenamiento Urbano-Regional y Urbanismo— y tres cátedras de Proyecto Urbano de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires —Cátedra Amette, Cátedra Jaimes y Cátedra Janches— trabajaron de manera virtual en el *workshop* internacional sobre la ALO.

El grupo de docentes participantes planteó a los estudiantes trabajar alrededor de las siguientes preguntas: ¿Es posible lograr (imaginar, construir o ensamblar) la conectividad regional sin romper la conectividad ambiental? ¿Qué intervenciones puntuales contribuirían con esta conectividad? ¿Qué futuro puede tener la ALO? ¿Se debería involucrar a los municipios vecinos? Y, dado el crecimiento actual de Bogotá, y la presencia de otras vías que podrían cumplir con la función de conectividad regional, ¿qué tipo de vía? y ¿cuál debería ser su trazado y su perfil?

Como resultado de este trabajo cada grupo debía proponer opciones de respuesta, tomando en cuenta tres escalas de análisis: regional, urbana y local, y atender a temas relacionados con conectividad ambiental, interacción con municipios aledaños, ruptura y ensamble de las tramas urbanas (escala local), borde sobre el Río Bogotá (escala metropolitana) y conexión entre el norte y suroccidente del país (escala regional)

Con el fin de transmitir imaginarios de sus propuestas en un tiempo tan limitado, los grupos de estudiantes se apoyaron en imágenes, esquemas, planimetrías, fotografías, fotomontajes, coremas o collages que fueron tomados como referentes.

Características de la Exposición

Los tres paneles realizados por cada grupo, fueron expuestos entre el 1 de noviembre y 15 de diciembre de 2022 en el Museo de Arquitectura Leopoldo Rother de la Universidad Nacional de Colombia. Allí se presentaron las seis propuestas desarrolladas por los estudiantes con orientación del grupo de docentes. Cada propuesta estuvo compuesta por tres paneles correspondientes a las escalas a considerar. A manera de ilustración del trabajo realizado y sus resultados se presenta el ejercicio de uno de los grupos participantes.

Antecedentes Generales de la ALO

La ALO, propuesta desde el Plan vial de 1961, fue pensada como Avenida Regional ubicada al Occidente en Bogotá, en áreas no urbanizadas en aquellos años. Se buscaba resolver el problema de conectividad de la carga entre el norte y el suroccidente del país. Sin embargo, dado el crecimiento de la ciudad hacia el occidente, su trazado quedó inmerso en el tejido urbano de una gran cantidad de barrios bogotanos y municipios del borde occidental. Su cercanía al río Bogotá la ubica en zonas inundables abocadas en años recientes a este tipo de eventos; además, interviene el sistema de humedales que aún perviven, así como en otros elementos de importancia tales como la reserva ambiental Thomas van der Hammen. Su trazado se divide en tres tramos. El Tramo sur inicia en la autopista Sur a la altura del embalse del Muña (municipios de Soacha y Mosquera) y llega hasta la calle 13. Es el único tramo parcialmente construido, aún sin utilizar. El Tramo centro va de la calle 13 hasta la calle 80, y atraviesa zonas urbanas y parte del humedal Capellanía. El Tramo norte va de la calle 80 hasta la autopista norte a la altura de la calle 242. Este tramo atraviesa barrios bogotanos densamente poblados; además, intercepta los humedales Juan Amarillo, la Conejera, Tibabuyes y la reserva van der Hammen. Este tramo se buscó eliminar en el POT de Bogotá de 2013 y ha sido descartado en el POT de 2021.

Conclusiones

Las propuestas realizadas por los estudiantes organizados en seis grupos de trabajo, plantearon alternativas de re-significación de ese territorio para entenderlo como una alameda generadora de nuevas oportunidades para los tejidos urbanos circundantes, para la ciudad y la región; un conector ambiental articulado a través del sistema hídrico del río Bogotá; una nueva centralidad integral; un generador de espacios más humanos a través de ensamblar lo ambiental, las comunidades, los equipamientos, las escalas y los tejidos urbanos; una propuesta de movilidad multimodal con enfoque demográfico, ecológico y social; una oportunidad para incluir el enfoque de género en la movilidad, y un espacio de oportunidad para la ciudad en términos de usos y relaciones con los ecosistemas, aumentando la permeabilidad del suelo.

Participantes en el *Workshop*

Docentes

FADU-UBA: Polo Jaimes, Roberto Amette, Flavio Juanches, Giorgio Peretti, Ramiro Schere, Damián Vinsón, Verónica Ormeño, Rubén Ruiz, Pedro Sardin.

FACARTES-UNAL: Camilo Pinilla, Patricia Rincón, Pedro Héndez, Juanita Montoya, Marco Cortés, Susana Barrera, Rene Carrasco, Teresa Ramírez, Catalina Mahe.

Apoyo académico y logístico: Geógrafo Anthony Picón Rodríguez.

Estudiantes

Teniendo en cuenta el número de estudiantes participantes de ambas universidades, tanto de las siete maestrías del Área de Arquitectura y Urbanismo de la UNAL como de las tres cátedras de proyecto urbano del último año de la UBA, se incluye en pie de página el listado de todos los participantes^[1].

