

# LA FORMACIÓN EN ARQUITECTURA. REVISIONES EN SU DEVENIR

EDITORES ASOCIADOS: J. NUDELMAN / A. CRAVINO / M. C. BLANC



N.17/9 DICIEMBRE 2022

[J. OCKMAN] [J. J. LAHUERTA / J. NUDELMAN / A. CRAVINO / M. C. BLANC] [C. A. KOGAN] [J. P. PEKAREK]  
[L. A. MÜLLER / C. PARERA] [M. E. DURANTE] [M. P. BARRIENTOS DÍAZ / C. R. ARANEDA GUTIÉRREZ] [J.  
MUNTAÑOLA THORNBERG] [P. AZARA] [F. LIBERATORE / A. AGUIRRE / H. CAGGIANO / Á. ABBATE / C.  
BORSANI / H. QUIROGA]





**N.17/9 2022**

ISSN 2362-6089 (Impresa)

ISSN 2362-6097 (En línea)

revista

# A&P

continuidad

Publicación semestral de Arquitectura  
FAPyD-UNR



**FAPyD**





*Imagen de tapa :*  
Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. Desarrollo  
del espacio de la escalera de la biblioteca.  
Fotografía: Arq. Walter Gustavo Salcedo.

*A&P Continuidad* fue reconocida como revista científica  
por el Ministerio 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 exclusi-  
va 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 le-  
gales por errores u omisiones que pudieran identificarse  
en los textos publicados.  
Las imágenes que acompañan los textos han sido pro-  
porcionadas 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 ma-  
terial publicado puede ser reproducido total o parcial-  
mente a condición de citar la fuente original.

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



## Universidad Nacional de Rosario

*Rector*  
Franco Bartolacci

*Vicerrector*  
Darío Masía

### Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño

*Decano*  
Mg. Arq. Adolfo del Rio

*Vicedecano*  
Arq. Jorge Lattanzi

*Secretario Académico*  
Arq. Sergio Gustavo Bertozzi

*Secretaria de Autoevaluación*  
Mg. Arq. Bibiana Ada Ponzini

*Secretaria de Asuntos Estudiantiles*  
Arq. Leandro Peiró

*Secretario de Extensión Universitaria, Vinculación  
y Transferencia*  
Arq. Aldana Prece

*Secretaria de Postgrado*  
Dra. Arq. Jimena Paula Cutruneo

*Secretaria de Ciencia y Tecnología*  
Mg. Arq. Gabriel Chiarito

*Secretario Financiero*  
Cont. Jorge Luis Rasines

*Secretario Técnico*  
Lic. Luciano Colasurdo

*Secretaría de Infraestructura Edilicia y Planificación*  
Arq. Luciana Tettamanti

*Director General Administración*  
CPN Diego Furrer

## INSTITUCIÓN EDITORA

Facultad de Arquitectura, Planeamiento  
y Diseño  
Riobamba 220 bis  
CP 2000 - Rosario, Santa Fe, Argentina  
+54 341 4808531/35

aypcontinuidad@fapyd.unr.edu.ar  
aypcontinuidad01@gmail.com  
www.fapyd.unr.edu.ar

ISSN 2362-6089 (Impresa)  
ISSN 2362-6097 (En línea)

*Próximo número :*  
CONTINUIDADES Y DISRUPCIONES EN LA  
FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN AR-  
QUITECTURA. ENERO-JULIO, AÑO X - N°18 /  
ON PAPER/ONLINE

## A&P Continuidad Publicación semestral de Arquitectura

**Directora *A&P Continuidad***  
Dra. Arq. Daniela Cattaneo  
ORCID: 0000-0002-8729-9652

**Editores asociados**  
Dr. Jorge Nudelman, Dra. Ana Cravino,  
Arq. María Claudina Blanc

**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**  
Dg. Sofía Lombardich  
*Dirección de Comunicación FAPyD*

### 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)



Revistas UNR



EDITORIAL

08 » 11

Jorge Nudelman, Ana Cravino  
y María Claudina Blanc

REFLEXIONES  
DE MAESTROS

12 » 21

El giro de la educación

Joan Ockman  
Traducción por María Sara Loose  
(Cuerpo de Traductores UNR)

CONVERSACIONES

22 » 29

Conversación con Juan  
José Lahuerta, en torno al  
estudiante de arquitectura  
Antoni Gaudí

Juan José Lahuerta por Jorge  
Nudelman, Ana Cravino y  
María Claudina Blanc

DOSSIER TEMÁTICO

30 » 39

El *partido* en crisis  
Transformaciones en la  
didáctica del proyecto  
arquitectónico en el cambio  
de milenio

Carolina Andrea Kogan

40 » 51

Ingenieros, entre archi-  
tectos y empresarios

Juan Pablo Pekarek

52 » 61

Arquitectura: cien años  
de formación en la  
provincia de Santa Fe

Luis Alberto Müller y  
Cecilia Parera

62 » 71

Exilio y circulación de  
profesionales en las  
escuelas de arquitectura,  
de Argentina a México  
(1974-1983)

María Eugenia Durante

72 » 81

Espíritu universitario en  
tiempos de cambio

Macarena Paz Barrientos Díaz  
y Claudio Rodrigo Araneda  
Gutiérrez

ENSAYOS

82 » 91

El futuro de la formación  
de los arquitectos y de las  
arquitectas tras cincuenta  
años de investigación

Josep Muntañola Thornberg

92 » 99

Notas sobre la pasada y  
presente enseñanza de la  
estética y la teoría de las  
artes y la arquitectura en  
la Escuela Técnica Superior  
de Arquitectura de  
Barcelona (UPC-ETSAB,  
España)

Pedro Azara

ARCHIVO  
DE OBRAS

100 » 113

Biblioteca Popular  
Constancio C. Vigil

Fernando Liberatore, Alberto  
Aguirre, Hugo Caggiano, Ángel  
Abbate, Carlos Borsani,  
Horacio Quiroga

114 » 119

Normas para autores



# Espíritu universitario en tiempos de cambio

## Una aproximación intimista a las escuelas de arquitectura

Macarena Paz Barrientos Díaz y Claudio Rodrigo Araneda Gutiérrez

**Recibido:** 28 de julio de 2022

**Aceptado:** 11 de octubre de 2022

### Español

El siguiente artículo reflexiona en torno a determinados cambios que las actuales estructuras y políticas universitarias han catalizado transversalmente al interior de las escuelas de arquitectura. A partir de los resultados de una investigación doctoral (Barrientos, 2020) y una serie de entrevistas realizadas en Chile y España a académicos de diversas escuelas que se consignan en esta comunicación, se develan relaciones entre el contexto eminentemente práctico e íntimo del proceso formativo y aquel administrativo e institucional, los que en conjunto definen un espectro dentro del cual las comunidades formativas disciplinares devienen. Desde una mirada intimista y un enfoque cualitativo, osamos aproximarnos a un sondeo del inefable espíritu universitario contemporáneo que, dentro de este espectro, emerge en las escuelas de arquitectura. Esto, con el objetivo de enunciar un principio de reflexión informada y actualizada en torno a los efectos que tienen los abstractos marcos normativos en el mundo dinámico y eminentemente vital de la formación universitaria y vislumbrar futuros posibles en tiempos de cambio.

