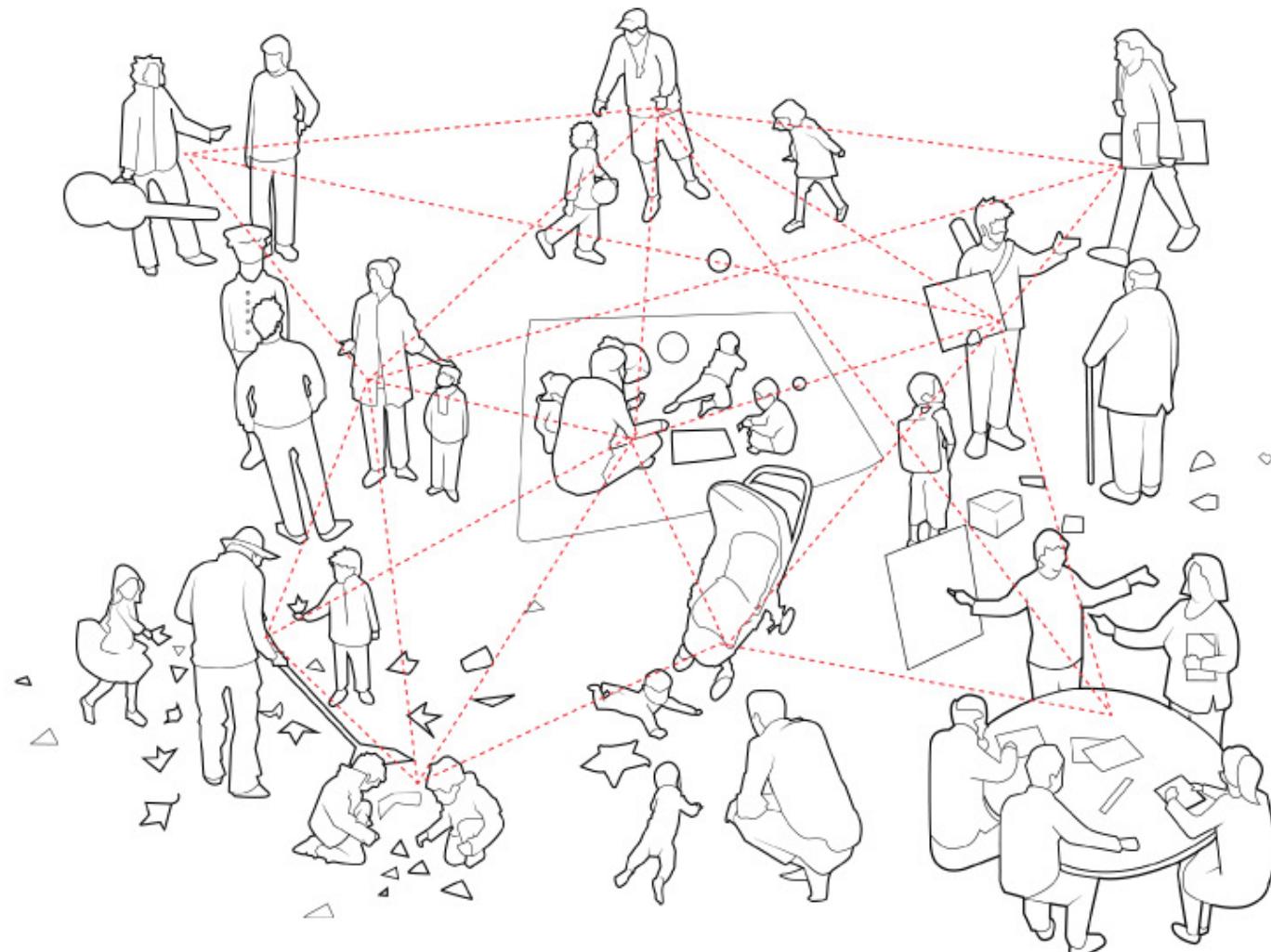
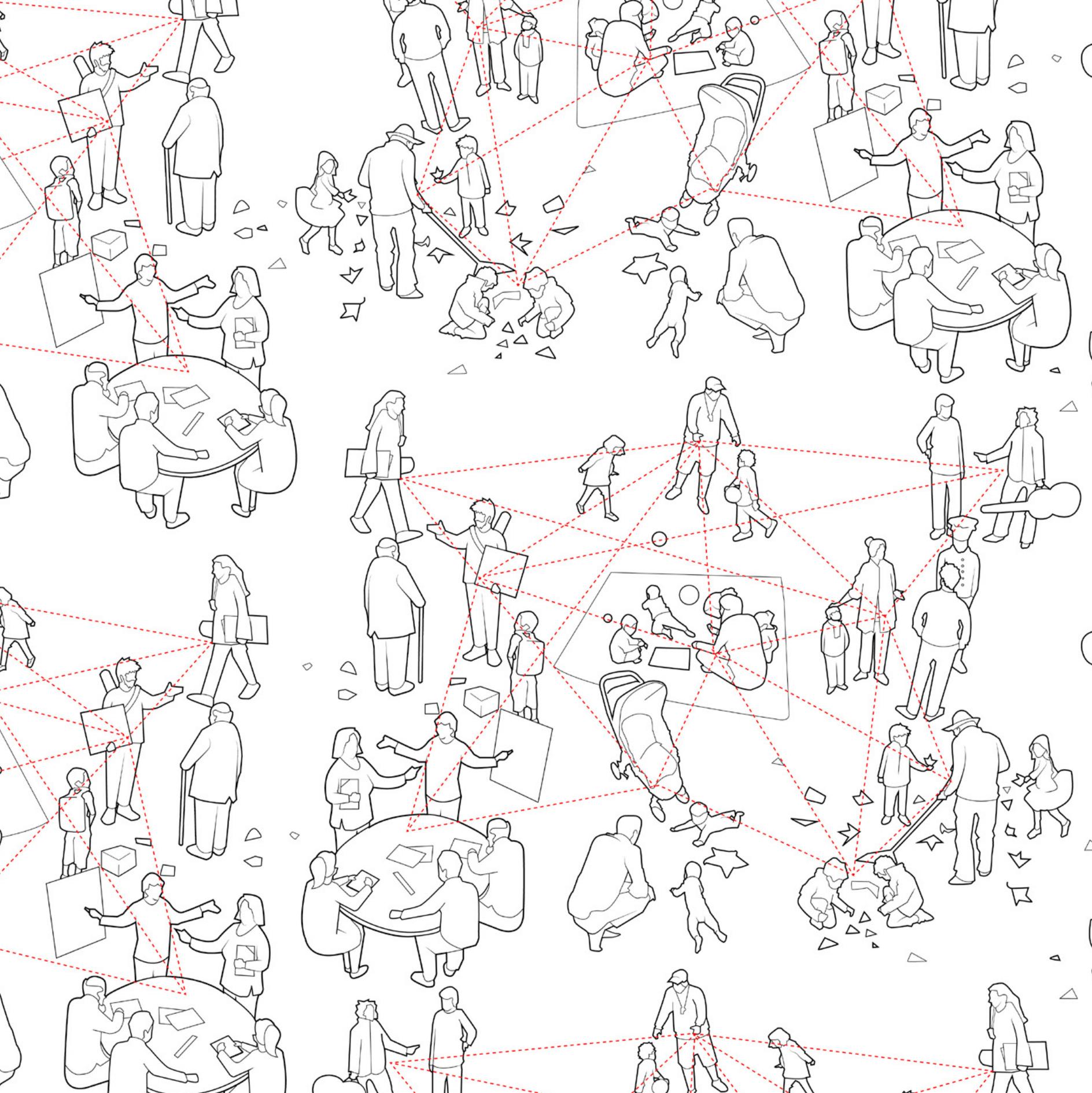
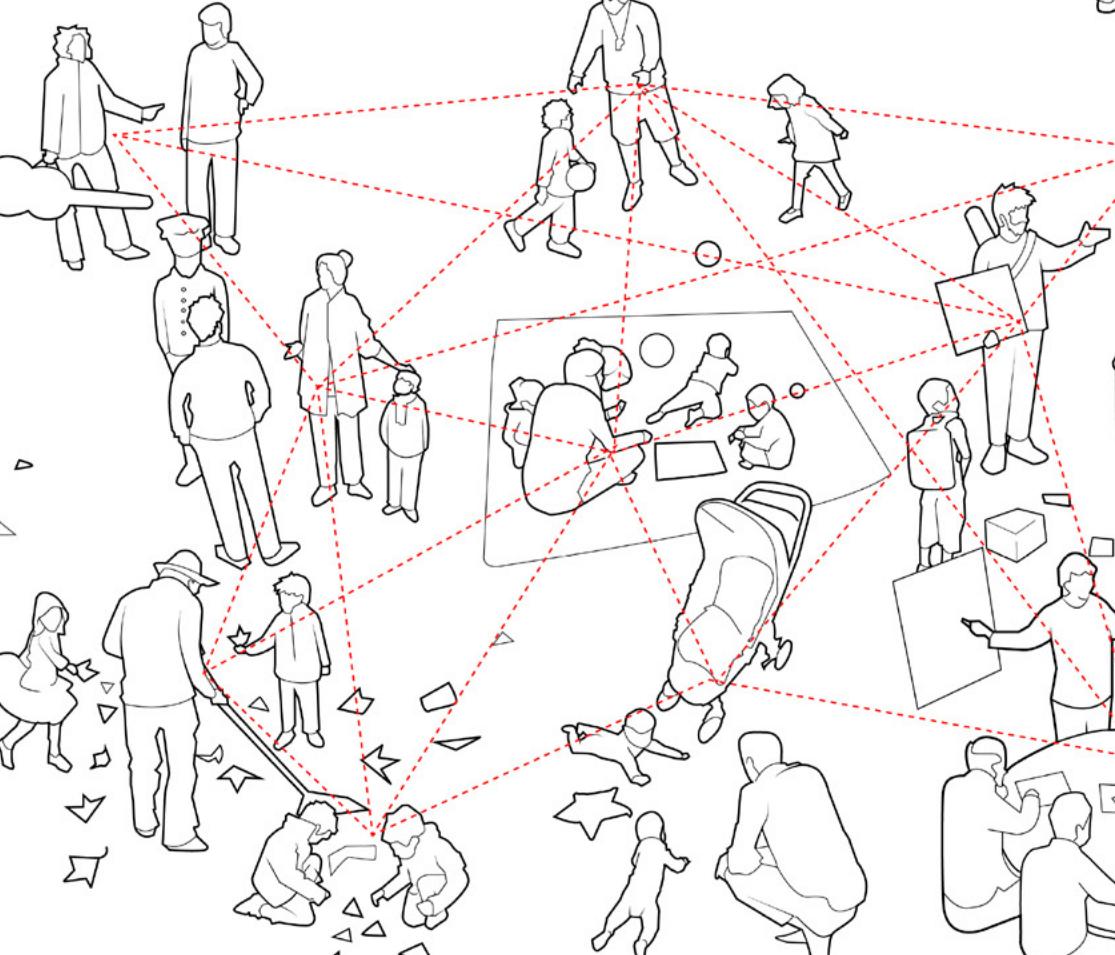


## ESPACIOS EDUCATIVOS PARA EL PRESENTE







revista

# A&P

continuidad

Publicación semestral de Arquitectura  
FAPyD-UNR



|UNR

**A&P Continuidad**  
**Publicación semestral de arquitectura**

**Directora A&P Continuidad**

Dra. Arq. Daniela Cattaneo  
ORCID: 0000-0002-8729-9652

**Editoras N°13 A&P Continuidad**

Dra. Arq. Daniela Cattaneo y Dra. en Cs. Sociales María Silvia Serra

**Coordinadora editorial**

Arq. Ma. Claudina Blanc

**Secretario de redacción**

Arq. Pedro Aravena

**Corrección editorial**

Dra. en Letras Ma. Florencia Antequera

**Traducciones**

Prof. Patricia Allen

**Marcaje XML**

Arq. María Florencia Ferraro

**Diseño editorial**

Lic. Josefina Rossi

Dirección de Comunicación FAPyD

*A&P Continuidad* fue reconocida como revista científica por el Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) de Italia, a través de las gestiones de la Sociedad Científica del Proyecto.