[1] Abby Festinger, Agostina Aguilera, Agustina Camacho, Ailen Ares, Alejandra Chada, Ana María González, Ramírez, Anderson Mamayate, Andrea Acevedo, Angelica Riveros Loaiza, Angie Flórez, Antonella Carlo, Aura Santos Rodríguez, Camila Almirón, Beldany Báez, Camila Grimaldi, Carlos Manrique, Carolina Lee, Catalina Acosta Cortes, Celeste Kang, Claudia Ávila, Cristian Monasterio, Daniel Martín Saavedra, Daniel Serrano, Daniela Rojas, Darío Santana, Diana Gómez, Diego Schmidov, Diego Martínez, Diego Stiven Useche Cadena, Dolores Poggi, Edgar Roa, Emmanuel Bullman, Enzo Schunk, Esteban Escobar Pérez, Gastón Parrilla, Esteban Olszaniecki, Fabio José De la Hoz, Felbet Rodríguez, Felipe Ramírez, Fernandez Abigail, Fernando Gómez, Florencia Landsman, Juan Pablo Martínez, Gimena Wolfeson, Gregoria Theofanous, Iván Darío Cruz, Ivan Gaston Breyter, Javier Mendoza Del Rio, Joaquín Correa, Joaquín Molina, Juan David Montoya León, Johan Stiven Leyton Molina, Juan Fernando Gómez, Julieta Levinton, Juan Pablo Baccaro, Julia Fratini, Julieta Magariños, Julieta Mroz, Katia Fumberg, María Belén Raña Lorenzo, Liliana Murcia, Lucía Giambini, Lucía González, María Victoria Barberi, Lucila Andrea Gelber, Luis Castillo, Mailén Joaquin, Marcos Valverde, María Claudia González, María David, María Paz Sinat, Mariana Venturino, Martina Aravena, Nohora Camargo, Mateo Serra Idiazabal, Matías Harari Nahem, Matías Ovejero, Mercedes Christello, Micaela Cecere, Milena González Luxen, Mónica Dávila V., Natalia Plazas, Natalia S. Medrano, Nicolás Magoja, Nicole Kraft, Ricardo Trujillo Ruiz, Pablo Hirsch, Paula Moren, Pedro Raffinetti, Saire Melina, Sebastián Pulido, Sofía Alcaraz, Sergio Bulla, Sofía Alejandra Estrada Cely, Agustina Bramuglia, Sofía Frassetto Dreyer, Catalina Aras, Sofía Garbarino, Sofía Usuki, Tania Sofía Puentes, Tatiana Basto Aldana, Tomas Arce, Verónica Pacagnini, Tomás Gorrini, Trinidad Dattilo, Valentina Barrera, Valentina Ubertazzi, Yamila Cairuga, Zegella Toloza Ayala.