**Palabras clave:** enseñanza de la arquitectura, escuelas de arquitectura, estructuras universitarias, comunidades formativas

### English

The following article reflects on certain changes that the current university structures and policies have transversely catalysed in architecture schools. Based on the results of a doctoral research and a series of interviews carried out in Chile and Spain with academics from various schools, it reveals the relationships between the mainly practical and intimate context of the formative process and that one shaped by the administrative and institutional sphere. Both contexts define a spectrum in which disciplinary training communities develop. From an intimate, qualitative approach, we dare to explore the ineffable university spirit arising in architecture schools under the influence of this spectrum. The aim is to set a starting point for an informed and contemporary reflection on the effects of the abstract regulatory frameworks for the dynamic and vital world of university education. This, in turn, seeks to envisage the possible futures in times of change.

**Key words:** architecture education, architecture schools, university structures, training communities

### » Introducción

Joan Ockman (2012) sostiene que el discurso de la arquitectura es fundamentalmente formulado y diseminado en las escuelas. Esta afirmación respalda la importancia del ejercicio docente y se radicaliza al cruzarse, por ejemplo, con lo que sugiere Josep Quetglas (2012) cuando declara que una buena escuela es aquella que distingue adiestramiento de formación. En palabras del autor, “la formación tendría que explicar dos cosas: la profesión como ya no se hace, y la profesión como todavía no se hace”. Debido a esto sostiene Quetglas, “la enseñanza es doblemente anacrónica, hacia atrás y hacia adelante”. Este doble anacronismo calza con la idea de que nuestras herramientas arquitectónicas y nuestro rol como arquitectos se encuentran en constante revisión y reconfiguración (Nieto, 2022). Y pone acento en la idea de apostar por un presente emergente y activo por definición, es decir, enfatiza el aspecto “poiético” del acto creativo (Sarquis, 2008). La intención de innovar, explorar y posiblemente ampliar los márgenes de la disciplina desde

el ámbito formativo, mediante el ejercicio de la práctica de la enseñanza-aprendizaje en talleres y aulas, se puede observar en una serie de iniciativas y encuentros académicos (como los JIDA, EDUMEET, entre otros latinoamericanos como los Encuentros de Iniciación a la Enseñanza de la Arquitectura). Y así como se enmarcan en el renovado interés por discutir en torno a la responsabilidad social de la arquitectura (Doucet, 2017), han ganado relevancia a posteriori del advenimiento de la educación a distancia en 2020. Sin embargo, esta tendencia parece colisionar, o al menos entrar en contradicción de forma sistemática, con un aspecto poco discutido y revisado cuando se habla de formación universitaria, a saber: las políticas y estructuras que hoy buscan reglar el ejercicio de esta (Fuentalba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019). Además de esta consideración, y desde un punto de vista puramente disciplinar, las ideas antes expuestas también suponen un riesgo a correr frente a las competencias profesionales de rigor ético y técnico relativas al ejercicio tradicional y normado de la arquitectura. Al respec-

to, Cunningham (2005) establece que, si bien toda formación siempre se verá influenciada por la profesión respectiva, hay una cuota de conformidad y de certeza relativas al campo laboral que difieren de la cuota de exploración e innovación que nutre a la formación. Cómo ponderar esta *cuota* entre tradición y exploración, es algo que nos ocupa desde hace décadas. No obstante, en los últimos veinte años esta cuestión ha venido a tensarse aún más porque el sistema universitario global nos ha impuesto estructuras que irritan la norma que ordena la docencia y el ejercicio de esta. Ya desde el año 1990 en Chile, una pionera de la investigación en docencia de la arquitectura, Ángela Schweitzer, apuntaba a la necesidad de situar a los estudiantes delante y no detrás de los cambios requeridos por la profesión. Tres décadas después, desde España y dentro del editorial número 12 de la revista ZARCH dedicada al aprendizaje de la arquitectura, se hace un llamado a promover la diversidad y sobre todo el debate, la reflexión y la investigación de forma cruzada entre formación, profesión

y todos los actores del medio arquitectónico en perspectivas de un mejor avance disciplinar (Bardí, García Escudero y Labarta, 2019). Sin embargo, esta invitación esconde un desafío mayor, uno que Bilello (1991) describe como de carácter estructural cuando nos recuerda cuán doloroso y particularmente difícil ha sido para la arquitectura “el paso de una disciplina con base práctica a una disciplina con base en el conocimiento”. Lo que Bilello constata es precisamente lo que permite entender por qué es tan complejo administrar esta cuota a ponderar entre certeza y exploración o conformidad e innovación. He aquí una primera dimensión, si se quiere *propiamente arquitectónica*, que Javier Monedero (2003) también resume tajantemente al declarar que la arquitectura “es una profesión mucho más conservadora de lo que les gusta reconocer a los arquitectos”. Una segunda dimensión avanza desde la escala disciplinar a la institucional y enmarca a las investigaciones responsables del material recopilado en las entrevistas en un contexto universitario signado por el avance de estructuras y políticas que a nivel global han impactado en la enseñanza aprendizaje de la arquitectura. Si bien, a través de las entrevistas realizadas y presentadas en este artículo no es posible ilustrar el panorama completo<sup>1</sup>, las investigaciones realizadas permiten afirmar que el impacto de los sistemas universitarios en la enseñanza aprendizaje de la arquitectura es mayor de lo que suele estimarse (Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019). Bajo la noción de universidad compleja, articulada en torno a las misiones de formar profesionales, investigar y establecer vinculación con el medio, como docentes y/o académicos arquitectos, ya no basta con repensar las escuelas como comunidades afectas a los vaivenes profesional/disciplinares solamente. A esta polaridad, que parece haber reducido el debate sobre nuestras escuelas a un binomio simplista entre modelos profesionales o modelos experimentales (Nieto, 2022), habrá que sumar otro de alcance institucional. Uno que, a raíz de la exigencia no solo de normas administrativas, sino también de cumplimiento de estándares

globales de excelencia, ha instalado un “modelo basado en el rendimiento individual” que ha desplazado la idea de la escuela como “una organización con identidad, una comunidad reunida en torno a un proyecto de enseñanza y aprendizaje de la disciplina” (Barros, 2015).

