

Paper

Praxis - Formación: Nuevos perfiles de actuación y competencias emergentes interpelan al modelo de formación

Lapadula, María Inés

ines.lapadula@fadu.uba.ar; milarq@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Programa de Doctorado. Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave

Praxis-Formación, Perfiles profesionales, Competencias, Rol social del arquitecto, Conocimiento proyectual.

Resumen

La dinámica de cambio de este contexto post-industrial, informacional y complejo suscita ineludibles adaptaciones y acoples entre formación-profesión-investigación; y desde el sector educativo, se promueven las indispensables reformulaciones y correspondencias entre pensum y praxis.

Recientes informes UNESCO-IESALC (2021-2023) sobre “los futuros de la educación superior hacia 2050” abordan estas transiciones recopilando información clave que articula innovadoras tendencias educativas y la naturaleza cambiante del trabajo. Nuevos interrogantes y problemáticas orientan ciertas directrices de buenas prácticas y una visión prospectiva hacia pedagogías sustentadas en aprendizajes colaborativos, participativos e inclusivos recuperando la vinculación intergeneracional e intercultural.

Estas formulaciones propenden al desarrollo de habilidades y competencias que potencien las propias capacidades de los futuros profesionales, a fin de enfrentar la incertidumbre y complejidad

crecientes: *pensamiento crítico, adaptabilidad, toma de decisiones, emprendedurismo, resiliencia, creatividad, empatía y compromiso social*, otras.

La formación y la profesión de los/as arquitectos/as, en tanto prácticas sociales, no quedan exentas de responder a la realidad de su tiempo. Los emprendimientos arquitectónicos han reconvertido su naturaleza, ampliando sus alcances, procesos, modos interpretativos y operativos; e integrando nuevas áreas de conocimientos, competencias, roles y actores. De este modo, surgen otros campos de actuación, modalidades de trabajo e intervención con sus respectivas exigencias socio-productivas, y por consiguiente, una redefinición del perfil profesional implicado.

Hoy, un escenario diversificado con nuevos perfiles profesionales y competencias emergentes interpela al modelo de formación y a la preeminencia de un perfil hegemónico y tradicional de ejercicio profesional.

Tomando esta premisa, la presentación buscar exponer algunos avances recabados desde el proyecto de investigación SI-PIT-DDP-003.

Son principales insumos de información, dos series de entrevistas y encuestas semiestructuradas a graduados/as arquitectos/as FADU-UBA residentes en AMBA (últimos 15 años), junto a documentos marco de organismos representativos y material teórico basado en la práctica reflexiva, lo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos.

A partir de cruces y relaciones cuali-cuantitativas se obtiene como resultado un mapeo situacional orientado a verificar tanto el nivel de articulación entre los perfiles de formación y de profesión, como la integración de nuevas y diversas capacidades y competencias que posibilita la práctica del proyecto.

Presentación del tema

Todo *proyecto educativo* debe insertarse y responder al contexto sociocultural de su tiempo.

En la educación superior esta relación adquiere un doble nivel, no sólo como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también como diálogo reflexivo con las situaciones propias de la práctica profesional hacia la cual se orienta.

Por otro lado, toda *profesión* representa invariablemente un conjunto preciso y necesario de capacidades, conocimientos, competencias y valores aportados sistemáticamente para realizar una labor social específica en la perspectiva del desarrollo de las fuerzas productivas del contexto socioeconómico y político-cultural en el que se insertan.

La organización, la dinámica y los contenidos de la práctica profesional quedan determinados por su carácter de disciplina; esto es, por el rol y el espacio que se le ha dado a las distintas profesiones en la división social del trabajo en una sociedad determinada. El desarrollo disciplinar de la profesión le permite a ésta vincularse a la obtención de determinados saberes, generación de nuevos conocimientos y formas de intervención.

La disciplina constituye entonces, un modo de disponer y delimitar un territorio de trabajo, concentrando la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión o particular perspectiva de la realidad; lo que permite observar a partir de los mismos, diversos objetos, fenómenos, regularidades y leyes interrelacionados. Estas visiones propias de cada disciplina no son eternas e inmutables sino que es expresión de un determinado devenir histórico; y por lo tanto dinámicas y maleables. (Yanes Guzmán, 2012)

Sin lugar a dudas, los cambios sustanciales operados en el contexto en estas últimas décadas han promovido diversas interpretaciones, posturas y proposiciones en torno a temas como educación-sociedad-desarrollo; y han interpelado particularmente los sistemas de formación profesional.