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de los autores; las ideas que aquí se expresan no necesariamente coinciden con las del Comité editorial.

Los editores de *A&P Continuidad* no son responsables legales por errores u omisiones que pudieran identificarse en los textos publicados.

Las imágenes que acompañan los textos han sido proporcionadas por los autores y se publican con la sola finalidad de documentación y estudio.

Los autores declaran la originalidad de sus trabajos a *A&P Continuidad*; la misma no asumirá responsabilidad alguna en aspectos vinculados a reclamos originados por derechos planteados por otras publicaciones. El material publicado puede ser reproducido total o parcialmente a condición de citar la fuente original.

Agradecemos a los docentes y alumnos del Taller de Fotografía Aplicada la imagen que cierra este número de *A&P Continuidad*.

**Comité editorial**

Arq. Sebastián Bechis  
(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Arq. Ma. Claudina Blanc  
(CIUNR. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Daniela Cattaneo  
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Jimena Cutruneo  
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Cecilia Galimberti  
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Arq. Gustavo Sapiña  
(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

**Comité científico**

Julio Arroyo  
(Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina)

Renato Capozzi  
(Universidad de Estudios de Nápoles "Federico II". Nápoles, Italia)

Gustavo Carabajal  
(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Fernando Diez  
(Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina)

Manuel Fernández de Luco  
(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Héctor Floriani  
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Sergio Martín Blas  
(Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, España)

Isabel Martínez de San Vicente  
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Mauro Marzo  
(Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia. Venecia, Italia)

Aníbal Moliné  
(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Jorge Nudelman  
(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Alberto Peñín  
(Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona, España)

Ana María Rigotti  
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Sergio Ruggeri  
(Universidad Nacional de Asunción. Asunción, Paraguay)

Mario Sabugo  
(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina)

Sandra Valdettaro  
(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Federica Visconti  
(Universidad de Estudios de Nápoles "Federico II". Nápoles, Italia)



*Imagen de tapa :*

Representación gráfica simbólica de la estructura viva de las relaciones humanas tejiendo redes y conformando espacios a partir de la interacción entre las personas. Fuente: Guillermo Perales © eslava y tejada arquitectos.

ISSN 2362-6089 (Impresa)

ISSN 2362-6097 (En línea)

**Institución editora**

Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño

Riobamba 220 bis | +54 341 4808531/35  
2000 - Rosario, Santa Fe, Argentina

aypcontinuidad@fapyd.unr.edu.ar

aypcontinuidad01@gmail.com

www.fapyd.unr.edu.ar

**Universidad Nacional de Rosario**

**Rector**

Franco Bartolacci

**Vicerrector**

Darío Masía

**Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño**

**Decano**

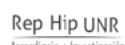
Adolfo del Río

**Vicedecano**

Jorge Lattanzi

*Próximo número :*

CIUDADES Y TERRITORIOS SALUDABLES  
ENERO-JULIO 2021, AÑO VIII - N° 14  
ON PAPER / ONLINE



# ÍNDICE

## *Editorial*

06 » 11

Daniela Cattaneo y María Silvia Serra

## *Reflexiones de maestros*

12 » 19

## **Educación Popular (fragmentos)**

Domingo Faustino Sarmiento

Selección por Daniela Cattaneo y María Silvia Serra

## *Conversaciones*

20 » 29

## **Proyectar la interdisciplina**

Margarita Trlin por Daniela Cattaneo y María Silvia Serra

## *Dossier temático*

30 » 39

## **El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898**

Un espacio para la educación que quiso nacer como público

Verónica Andrea Toranzo

40 » 49

## **El Departamento de Psicopedagogía e Higiene y los espacios escolares, una aproximación institucional. México, 1924-1930**

Rosalía Menéndez Martínez y María Rosa Gudiño Cejudo

50 » 61

## **Retorno a la tradición en la escuela sin pasado**

La Escuela Normal Superior de Córdoba (1941-1943): arquitectura, innovación y contradicciones

Martín Fusco

62 » 71

## **El aula como mobiliario**

Estrategias modernas para un escenario escolar contemporáneo

Alfredo Peláez Iglesias

72 » 81

## **Arquitectura escolar en el siglo XX: aproximaciones desde cuatro publicaciones latinoamericanas recientes**

María Florencia Serra y Florencia Fernández Méndez

82 » 91

## **El Future Classroom Lab de Bruselas: modelo internacional de la clase del siglo XXI**

Miranda Zamberlan Nedel y Miguel Antonio Buzzar

92 » 103

## **Nuevos tiempos, nuevas escuelas**

Líneas de trabajo para definir la arquitectura escolar del siglo XXI a partir del caso de Mendoza

Isabel Durá Gúrpide

104 » 115

## **El tejido vivo de las relaciones humanas en el espacio de la escuela infantil**

Clara Eslava Cabanellas y Ana Fernández Angosto

116 » 125

## **El encuentro como proyecto**

Jardines comunitarios y producción social del hábitat

Guido Agustín Prada

126 » 135

## **Espacialidad y procesos de escolarización.**

Repensar la coexistencia de la multiplicidad, la habitabilidad y la igualdad

Alejandra María Castro y Mariano Faraci

## *Ensayos*

136 » 141

## **Una escuela ocupa mucho espacio**

Lucía Espinoza

142 » 147

## **Para una arqueología del dispositivo escolar**

Teresa Chiurazzi

## *Archivo de obras*

148 » 159

## **Escuela N°116 "Santiago del Estero"**

Ministerio de Obras Públicas. Dirección Nacional de Arquitectura

160 » 165

Normas para autores



# El tejido vivo de las relaciones humanas en el espacio de la escuela infantil

---

Clara Eslava Cabanellas y Ana Fernández Angosto

Recibido: 17 de agosto de 2020

Aceptado: 20 de octubre de 2020

## Español

Comprender la escuela infantil como una comunidad, un tejido vivo, permite abordar su arquitectura desde una perspectiva más humana, comprendiendo la repercusión de la organización espacial en la organización de los equipos. Este escenario se estudia desde la teoría ecológica, contemplando la mutua conformación entre los espacios educativos y las relaciones humanas que se producen en ellos, presentando sus contradicciones y buscando diversas alternativas coherentes. La interacción entre el soporte físico y los acontecimientos que se desarrollan en él se desvela como una de las claves para analizar el problema del profundo aislamiento del docente en el aula. Se abordan paralelamente dos líneas de trabajo en el contexto de las escuelas infantiles municipales de Madrid, durante la pasada legislatura del consistorio: en el campo pedagógico, mediante entrevistas de tipo biográfico-narrativo a equipos docentes de escuelas existentes y en el arquitectónico, la reflexión sobre el proceso de diseño de nuevas escuelas, entre las cuales se mostrará uno de los casos.

Se concluye la necesidad de abordar dicho escenario buscando un horizonte de liderazgo compartido desde una concepción integral y democrática de la escuela, su pedagogía y su arquitectura.

**Palabras clave:** pedagogía, arquitectura, infancia, escuela, comunidad.

## English

The understanding of an infant school as a community -a living tissue- allows us to approach its architecture from a more human perspective that addresses spatial organization and its impact on the organization of teams. This scenario is studied through the ecological theory. Both educational spaces and the human relationships they house give rise to a shaping process that reflects contradictions. Different coherent alternatives are discussed. The interaction between the physical support and the events that take place within this space is revealed as one of the key features to tackle the problem of the teacher's deep isolation in the classroom. The research has been carried out in the municipal nursery schools of Madrid -in the context of the last legislature of the consistory. Two lines of work are simultaneously undertaken. First, from the pedagogical field, interviews of a biographical-narrative type with teaching teams of the existing schools are introduced. Second, from the architectural field, a reflection on the design process of the new schools -among which one will be shown as a case study- is dealt with.

This scenario needs the search of a shared leadership horizon grounded on a comprehensive and democratic conception of the school, its pedagogy and its architecture.

**Key words:** pedagogy, architecture, infancy, school, community.

## » La escuela como territorio humano en construcción

La capacidad de un entorno [...] para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los [sucesivos] entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro (Bronfenbrenner, 1987, p. 25)

La presente investigación se centra en el ámbito de la escuela infantil desde una concepción ecológica, abordando el desarrollo humano dentro del contexto de los sistemas de relaciones que conforman su entorno, una comunidad y un territorio. El estudio se acerca al espacio escolar a través de su impacto en el equipo y el proyecto educativo, enten-

diendo que el hecho humano es el núcleo constitutivo de la escuela que ofrecemos a los niños y niñas.

Desde un horizonte de diálogo entre pedagogía y arquitectura, observamos las interacciones entre los equipos docentes y los espacios de la escuela: un ecosistema cuyo centro es la infancia. El análisis de las experiencias de las personas que conforman los equipos se aborda desde la investigación biográfico-narrativa; paralelamente, se trabaja en los proyectos de diseño arquitectónico de las nuevas escuelas, recogiendo y reflejando los aportes de dichos testimonios, desde un diálogo donde son protagonistas del espacio los vínculos que tejen entre sí sus habitantes. Se construye así una reflexión que comprende la escuela como una realidad viva, en continuidad con un mundo complejo en el cual se inserta y del cual forma parte, transformándolo (Fig.1).