» **Metodología**

Para abordar una reflexión informada de la problemática enunciada, la investigación doctoral de la que deriva este artículo trabajó con entrevistas, análisis documental y observación directa de 4 escuelas españolas y 8 chilenas<sup>2</sup>. Esta muestra permite dar cuenta de dos contextos que responden a los estándares de homologación derivados del Acuerdo de Bolonia (1999) y relativos respectivamente al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999) y al Proyecto Tuning Latinoamérica (2005). No obstante, ambos países presentan dos sistemas educacionales disímiles: el estatal normado español y el neoliberal chileno (Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019), lo que aporta un alcance panorámico a lo acá presentado. Las entrevistas posibilitan una mirada intimista y un enfoque cualitativo que busca aproximarse y sondear de forma crítica lo que podría caracterizarse como el *espíritu universitario* contemporáneo de las escuelas de arquitectura estudiadas. Espíritu universitario entendido como aquello que subyace de forma tácita y transversal y que, sin embargo, informa de forma efectiva la práctica del cuerpo docente. Con este objetivo, esta comunicación se focaliza prioritariamente en lo relevado a través de las entrevistas. Aquello que, argumentamos, nos permite auscultar el *aura* de las escuelas. Se busca así también complementar otros análisis recurrentemente cuantitativos del estado de la formación disciplinar, con el fin de dar voz a los responsables de la formación de los futuros arquitectos. De este modo, buscamos indagar en la percepción que las escuelas tienen de sí mismas y del contexto en que se inscriben; algo que podríamos definir como una *propiocepción* de escuela (Barrientos, Araneda y Goycoolea, 2022). Siguiendo la línea argumental de Awan,

Schenider y Till (2011), consideramos que los inéditos desafíos que se presentan para nuestra disciplina y su base de formación no pueden ser vistos como una amenaza sino como una variable contextual más con la que debemos trabajar. En este sentido, la reflexión presentada pone de relieve y observa con atención la tensión e interacción que ocurre entre lo práctico y lo administrativo, entre la norma y el ejercicio de esta, articulando las dimensiones disciplinar e institucional o bien la escala de la escuela de arquitectura con la institucional. Como referencia se toman una serie de 7 dimensiones críticas que surgieron del análisis de entrevistas realizado a raíz de la investigación doctoral (Barrientos, 2020). Este análisis identificó una mayor recurrencia de 7 dimensiones en las conversaciones (Fig. 1), que dan cuenta de aspectos relativos a la escala de la escuela de arquitectura y otros relativos a escala institucional.

Para profundizar en la discusión que nos convoca, este artículo se focaliza en 4 de las 7 dimensiones identificadas en las conversaciones con docentes y académicos de las escuelas de arquitectura tanto chilenas como españolas. Dichas dimensiones permiten abordar la tensión entre la praxis de escuela y la burocracia institucional como condicionantes o determinantes del espíritu universitario actual (Barrientos, Araneda y Goycoolea, 2022).

» **Resultados**

La primera dimensión se considera una condicionante contextual y transversal a ambos países en estudio: la generalización (o masificación) de la educación. Posteriormente, la reflexión pivota en torno a 4 cambios observados como principales: (1) los pro y contras de las estructuras universitarias; (2) los cambios en la formación, como dimensiones críticas o cambios que enmarcan la tensión o fenómeno observado; los cambios en cuanto al (3) perfil del profesorado y; (4) los cambios en cuanto al perfil de los estudiantes, como dimensiones más específicas que caracterizan y se relacionan en términos mas profundos con los cambios en la formación (Fig. 2).



Figura 1. Esquema de dimensiones críticas de la investigación en tensión. Fuente: Elaboración propia (2022).

*Generalización de la educación*

La generalización de la educación condiciona tanto los cambios en la formación como la implementación de estructuras universitarias que buscan establecer ciertas garantías para ordenar y fiscalizar la formación universitaria. A modo de antecedente, presentamos extractos de conversaciones sostenidas entre 2017 y 2018 con algunos de los entrevistados que ilustran este cambio de base. Todas forman parte de la tesis doctoral de Barrientos (2020) *Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España*<sup>3</sup>. Ricardo Aroca plantea que “cuando deciden que toda la gente puede ir a la universidad; ni re-organizan la universidad ni explican al país (España) que esta universidad ya es otra cosa”, resaltando que en términos disciplinares esto es problemático porque dio continuidad a un modelo disciplinar con base práctica en un contexto de avance de la universidad compleja orientada fuertemente a promover el conocimiento disciplinar (Bilello, 1991). El aumento en el número de estudiantes y de escuelas de arquitectura, por otro lado, implica una serie de cambios (desde administrativos hasta prácticos) frente a los que se ha reaccionado más que accionado

propositivamente. Javier Monedero apunta, por ejemplo, a la atomización de una formación arquitectónica integral en relación a la aparición de los departamentos académicos (que en las escuelas españolas determinan la existencia de una escuela desde el departamento de proyectos, otra desde el de expresión gráfica, otra desde el de estructuras, etc.), develando que “el problema de fondo es que no se puede hacer una escuela de arquitectura con más de 1.000 estudiantes”. Respecto de esta última idea, Antonio Maciá recalca que, en el contexto actual de grandes transformaciones, “las escuelas de tamaño más reducido lo tienen más fácil”, pues pueden acordar e implementar cambios de manera más ágil que aquellas que se enfrentan a enormes aparatos administrativos. Además del incremento en la matrícula de estudiantes se observa un aumento en el número de escuelas de arquitectura chilenas, lo que José Quintanilla califica de “pecado social”. Que actualmente existan 31 universidades que ofertan la carrera, alcanzando un total de 40 programas en curso<sup>4</sup>, genera por una parte una diversidad digna de estudio. Y por otra, una dificultad a la hora de proveer garantías de calidad (Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019). Frente a este panorama, José Rosas augura que “pro-

bablemente vamos a asistir a un escenario de mayor cantidad de profesionales de la arquitectura, donde no todos tienen el mismo estándar formativo y eso nos hace daño.”