Figura 1

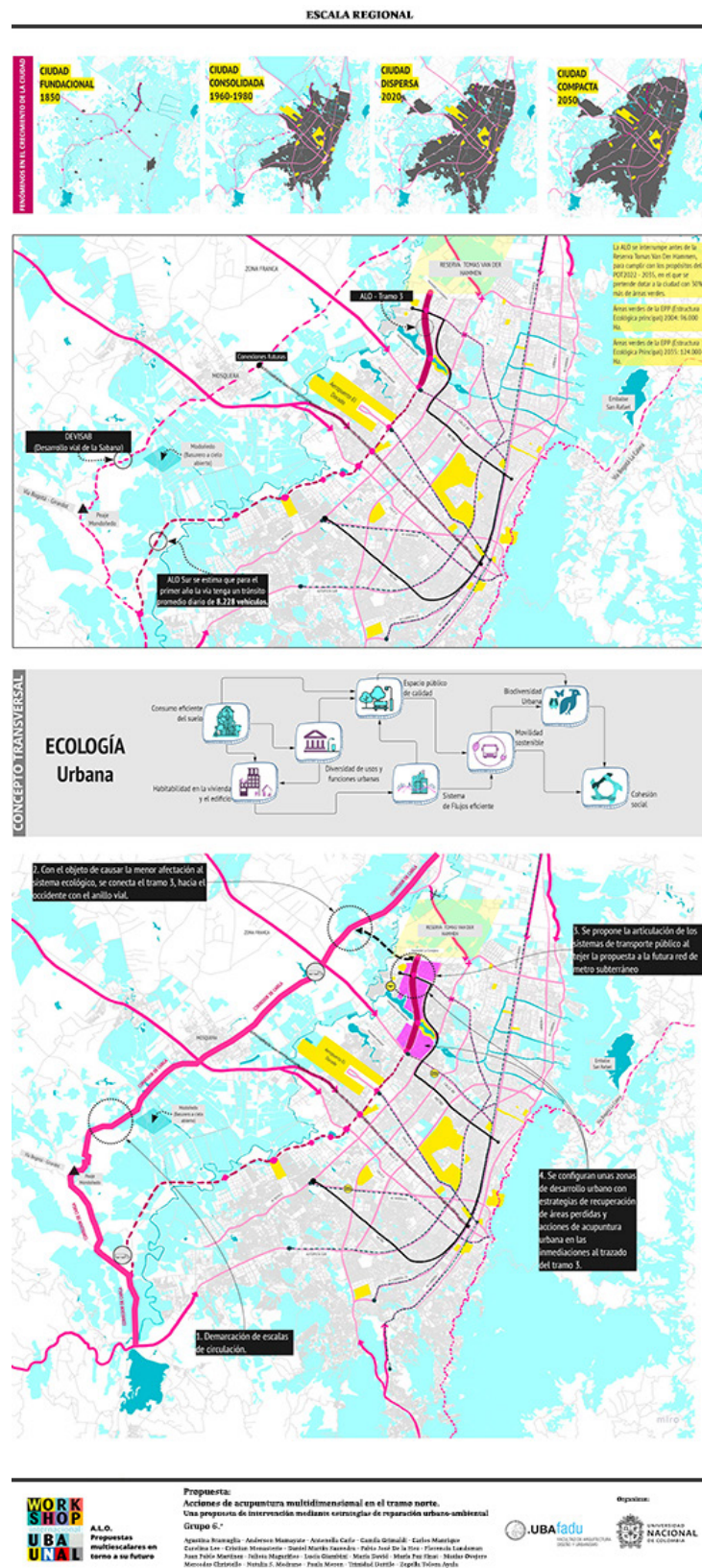


Figura 2

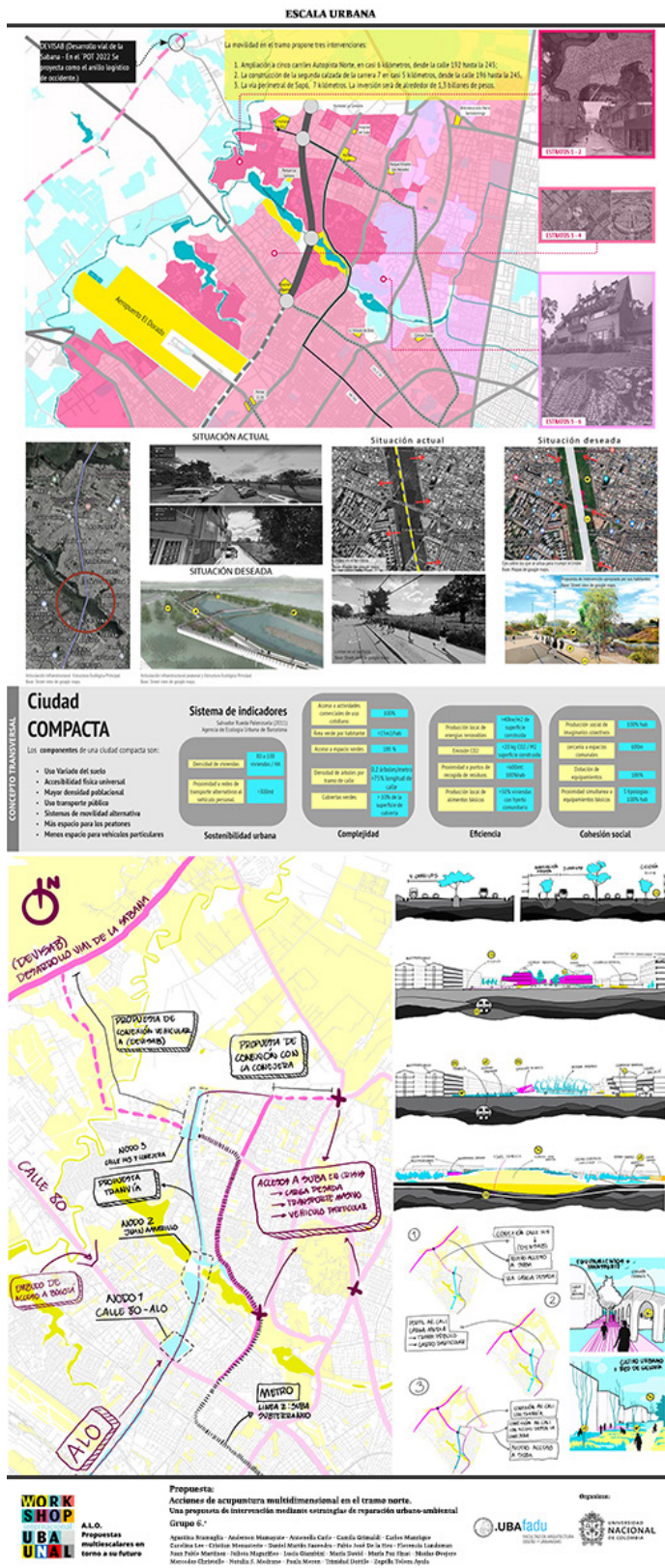
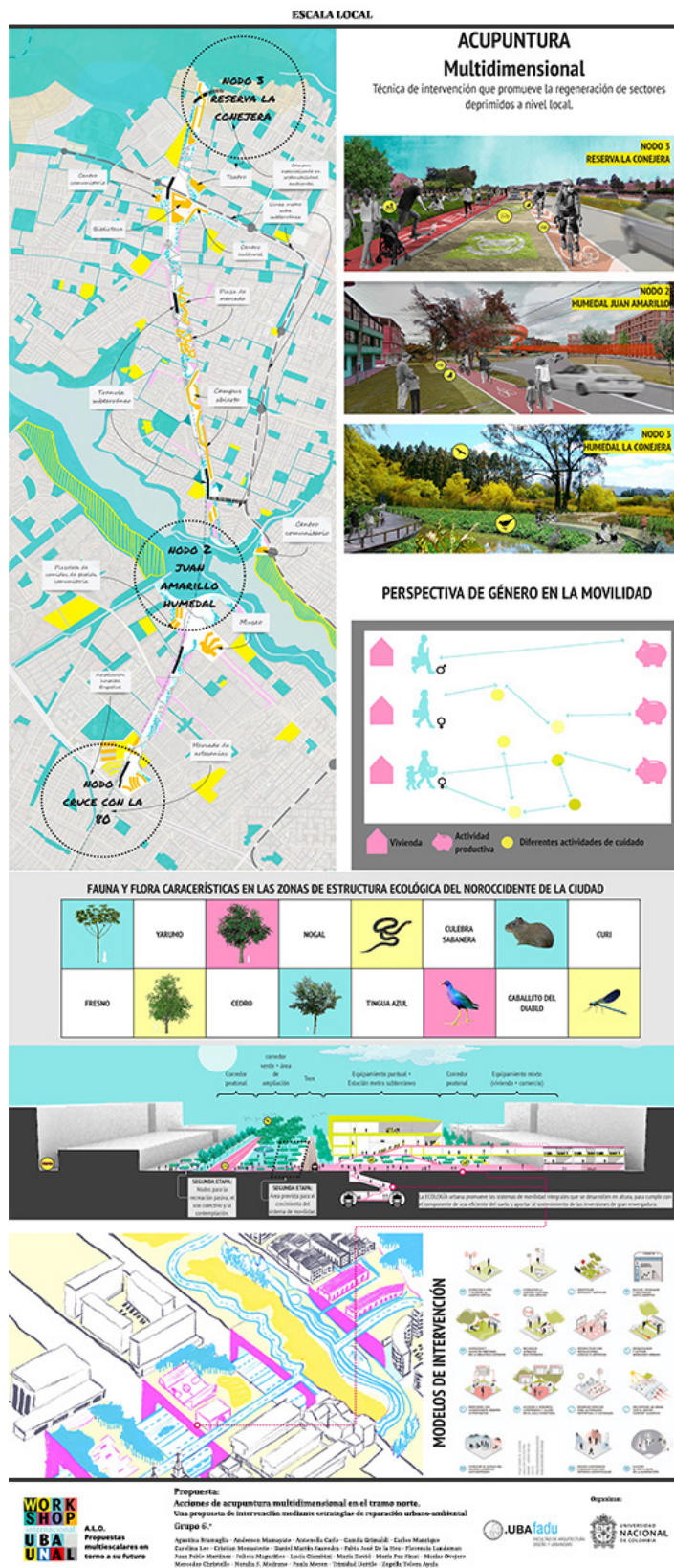