El ingreso al nuevo milenio ha comportado el paulatino afianzamiento de la sociedad *postindustrial–informacional*¹ impulsado por los paradigmas del universo digital: progresiva atomización del conocimiento y múltiple cruce de la información, prestaciones de alta tecnología y derivados, entornos interdependientes y colaborativos, globalización, urgencia bioambiental, interculturalidad, asimetrías sociales, nuevas formas de agrupamiento humano y una pluralidad de colectivos sociales por nombrar sólo algunos de los rasgos de imbricación, fragmentación y diversidad que han transformado significativamente las formas de habitar, los intercambios simbólicos y culturales, y los diversos campos de actuación.

En este marco, adquiere un papel central la resignificación del *conocimiento* mismo; ya no sólo como componente de asimilación y síntesis cognitiva, sino también como agente de cambio tecnológico – cultural y como fuerza productiva directa: crea y opera nuevos símbolos y significados, del mismo modo que desarrolla y entrelaza los procesos propios de esta sociedad informacional, reinventándolos constantemente.

La informatización de los procesos en general, no sólo amplía el alcance y la propagación exponencial del conocimiento sino también incorpora mayor fragmentación y especificidad, nuevas áreas disciplinares, sustantivas

¹. Una *sociedad informacional*, según Manuel Castells, se presenta como una forma específica de organización social en la que la generación, el proceso, y la transmisión de información se convierten en fuentes primordiales de la productividad, la interrelación social y el poder.

modificaciones en la producción y en las modalidades del trabajo, nuevos estándares de operatividad y calidad, entre otros; conformando un espeso conglomerado de articulaciones de distinto nivel entre actores, componentes y acciones que integra progresivamente.

En términos de Ardoino (2005) un *contexto de complejidad* se manifiesta en “*la emergencia de procesos, hechos u objetos multidimensionales, multirreferenciales, interactivos (retroactivos y recursivos) y con componentes heterogéneos de aleatoriedad, azar e indeterminación, que conforman en su aprehensión grados irreductibles de incertidumbre*”. Así, esta realidad polifacética es interpretable desde distintos posicionamientos; exigiendo “*por parte del sujeto una estrategia de pensamiento, a la vez reflexiva, no reductiva, polifónica y no totalitaria/totalizante. Un contexto inédito y enorme requiere un pensamiento creativo, radical y polifónico. Un pensamiento exorbitante: capaz de pensar fuera de la órbita de los lugares comunes*”. (Morin, 1998)

Esta cosmovisión deviene en una *reforma paradigmática* del pensamiento (Morin, 1999, 2003) y confronta las categorizaciones establecidas desde el paradigma cartesiano-positivista que ha dominado la Ciencia durante cuatro siglos. De este modo, la *Complejidad* se postula como un modelo emergente alternativo al reduccionismo metodológico, las explicaciones causales deterministas, las simplificaciones formales que apartan lo intrincado y objetivan o aíslan lo subjetivo e intersubjetivo.

Específicamente, los fenómenos objeto de estudio del habitar son propios de procesos de síntesis polisémica y sincretismo sociocultural aplicables a un nuevo campo de la experiencia y del conocimiento, en cuyas complejidades el objeto es comprendido de formas múltiples y diversas, a través de una actitud cognoscente hacia el mundo (Morin, 1994, 1998, 1999, 2001). El paradigma de la simplificación implica una visión de la realidad que restringe lo complejo a lo simple, reduce el conjunto a lo elemental, rechaza el desorden y potencia la disyunción (entre objetos y contexto, sujeto y objeto, saberes y disciplinas), como principales directrices. Sin embargo Morin (1994, 1998) afirma que la complejidad no es su opuesto, sino la conjunción: la unión de la simplicidad y la complejidad, de ahí la conveniencia de conjugar ambas perspectivas.