Pro y contras de las estructuras universitarias

La reflexión anterior permite plantear el vínculo entre la generalización de la educación y la irrupción de las nuevas estructuras y políticas universitarias que actualmente operan en un contexto de masividad. Estructuras y políticas derivadas de Bolonia y que se han desarrollado con el objetivo de promover la homologación de estudios, así como de dar garantías en relación con la calidad de la docencia pero que, sin embargo, a menudo terminan traducidas en una serie de exigencias que sobrecargan a académicos y docentes de tareas administrativas impuestas en una lógica *top down*. Respecto de esto, tanto en Chile como en España, la percepción de los entrevistados es más bien de crítica y de resistencia. Desde una primera mirada a los estándares institucionales, José Guerra declara que para el caso chileno “primero tenemos que ganar la pelea interna con la universidad, para que entiendan que están haciendo un solo traje, que efectivamente a nosotros como escuela de arquitectura no nos cabe”. Ampliando esta idea un



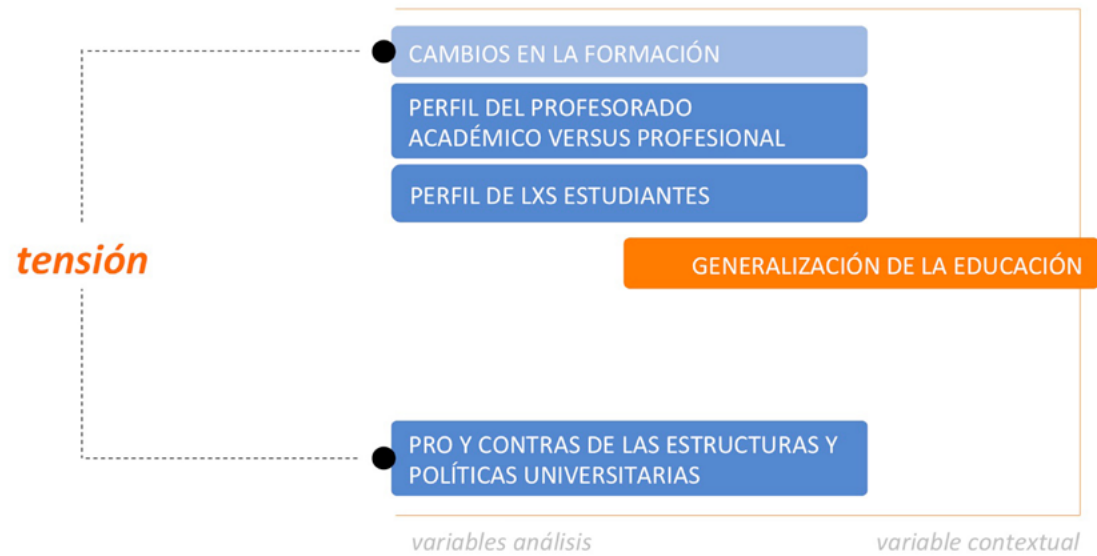


Figura 2. Esquema de relación entre variables de análisis y contextuales. Fuente: Elaboración propia (2022).

marco transversalmente disciplinar, José Juan Barba cuestiona la implementación de ciertos parámetros planteando que “no todos los conocimientos, ni todas las carreras, ni todas las ramas de la ciencia demandan las mismas necesidades [...] por lo tanto estas visiones escolásticas de que todo tiene que estar pautado en una especie de manual no me parecen pertinentes”. Frente a esta resistencia crítica, Fernando Pérez indica que la incidencia que las estructuras universitarias tienen sobre la formación es un fenómeno de la universidad actual, y que es ineludible. Y advierte que el estar “bajo el fuego del *accountability*, es decir, del dar cuenta y razón de los recursos y de las tareas que recibes”, no debiera confundir nuestra atención a cuestiones adjetivas por sobre sustantivas. En este sentido, Carlos Miranda advierte que estas políticas están orientadas a “administrar asuntos universitarios, pero no hacen universidad”, y ello deriva en un desgaste sobre las comunidades formativas. Desde Alicante (España), Enrique Nieto acota que “el hecho de que todas las taxonomías estén vigiladas, estén negociadas, estén acabadas y clausuradas, impide que la propia institución vaya más allá de donde ya está”, acusando en este sentido a las estructuras universitarias y

sus relativos elementos garantistas en exceso como responsables de cierta inercia y rigidez académica. Además de referir a las exigencias de estructuras y políticas institucionales, aquí se acusan otras de tipo pedagógico y *garantista*, que muchas veces prescriben los alcances de cursos y talleres, rigidizando el desarrollo más exploratorio de algunas apuestas docentes. Finalmente, y a modo de corolario optimista de esta conversación, Roberto Burdiles declara que tanto las estructuras como las políticas universitarias actuales “son como el cuerpo que da forma a un plan, pero no son el espíritu o alma que los mueve [...] quienes ponen en práctica estos planes son los que tienen que ser capaces de darle el alma o el espíritu en cómo se desarrollan”. En la misma línea, pero abogando radicalmente por la validación de la práctica docente como un acto de compromiso personal y político, Atxu Amann señala que se puede ser disruptivo sin ser ilegal: “a mí me encanta encontrar los agujeros de la ley”, e invita a distinguir entre la concreción tácita de las prácticas y la abstracción de las normas administrativas.

Cambios en la formación  
La tensión observada entre los espacios y tiem-

po dedicados a las tareas impuestas por las estructuras universitarias y la institución versus los de la práctica cotidiana de la docencia, derivan en una serie de cambios en la formación. Cambios que a continuación se enunciarán, y que más que un contrapunto de lo expuesto anteriormente, se presentan como reflejo concreto de las políticas que han orientado el desarrollo de las universidades en los últimos veinte años, afectando a las escuelas de arquitectura. Identificar los cambios en torno a la formación en arquitectura presupone primeramente reconocer una idea de Torres y Nieto (2012) que resignifica a la docencia de la arquitectura como una práctica arquitectónica de pleno derecho. Esto implica no solo valorar el ejercicio de las y los arquitectos ampliamente, sino que también implica ser conscientes de que en las escuelas de arquitectura “lo que hacemos en realidad es formar ciudadanos que se expresan políticamente a través de unas herramientas que son las herramientas disciplinares. Unas herramientas, además, que se hacen y deshacen constantemente”, en palabras de Nieto. De acuerdo con Fernando Pérez, parte del conservadurismo observable en la enseñanza de la arquitectura tiene que ver con la intención “de