*La escuela infantil vista desde la metáfora de la corrala madrileña*

Planteamos el estudio del vínculo entre las relaciones humanas y los espacios de las escuelas infantiles, concretándolo en el contexto de las recientes transformaciones implementadas en las escuelas municipales de Madrid. Es por ello que acudimos al tipo icónico de la vivienda social castiza, característica de Madrid hasta el siglo XIX: la denominada *corrala*, cuya estructura se compone de viviendas en corredor, con acceso por galerías que rodean a un patio o corral que es el centro vital de la *corrala*. Así, la metáfora que nos acompañará en el trayecto es una escuela más próxima a la concepción de esta tipología tradicional de la *corrala madrileña*, cuya vida gira en torno a un espacio social, comunitario (Fig. 2), que a la fragmentación en unidades habitacionales autónomas típica de la vivienda social predominante en los actuales contextos urbanos. Al

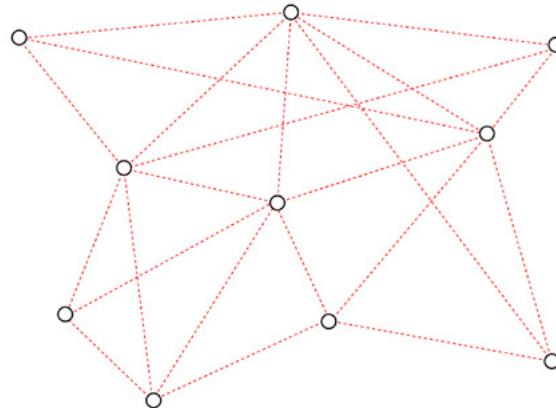
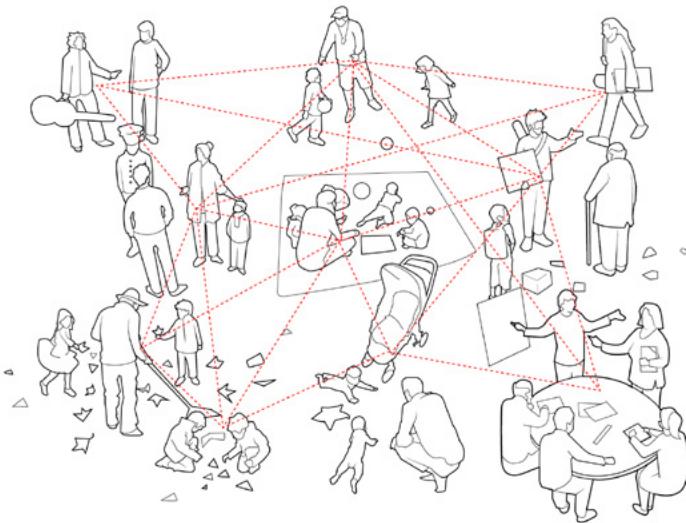


Figura 1. Representación gráfica simbólica que nos permite visualizar la red abierta y cambiante de las relaciones humanas, configurando nodos y vínculos móviles en el espacio. En definitiva, la estructura viva de las relaciones humanas tejiendo redes y conformando espacios a partir de la interacción entre las personas. Fuente: Guillermo Perales © eslava y tejada arquitectos.

igual que en la arquitectura residencial, en la arquitectura escolar se replican frecuentemente sin reflexión crítica modelos que imponen de forma sistemática estructuras seriadas de aulas cerradas, frente a la creación de espacios comunitarios de convivencia. Como recoge el testimonio a continuación, la corrala permitía una conexión más directa de lo familiar con lo social, un soporte lleno de vínculos emocionales:

En las corralas la vida se hacía en común. En ellas no regían las actuales reglas sociales de intimidad y privacidad, ni dentro de la unidad familiar [...] ni con el resto de los vecinos del bloque. [...] ¡Cuántos conflictos no habrán visto las corralas y también qué lazos afectivos habrán creado entre sus vecinos!" (Novales, 2014).

Los estudios sobre la historia reciente del periodo de educación infantil de primer ciclo (destinadas a niños y niñas de cero a tres años) en Madrid son escasos, por lo cual la presente investigación se inicia trazando un panorama a partir de distintas historias de

vida en base a testimonios directos e investigación de hemeroteca. Según las fuentes documentales existentes (Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo, 2015), las escuelas infantiles comienzan a implantarse en Madrid siguiendo iniciativas de origen diverso, gracias a asociaciones de vecinos, cooperativas o parroquias, que buscaban dar solución a la creciente necesidad de la incorporación laboral de la mujer. Se trata de un escenario con un primer hito en 1986, marcado por la creación de la red de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid, que integraba inicialmente seis escuelas preexistentes situadas en barrios de marcado carácter social y que contaban con proyectos educativos innovadores, como relata una directora de escuela:

[...] nacían de la asociación de vecinos o de cooperativa, enraizadas y apoyadas por un entramado social muy grande de penetración en el barrio [...] con amplia participación y apertura a los vecinos. [...] Era un concepto muy avanzado de educación infantil [...] era una escuela muy participa-

tiva y muy horizontal, con una estrecha relación con las familias (A. Vallejo, comunicación personal, julio 15, 2019).

Durante la legislatura municipal de 2014-2019, la administración del Ayuntamiento de Madrid asume un protagonismo decisario y pasa a configurar una red pública propia de escuelas infantiles municipales, partiendo de 56 escuelas preexistentes y ampliando la red con 13 nuevas escuelas; estas últimas se abordan desde un horizonte de mayor inversión que en etapas precedentes. Así, asumiendo un papel más activo de la participación pública, se aprueba una nueva ordenanza reguladora y se reconstruye una red propia de escuelas municipales, buscando una concepción educativa basada en buenas prácticas, frente a un servicio de corte asistencial, en respuesta a una reivindicación compartida por los colectivos educativos activos en Madrid.

En este contexto, el Ayuntamiento define la colaboración con un panel de expertos y emprende durante la legislatura una serie de acciones. Principalmente, estas iniciativas

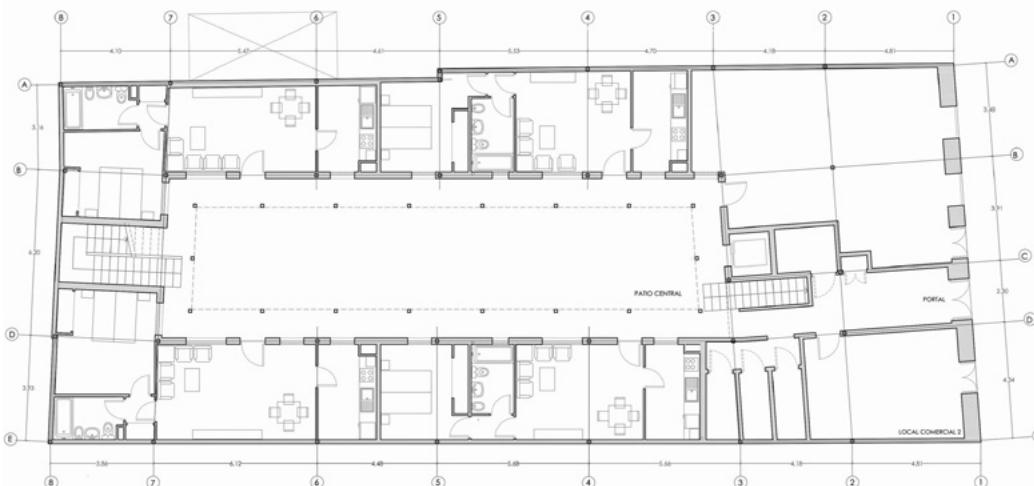


Figura 2. Ejemplo de histórica corrala madrileña, donde se observa la relación de las viviendas con el espacio interior comunitario, a través de un corredor, espacio mediador entre la unidad familiar y la comunidad. Fuente: Empresa municipal de la vivienda y suelo de Madrid. Recuperado de [https://www.emvs.es/Proyectos/Seleccion/Paginas/corrala\\_A.aspx](https://www.emvs.es/Proyectos/Seleccion/Paginas/corrala_A.aspx) | Figura 3. Adaptación del diagrama de sistemas de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner al contexto de estudio. Fuente: producción propia.

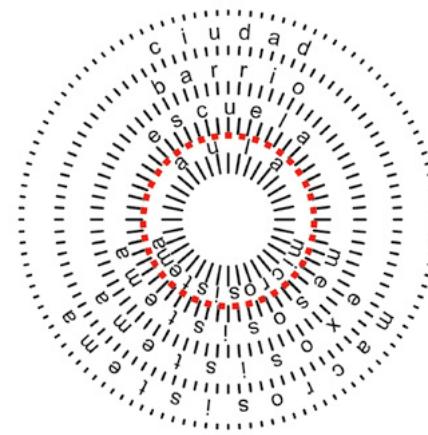
incluyen mejorar las condiciones de acceso de las familias a la educación infantil, la licitación de las escuelas, las condiciones laborales de los profesionales incluyendo la pareja educativa y reduciendo las ratios infantiles. Además, cuestionando el modelo hegemónico de escuela y su arquitectura, se tiende a la mejora de las condiciones y al diseño de los espacios desde una visión integral: se adoptan criterios educativos, sociales y ambientales, que responden a una cultura de la infancia que se está creando.

#### *La escuela infantil como ecosistema vivo de relaciones humanas*

Siguiendo la Teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner, la interacción con el ambiente se comprende como clave en el desarrollo humano, lo cual presenta importantes implicaciones educativas (Bronfenbrenner, 1987). Este enfoque, aplicado al estudio de la escuela, aborda la organización de los espacios como un todo sistémico, pues “desde un enfoque ecológico, la organización del espacio educativo solo se puede afrontar considerando que la estructura y disposición del ambiente físico se relaciona

de manera sistémica” (Gariboldi, 2011, p. 102). Partiendo del diagrama original de Bronfenbrenner, diseñamos una serie de nuevos diagramas que aplicamos al caso de estudio desde las distintas escalas ecosistémicas, emplazadas en un contexto específico. La noción de escala se comprende tanto en relación al territorio como espacio físico, como en relación a los grupos humanos que lo habitan. Así, se correlacionan los distintos niveles de aproximación con entornos físicos y humanos sucesivos, entendiendo que, si bien a nivel operativo se analizan separadamente, su comprensión se produce desde la interdependencia, de forma que cada escala de aproximación tiene su propia autonomía al tiempo que se define en relación dialógica con las otras escalas de análisis (Fig. 3).

Así, se vincula el *microsistema* con la unidad del aula, el *mesosistema* al conjunto del centro, el *exosistema* al contexto local del barrio y el *macrosistema* a la ciudad y la comunidad educativa a una escala global. Se trata de un acercamiento que, en esta misma línea, plantean otros autores como Atrio Cerezo (2018) y Zabalza Beraza (2014). Cuando acudimos a los



testimonios directos obtenidos en el trabajo de campo, encontramos esta reflexión sobre los niveles que interactúan, como relata la directora de un centro de educación infantil:

Esas personas habrán entendido en mayor o menor medida que por encima del aula, está el poder del centro; eso, ha costado años. Los proyectos de la escuela superan al aula, es la única manera de entender que esto es un proyecto como escuela y de compensar las carencias que podamos ir teniendo cada profesional dentro del aula, dentro de la escuela, como equipo: trabajando TODOS” (A. Díaz, comunicación personal, marzo 30, 2017).

La *pedagogía sistémica* nos introduce en las relaciones entre los miembros y grupos que conforman la comunidad educativa, como “una red de vínculos y relaciones donde la acción de un miembro revierte positiva o negativamente en el conjunto de la comunidad” (Parellada, 2012, p. 15). A su vez, recientes estudios sobre la inteligencia emocional colectiva buscan “mejorar la habitabilidad emocional y

la calidad de vida de un sistema, para que evolucione y madure. Se persigue, en definitiva, que los sistemas sean emocionalmente más sostenibles y ecológicos" (Peñalver, 2009, p. 190). Un equipo docente emocionalmente sostenible concibe el liderazgo de forma cooperativa frente a la individual, partiendo de un *liderazgo compartido o distribuido* en la comunidad, en torno a un proyecto común. Se trata de "la necesidad de hacer en cada centro un proyecto de acción colectivo al servicio de una educación para todos" (Rodríguez-Gallardo, López Martínez y Ordóñez Sierra, 2020). Diseñar juntos un proyecto compartido, favorece el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, defendiendo el liderazgo compartido y evitando que recaiga la responsabilidad de forma piramidal sobre uno o dos miembros del equipo: "haciendo partícipes de nuestro proyecto educativo a todos los miembros [...] de cara a promover el cambio y la autonomía de nuestra organización" (Bolívar Botía, 2011, p. 5), frente a las escuelas hostiles al cambio, donde predomina el aislamiento del profesorado.

#### *La teoría ecológica como principio del diseño de entornos*

La teoría ecológica implica la mutua interdependencia y conformación entre los sucesivos niveles ecosistémicos, que se vinculan como vasos comunicantes, participando de forma conjunta y simultánea y –añadimos– incluso saltando el orden previsto, en base a interacciones directas entre escalas como lo micro y lo macro.