Figura 3



Políticas de la editorial

Definición de Revista Bitácora Urbano Territorial

Bitácora Urbano\Territoriales una revista científica que publica, en medios impreso y electrónico, trabajos inscritos en el campo de conocimiento de la vivienda, el hábitat, la ciudad y el territorio. La postulación, selección y publicación de los artículos son gratuitas en todo el proceso. La revista promueve el acceso abierto de todo su contenido a través del Open Journal System (OJS), disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora>.

La Revista Bitácora Urbano Territorial cuenta con unas políticas editoriales y unos criterios de selección que garantizan la calidad de las publicaciones:

Indicaciones generales:

La Revista tiene como objetivo difundir las reflexiones, interpretaciones y propuestas alternativas, inter y transdisciplinarias, en torno a los procesos de planeación y desarrollo territorial en Latinoamérica. Para cumplir este objetivo, el comité de la Revista Bitácora propone temáticas centrales que buscan promover la participación de instituciones y académicos alrededor de lo espacial y lo territorial.

La publicación de la Revista es de cada cuatro meses y la recepción de artículos se acoge a la temática central y a los plazos establecidos para el envío de artículos solo a través de la plataforma OJS del Portal de Revistas de la Universidad Nacional de Colombia. A continuación, presentamos algunos criterios y parámetros para la selección y evaluación de artículos:

Criterios de selección

El comité Editorial someterá los trabajos recibidos a una evaluación inicial en la que se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- Correspondencia con el tema central elegido para cada publicación.
- Planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central.
- Respaldo de una investigación y/o una experiencia o caso.
- Cumplir con las instrucciones dadas por la Revista para la estructura de los artículos (Revisar las directrices para autores)

Proceso de evaluación por pares

El Comité Editorial hace una revisión y preselección de los artículos que, posteriormente, serán sometidos a revisión crítica por parte de por lo menos dos árbitros evaluadores conocedores del área temática en cuestión. El artículo será entregado a los árbitros siguiendo el sistema doble ciego que consiste en resguardar el anonimato entre el (los) autor (es) y los árbitros, e incluso entre estos últimos, con el fin de evitar posibles sesgos en la evaluación.

La aceptación del trabajo como artículo para su publicación requiere de la decisión favorable de ambos árbitros, cuya colaboración con la revista está regida por las normas de arbitraje. Este proceso de evaluación tiene una duración de dos meses. Posteriormente, el resultado de las evaluaciones será notificado oportunamente al interesado; asimismo, en caso de que los árbitros consideren que el artículo necesita ajustes, la coordinación editorial presentará al autor las anotaciones correspondientes a la revisión de los evaluadores.

El comité editorial definirá la aceptación definitiva, si el arbitraje ha sido favorable, si el artículo se ajusta a las temáticas de los números en edición. Según el caso, la coordinación editorial procederá a comunicar al autor el estado del artículo e iniciar el procesamiento del texto para su publicación en caso afirmativo. En caso de rechazo, se notificarán al autor los motivos expuestos por el Comité Editorial que impiden la publicación de su trabajo.

Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

Directrices para autores/as

A. MODALIDADES

1. **Artículo resultado de investigación científica:** trata un tema relevante en el campo de conocimiento que aborda la Revista, debe constituir un aporte y estar sustentado en resultados originales, parciales o finales, de una investigación. Se reciben artículos en español, inglés, portugués y francés. En esta modalidad los trabajos son sometidos a arbitraje por parte de pares académicos.
2. **Artículo de reflexión:** se trata de un trabajo analítico, interpretativo o crítico, que debe estar referido, de preferencia, a un tema de actualidad dentro del campo de conocimiento que aborda la Revista. Su tratamiento puede tener un nivel de sustentación menor al de un artículo de investigación, aun cuando debe cumplir con los todos los demás requisitos de contenido y de forma. Se reciben artículos en español, inglés, portugués y francés. En esta modalidad los trabajos son sometidos a arbitraje por parte de pares académicos. Solo se aceptaran aquellos que sean producto de un artículo de reflexión derivado de resultados de investigación.
3. **Documento derivado de experiencia de trabajo:** aporta resultados de una experiencia específica de interés para el campo de conocimiento que aborda la Revista. Se reciben artículos en español, inglés, portugués y francés. En esta modalidad los trabajos son sometidos a arbitraje por parte de pares académicos.
4. **Reseña bibliográfica:** presenta una exposición objetiva sobre el contenido de un artículo o libro publicado máximo dos años antes de la presentación de la reseña; esa exposición debe tener relación con temas del campo de conocimiento que aborda la Revista y debe hacer, en forma explícita, un análisis crítico. Se reciben reseñas únicamente en español. Puede ser solicitada por el equipo editorial de la Revista y este evalúa y decide sobre su publicación.
5. **Edición especial:** es una edición compuesta por artículos de investigación o reflexión que fueron presentados como trabajos en eventos académicos, cuyas temáticas están inscritas en el campo de conocimiento que aborda la Revista. Éstos serán evaluados y seleccionados bajo los mismos parámetros con que se juzgan aquellos que son presentados para una edición habitual.

Nota para los artículos presentados en una lengua distinta al español: El autor(es) se comprometen una vez aprobado a efectuar la corrección de estilo por un corrector profesional en el respectivo idioma y que cuente con certificaciones para ello.

Definición de Revista Bitácora Urbano Territorial

Bitácora Urbano\Territoriales una revista científica que publica, en medios impreso y electrónico, trabajos inscritos en el campo de conocimiento de la vivienda, el hábitat, la ciudad y el territorio. La postulación, selección y publicación de los artículos son gratuitas en todo el proceso. La revista promueve el acceso abierto de todo su contenido a través del Open Journal System (OJS), disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora>.

La Revista Bitácora Urbano Territorial cuenta con unas políticas editoriales y unos criterios de selección que garantizan la calidad de las publicaciones:

Indicaciones generales:

La Revista tiene como objetivo difundir las reflexiones, interpretaciones y propuestas alternativas, inter y transdisciplinarias, en torno a los procesos de planeación y desarrollo territorial en Latinoamérica. Para cumplir este objetivo, el comité de la Revista Bitácora propone temáticas centrales que buscan promover la participación de instituciones y académicos alrededor de lo espacial y lo territorial.

La publicación de la Revista es de cada cuatro meses y la recepción de artículos se acoge a la temática central y a los plazos establecidos para el envío de artículos solo a través de la plataforma OJS del Portal de Revistas de la Universidad Nacional de Colombia. A continuación, presentamos algunos criterios y parámetros para la selección y evaluación de artículos:

Criterios de selección

El comité Editorial someterá los trabajos recibidos a una evaluación inicial en la que se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- Correspondencia con el tema central elegido para cada publicación.
- Planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central.
- Respaldo de una investigación y/o una experiencia o caso.
- Cumplir con las instrucciones dadas por la Revista para la estructura de los artículos (Revisar las directrices para autores)

Proceso de evaluación por pares

El Comité Editorial hace una revisión y preselección de los artículos que, posteriormente, serán sometidos a revisión crítica por parte de por lo menos dos árbitros evaluadores conocedores del área temática en cuestión. El artículo será entregado a los árbitros siguiendo el sistema doble ciego que consiste en resguardar el anonimato entre el (los) autor (es) y los árbitros, e incluso entre estos últimos, con el fin de evitar posibles sesgos en la evaluación.

La aceptación del trabajo como artículo para su publicación requiere de la decisión favorable de ambos árbitros, cuya colaboración con la revista está regida por las normas de arbitraje. Este proceso de evaluación tiene una duración de dos meses. Posteriormente, el resultado de las evaluaciones será notificado oportunamente al interesado; asimismo, en caso de que los árbitros consideren que el artículo necesita ajustes, la coordinación editorial presentará al autor las anotaciones correspondientes a la revisión de los evaluadores.

El comité editorial definirá la aceptación definitiva, si el arbitraje ha sido favorable, si el artículo se ajusta a las temáticas de los números en edición. Según el caso, la coordinación editorial procederá a comunicar al autor el estado del artículo e iniciar el procesamiento del texto para su publicación en caso afirmativo. En caso de rechazo, se notificarán al autor los motivos expuestos por el Comité Editorial que impiden la publicación de su trabajo.

Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

Directrices para autores/as

A. MODALIDADES

1. **Artículo resultado de investigación científica:** trata un tema relevante en el campo de conocimiento que aborda la Revista, debe constituir un aporte y estar sustentado en resultados originales, parciales o finales, de una investigación. Se reciben artículos en español, inglés, portugués y francés. En esta modalidad los trabajos son sometidos a arbitraje por parte de pares académicos.
2. **Artículo de reflexión:** se trata de un trabajo analítico, interpretativo o crítico, que debe estar referido, de preferencia, a un tema de actualidad dentro del campo de conocimiento que aborda la Revista. Su tratamiento puede tener un nivel de sustentación menor al de un artículo de investigación, aun cuando debe cumplir con los todos los demás requisitos de contenido y de forma. Se reciben artículos en español, inglés, portugués y francés. En esta modalidad los trabajos son sometidos a arbitraje por parte de pares académicos. Solo se aceptaran aquellos que sean producto de un artículo de reflexión derivado de resultados de investigación.
3. **Documento derivado de experiencia de trabajo:** aporta resultados de una experiencia específica de interés para el campo de conocimiento que aborda la Revista. Se reciben artículos en español, inglés, portugués y francés. En esta modalidad los trabajos son sometidos a arbitraje por parte de pares académicos.
4. **Reseña bibliográfica:** presenta una exposición objetiva sobre el contenido de un artículo o libro publicado máximo dos años antes de la presentación de la reseña; esa exposición debe tener relación con temas del campo de conocimiento que aborda la Revista y debe hacer, en forma explícita, un análisis crítico. Se reciben reseñas únicamente en español. Puede ser solicitada por el equipo editorial de la Revista y este evalúa y decide sobre su publicación.
5. **Edición especial:** es una edición compuesta por artículos de investigación o reflexión que fueron presentados como trabajos en eventos académicos, cuyas temáticas están inscritas en el campo de conocimiento que aborda la Revista. Éstos serán evaluados y seleccionados bajo los mismos parámetros con que se juzgan aquellos que son presentados para una edición habitual.

Nota para los artículos presentados en una lengua distinta al español: El autor(es) se comprometen una vez aprobado a efectuar la corrección de estilo por un corrector profesional en el respectivo idioma y que cuente con certificaciones para ello.

B. NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. **Originales:** el documento debe ser un trabajo original, inédito y no enviado a otros medios de publicación. Este requisito se verificará por medio de la plataforma Turnitin. Cuando el artículo sea resultado de una tesis el contenido del artículo debe ser de menos del 20% de similitud y debe tener una cita aclaratoria de que su contenido es producto de la tesis de investigación del autor. Una vez recibido en la Revista, éste no podrá ser retirado del proceso ni remitido a otros editores.
2. **Carta de responsabilidad:** Descargar el formato de carta de responsabilidad. Titular con el siguiente membrete: «ID(5 dígitos)_ Carta de responsabilidad” y, posteriormente, enviar en archivo independiente (pdf) al correo electrónico de la Revista bitacora_farbog@unal.edu.co. Para garantizar la veracidad de la información se solicita incluir firma electrónica o escaneada y número de identificación nacional de cada uno de los autores, ade-

más de la copia del documento de identificación nacional.

Formatocartaresponsabilidad.docx

3. Extensión: los trabajos correspondientes a las modalidades descritas anteriormente, a excepción de las reseñas, deben tener una extensión máxima de 7.000 palabras (incluidos títulos, resúmenes, palabras clave, cuadros, figuras, notas y referencias bibliográficas). No están permitidos los anexos. Las reseñas tendrán una extensión máxima de 1.500 palabras. El texto debe ser escrito en Word, presentado en formato de página tamaño carta, con márgenes inferiores y superiores de 2,5 cm e izquierdas y derechas de 3 cm, en fuente Times New Roman a 12 puntos, interlineado de 1,5, sin espaciado adicional. Las páginas deben estar numeradas.
4. Contenido gráfico: fotos, fotomontajes, dibujos, renders, mapas, planos, tablas y gráficos serán numerados consecutivamente de acuerdo con su tipo y orden de aparición, debidamente referenciados en el texto, sin exceder un total de 5 elementos e indicando su localización aproximada en el documento, según su relación con el contenido escrito. Debe incluirse leyenda o pie explicativo asociado a cada elemento gráfico en el documento, señalando siempre su procedencia o fuente de referencia, y adjuntarse cada uno en el sistema (OJS) en archivos independientes.
5. Las figuras (fotos, fotomontajes, dibujos, renders, mapas y planos) deben entregarse únicamente en formatos jpg o tiff, con mínimo 300 dpi de resolución. Las tablas y gráficos deben ser elaborados y enviados en formato Excel y/o Word exclusivamente, teniendo en cuenta que serán diagramados nuevamente de acuerdo con el estilo de la Revista. En todos los casos se debe considerar, para la correcta comprensión de la información gráfica, que la versión impresa de la Revista se publica en escala de grises, mientras que su versión digital es en color. Es obligatorio elaborar en un archivo independiente una lista de todo el contenido gráfico incluido. En caso de incluir reproducción de textos y elementos gráficos publicados por otro autor, deben contar con la autorización respectiva y por escrito de este y el editor. La ausencia de dichos permisos implicará el rechazo de la información.

Notas:

- En caso de que en las imágenes se muestren menores de edad, su rostro no debe aparecer.
 - Toda imagen que no sea del autor debe tener la carta de derechos de autor.
6. Título del trabajo: debe ser breve –máximo ocho palabras–, puede tener un subtítulo de menor extensión, y debe incluir la respectiva traducción al inglés, al francés y al portugués. Una nota a pie de página debe indicar la procedencia del artículo (investigación financiada, tesis, etc.)
 7. Palabras clave o descriptores: se incluirán máximo cinco descriptores descriptores tomados del Tesauro de la Unesco en los cuatro idiomas requeridos (español –palabras clave–, inglés –Keywords–, portugués –Palavras-chave, francés –Mots-clés–).
 8. Información del (los) autor(es): en el texto, en el nombre y propiedades de los archivos, NO debe aparecer referencia alguna a la identidad de su(s) autor(es) o a su filiación. Esto corresponde a la aplicación del sistema doble ciego que consiste en resguardar el anonimato entre el (los) autor(es) y los árbitros, e incluso entre estos últimos, a fin de evitar posibles sesgos en la evaluación. Dicha información será solicitada en el momento del registro en el sistema de soporte de la revista (ojs), en el sitio web, donde cada autor escribirá su resumen biográfico con un máximo de 80 palabras, que será incluido en la publicación.