conservar un saber que siempre se tiene mucho miedo de perder”. Las y los entrevistados, por su parte, reconocen de forma transversal que es también el ámbito formativo el que tiene mayores potencialidades para catalizar avances dentro de la disciplina. Desde Chile, Juan Pablo Urrutia señala que “la pérdida de liderazgo disciplinar es un asunto que puede ser resuelto por la formación, en cuanto las carreras de arquitectura entiendan que arquitectura no es solo obra”. Agrega: “Nuestros referentes en la carrera son los arquitectos de oficio, de lápiz, escuadra, compás y edificios. Pero no tenemos referentes de arquitectos políticos, arquitectos desarrolladores de materiales, arquitectos activistas, arquitectos académicos o investigadores. Si tuviésemos esos referentes, tomar esas posiciones de poder dadas nuestras posibilidades, no sería entrar en un camino desconocido”. Desde España, y en una mirada más crítica, pero en la misma línea, Miguel Mesa opina que “esto de apostar por las cuestiones ‘propias’ de la arquitectura en términos funcionales o en términos de la responsabilidad del arquitecto tradicionalmente entendido, es un blindaje ideológico que permite dejar ciertas cuestiones y ciertos debates fuera”, recalando que esto es precisamente lo que nos excluye de los debates más complejos y relevantes del mundo actual.

Cambios en el perfil del profesorado  
La discusión anterior encuentra reflejo concreto en el cambio del perfil del profesorado que se observa actualmente en las escuelas de arquitectura, el que, por un lado, ha ido abandonando el perfil clásico del maestro arquitecto con reconocido ejercicio profesional y obras relevantes para avanzar hacia el perfil de un académico investigador que tal vez no ha ejercido nunca de forma tradicional. Y, por el otro, ha ido modificando sus maneras de relacionarse con el estudiantado, pasando de una dinámica vertical de enseñanza muy al estilo del maestro-aprendiz, a una más horizontal y colaborativa a modo de guía o acompañante (Barros, 2011). Las entrevistas se focalizaron más en el primer aspecto, que obliga a ponderar entre un perfil profesional versus uno académico. Juan Román

señala que actualmente “es muy difícil tener ejercicio profesional, (porque en la universidad) una jornada completa muy absorbente, [es] casi incompatible con tener una oficina”. Fernando Pérez contextualiza el escenario, apuntando a que el perfil de contratación cambia al adoptarse el concepto de la Universidad de Humboldt y que la arquitectura, además, al insertarse tardíamente en la formación normativa ha tenido que adaptarse forzosamente a ello. Reconociendo el avance de esta tendencia, Roberto Burdiles reconoce que “hemos pasado de un profesor al que le bastaba con tener conocimientos; y conocimientos que provenían además de la experiencia y del hacer, a una mayor profundización en el plano de la didáctica”. Valorando esto último, Daniel García Escudero apunta que al menos “hoy más que nunca la gente es consciente de cómo estructura sus asignaturas, los contenidos, la metodología”. Mientras que Miguel Mesa, coincidentemente pone en valor la configuración de un tejido académico integral que difiere de antaño cuando “la implicación de los profesores con la propia institución era prácticamente cero”. Si bien esta discusión tiene grandes implicancias prácticas y didácticas al interior de las aulas y talleres, Joaquín Sabaté, pone su atención también en la escala institucional. Declara que la importancia de la contribución de los profesores asociados, es decir de quienes reparten su jornada entre academia y profesión, siempre ha sido muy significativa, lo que, no obstante, no se condice con el reconocimiento por parte de la universidad. Coincidiendo con esta mirada crítica respecto a las políticas de contratación, Alberto Fernández comenta que, para la arquitectura, el problema es aún más grave cuando lo que se quiere es “eliminar la carrera docente; que es la carrera que reconoce el ejercicio profesional externo” priorizar únicamente las relativas al perfil académico de investigador. En términos generales, en la mayoría de las entrevistas la tendencia es a reconocer que esta pugna entre perfiles es confusa y simplista. Roberto Burdiles lo resume al acotar que “la ecuación no es cuantitativa, es cualitativa”, lo que se condice con la máxima consensuada

de que no todo buen profesional es necesariamente un buen docente ni viceversa. Finalmente, José Rosas destaca la importancia de contar con “un cuerpo académico muy variado y multigeneracional” subrayando que el equilibrio en la conformación del cuerpo académico es vital porque “el currículo son las personas puestas en el currículo”.

Cambios en el perfil del estudiante  
Esta última acotación refiere nuevamente a la necesidad de distinguir entre norma abstracta y su aplicación para poner el foco sobre las personas y su subjetividad y es también pertinente en relación a otra arista del fenómeno: el cambio en el perfil del estudiante, condición derivada también de la generalización de la educación. De acuerdo con Brunner (2016), Chile presenta un sistema de educación superior anclado en el pregrado y la mayor tasa de participación de estudiantes universitarios más pobres en Latinoamérica. Esto supone la incorporación de un nuevo perfil de estudiante proveniente de las familias de menores ingresos a un sistema educacional orientado y diseñado para un perfil de estudiante de clase media y dedicación absoluta que ya no es el único que accede a la formación universitaria (Bernasconi, 2017). En España, el proceso de expansión del sistema de educación superior presentó un particular incremento luego de la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (Algaba Garrido, 2015). Junto con esto, desde 1984 se han creado 32 nuevas universidades, las que partir del proceso de adaptación al EEES en el 2000 y a las normativas recogidas en el Acuerdo de Bolonia, se han debido adaptar a un nuevo modelo educativo (Algaba Garrido, 2015). En términos transversales a ambos países, el cambio observado en el perfil de los estudiantes se caracteriza por una mayor diversidad, una variada versatilidad en el manejo de herramientas, técnicas e intereses y responde a transformaciones socioculturales de carácter global. Esto implica la necesidad de una educación disciplinar pertinente (Butragueño, Raposo y Salgado, 2018), aspecto que se relaciona con el enfoque de la ya consolidada formación



Figura 3. Conversaciones cruzadas. Selección de entrevistados de España y Chile. Fuente: Elaboración propia (2022).