Las descripciones en las prácticas sociales -como la Arquitectura y los Diseños- no son simples ni neutras, sino que resultan de nuestro diálogo con la realidad, de la construcción social de la misma y de nuestros modos de acción e investigación. Por lo tanto, han de ser estudiadas como un sistema complejo adaptativo

Asimismo, la nueva *sociedad del conocimiento* opera desde un modelo relacional y asociativo que integra a la vez, diversidad y multiplicidad; como estructuración propia de los sistemas basados *en red o nodos integrativos*. Las construcciones del saber se tornan flexibles y abiertas y no sólo se direccionan en una relación sujeto-objeto, sino que también contemplan las interacciones entre sujetos y de todos éstos con el contexto. Estas nuevas interdependencias e influencias abren el hermetismo disciplinar hacia un proceso de *transdisciplinariedad* que supone relaciones de aportación, cooperación, participación e interpenetración entre disciplinas de las que resulta

necesariamente una transformación recíproca de las mismas dentro de un contexto dado, resignificándolas.

La mirada transdisciplinar va más allá del dato empírico al explorar la realidad en sus diferentes planos y niveles desde consideraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, de forma interactiva y relacional, tomando en consideración lo que *se sabe, se siente, se vive*. Es reflexión, es método, es acción formadora y es actitud que busca una comprensión multidimensional del mundo y privilegia una racionalidad discursiva, dialógica, prospectiva y creadora de alternativas.

Beyman (1978) ya asumía la transdisciplinariedad como un nuevo paradigma sistémico; igualmente lo hace Martínez Miguélez (2006) cuando expresa que la naturaleza es un todo polisistémico adoptante de una metodología transdisciplinaria que absorbe la interacción de los distintos subsistemas que la integran.

En la visión transdisciplinar la educación se fundamenta como se ha dicho, no sólo en las disciplinas como psicología, sociología y antropología, sino sobre todo en principios éticos y axiológicos que promueven el desarrollo de la conciencia personal y social. Las consecuencias educativas de esta mirada, se centran en las relaciones dinámicas de componentes personales, organizativos, comunitarios, sociales y medioambientales. [...] Por tanto, el paradigma educativo transdisciplinar ha de ser humanista, social, ecológico y sostenible. (S. de la Torre et al., 2007)

Sin lugar a dudas, este horizonte da cuenta de transformaciones profundas y la necesidad de un proceso de adecuación. Ante una realidad fragmentaria y contrapuesta como polivalente y cambiante, las sociedades parecen incapaces de tratar los problemas emergentes y fundamentales (Medio ambiente, Geopolítica, Derechos humanos, otros), porque un déficit de inteligibilidad aparece claramente en un mundo donde las interdependencias de toda clase aumentan; induciendo un proceso de obsolescencia rápida de nuestros cuadros de pensamiento y nuestros conocimientos técnicos, de nuestras instituciones y nuestros métodos de abordaje. (Del Percio, 2010).

Los problemas para abordar la realidad compleja, la incertidumbre, la dinámica de cambio continuo, la fragmentación, la asimetría social, la inestabilidad estructural, la asimilación del entorno tecnológico, son algunos de los rasgos que conforman los escenarios de la práctica, desde todos los campos y saberes.

La gran brecha entre los conocimientos y destrezas de los egresados y las necesidades de un entorno modificado generaron amplios debates sobre la falta de pertinencia educativa (Delval, 2002; Gibbons, 1998; Tünnermann, 2002; Tobón, 2005) demandando a las instituciones de educación superior una formación profesional acorde con nuevos modelos socio-productivos que exigen el desarrollo de nuevas habilidades, otras capacidades, lenguajes, destrezas, además de estar preparado para dar nuevas y precisas respuestas.

Hoy, las aproximaciones en torno a la educación y el conocimiento resignifican la posición central del cognoscente en una construcción más articulada con su

entorno, con cualidades autopoiéticas, creativas y adaptativas. Estas premisas promueven estrategias de aprendizaje centradas en el desarrollo de sus capacidades de pensamiento, el desarrollo de actitudes y motivación favorables al estudio y a la investigación, la adquisición de habilidades complejas, la aparición de estrategias de cooperación y autogestión del aprendizaje, la toma de decisiones y la solución de problemas como nuevas maneras de tratar los problemas educativos; es decir, el curriculum centrado en el *aprender a aprender significativamente*.