Este aspecto se refleja en los abordajes de algunos teóricos del diseño coetáneos de Bronfenbrenner, como es el caso de Papanek (1971) quien dedicó gran atención a la infancia y la educación desde su metodología del diseño. Otros autores (Alexander, Ishikawa y Silverstein, 1977) trasladan también a la

arquitectura los principios de la teoría ecológica, que conducen a cada miembro o grupo humano a construir su entorno a distintas escalas de aproximación considerando que entre ellas se produce un profundo entrelazado. Se trata, en definitiva, de la interacción compleja entre el ser y su entorno, entre individuos o grupos y ambientes o contextos, en línea con el *constructivismo*, que comprende que el conocimiento se produce en el propio proceso de interacción con la realidad, resultando clave la consideración del espacio como dimensión educadora y mediador cultural: "el espacio escolar ha de ser analizado como un constructo cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos. [...] es un elemento significativo del currículum, una fuente de experiencia y aprendizaje" (Escolano, 1993-94, p. 100). Debemos comprender el espacio como un dispositivo pedagógico cuya concepción no puede aislarse de otras variables: "el espacio no puede ser considerado simplemente como un contenedor de la acción educativa" (Gariboldi, 2011, p. 103).

La importancia del espacio educativo ha sido abordada en profundidad por autores como Viñao Frago (1993-4a y b), Escolano (1993-1994), Romañá Blay (2004) y hay actualmente un renovado interés al respecto, que responde progresivamente a una toma de conciencia del enorme impacto social y educativo, así como la importante inversión que suponen las infraestructuras, que habitualmente se vienen manejando desde las instituciones como mera cubrición de la demanda de puestos escolares.

#### **» La escucha y la acción como formas de investigación**

El método, entendido como un marco flexible, viene condicionado por la necesidad de trabajar desde el diálogo entre disciplinas,

arquitectura y educación, rompiendo –desde el liderazgo compartido– con estructuras jerárquicas verticales en pos de la horizontalidad del encuentro y de la comunicación. A tal efecto, el enfoque de la teoría ecológica se muestra capaz de responder y fundamentar a ambas miradas y definir un amplio enfoque integrador. A su vez, se requieren herramientas operativas en coherencia con el marco teórico planteado, creando engranajes viables mediadores entre los distintos bagajes e instrumentos operativos profesionales.

La relación entrelazada, indisoluble y constante entre teoría y práctica se aborda en base a los principios de la *investigación-acción*: se busca la transformación de la propia realidad investigada, aceptando que se maneja un alto grado de incertidumbre, presente tanto en la acción educativa como en la acción proyectual del diseño arquitectónico.

#### *El trabajo de campo: la escucha y la acción pedagógica*

A nivel pedagógico, se parte de un acercamiento y trabajo de campo –que aborda las relaciones humanas en la escuela infantil– llevado a cabo a lo largo de los últimos años como investigación cualitativa de tipo biográfico-narrativo. Del acercamiento realizado se desprende, entre otros aspectos, un diagnóstico de las carencias y limitaciones, necesidades y demandas planteadas por el colectivo docente en relación a la articulación del espacio educativo.

Las entrevistas se han dirigido a los equipos directivos de escuelas infantiles de titularidad pública con gestión directa e indirecta. La concordancia de las mismas permite ratificar la validez de los testimonios obtenidos, obteniendo así una visión de conjunto de un contexto concreto. Para su análisis, se ha utilizado el software Aquad versión 7 (Huber y Gürler, 2015), que nos ha permitido organi-

zar los datos en un sistema de categorías. El análisis integrado de los datos nos ha permitido mostrar varias narrativas, respetando el relato de cada sujeto participante recogido en cada testimonio. Así, se trata de comprender las organizaciones humanas desde las historias de vida, las narrativas y su memoria, buscando mostrar cuáles son los escenarios colectivos que afectan a la vivencia individual.

#### *El trabajo de campo: la escucha y la acción arquitectónica*

El trabajo de campo arquitectónico desarrolló, por un lado, el análisis de los espacios educativos existentes mediante el acercamiento en base a visitas a un amplio número de centros y por otro, el diseño de cinco anteproyectos de nuevas escuelas, que se abordan desde la escucha de las demandas del colectivo educativo.

Detectadas las carencias espaciales más comunes de las tipologías predominantes, se corrobora la concordancia del diagnóstico por observación directa de los espacios con los testimonios de algunas de las entrevistas, donde se plantea –entre otras cuestiones– la preocupación por el espacio educativo.

El proceso de proyecto en las obras públicas sigue habitualmente roles muy estructurados; en el caso escolar, la administración ejerce habitualmente el papel de interlocutor principal, la comunidad educativa en su conjunto opera como usuario y el equipo de diseño puede –y entendemos que debe– adoptar un papel de mediación y diálogo entre ambos. Mediante la escucha activa, se ha priorizado dar cauce al necesario protagonismo de la comunidad educativa con objeto de diluir esta rigidez y jerarquía, que podemos considerar pretéritas, buscando tomar decisiones que focalicen en el habitante principal de las escuelas, la infancia.

Se aborda así el diseño de las nuevas escue-

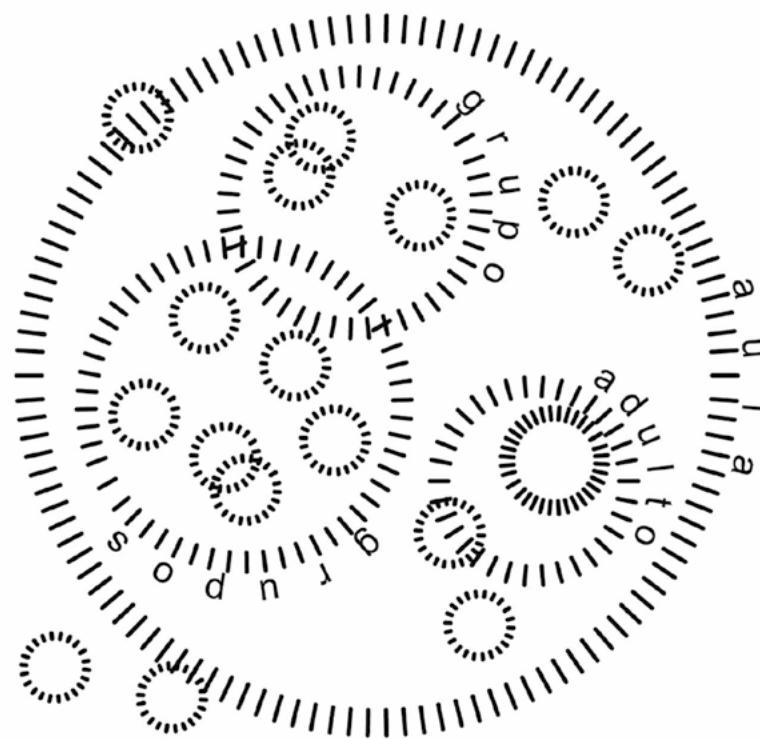


Figura 4. Diagrama representativo del microsistema del aula y las relaciones entre individuos y grupos, adultos e infantiles, agrupándose o posicionándose libremente. Disolvemos así la disposición concéntrica en pos de múltiples posibles interacciones internas. Fuente: producción propia.

las desde la escucha a los equipos educativos existentes, tanto colectiva, mediante la organización de encuentros grupales, como individual, en base a las entrevistas realizadas. Todo lo cual contextualiza la acción proyectual desde un conocimiento interno del colectivo docente, buscando resolver las carencias señaladas por los equipos y las observadas en las visitas a los centros, así como proponiendo nuevos enfoques que rompan con la hegemonía de determinados modelos arquitectónicos, de gran rigidez.

En este contexto, se llevaron a cabo anteproyectos de algunas de las nuevas escuelas infantiles municipales que amplían la nueva red del ayuntamiento de Madrid, concretamente en los barrios de Villaverde, las Tablas, Moncloa y Arganzuela.

#### **» Explorando el ecosistema: un recorrido abierto**

*El aula como microsistema: crisis de lo individual*  
Las relaciones significativas entre la historia cultural y la historia material del espacio escolar son objeto de estudio en *La invención del aula* (Dusell y Caruso, 1999), donde se desentraña la interconexión entre la organización del espacio como soporte físico y la significación del mismo como portador de la filosofía y política educativa; en su discurso, se observa cómo esta relación dimana de cada época y sus modelos, culturalmente cristalizados. No obstante, no niegan el papel del aula ni abogan por su disolución; consideran que debe ser objeto de su redefinición contemporánea, pues “emerge como el núcleo, el elemento irremplazable de la escuela: el aula” (Dusell y Caruso, 1999, p. 23).

En este sentido, constatamos que las construcciones escolares existentes, herederas de planteamientos funcionalistas, a pesar de cumplir las condiciones normativas de habitabilidad, se perciben cada vez más como obsoletas y limitantes por parte del colectivo docente, que busca una respuesta más sensible tanto hacia la infancia como a sus demandas. El parque escolar se encuentra todavía mayoritariamente definido en forma de contenedores con circulaciones de acceso a cajones estancos, las aulas, organizadas como celdas, favorecen una forma de trabajo aislado del docente “a puerta cerrada”. Así, la arquitectura de la escuela es generalmente una estructura que limita la comunicación y las relaciones entre los miembros de conforman la comunidad educativa. Pero otras opciones son posibles (Fig. 4). La enseñanza ha sido, tradicionalmente, una actividad aislada que “se realiza en público, pero en solitario” (Estruch Tobella, 2004, p. 23). *La cultura del aislamiento hace vulnerable al profesorado; frente a ello, es vital una cultura de la participación desde el sentido de lo colectivo.* Se requiere romper con la defensa de territorios individuales, con la idea de ser propietarios y únicos responsables de *los niños de mi aula*, que se prolonga en la continuidad de rutinas cotidianas que no alimentan el crecimiento de la escuela como colectividad: “Los profesores trabajan siempre en forma de archipiélago, cada uno en el espacio aislado de su aula o laboratorio lejos de la mirada de sus colegas y directivos” (Álvarez, 2010, p. 283). La escuela “necesita estructuras ágiles y flexibles que les faciliten la reflexión y la toma de decisiones compartidas en diferentes ámbitos según las necesidades del alumnado y del propio docente” (Álvarez, 2010, p. 283).

Creemos que una práctica social como la educativa es colectiva y requiere comunicación, intercambio organizativo y de las emociones dentro del equipo. Se trata de un proceso que

requiere la aceptación del otro, la inclusión de la diferencia desde el principio de diversidad. El testimonio del director de un centro que recogemos a continuación refleja esta disyuntiva: “Igual en otras escuelas que trabajas tu solo, te metes en tu clase y haces lo que quieras. Aquí tenemos el rol de pareja educativa, estando solo puedes hacer lo que quieras, pero estando con otra persona se generan roles; para mí es muy enriquecedor y hace que los equipos puedan crecer. Si no, cada uno se metería en su aula y ahí se quedaría” (G. Toregrosa, comunicación personal, noviembre 20, 2017).

Antes (o además) de tirar los muros físicos, debemos superar los muros mentales, ante lo cual aparecen frecuentemente miedos y reticencias, desde el sentimiento de privacidad del aula, en tanto que espacio de confort y aparente seguridad. Asimismo, el trabajo en pareja educativa implica una redefinición de los espacios destinados a cada unidad, como lugar de encuentro con *el otro*: se trata de comprender “el aula como espacio de diálogo y conversación permanente” (Carbonell, 2017, p. 177).