por competencias que en palabras de Jiménez (2010) “propone la puesta en valor de otras formas de aprendizaje que integran el conocimiento con aspectos actitudinales y valóricos como un saber actuar complejo”. Esta nueva mirada que pone en valor la subjetividad, que centra su atención en las personas, y que por tanto es cualitativa, es también la que interesa atender. Santiago de Molina, consultado en relación al cambio en el perfil del estudiante, señala que estos cambios “no son solo los tecnológicos, [...] sino, sobre todo, son cambios de relación con el mundo”. Acotación fundamental y que coincide con lo que ya en el 2012, Preston Scott Cohen recalca al decir que el desafío para enseñar a las nuevas generaciones no consistía en enseñarles a utilizar las últimas herramientas, sino en enseñarles a ser parte de un nuevo mundo (Greene, Scheerlinck y Schoonjans, 2012). Un nuevo mundo que Bauman (2001) ha caracterizado como “líquido”, suponiendo esto una dilución de los márgenes antes establecidos. En esta línea, Enrique Nieto advierte que “hoy en día las referencias que usan los estudiantes ya no están

enclaustradas por los límites de la academia, sino que son muy variadas y heterogéneas”, lo que Santiago de Molina denomina como el “desdoblamiento del currículo” y que se articula en base al “currículo que imparten los planes de estudio y el currículo que son capaces de fabricarse los estudiantes a través de sus intereses”. Esta pérdida de centralidad de la universidad evidencia otro cambio relativo a la formación que es una condición derivada también de la generalización del acceso a la universidad. Gonzalo Herrera, desde el contexto chileno indica, “antes éramos pocos los que entrábamos a la universidad y era un asunto muy vocacional. Hoy no es así. Actualmente pasar del colegio a la universidad es como una cosa lógica, sin pensar mucho qué se va a estudiar”. Desde el contexto español, Enrique Nieto hace un llamado a repensar entonces la formación profesional en arquitectura desde las universidades, para “reformular el papel que podemos cumplir”. Como cierre de esta conversación, José Guerra vuelve a relacionar este aspecto con otra condición que las estructuras universitarias han posibilitado

en este contexto de masificación. A la supuesta “falta de vocación”, según él se suma la mayor flexibilidad en cuanto al itinerario formativo, ya que actualmente “los estudiantes van probando, hay mucha movilidad dentro de la misma universidad. Y creo que eso ha generado una suerte de aprovecharse un poco del sistema”.

#### » **Discusión**

De un total de 20 entrevistas realizadas en Chile y 24 en España, que conformaron una de nuestras fuentes centrales de investigación, este artículo presentó resultados bajo un formato de conversaciones o discusiones cruzadas en donde se exponen las ideas y reflexiones de 20 docentes y académicos en total (Fig. 3). En perspectiva, nos gustaría apuntar que lamentamos el nulo equilibrio de género en la muestra. Pero aún con la distancia agudizada por la pandemia entre el 2022 y el 2017 (año en que se iniciaron estas conversaciones), la investigación permite respaldar asuntos críticos que insoslayablemente debemos enfrentar desde las comunidades formativas. Frente a la

pregunta ¿qué formas ha ido tomando el espíritu universitario desde el punto de vista de la formación de los arquitectos? O al cuestionarnos el cómo se ha ido construyendo y deconstruyendo la institucionalidad de las escuelas de arquitectura para continuar siendo un espacio pertinente, innovador y sustancial al avance de la disciplina, develamos la relevancia de las estructuras universitarias en relación con las prácticas docentes. O como lo hemos llamado, la norma y el ejercicio de esta. Las reflexiones que aquí se ofrecen se nutren de dos contextos disímiles en términos de sistema. Por un lado, Chile, que posee un sistema educativo neoliberal. Por el otro, España que posee uno estatal y normado. Así y todo, ambos comparten una historia iberoamericana a la que las didácticas de la formación arquitectónica aplicadas en aula no escapan. Y comparan condicionantes transversales derivadas del Acuerdo de Bolonia (1999). En ambos casos, nos parece necesario, sino urgente, acostumbarnos a auscultar la dimensión cotidiana de nuestras escuelas y socializar los resultados de

ese ejercicio para el mejor devenir no solo del ámbito formativo, sino de la disciplina arquitectónica de forma integral. Finalmente –y a modo de ejemplificación de esta tensión entre la esfera práctica e íntima de la docencia y la más administrativa e institucional que afecta a las comunidades formativas disciplinares– quisiéramos traer a la presencia la protesta de abril 2019 protagonizada por estudiantes de la carrera de arquitectura de la Universidad de Chile. Los estudiantes se manifestaron abiertamente y sin pudor contra la presión a que estaban sometidos: la falta de sueño y ocio, el desgaste físico y mental y otros aspectos que por años hemos normalizado dentro de nuestros espacios de enseñanza-aprendizaje. Dicha protesta, a la que pronto se sumaron estudiantes de otras escuelas del país, visibilizó una situación que cabe entender como síntoma de un descalce entre la institucionalización universitaria, la enseñanza de la arquitectura y el nuevo sujeto estudiantil (Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019). Nos preguntamos si esto acaso no es un síntoma

directo de lo que planteaba Pérez cuando decía: “El academicismo es un mal, en definitiva, también lo digo con prudencia porque algunas virtudes debe tener, pero es un mal que suele afectar a las universidades; que al intentar fijar y sistematizar el conocimiento para transmitirlo muchas veces lo congelan, lo secan y hasta lo matan. Por eso es por lo que muchas veces las renovaciones se producen por fuera de los ámbitos universitarios estrictos”. Síntoma de que algo no anda bien. O bien, síntoma de que alguna vez algo anduvo bien y que hoy se encuentra fuera de contexto. A fin de cuentas, la definición de patología refiere precisamente a desviaciones estructurales y funcionales de algo que, en un determinado momento, en un determinado contexto, estuvo sano pero que hoy se encuentra fuera de lugar. Nos preguntamos si acaso nuestras escuelas han perdido su capacidad de propiocepción; de percibirse a sí mismas como entidades sanas, *salutogénicas* y en permanente devenir. Si acaso, en el afán de normar y sobre estructurar todo, perdieron de vista las relaciones sistémicas



micas vitales que las mantienen vivas y coherentes. Nos preguntamos, de hecho, si acaso no asistimos a una eventual crisis producto de tendencias polares que, de no ser atendidas, podrían gatillar un colapso anímico –diríamos en inglés, un *breakdown*–, con las devastadoras consecuencias que esto acarrearía para nuestras comunidades académicas. Y nos preguntamos si gran parte de la solución a este problema –como todos los problemas de naturaleza anímica– yace precisamente en sincerarnos y, de una vez por todas, enfrentar y, sentados en círculo, comenzar a conversar sobre aquello que nos aqueja.