El resumen biográfico deberá incluir la siguiente información: Filiación institucional de cada uno de los/las autores/as, correo electrónico institucional de cada uno de los/las autores/as, ORCID de cada uno de los/las autores/as, link CV académico de cada uno de los/las autores/as y Breve perfil académico de cada uno de los/las autores/as.

9. Resumen analítico: al comienzo del texto debe aparecer un resumen de su contenido inferior a 200 palabras, sin notas a pie de página, redactado en español, portugués (resumo), inglés (abstract) y francés (abstrait). El resumen debe ofrecer un sumario breve de cada una de las secciones principales introducción, metodología, resultados y discusión.
10. Notas a pie de página: son únicamente de carácter aclaratorio y contienen comentarios y ampliaciones. Su extensión no podrá exceder las 60 palabras por nota., Tienen numeración sucesiva y se recogen al final de cada página. No se deben incluir notas de carácter bibliográfico pues éstas van dentro del texto (estilo APA sexta edición).
11. Citas en el texto: deben insertarse simplificadas en el texto, de acuerdo con las normas APA sexta edición. La indicación de página es opcional excepto en el caso de citas textuales que, cuando tengan una extensión inferior a 40 palabras, se incluyen dentro del párrafo entre comillas. Si la extensión de la cita textual es superior a 40 palabras, debe incluirse en párrafo independiente, con sangría, un punto menor en el tamaño de la fuente y sin comillas.
12. Abreviaturas, acrónimos o siglas: su listado se incluye después de la bibliografía.
13. Datos académicos: deben ser enviados vía correo electrónico (bitacora_farbog@unal.edu.co) conforme al formato que se remite al (los) autor(es) una vez su trabajo es declarado como recibido a satisfacción. Como mínimo debe contener nombres completos, profesión y título máximo obtenido, filiación institucional y correo institucional.
14. Corrección de pruebas: los autores de los trabajos aprobados se comprometen a responder consultas derivadas de la corrección de estilo en un plazo máximo de cinco días después de su recepción. El texto original no se podrá modificar sustancialmente en la corrección de prueba, la revisión por parte del autor se debe limitar a rectificación de erratas y subsanación de errores y omisiones.
15. Ejemplares gratuitos: los autores interesados en obtener un ejemplar de cortesía deben acercarse a la oficina 106 del edificio SINDU en el campus de la Universidad Nacional de Colombia, previa comunicación con el Equipo Editorial de la Revista.

C. NORMAS Y FORMATO PARA REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En el listado de referencias se deben incluir únicamente las obras citadas en el texto. Al nombrar más de una publicación de un mismo autor, se deben organizar en orden cronológico. Cuando se citan publicaciones de un mismo autor y año, se usan letras en orden alfabético al lado de la fecha para diferenciarlas tanto dentro del texto como en las referencias.

Las referencias bibliográficas se presentan al final de cada trabajo, con un máximo de 25 referencias estructuradas para artículos científicos y 50 referencias estructuradas para artículos de revisión. Las referencias bibliográficas deben corresponder con las normas APA sexta edición, así:

16. Libro de un solo autor:

CASTELBLANCO Caicedo, D. Z. (2010). *Los relatos del objeto urbano. Una reflexión sobre las formas de habitar el espacio público*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

17. Libro de dos a siete autores:

TORRES Tovar, C. A. y GARCÍA, J. J. (2011). *Suelo urbano y vivienda social en Bogotá. La primacía del mercado y el sacrificio del interés general, 1990-2010*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

18. Libro de más de ocho autores:

Se registran los primeros seis autores seguidos de puntos suspensivos y a continuación se registra el último autor, así:

TORRES, C. A.; GAVIRIA, A.; ZÚÑIGA, D.; VARGAS, J. E.; NIETO, D. F.; BUSTOS, S. P.,... LUENGAS, L. (2009). *Ciudad informal colombiana: barrios contruidos por la gente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

19. **Publicación sin autores:** Si no hay autores pero sí editores o compiladores se incluyen los nombres y entre paréntesis (ed.) o (comp.) según sea el caso: YORY, C. M. (ed.) (2008). *Pensando en clave de hábitat. Una búsqueda por algo más que un techo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

20. **Capítulo de libro:**

VALENZUELA, J. A., PÉRGOLIS, J. C. (2009). "La protagonista es la ciudad, no su sistema de transporte". En: Montezuma, R. (ed.) *Más que un metro para Bogotá. Complementar la movilidad*. Bogotá: Fundación Ciudad Humana, Editorial Universidad del Rosario.

21. **Artículo de revista:**

MARENGO, C. y ELORZA, A. L. (2010). "Calidad de vida y políticas de hábitat. Programa de Mejoramiento Barrial en Córdoba, Argentina. Caso de estudio: barrio Malvinas Argentinas". En: *Bitácora Urbano\Territorial*, 2(17), 79-94.