Así desde las múltiples interacciones entre sujeto-objeto-contexto, los estudiantes se implican en actividades *significativas* de indagación, interrogación, selección, categorización, reflexión, etc.; y en este proceso integran la nueva información a los saberes y esquemas previos re-adaptándolos en una enriquecida y ampliada comprensión de la realidad.(Ausubel, Bruner).

La *problematización* es un tema central en estos contextos; el *aprendizaje basado en problemas* se centra en el cognoscente/estudiante de manera de promover su capacidad para descubrir u organizar qué información necesita conocer, y avanzar en la resolución del tema propuesto (diagnóstico de necesidades de aprendizaje). Resulta una operación sustantiva del desarrollo de este aprendizaje, que el alumno construya esquemas conceptuales que le ayuden a entender lo que va aprendiendo; y propicien la reflexión y valoración de sus acciones para luego hacer aportes conclusivos o interpretativos. La actividad por sí misma no conduce al aprendizaje si no hay reflexión e integración de lo que se está aprendiendo, esto es, comprenderlo como una práctica reflexiva. (Schön, Carr, Kemmis, Schein, Stenhouse).

Del mismo modo, la innovación y la creatividad para resolver problemas se convierten en habilidades altamente apreciadas en las sociedades del conocimiento. La creatividad es entendida como la capacidad de generar nuevo conocimiento para adaptarlo a nuevos contextos y temas; y la innovación, como la capacidad para transformar el conocimiento para proponer soluciones nuevas a los problemas actuales.

En el campo de la Educación, las aproximaciones conceptuales en torno a la *problematización-reflexión* generan estrategias pedagógicas orientadas a la formación de *profesionales críticos* (Apple, Mc Laren, Aronowitz) cuyas teorías, “superando” el reproductivismo, promueven el pensamiento autónomo -no-hegemónico- y plantean al docente como: *mediador crítico* (Pérez Gómez, Kemmis); como *investigador en la toma de decisiones* (Clark); como *intelectual transformativo* (Giroux) o como *investigador de la práctica* (Stenhouse).

La educación y el desarrollo del conocimiento, deben considerarse como algo superador de lo meramente utilitario como incrementar el nivel de información, para entenderse desde una concepción más amplia que apunta al propio desarrollo humano, promoviendo el despliegue de capacidades y habilidades del sujeto, motorizando actitudes, aspectos motivacionales y experienciales; en conjunción con todo el entorno de interacción.

En Bruner este desarrollo del conocimiento también se establece como *desarrollo de competencias*. Esto es, “una estructura basada en recursos

personales (conocimientos, habilidades, cualidades o aptitudes) y recursos ambientales (relaciones, documentos, información) que se movilizan para lograr un desempeño” (Le Boterf; 1994, 2001). Es un *saber combinatorio desde una aproximación sistémica y dinámica*. Aquí, las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, igual que pueda tratársela en analogía con otras ya encontradas.

La noción de Guy Le Boterf nos lleva a determinar que en el conjunto de recursos que moviliza el individuo se cuentan: a) sus recursos internos (conocimientos, saber, saber-hacer, saber-ser, recursos emocionales, culturales, valores); b) los externos (bases de datos, redes de expertos, estructura, materiales); c) un contexto práctico-profesional-social dado (hábitos y tradiciones, organización del trabajo, margen de iniciativas, valorización), y d) con el fin de responder a las expectativas de la función en la cual se desempeña (resultados esperados, necesidades a satisfacer, criterios de desempeño y logros predeterminados).

En el mismo sentido, Schein (1974) respecto de la enseñanza superior, distingue en el conocimiento profesional componentes de ciencia básica, otros de ciencia aplicada y otros de destrezas y actitudes. Estos componentes se despliegan en distintos planos encadenándose en una transposición sucesiva unidireccional; y cada uno de ellos tiene una función tan diferenciada como importante.

Estas “habilidades, destrezas o actitudes” son capacidades que potencian los conocimientos propios de las disciplinas (competencias específicas) y a su vez motorizan las aptitudes cognitivas, críticas y operativas de manera transversal en todos los campos, que sin ser exclusivo de ninguno de ellos, se encuentran presentes en todos (competencias genéricas). Podemos mencionar entre ellas: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, adaptabilidad-capacidad para actuar en nuevas situaciones, visión estratégica, actitud proactiva, capacidad organizativa, interactividad y trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones, responsabilidad ético-social, empatía, capacidad para la comunicación, capacidad para gestionar, creatividad, capacidad investigativa, sensibilidad socioambiental, valores asociativos, capacidad actualizarse permanentemente, capacidad crítica, respeto y valoración de la diversidad y multiculturalidad, compromiso con la calidad, etc.