En definitiva, nos preguntamos si el espíritu universitario en general y el de una escuela de arquitectura en particular no depende justamente de aquello sobre lo cual los arquitectos parecemos no tener disposición alguna. A saber, disposición a conversar de forma sistemática y sostenida en el tiempo sobre aquello que pensamos, sentimos, decimos y hacemos tan pronto como cerramos las puertas de nuestros talleres. En suma, conversar sobre nuestras prácticas docentes. Hacia el cierre, nos limitamos a postular que conversar, entendido como el acto social primordial, presupone escuchar con la misma intensidad e intención con la que se habla (Kaplan, 2015). Solo una escucha atenta permite comenzar a crear un espacio conversacional en el que nos podemos comenzar a sentir acogidos y al que, por tanto –a diferencia de nuestras normalmente prosaicas reuniones de facultad o departamento– nos sentimos genuinamente convocados a volver una y otra vez. Tornar el encuentro con el otro en una necesidad, promover la salutogénesis de esos microcosmos sociales que son nuestras escuelas, departamentos y facultades: he aquí los desafíos supremos para nuestras fragmentadas comunidades académicas. •

NOTAS

1 - Las investigaciones relativas a este artículo consideraron como fuentes, además de las entrevistas, a un estudio documental tanto en términos del estado del arte como informativo en relación a los márgenes normativos de cada caso y también a un trabajo en terreno de observación directa de prácticas docentes.

2 - La muestra total de escuelas chilenas incorporó 8 instituciones (Universidad de Chile, Universidad Católica de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Talca, Universidad del Bío Bío) y en España a otras 4 (Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Politécnica de Barcelona, Universidad de Alicante y Universidad de Alcalá).

3 - Nota de la editora: Para optimizar la lectura, y debido a que el artículo presenta múltiples fragmentos de entrevistas sostenidas entre los años 2017 y 2018, hemos optado por no agregar en cada caso que las entrevistas transcritas forman parte de los anexos de la tesis doctoral de Barrientos (2020) *Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España*. La lista de entrevistados incluye a los siguientes profesionales: Ángela Schweitzer, Ricardo Aroca, José Quintanilla, Antonio Maciá, José Rosas, José Guerra, José Juan Barba, Fernando Pérez, Juan Pablo Urrutia, Miguel Mesa, Joaquín Sabaté, Santiago de Molina, y Roberto Burdiles, entre otros.

4 - Según datos del CNED, Consejo Nacional de Educación para el año 2021.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Algaba Garrido, E. (2015). Universidad pública y privada en España: Dos modelos distintos con objetivos similares. *Encuentros Multidisciplinarios*, 49, 1-10.

• Awan, N., Schenider, T. y Till, J. (2011) *Spatial Agency: other ways of doing architecture*. Londres, UK: Routledge.

• Bardí B., García Escudero, D. y Labarta, C. (2019). El aprendizaje de la arquitectura. *ZARCH*, 12, 2-7. Recuperado de: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_zarch/zarch.2019123387](https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2019123387)

• Barrientos, M. (2020). *Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, España y Universidad del Bío Bío, Chile. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/45188?locale-attribute=es>

• Barrientos M., Goycoolea R. y Araneda C. (2022). Modelo universitario y prácticas docentes: Una mirada introspectiva de ocho escuelas de arquitectura chilenas. *Revista AUS*,

31,105-114.

• Barros, L. P. (2011). *Ideas en torno al Taller de Arquitectura*. Valparaíso, Chile: Editorial USM.

• Barros, L. P. (2015). *Agenda propia*. Recuperado de <http://pablobarros.cl/files/writtings/Agenda%20propia.pdf>

• Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid, España: Cátedra.

• Bernasconi, A. (2017). *Desafíos del futuro de la educación superior chilena*. Santiago de Chile, Chile: Centro de políticas públicas UC. Recuperado de: Paper-Nº-96-Desafíos-del-futuro-de-la-educación-superior-chilena.pdf

• Bilello, J. (1991). *Interaction and Interdependence: University-based Architectural Education and the Architectural Profession*. Washington DC, USA: American Institute of Architects.

• Brunner, J. (Ed). (2016). *Educación superior en Iberoamérica [Informe 2016]*. Santiago de Chile, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

• Butragueño, B., Raposo, J. F. y Salgado, M. A. (2018) Yes, we draw! El papel del dibujo en la pedagogía contemporánea de Arquitectura. *JIDA*, 18, 210-223.

• Cunningham, A. (2005). Notes on education and research around architecture. *The Journal of Architecture*, 10(4), 415-441.

• Doucet, I. (2017). Learning in the ‘Real’ World: encounters with radical architectures (1960s–1970s). *Journal of Educational Administration and History*, 49(1), 7-21.

• Fuentealba, J., Barrientos, M., Goycoolea, R. y Araneda, C. (2019). El decisivo pero desatendido rol del sistema universitario en las escuelas de arquitectura. *JIDA*, 19, 168-179.

• García Escudero, D. y Bardí, B. (2019). Conversación con Eva Franch i Gilabert: la pedagogía como espacio de experimentación. *ZARCH* 12, 200-209.

• Greene, M., Scheerlinck, K. y Schoonjans, Y. (2012). The new architect. Towards a shared authorship. En D. Boutsen (Ed.) *Good practices best practices. Highlighting the Compound Idea of Education, Creativity, Research and Practice* (17-24). Bélgica, Bruselas: KU Leuven.

• Jiménez, R. (2010). Formación por competencias en la enseñanza de la Arquitectura: ¿Un aporte? ¿Una necesidad? ¿O una moda? *Revista*

*Electrónica de Desarrollo de Competencias RE-DEC*, 2(6), 65-83.

• Kaplan, A. (2015). *Artistas de lo invisible*. Buenos Aires, Argentina: Antroposófica.

• Monedero, J. (2003). *Enseñanza y práctica profesional de la arquitectura en Europa y EEUU*. Barcelona, España: Departament d'Expressió Gràfica Arquitectònica I, ETS d'Arquitectura de Barcelona.

• Nieto, E. (2022). *¡Prescindible organizado! Agenda docente para una formulación afectiva y disidente del proyecto arquitectónico*. Santiago de Chile, Chile: Editorial LOM.

• Ockman, J. (Ed) (2012). *Three Centuries of Educating Architects in North America*. Cambridge, EEUU: The MIT Press.

• Quetglas, J. (2012). La evolución de las escuelas de arquitectura. *Palimpsesto*, 4, s/d.

• Sarquis, J. (2008). *Producción de conocimiento en arquitectura, diseño y urbanismo*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.