#### *La escuela como mesosistema: el proyecto compartido*

La interrelación de la escuela como condición habitable y su dimensión educativa, como escenario pedagógico, es clave a nivel del mesosistema.

El modelo de arquitectura escolar hegemonicó actualmente presenta cada vez más signos de agotamiento; concebido desde la eficacia productiva, no es capaz de responder con coherencia organizativa a la demanda de un espacio compartido. Como se constata en base al trabajo de campo, el patrón predominante se recibe desde un descontento generalizado: “Los espacios educativos definidos desde lo asistencial, la arquitectura de mínimos, la simplicidad como criterio, no dan ya respuesta a muchas

comunidades que se muestran inquietas” (Eslava, 2019, p. 32). Tanto los educadores como las familias plantean, en foros diversos, nuevas demandas que reflejan un cambio de paradigma. Frente a la escuela compartimentada, se busca flexibilidad operativa, transparencia interior, apertura al entorno o participación del usuario, entre otros rasgos. Asimismo, se procura una escuela que sea capaz de generar estructuras horizontales frente a estructuras jerárquicas, favoreciendo la creación de proyectos comunitarios, invitando a la reflexión compartida y a la colaboración entre niños, familias, personal docente y no docente.

Crespo y Lorenzo analizan las desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo, cuando afirman “la mirada sobre el edificio escolar debe [...] abarcar también la idoneidad de espacios respecto de: la utilización de una metodología por proyectos, un enfoque de actuación de corte cooperativo, planteamientos organizativos por grupos heterogéneos” (Crespo y Lorenzo, 2016, p. 134). Volviendo a Bronfenbrenner, “el potencial evolutivo de un mesosistema se ve incrementado cuando las personas que participan [...] forman una red de actividad interna” (Bronfenbrenner, 1987, p. 247). En una cultura colaborativa, los equipos de trabajo parten del compromiso de habitar un espacio compartido, donde la conciencia de pertenencia debe implicar a todos, de manera libre y activa. Encontramos la expresión de estas interacciones en el testimonio de la directora de una escuela infantil:

En la escuela el trabajo es siempre comunitario, todas las reuniones son comunitarias, todo se prepara comunitariamente, se habla de niños comunitariamente, se escogen los materiales entre todos, se diseña el espacio entre todos, no hay ningún trabajo que uno haga en su espacio

[...], todo se comparte. Todo está abierto, no hay puertas en los espacios, [...] todo es público. (T. Fontanet, comunicación personal noviembre 22, 2017).

El equipo docente habita el escenario de vida que es la escuela y se preocupa por escuchar las aportaciones de todos sus habitantes, los niños y niñas, sus familias o el personal no docente. Se trata de un espacio en transformación que genera un conocimiento compartido promovido colectivamente: “La idea del centro como lugar de cambio y formación” (Escudero Muñoz, 1992). En definitiva, entendemos la escuela como un espacio de investigación educativa que implica una verdadera cultura colaborativa: “un espacio de investigación educativa para los mismos profesores, una organización que vaya persiguiendo una cultura de colaboración” (Escudero Muñoz, 1992).

Dentro de los equipos, nos encontramos con personalidades y roles muy dispares, pero es necesario generar una cultura de la colaboración favoreciendo la participación a partir de la cooperación, evitando el aislamiento del profesor en el aula, así como también partir de principios pedagógicos y éticos que nos permitan generar un clima de cordialidad y crecer juntos. En la colaboración entre profesionales, el conocimiento se construye llegando a acuerdos, distribuyendo la autoridad, valorando las aportaciones, tomando de conciencia del proceso. Encontramos esta reflexión en testimonios de las educadoras entrevistadas, como el que se incluye a continuación, que plantea haber vivido situaciones opuestas:

He tenido las dos experiencias. Tanto de sentirme acompañada, como totalmente sola y aislada. [...] la experiencia, que además que fue maravillosa, de cuando asomaba la cabeza al pasillo y decíamos: ‘Chicassss, que he pensado que podía-

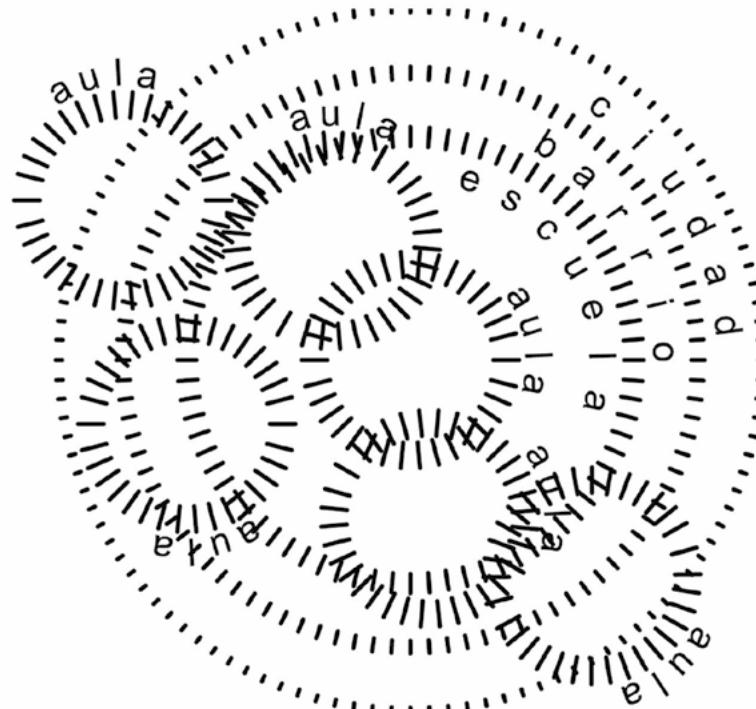


Figura 5. Diagrama de transformación de un paradigma concéntrico a otro policéntrico donde las aulas se vinculan libremente entre sí y con niveles superiores, en interacción compleja entre las partes y el todo. Fuente: producción propia.

mos...’ y respondían: ‘¡Vale! [...] pero, ¿lo habías dicho tú o lo había dicho yo?’ No lo sabíamos. (Y. Acero, comunicación personal, abril 3, 2019).

Los proyectos arquitectónicos para la construcción de nuevas escuelas se desarrollaron en colaboración con las áreas de patrimonio y de educación del Ayuntamiento de Madrid, asumiendo un papel de mediación, basado en la búsqueda de alternativas viables en la intersección entre las demandas de los distintos agentes (colectivos educativos, los técnicos asesores, etc.) y múltiples condicionantes (las condiciones económicas y normativas, por citar solo dos).

La idea de escuela implica un nuevo horizonte no solo funcional sino orgánico, en el sentido de ecológico, concibiendo las partes y el todo de forma interrelacionada desde la complementariedad dialógica (Fig. 5): así, en los espacios proyectados se busca reconciliar binomios de opuestos como *dentro-fuera*, *partes-todo*, *grupo-individuo*, *público-íntimo*. Dejando atrás el actual modelo hegemónico y su aparente optimización de ratios, se priorizan tanto el espacio social de relación como el espacio exterior, estructurando orgánicamente la escuela, rescatando soluciones que, si bien se pueden considerar históricas, no se han generalizado en la arquitectura escolar.



Figura 6. La imagen muestra una de las escuelas proyectadas. En este caso específico, la estructura se organiza en peine, abriéndose al espacio público adyacente en respuesta a su concreto contexto urbano. A su vez, los tradicionales pasillos se definen como lugares de relación con interés y con cierta complejidad espacial. Fuente: Miguel Tejada y Clara Eslava © eslava y tejada arquitectos.

La escuela debe favorecer la comunicación, flexibilidad, horizontalidad y transparencia, significantes de una concepción del mundo democrática y en diálogo, creando espacios comunes de relación, con protagonismo vertebrador y que permitan una evolución en el tiempo de la identidad de la escuela, integrando holísticamente lo educativo, lo emocional, lo lúdico, lo estético, en una concepción ambiental y en vínculo con todos los usuarios.

#### *La escuela como exosistema: la escala de la comunidad*

La escuela se inserta en su entorno próximo, el barrio, una realidad de vital importancia en la misma y con la cual interactúa a muy diversos niveles, pues se trata del escenario de experiencias en que se inserta y que parte de la consideración e inclusión de la infancia como ciudadanía de derecho.

Todo ello se considera desde acercamientos diversos, como las *ciudades amigas* de la in-

fancia, generando eficaces líneas de trabajo, como los caminos escolares, así como otras visiones más libres que parten de nociones como la *deriva urbana* en su aproximación al vínculo entre la escuela, el barrio y sus vecinos. Sin embargo, frente al vínculo y la apertura, la tipología escolar predominante actualmente se encierra con muros y tapias que la segregan de su contexto próximo y del barrio, reflejando una mutua exclusión que delimita la escuela, segmenta grupos de edades, y zonifica en funciones el escenario urbano.

Desde una visión dialógica, ecológica y compleja, se busca la complementariedad entre las partes y el conjunto en que se inserta, del cual forma parte y que modifica con su presencia viva. Así, el proyecto de escuela se abre al barrio desde la definición de su estructura física, sus accesos, el umbral de llegada, los espacios intermedios o las vistas al exterior desde el interior (Fig. 6), pero también sale al barrio con las acciones pedagógicas que nacen desde el propio proyecto educativo: la exploración del entorno próximo, las salidas al barrio con las familias, activan los lazos con la comunidad. Se trata de la “participación de la escuela como agente dinamizador del entorno y procesos de extensión de la educación a la comunidad” (Crespo y Lorenzo, 2016, p. 134).

La escala del exosistema es uno de niveles de acercamiento a los proyectos de escuelas infantiles abordados, de los cuales mostramos a modo de ejemplo, la emplazada en la colonia del Manzanares, un singular espacio urbano de la capital.

La relación entre la escuela y el barrio se observa también en el testimonio que ofrece la directora de una escuela y que mostramos a continuación. Dicho testimonio contextualiza la experiencia del centro en un escenario urbano, económico, político y social específico.