22. **World Wide Web (www) y textos electrónicos:**

BORRERO, O. y DURÁN, E. (2010). *Efectos de las políticas de suelo en los precios de terrenos urbanos sin desarrollar en Colombia. Los casos de Bogotá, Medellín y Pereira*. Consultado en: http://www.lincolninst.edu/pubs/dl/1784_1004_2009BorreroSpanishFinal.pdf

D. PARA CITAR UN ARTÍCULO DE REVISTA BITÁCORA URBANO\TERRITORIAL

Las normas de citación dependerán del editor que publique el trabajo en el que se incluye la cita, cuidando el citar siempre al (los) autor(es) del trabajo [Apellido(s) y nombre(s)], el título del mismo, nombre de la revista en que fue publicado (*Bitácora Urbano\Territorial*), año, volumen y ciudad (Bogotá). Como recomendación se sugiere el uso de las normas APA, descritas anteriormente.

Directrices para revisores

Para la selección de árbitros evaluadores, la REVISTA BITÁCORA tiene en cuenta las especialidades y temas de interés con el fin de que los artículos sean evaluados por expertos en los temas indicados. La identidad de los autores no es comunicada a los árbitros ni la de éstos a los autores, a menos que los soliciten expresamente por escrito y que la persona cuya identidad es requerida acepte revelar su nombre.

Los parámetros para la revisión y evaluación del artículo son:

- Relevancia del tema.
- Planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central.
- Ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente.
- Contribución específica al área de estudio.
- Fundamentación de los supuestos.
- Nivel adecuado de elaboración teórica y metodológica.
- Apoyo empírico, bibliográfico y/o de fuentes primarias.
- Relevancia de la bibliografía utilizada.
- Consistencia de la argumentación.
- Claridad y concisión de la redacción, precisión en los términos utilizados.
- Adecuación del título al contenido del trabajo.

- Capacidad de síntesis manifiesta en el resumen.
- Ajuste a las normas para autores.

Para el proceso de evaluación el árbitro debe llenar un formato en el que evalúa la calidad expositiva y conceptual, la pertinencia del tema y la calidad del escrito; asimismo, debe expresar si el artículo es: publicable sin modificaciones, publicable con modificaciones menores, publicable con modificaciones mayores o No publicable. Como es natural, las cuatro categorías anteriores son excluyentes, por lo cual deberá indicarse una sola.

Para remitir su opinión a la revista, el árbitro dispone de un plazo máximo de un mes a partir de la fecha de la recepción del artículo, la cual será registrada en la correspondiente planilla de acuse de recibo. En compensación por su trabajo, el árbitro recibirá una certificación que da cuenta de su colaboración en el proceso de selección y evaluación de los artículos.

Sistemas de Indexación



Catálogos y Repositorios



01 de septiembre- 31 de diciembre de 2021

Redes Sociales y Académicas



Editorial: La enseñanza del urbanismo y la planificación en Iberoamérica Luis Miguel Valenzuela Montes, Juan Ángel Demerutis Arenas	7
Dossier Central	
Enseñanza del urbanismo en Latinoamérica. Revisión narrativa en Scopus Arturo Valdivia	15
Pertinencia formativa del currículum de urbanismo: Análisis de las competencias para el siglo XXI Natalie Rosales Pérez, Juan José Gutiérrez Chaparro	27
Área de conocimiento 'Urbanística y Ordenación del Territorio'. Análisis en la Universidad española Rafael Temes-Cordovez	43
Balance de 45-años de un posgrado en planificación Juan G. Yunda	61
La legislación en materia de asentamientos humanos: referente necesario para la formación de urbanistas José Armando Alonso Arenas	77
Workshop como estrategia de aprendizaje en planificación territorial Catalina Sauza Reyes, Diana Carolina Sevilla Torres	93
Expandiendo la (in)formación urbanística a través del mapeo reflexivo. La experiencia del Diario Urbano Pablo Elinbaum, Milagros Barchi	109
Hacia un método de aprendizaje en la ciudad. The city as a lab idea Javier Francisco Sarmiento Díaz	125
Referencial de cidade e ensino: uma revisão necessária Guilherme Lassance, Luciana Saboia, Cauê Capillé, Carolina Pescatori	139
Urbanismo para futuros arquitectos. Algunas reflexiones y estrategias metodológicas Lorena Vecslir, Constanza Tommei	153
Versionando el "Urbanismo para arquitectos". La docencia troncal del urbanismo en la Escuela de Arquitectura de Barcelona Carles Crosas Armengol	169
Propuesta curricular para la enseñanza del ecourbanismo Guillermo Alfonso Ghysais Chadid, María Cristina Albis Romero, Angélica María Sierra Franco	183
Enseñanza del urbanismo desde una perspectiva social y feminista. Experiencias docentes y conflictos comparados Socorro Pérez-Rincón	197
La transdisciplina en la enseñanza del urbanismo. Aportaciones y retos de la psicología ambiental Arturo Eduardo Villalpando-Flores	211
Comunidades de aprendizaje profesional abiertas de compromiso social. Aportaciones en la docencia del Urbanismo Carlos Rosa-Jiménez, Nuria Nebot-Gómez de Salazar	225
Artículos generales	
Extractivismo, estallido social y procesos territoriales: efectos de la minería carbonífera en Cesar y La Guajira, Colombia Ernesto Carlos García Solano	239
Epistemología del sur y Movimientos Sociales de Abya Yala en Re- existencia territorial Luis Gabriel Duquino Rojas	255
La gobernanza del agua, del páramo al piedemonte: Actores y planificación sobre el río Cusiana Luis Fernando González Giraldo, Juan Felipe Mendieta Daza, Natacha Perez Gokelaere, Eduard Bautista Bulla	269
Desde el Posgrado	
Experiencia Internacional. Workshop y Exposición: Avenida Longitudinal de Occidente Patricia Rincón-Avellaneda	283

Bitācora urbano\territorial

número 1