• Torres, J. M. y Nieto, E. (2012). El modelo Alicante: disidencias espaciales en la enseñanza del proyecto de arquitectura [en línea]. Estudio Torres Nadal. Recuperado de: <http://www.torresnadal.com/el-modelo-alicante-disidencias-espaciales-en-la-ensenanza-del-proyecto-de-arquitectura/>



**Macarena Paz Barrientos Díaz.** Profesora del Departamento de Arquitectura de la Universidad Técnica Federico Santa María (Valparaíso) en donde colabora en el Área de Profundización en Territorio y Gestión. Es Doctora en Arquitectura por la Universidad del Bío Bío (Chile) y por la Universidad de Alcalá (España). Sus intereses de investigación se orientan a temas de docencia en arquitectura, perspectiva de género y ciudad. Actualmente es parte del grupo/colectivo Aulaboratorio, en donde se reflexiona, acciona e investiga en torno a la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura desde el enfoque de las pedagogías críticas y del GIDPRO (Grupo de Investigación en Didáctica del Proyecto, de la UBB). [macarena.barrientos@usm.cl](mailto:macarena.barrientos@usm.cl) <https://orcid.org/0000-0002-3903-4502>



**Claudio Rodrigo Araneda Gutiérrez.** Ph.D. Architectural Association, School of Architecture, Londres, Inglaterra (2008). Arquitecto en la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile (1997). Profesor visitante Architectural Association (2000). Beca Chevening Consejo Británico posgrado Reino Unido (2001). Investigador posdoctoral Programa de Reinserción Posdoctoral en la Academia (2008-2011). Investigador FONDECYT (2011-2013) (Ambos ANID, ex CONICYT). Investigador proyecto SUSTENTO (Código IDRC 109448-001, IRDC, Canadá). Director Grupo de Investigación en Didáctica Proyectual de la Facultad de Arquitectura de la UBB (2022-2024). [caraneda@ubiobio.cl](mailto:caraneda@ubiobio.cl) <https://orcid.org/0000-0001-8619-8465>

## 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 YMYRD (Introducción, Materiales y Métodos, Resultados y Discusión). Como punto de referencia se pueden tomar las siguientes tipologías y definiciones del Índice Bibliográfico Pubindex (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 es-

tructura 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 autoría

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*. La autoría del texto (máximo 2) debe proporcionar tanto apellidos como nombres completos o según 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 quien investiga o ejerce la docencia 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 de confirmación y le proporcionará su identificador. Todo el proceso de registro puede hacerse en español.

Cada autor o autora 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 tener afiliación a ninguna institución debe indicar: “Independiente” y el país. Asimismo, deberá 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 consideraran 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, se deberá 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 lectores y autores. El código va dirigido a todas las partes implicadas en el proceso editorial de la revista.

### » Resumen y palabras claves

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/thessp/>) o en la Red de Bibliotecas de Arquitectura de Buenos Aires Vitruvius (disponible en <http://vocabularyserver.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/la autor/a.

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/la autor/a 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 quiere 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 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. En el caso de citar personajes reconocidos se deben mencionar con sus nombres y apellidos completos.

• **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 (Apellido, año, p. n° de página).

#### 1) Cita en el texto:

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

Ej.

(Pérez, 2009, p. 23)  
(Gutiérrez, 2008)  
(Purcell, 1997, pp. 111-112)  
Benjamin (1934) afirmó....

#### b) Dos autores/as:

Ej.

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

#### c) Tres a cinco autores/as:

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)

**d) 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).

#### e) Autor corporativo o institucional sin siglas o abreviaturas

Ej.

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

**f) 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)



## 2) Notas

Las notas pueden emplearse cuando se quiere ampliar un concepto o agregar un comentario sin que esto interrumpa la continuidad del discurso. Solo deben emplearse en los casos en que sean estrictamente necesarias para la intección 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.

## 3) Referencias bibliográficas:

Todas las citas, incluso las propias para no incurrir en autoplagio, deben corresponderse con una referencia bibliográfica ordenada alfabéticamente. No debe incluirse en la lista bibliográfica ninguna fuente que no aparezca referenciada en el texto.

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

Mankiw, N. G. (2014). Macroeconomía. Barcelona, España: Antoni Bosch.  
Apellido, A. A. (1997). Título del libro en cursiva. Recuperado de http://www.xxxxxxx  
Apellido, A. A. (2006). Título del libro en cursiva. doi:xxxxx

**b) Autoría compartida:**

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

**c) Si es una traducción:** Apellido, nombre autor (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).

**d) Obra sin fecha:**

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

**e) Varias obras de un/a autor/a 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.

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

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

**g) Libro en versión electrónica:** Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de http://www.

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

**h) Capítulo de libro:**

– Publicado en papel, con editor/a:  
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/a:  
McLuhan, M. (1988). Prólogo. En La galaxia de Gutenberg: génesis del homo typhograficus (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

**i) 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 www.xxxxxxx  
Ej.

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

**j) 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.

**k) Artículo online:** Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*, número, páginas. Recuperado de http://  
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

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

**l) 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

**m) Periódico**

– Con autoría explícita:  
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 autoría explícita: 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/a  
Ej.  
Incendio en la Patagonia. (2016, diciembre 3). Diario Veloz. Recuperado de http://m.diarioveloz.com/notas/48303-siguen-los-incendios-la-patagonia

**n) Simposio o conferencia en congreso:**

Apellido, A. (Fecha). Título de la ponencia. En A. Apellido de quien presidió el congreso (Presidencia), *Título del simposio o congreso*. Simposio llevado a cabo en el congreso. Nombre de la organización, Lugar.  
Ej.

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

**ñ) Materiales de archivo**

Apellido, 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.

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

## » Agradecimientos

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).

## » 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 irrestricto a todo el contenido de su edición papel y digital de manera gratuita. Quienes contribuyen con sus trabajos a la revista 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/a 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– Certificar que es autor/a original del artículo y hace constar que el mismo es resultado de una investigación original y producto de su directa contribución intelectual;  
3–Ser propietario/a integral de los derechos patrimoniales sobre la obra por lo que pueden transferir sin limitaciones los derechos aquí cedidos, haciéndose responsable de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de responsabilidad a la Universidad Nacional de Rosario;  
4– Dejar constancia de que el artículo no está siendo postulado para su publicación en otra revista o medio editorial y se compromete 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 o autora. *Tampoco serán admitidas publicaciones redundantes o duplicadas, ya sea total o parcialmente.*

» **Envío**

Si el/la autor/a ya es un usuario registrado de *Open Journal System* (OJS) debe postular su artículo iniciando sesión. Si aún no es usuario/a 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 quien envíe su contribución. El mismo debe comprobar que su envío coincida 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/as autores/as 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 quienes contribuyen con su trabajo académico.

8– Los/as autores/as 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*