Podemos apreciar cómo la vida de la escuela y su supervivencia práctica quedaron a merced

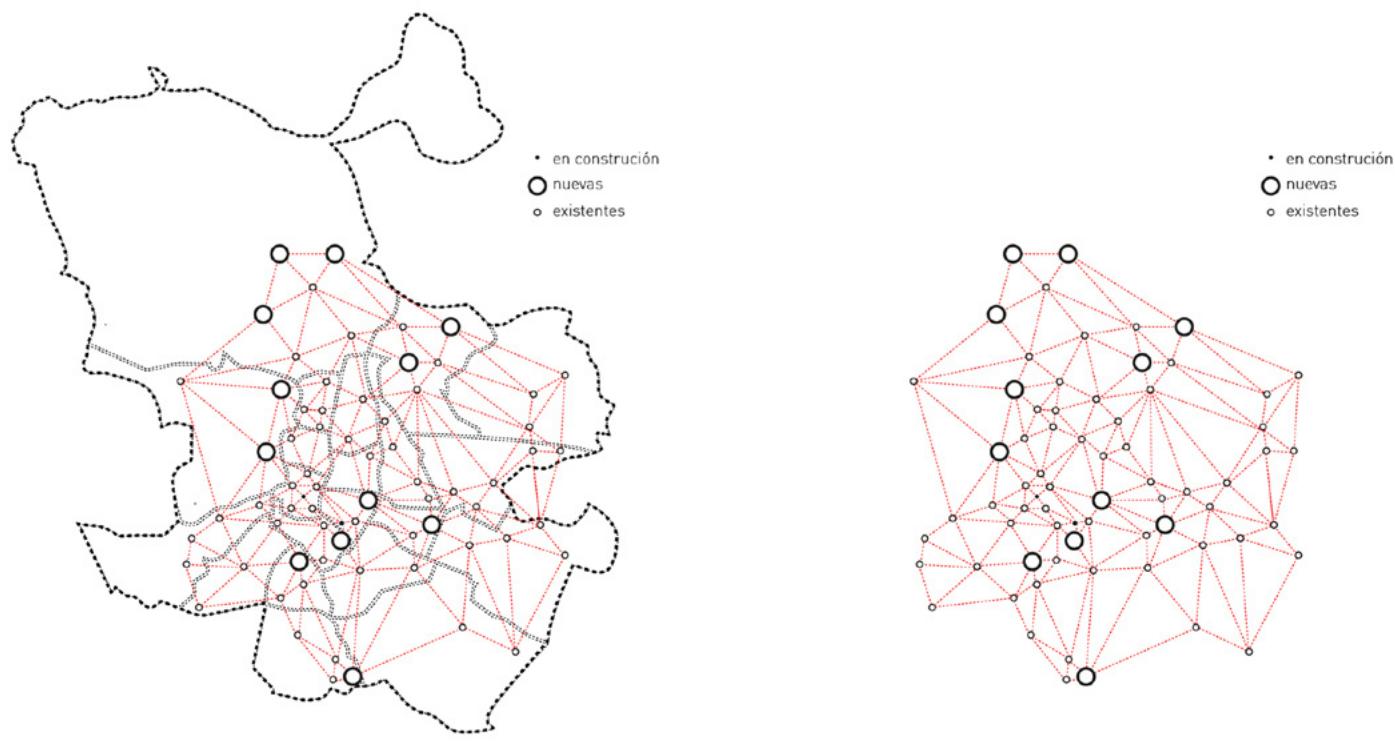


Figura 7. Red de escuelas en la ciudad de Madrid vista como una estructura viva, abierta, cambiante y en crecimiento. Se representa la escala del macrosistema formada por la red de escuelas de la ciudad, estableciendo una semejanza con la red que construyen las personas representada en la Figura 1. Ambas conforman, a micro escala y macro escala, el tejido vivo, humano, de la cultura educativa. Fuente: Guillermo Perales © eslava y tejada arquitectos.

de recortes económicos que repercutían en un difícil aislamiento del profesor; pero precisamente fue el papel social de la escuela como núcleo de vida del barrio y sus habitantes el motor para poder continuar con el proyecto educativo:

En el año 1985, el ministerio empezó a recortar drásticamente el dinero y la situación económica imposible. Había muchos meses que no cobrábamos [...], pero teníamos gran ilusión por llevar a cabo un proyecto en un barrio como San Blas donde no había nada [...]; pasamos a reducirnos a una persona por aula [...] y así estuvimos varios años, luchando contra una administración y contra otra para que aquello mejorara (B. Azanza, comunicación personal octubre 16, 2017).

El testimonio presenta una especial singularidad, por reflejar la historia de una escuela situada en uno de los desarrollos urbanos pioneros de carácter social de Madrid, el barrio de San Blas, el conjunto residencial más representativo de actuación pública social en el Madrid de finales de los 50 y principios de los 60, protagonizado por su innovación urbana y arquitectónica a pesar del deterioro en que se encuentra actualmente.

Resulta clave otorgar relevancia al entorno, a todos los momentos y espacios, internos y externos, considerando la importancia del aprendizaje desde lo cotidiano y lo contextual en la primera infancia. Las relaciones humanas son un *tejido vivo* vertebrador de los tiempos y espacios de la escuela y de su entorno, un territorio que se expande más allá de los muros que encierran la escuela.

#### *La escuela como macrosistema: una cultura colectiva*

El educador necesita encontrarse consigo mismo y con el otro, requiriendo espacios y momentos para compartir experiencias con compañeros dentro de la escuela, pero también entre distintas escuelas, construyendo una cultura colectiva, tejiendo redes.

Crear red entre las escuelas y sus profesionales (Fig. 7) permite poner en común conocimientos, tomar conciencia de que *lo colectivo* implica problemas, deseos e inquietudes compartidos desde un planteamiento inclusivo de la diversidad individual y cultural.

Observamos que a medida en que la estructura del espacio escolar colabora en imponer una dinámica de control, se dificulta la creación de una cultura más democrática. Las relaciones humanas se cocrean con el espacio

en que se producen y este no es neutro: es responsable, implica un sentido ético. No solo transmite códigos implícitos, *el discurso*, en el sentido que menciona María Acaso (2012), sino que condiciona activamente las relaciones humanas y la posibilidad de una participación integrada en lo cotidiano.

La visión entrelazada de los distintos niveles de la teoría ecológica implica una cultura colaborativa en cada uno de estos, desde lo micro hasta lo macro; la participación no puede ser arbitraria, selectiva o unidireccional, pues es necesario que los individuos se sientan partícipes en todo momento y ante cualquier toma de decisión.

Una cultura que es indisociable de la dimensión política de la acción educativa, cuya esencia democrática depende también del manejo de los espacios y los tiempos: "Un proyecto totalitario sería aquel en el que los individuos, aislados o en grupos, no disponen de espacios o de tiempos. Sería aquel [...] en que no quedan ni resquicios ni intervalos" (Viñao Frago, 1993-94a, p. 18). Los cambios educativos necesitan de transformaciones culturales y acciones políticas, como reflejamos en el testimonio de Ignacio Murgui Parra<sup>1</sup> que expresa su enfoque sobre la dimensión política de la escuela:

una concepción de la educación vinculada al desarrollo democrático de la sociedad y de las personas, una concepción comunitaria y del protagonismo de la comunidad educativa, unas condiciones materiales en el local que permitan que el entorno sea uno y no otro. Al final, esas cuestiones están vinculadas materialmente; pero eso no basta, hay que vincularlas políticamente y eso requiere de una acción consciente, de una decisión política... no se vincula solo (I. Murgui, comunicación personal, febrero 26, 2020).

En conclusión, para promover el cambio en educación, es necesario deshacer una herencia educativa individualista y construir una cultura de la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad son responsables. Se trata de desarrollar una cultura innovadora viva y propia, que se genera ubicada en contexto y con significados compartidos por la comunidad, pues "la cultura consiste en las creencias y valores compartidos que mantienen una comunidad unida" (Deal y Kennedy, 1982, p. 37).

Para llevar a cabo una transformación real de los espacios de aprendizaje, para construir la *escuela del presente*, se requiere una visión coherente de las relaciones entre su arquitectura y su pedagogía, un enfoque ecológico, de las relaciones entre espacios, tiempos, grupos infantiles, equipos de trabajo y familias. En este sentido: ¿cómo transformar la herencia del maestro aislado en una cultura de escuela comunitaria, más democrática, libre y transparente?

Es necesario contar con la comunidad educativa en su conjunto y acompañarla en sus procesos, comprendiendo que estos se integran en ciclos históricos más amplios. Las narrativas y proyectos mostrados son solo algunos fragmentos de experiencias que forman parte de un territorio, el de la escuela infantil municipal en Madrid. La evolución de este ecosistema depende de múltiples factores y requiere de una gran coherencia para poder ser reconocido como caso de éxito, lo cual todavía no es posible afirmar. ●

## NOTAS

1 - Activista vecinal, teniente de alcalde de la corporación municipal 2015-2019, actualmente concejal del Ayuntamiento de Madrid.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid, España: Los libros de La catarata.
- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, Á., y Vallejo, A. (2015). *La educación infantil en España: planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años*. Madrid, España: Fantasía Editorial.
- Alexander, C., Ishikawa, S., y Silverstein, M. (1977). *El lenguaje de patrones*. New York, USA: Oxford University Press.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- Atrio Cerezo, S. (2018). Los Espacios en el Pacto Educativo: Arte, Extensión y Contexto Social de un Instrumento Didáctico Participativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (488), 102-111.
- Bolívar Botía, A. (2011). Una dirección pedagógica con liderazgo en los centros escolares. *Monográficos escuela*, 4-6.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.
- Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Crespo, J. M. y Lorenzo, M. D. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva: conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo. *Bordón*, I(68), 131-144. doi:10.13042/Bordon.2016.68108
- Deal, T. y Kennedy, A. (1982). *Culturas corporativas: ritos y rituales de la vida organizacional*. Reading, Inglaterra: Addison Wesley Publishing Company.

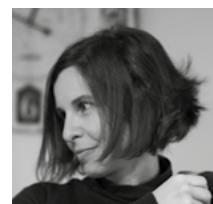
- Dusell, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Escolano, A. (1993-94). La arquitectura como programa. *Espacio-Escuela y Currículum. Historia de la educación, XII-XIII*, 97-120.
- Escudero Muñoz, J. (1992). Desenvolupament de l'escola, formació del professorat i millora de l'educació. *Elements d'acció educativa*, 33.
- Eslava, C. (2019). ¿Cómo serán las escuelas en el 2050? *Aula de infantil* (100), 31-34.
- Estruch, J. (2004). La selección de directores escolares en Europa. *Organización y Gestión Educativa*, 21-24.
- Gariboldi, A. (2011). El espacio y su organización. En A. Bondioli, & G. Nigito, *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI* (pp. 99-118). Barcelona, España: GRAÓ.
- Novales, P. (9 de mayo de 2014). Las corralas, todo un estilo de vida. MAS.
- Papanek, V. (1971). *Diseñar para el mundo real: ecología humana y cambio social*. Madrid, España: Hermann Blum.
- Parellada, C. (2012). Mostrando los vínculos, urdiendo las redes, mirando al futuro. *Aula de Innovación educativa (monografía de pedagogía sistemática)*, 10-17.
- Peñalver, O. (2009). *Emociones colectivas: La inteligencia emocional de los equipos*. Barcelona, España: Alienta.
- Rodríguez-Gallego, M. R., López Martínez, A. y Ordóñez Sierra, R. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292.
- Romañá Blay, M. T. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista española de pedagogía*, 199-220.
- Viñao Frago, A. (1993-94a). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación, XII-XIII*, 17-74.
- Viñao Frago, A. (1993-94b). El espacio escolar. *Historia de la educación, XII-XIII*, 97-120.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2014). Tiempos y espacios en la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 13-15.



**Clara Eslava Cabanellas.** Es arquitecta por la Universidad de Navarra (1998) y doctora en teoría del proyecto por la Universidad Politécnica de Madrid (2015) con la tesis "Huellas de la infancia en el impulso creativo". Docente en la Universidad Nebrija, Madrid. Socia fundadora del estudio Eslava y Tejada arquitectos, especializándose y asesorando a diversas administraciones en proyectos de espacio público, arquitectura escolar y espacios de juego. Líneas de investigación: procesos creativos, espacios educativos, infancia y ciudad. Coautora y coordinadora del libro *Territorios de la infancia* (2005), cuenta con diversas publicaciones en medios especializados tanto de arquitectura como de pedagogía.

ORCID: 0000-0002-6063-4166

ceceaaestudio.com



**Ana Fernández Angosto.** Es psicopedagoga, pedagoga y maestra de educación infantil. Presidenta de la asociación REIM, que promueve la creación de redes en educación infantil mediante la organización de encuentros, formaciones e intercambios, así como asesoramiento pedagógico en diferentes comunidades. Docente y tutora en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil. Líneas de investigación: sociedad del conocimiento y organización escolar; innovación y calidad de las actuaciones y organizaciones educativas: diseño, implantación, desarrollo y evaluación. Grupo de investigación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED.

ORCID: 0000-0001-8943-4101

afernande3041@alumno.uned.es

# Normas para la publicación en A&P Continuidad

## » Definición de la revista

A&P Continuidad realiza dos convocatorias anuales para recibir artículos. Los mismos se procesan a medida que se postulan, considerando la fecha límite de recepción indicada en la convocatoria.

Este proyecto editorial está dirigido a toda la comunidad universitaria. El punto focal de la revista es el Proyecto de Arquitectura, dado su rol fundamental en la formación integral de la comunidad a la que se dirige esta publicación. Editada en formato papel y digital, se organiza a partir de números temáticos estructurados alrededor de las reflexiones realizadas por maestros modernos y contemporáneos, con el fin de compartir un punto de inicio común para las reflexiones, conversaciones y ensayos de especialistas. Asimismo, propicia el envío de material específico integrado por artículos originales e inéditos que conforman el dossier temático. El idioma principal es el español. Sin embargo, se aceptan contribuciones en italiano, inglés, portugués y francés como lenguas originales de redacción para ampliar la difusión de los contenidos de la publicación entre diversas comunidades académicas. En esos casos deben enviarse las versiones originales del texto acompañadas por las traducciones en español de los mismos. La versión en el idioma original de autor se publica en la versión on line de la revista mientras que la versión en español es publicada en ambos formatos.

## » Documento Modelo para la preparación de artículos y Guía Básica

A los fines de facilitar el proceso editorial en sus distintas fases, los artículos deben enviarse reemplazando o completando los campos del Documento Modelo, cuyo formato general se ajusta a lo exigido en estas Normas para autores (fuente, márgenes, espaciado, etc.). Recuerde que *no serán admitidos otros formatos o tipos de archivo y que todos los campos son obligatorios*, salvo en el caso de que se indique lo contrario. Para mayor información sobre cómo completar cada campo puede remitirse a la Guía Básica o a las Normas para autores completas que aquí se detallan. Tanto el Documento Modelo como la Guía Básica se encuentran disponibles en: <https://www.ayp.fapyd.unr.edu.ar/index.php/ayp/about>

## » Tipos de artículos

Los artículos postulados deben ser productos de investigación, originales e inéditos (no deben haber sido publicados ni estar en proceso de evaluación). Sin ser obligatorio se propone usar el formato YMRYD (Introducción, Materiales y Métodos, Resultados y Discusión). Como punto de referencia se pueden tomar las siguientes tipologías y definiciones del Índice Bibliográfico Publindex (2010):

· **Artículo de revisión:** documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta

de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

· **Artículo de investigación científica y tecnológica:** documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

· **Artículo de reflexión:** documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

## » Título y autores

El título debe ser conciso e informativo, en lo posible no superar las 15 palabras. En caso de utilizar un subtítulo debe entenderse como complemento del título o indicar las subdivisiones del texto. *El título del artículo debe enviarse en idioma español e inglés*.

Los autores (máximo 2) deben proporcionar apellidos y nombres completos o según modelo de citación adoptado por el autor para la normalización de los nombres del investigador (ORCID).

ORCID proporciona un identificador digital persistente para que las personas lo usen con su nombre al participar en actividades de investigación, estudio e innovación. Proporciona herramientas abiertas que permiten conexiones transparentes y confiables entre los investigadores, sus contribuciones y afiliaciones. Por medio de la integración en flujos de trabajo de investigación, como la presentación de artículos y trabajos de investigación, ORCID acepta enlaces automatizados entre el investigador/docente y sus actividades profesionales, garantizando que su obra sea reconocida.

Para registrarse se debe acceder a <https://orcid.org/register> e ingresar su nombre completo, apellido y correo electrónico. Debe proponer una contraseña al sistema, declarar la configuración de privacidad de su cuenta y aceptar los términos de usos y condiciones. El sistema le devolverá un email para confirmar que es usted el que cargó los datos y le proporcionará su identificador. Todo el proceso de registro puede hacer en español.

Cada autor debe indicar su filiación institucional principal (por ejemplo, organismo o agencia de investigación y universidad a la que pertenece) y el país correspondiente; en el caso de no estar afiliado a ninguna institución debe indicar “Independiente” y el país.

El/los autores deberán redactar una breve nota biográfica (máximo 100 palabras) en la cual se detallen sus antecedentes académicos y/o profesionales principales, líneas de investigación y publicaciones más relevantes, si lo consideran pertinente. Si corresponde, se debe nombrar el grupo de investigación o el posgrado del que el artículo es resultado así como también el marco institucional en el cual se desarrolla el trabajo a publicar. Para esta nota biográfica el/los autores deberán enviar una foto personal y un e-mail de contacto para su publicación.

## » Conflicto de intereses

En cualquier caso se debe informar sobre la existencia de vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con los trabajos que se publican en la revista.

## » Normas éticas

La revista adhiere al Código de conducta y buenas prácticas establecido por el Committee on Publication Ethics (COPE) (*Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors y Code of Conduct for Journals Publishers*). En cumplimiento de este código, la revista asegurará la calidad científica de las publicaciones y la adecuada respuesta a las necesidades de los lectores y los autores. El código va dirigido a todas las partes implicadas en el proceso editorial de la revista.

## » Resumen y palabras clave

El resumen, escrito en español e inglés, debe sintetizar los objetivos del trabajo, la metodología empleada y las conclusiones principales destacando los aportes originales del mismo. *Debe contener entre 150 y 200 palabras*. Debe incluir entre 3 y 5 palabras clave (en español e inglés), que sirvan para clasificar temáticamente el artículo. Se recomienda utilizar palabras incluidas en el tesoro de UNESCO (disponible en <http://databases.unesco.org/thespp/>) o en la Red de Bibliotecas de Arquitectura de Buenos Aires Vitruvius (disponible en <http://vocabulary-server.com/vitruvio/>).

## » Requisitos de presentación

· **Formato:** El archivo que se recibe debe tener formato de página A4 con márgenes de 2.54 cm. La fuente será Times New Roman 12 con interlineado sencillo y la alineación, justificada.

Los artículos podrán tener una extensión mínima de 3.000 palabras y máxima de 6.000 incluyendo el texto principal, las notas y las referencias bibliográficas.

· **Imágenes, figuras y gráficos:** Las imágenes, entre 8 y 10 por artículo, deberán tener una resolución de 300 dpi en color (tamaño no menor a 13X18 cm). Los 300 dpi deben ser reales, sin forzar mediante programas de edición. *Las imágenes deberán enviarse incrustadas en el documento de texto –como referencia de ubicación– y también por separado, en formato jpg o tiff*. Si el diseño del texto lo requiriera el secretario de Redacción solicitará imágenes adicionales a los autores. Asimismo, se reserva el derecho de reducir la cantidad de imágenes previo acuerdo con el autor.

Tanto las figuras (gráficos, diagramas, ilustraciones, planos mapas o fotografías) como las tablas deben ir enumeradas y deben estar acompañadas de un título o leyenda explicativa que no exceda las 15 palabras y su procedencia.

Ej.:

Figura 1. Proceso de.... (Stahl y Klauer, 2008, p. 573).

La imagen debe referenciarse también en el texto del artículo, de forma abreviada y entre paréntesis.

Ej.:

El trabajo de composición se efectuaba por etapas, comenzando por un croquis ejecutado sobre papel cuadriculado en el cual se definían las superficies necesarias, los ejes internos de los muros y la combinación de cuerpos de los edificios (Fig. 2), para luego pasar al estudio detallado.

El autor es el responsable de adquirir los derechos o autorizaciones de reproducción de las imágenes o gráficos que hayan sido tomados de otras fuentes así como de entrevistas o material generado por colaboradores diferentes a los autores.

· **Secciones del texto:** Las secciones de texto deben encabezarse con subtítulos, no números. Los subtítulos de primer orden se indican en negrita y los de segundo orden en *bastardilla*. Solo en casos excepcionales se permitirá la utilización de subtítulos de tercer orden, los cuales se indicarán en caracteres normales.

· **Enfatización de términos:** Las palabras o expresiones que se quieren enfatizar, los títulos de libros, periódicos, películas, shows de TV van en *bastardilla*.

· **Uso de medidas:** Van con punto y no coma.

· **Nombres completos:** En el caso de citar nombres propios se deben mencionar en la primera oportunidad con sus nombres y apellidos completos. Luego solo con el apellido.

· **Uso de siglas:** En caso de emplear siglas, se debe proporcionar la equivalencia completa la primera vez que se menciona en el texto y encerrar la sigla entre paréntesis.

· **Citas:** Las citas cortas (menos de 40 palabras) deben incorporarse en el texto. Si la cita es mayor de 40 palabras debe ubicarse en un párrafo aparte con sangría continua sin comillas. Es aconsejable citar en el idioma original, si este difiere del idioma del artículo se agrega a continuación, entre corchetes, la traducción. La cita debe incorporar la referencia del autor (Apellido, año, p. n° de página). En ocasiones suele resultar apropiado colocar el nombre del autor fuera del paréntesis para que el discurso resulte más fluido.

## » Cita en el texto

· **Un autor:** (Apellido, año, p. número de página)

Ej.

(Pérez, 2009, p. 23)

(Gutiérrez, 2008)

(Purcell, 1997, pp. 111-112)

Benjamin (1934) afirmó....

· **Dos autores:**

Ej.

Quantrín y Rosales (2015) afirman..... o (Quantrín y Rosales, 2015, p.15)

**Tres a cinco autores:** Cuando se citan por primera vez se nombran todos los apellidos, luego solo el primero y se agrega et al.

Ej.

Machado, Rodríguez, Álvarez y Martínez (2005) aseguran que... / En otros experimentos los autores encontraron que... (Machado et al., 2005)

**Autor corporativo o institucional con siglas o abreviaturas:** la primera citación se coloca el nombre completo del organismo y luego se puede utilizar la abreviatura.

Ej.

Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP, 2016) y luego OPEP (2016); Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) y luego OMS (2014).

**Autor corporativo o institucional sin siglas o abreviaturas:**

Ej.

Instituto Cervantes (2012), (Instituto Cervantes, 2012).

**Traducciones y reediciones:** Si se ha utilizado una edición que no es la original (traducción, reedición, etc.) se coloca en el cuerpo del texto: Apellido (año correspondiente a la primera edición/año correspondiente a la edición que se utiliza)

Ej.

Pérez (2000/2019)

Cuando se desconoce la fecha de publicación, se cita el año de la traducción que se utiliza

Ej.

(Aristóteles, trad. 1976)

## » Notas

Las notas pueden emplearse cuando se quiere ampliar un concepto o agregar un comentario sin que esto interrumpa la continuidad del discurso y solo deben emplearse en los casos en que sean estrictamente necesarias para la intelección del texto. No se utilizan notas para colocar la bibliografía. Los envíos a notas se indican en el texto por medio de un supraíndice. La sección que contiene las notas se ubica al final del manuscrito, antes de las referencias bibliográficas. No deben exceder las 40 palabras en caso contrario deberán incorporarse al texto.

## » Referencias bibliográficas

Todas las citas, incluso las propias para no incurrir en autoplagio, deben corresponderse con una referencia bibliográfica. Por otro lado, no debe incluirse en la lista bibliográfica ninguna fuente que no aparezca referenciada en el texto. La lista bibliográfica se hace por orden alfabético de los apellidos de los autores.

**Si es un autor:** Apellidos, Iniciales del nombre del autor. (Año de publicación). *Título del libro en cursiva*. Lugar de publicación: Editorial.

Ej.

Mankiw, N. G. (2014). *Macroeconomía*. Barcelona, España: Antoni Bosch.

Autor, A. A. (1997). *Título del libro en cursiva*. Recuperado de <http://www.aaaaaaa>

Autor, A. A. (2006). *Título del libro en cursiva*. doi:xxxxxx

**Si son dos autores:**

Ej.

Gentile P. y Dannone M. A. (2003). *La entropía*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

**Si es una traducción:** Apellido, iniciales del nombre (año). *Título*. (iniciales del nombre y apellido, Trad.). Ciudad, país: Editorial (Trabajo original publicado en año de publicación del original).

Ej.

Laplace, P. S. (1951). *Ensayo de estética*. (F. W. Truscott, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1814).

**Obra sin fecha:**

Ej.

Martínez Baca, F. (s. f.). *Los tatuajes*. Puebla, México: Tipografía de la Oficina del Timbre.

**Varias obras de un mismo autor con un mismo año:**

Ej.

López, C. (1995a). *La política portuaria argentina del siglo XIX*. Córdoba, Argentina: Alcan.

López, C. (1995b). *Los anarquistas*. Buenos Aires, Argentina: Tonini.

**Si es libro con editor o compilador:** Editor, A. A. (Ed.). (1986). *Título del libro*. Lugar de edición: Editorial.

Ej.

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Barcelona, España: Kairós.

**Libro en versión electrónica:** Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.aaaaaaa.aaa>

Ej.

De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*. Recuperado de <http://memory.loc.gov/monitor/oct00/workplace.html>

**Capítulo de libro:**

-Publicado en papel, con editor:

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, país: editorial.

Ej.

Flores, M. (2012). Legalidad, leyes y ciudadanía. En F. A. Zannoni (Ed.), *Estudios sobre derecho y ciudadanía en Argentina* (pp. 61-130). Córdoba, Argentina: EDIUNC.

-Sin editor:

McLuhan, M. (1988). Prólogo. En *La galaxia de Gutenberg: génesis del homo typographicus* (pp. 7-19). Barcelona, España: Galaxia de Gutenberg.

-Digital con DOI:

Albarracín, D. (2002). Cognition in persuasion: An analysis of information processing in response to persuasive communications. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 3, pp. 61-130). doi:10.1016/S0065-2601(02)80004-1

**Tesis y tesinas:** Apellido, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesina de licenciatura, tesis de maestría o doctoral). Nombre de la Institución, Lugar. Recuperado de <http://www.xxxxxxx>

Ej.

Santos, S. (2000). *Las normas de convivencia en la sociedad francesa del siglo XVIII* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Recuperado de <http://www.untref.edu.ar/5780/1/ECSRAP.F07.pdf>

**Artículo impreso:** Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número si corresponde), páginas.

Ej.

Gastaldi, H. y Bruner, T. A. (1971). El verbo en infinitivo y su uso. *Lingüística aplicada*, 22(2), 101-113.

Daer, J. y Linden, I. H. (2008). La fiesta popular en México a partir del estudio de un caso. *Perífrasis*, 8(1), 73-82.

**Artículo online:** Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número si corresponde), páginas. Recuperado de <http://www.xxxxxxx>

Ej.

Capuano, R. C., Stubrin, P. y Carloni, D. (1997). Estudio, prevención y diagnóstico de dengue. *Medicina*, 54, 337-343. Recuperado de [http://www.trend-statement.org/asp/documents/statements/AJPH\\_Mar2004\\_Trendstatement.pdf](http://www.trend-statement.org/asp/documents/statements/AJPH_Mar2004_Trendstatement.pdf)

Sillick, T. J. y Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 38-48. Recuperado de <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap>

**Artículo en prensa:**

Briscoe, R. (en prensa). Egocentric spatial representation in action and perception. *Philosophy and Phenomenological Research*. Recuperado de <http://cogprints.org/5780/1/ECSRAP.F07.pdf>

**Periódico**

-Con autor: Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp.

Ej.

Pérez, J. (2000, febrero 4). Incendio en la Patagonia. *La razón*, p. 23.

Silva, B. (2019, junio 26). Polémica por decisión judicial. *La capital*, pp. 23-28.

-Sin autor: Título de la nota. (Fecha). *Nombre del periódico*, p.

Ej.

Incendio en la Patagonia. (2000, agosto 7). *La razón*, p. 23.

-Online: Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de

Ej.

Pérez, J. (2019, febrero 26). Incendio en la Patagonia. *Diario Veloz*. Recuperado de <http://m.diarioveloz.com/notas/48303-siguen-los-incendios-la-patagonia>

-Sin autor

Incendio en la Patagonia. (2016, diciembre 3). *Diario Veloz*. Recuperado de <http://m.diarioveloz.com/notas/48303-siguen-los-incendios-la-patagonia>

**Simposio o conferencia en congreso:**

Autor, A. (Fecha). Título de la ponencia. En A. Apellido del presidente del congreso (Presidencia), *Título del simposio o congreso*. Simposio o conferencia llevado/a a cabo en el congreso Nombre de la organización, Lugar.

Ej.

Manrique, D. (Junio de 2011). Evolución en el estudio y conceptualización de la conciencia. En H. Castillo (Presidencia), *El psicoanálisis en Latinoamérica*. Simposio llevado a cabo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Río Cuarto, Argentina.

**Materiales de archivo**

Autor, A. A. (Año, mes día). Título del material. [Descripción del material]. Nombre de la colección (Número, Número de la caja, Número de Archivo, etc.). Nombre y lugar del repositorio. Este formato general puede ser modificado, si la colección lo requiere, con más o menos información específica.

- Carta de un repositorio

Ej.

Gómez, L. (1935, febrero 4). [Carta a Alfredo Varela]. Archivo Alfredo Varela (GEB serie 1.3, Caja 371, Carpeta 33), Córdoba, Argentina.

- Comunicaciones personales, emails, entrevistas informales, cartas personales, etc.

Ej.

T. K. Lutes (comunicación personal, abril 18, 2001)

(V.-G. Nguyen, comunicación personal, septiembre 28, 1998)

Estas comunicaciones no deben ser incluidas en las referencias

- Leyes, decretos, resoluciones etc.

Ley, decreto, resolución, etc. número (Año de la publicación, mes y día). *Título de la ley, decreto, resolución, etc.* Publicación. Ciudad, País.

Ej.

Ley 163 (1959, diciembre 30). *Por la cual se dictan medidas sobre defensa y conservación del patrimonio histórico, artístico y monumentos públicos nacionales.*

Boletín oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina.

## » Agradecimiento

Se deben reconocer todas las fuentes de financiación concedidas para cada estudio, indicando de forma concisa el organismo financiador y el código de identificación.

En los agradecimientos se menciona a las personas que habiendo colaborado en la elaboración del trabajo, no figuran en el apartado de autoría ni son responsables de la elaboración del manuscrito (Máximo 50 palabras).

Cualquier otra situación no contemplada se resolverá de acuerdo a las Normas APA (American Psychological Association) 6º edición.

## » Licencias de uso, políticas de propiedad intelectual de la revista, permisos de publicación

Los trabajos publicados en A&P Continuidad están bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial- Compartir Igual (CC BY-NC-SA) que permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de una obra de modo no comercial, siempre y cuando se otorgue el crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

Al ser una revista de acceso abierto garantiza el acceso inmediato e irrestringido a todo el contenido de su edición papel y digital de manera gratuita.

Los autores deben remitir, junto con el artículo, los datos respaldatorios de las investigaciones y realizar su depósito de acuerdo a la Ley 26.899/2013, Repositorios Institucionales de Acceso Abierto.

## » Cada autor declara

1 - Ceder a A&P Continuidad, revista temática de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario, el derecho de la primera publicación del mismo, bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional;

2 - Certifica/n que es/son autor/es original/es del artículo y hace/n constar que el mismo es resultado de una investigación original y producto de su directa contribución intelectual;

3 - Ser propietario/s integral/es de los derechos patrimoniales sobre la obra por lo que pueden transferir sin limitaciones los derechos aquí cedidos, haciéndose responsable/s de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de responsabilidad a la Universidad Nacional de Rosario;

4 - Deja/n constancia de que el artículo no está siendo postulado para su publicación en otra revista o medio editorial y se compromete/n a no postularlo en el futuro mientras se realiza el proceso de evaluación y publicación en caso de ser aceptado;

5 - En conocimiento de que A&P Continuidad es una publicación sin fines de lucro y de acceso abierto en su versión electrónica, que no remunera a los autores, otorgan la autorización para que el artículo sea difundido de forma electrónica e impresa o por otros medios magnéticos o fotográficos; sea depositado en el Repositorio Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario; y sea incorporado en las bases de datos que el editor considere adecuadas para su indización.

## » Detección de plagio y publicación redundante

A&P Continuidad somete todos los artículos que recibe a la detección del plagio y/o autoplagio. En el caso de que este fuera detectado total o parcialmente (sin la citación correspondiente) el texto no comienza el proceso editorial establecido por la revista y se da curso inmediato a la notificación respectiva al autor. Tampoco serán admitidas publicaciones redundantes o duplicadas, ya sea total o parcialmente.

## » Envío

Si el autor ya es un usuario registrado de Open Journal System (OJS) debe postular su artículo iniciando sesión. Si aún no es usuario de OJS debe registrarse para iniciar el proceso de envío de su artículo. En A&P Continuidad el envío, procesamiento y revisión de los textos no tiene costo alguno para el autor. El mismo debe comprobar que su envío coincide con la siguiente lista de comprobación:

1 - El envío es original y no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista.

2 - Los textos cumplen con todos los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Normas para autoras/es.

3 - El título del artículo se encuentra en idioma español e inglés y no supera las 15 palabras. El resumen tiene entre 150 y 200 palabras y está acompañado de entre 3/5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave se encuentran en español e inglés.

4 - Se proporciona un perfil biográfico de cada autor, de no más de 100 palabras, acompañado de una fotografía personal, filiación institucional y país.

5 - Las imágenes para ilustrar el artículo (entre 8/10) se envían incrustadas en el texto principal y también en archivos separados, numeradas de acuerdo al orden sugerido de aparición en el artículo, en formato jpg o tiff. Calidad 300 dpi reales

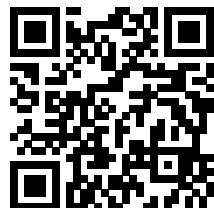
o similar en tamaño 13x18. Cada imagen cuenta con su leyenda explicativa.

6 - Los autores conocen y aceptan cada una de las normas de comportamiento

ético definidas en el Código de Conductas y Buenas Prácticas.

7 - Se adjunta el formulario de Cesión de Derechos completo y firmado por los autores.

8. Los autores remiten los datos respaldatorios de las investigaciones y realizan su depósito de acuerdo a la Ley 26.899/2013, Repositorios Institucionales de Acceso Abierto.



Utiliza este código para acceder

a todos los contenidos on line

*A&P continuidad*







Facultad de Arquitectura,  
Planeamiento y Diseño.



Universidad  
Nacional de Rosario