En línea a lo anterior, la UNESCO (Comisión Delors, 1996) plantea al inicio de este milenio, nuevos pilares que direccionan un futuro educativo. El *saber pensar* que permite ampliar constantemente nuevos conocimientos y comprender el mundo donde desarrollar capacidades propias, comunicarse con los demás y vivir con dignidad; el *saber hacer* que se preocupa de entregar las habilidades fundamentales a los egresados para el ejercicio de su profesión, con posibilidades de intervenir y transformar de manera asertiva y sensible su medio; y el *saber ser* que pone atención en las nuevas actitudes que despliega un profesional con autonomía y sentido ético y responsable para *saber vivir* en comunidad y en la conciencia de una sociedad superadora. (Fig. 1)

Todos éstos son principios fundamentales al momento de pensar la educación nuevos modelos curriculares de la enseñanza superior. y en la configuración de (Fig.1)

UNESCO Informe Delors (1996) Los cuatro saberes

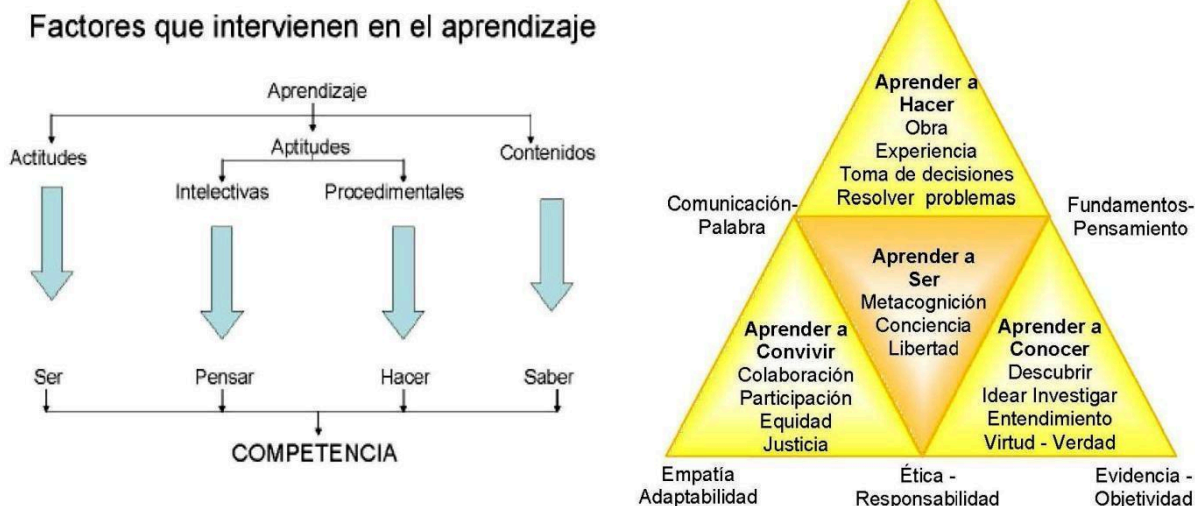


Figura 1. Elaboración propia

Luego de dos décadas, un reciente informe UNESCO IESALC (2023) sobre los “Futuros de la Educación hacia 2050 y más allá” reúne en un mismo proyecto diversos estudios de investigación y consultas a expertos en educación y público en general. Se aborda, entre otros temas, el estado situacional de la educación superior actual y las transiciones hacia un mundo post-industrial con nuevas tecnologías, urgencias ambientales y problemas sociales estructurales subyacentes. Se realizan revisiones, distinguiendo cuatro transiciones clave en torno al individuo, lo social, lo digital y la ecología. (Fig. 2)

Se asocian competencias y habilidades relevantes como la innovación, la creatividad, el pensamiento crítico, la interconexión, la transversalidad, la interdisciplinariedad, la colaboración, la adaptabilidad y la resiliencia, entre otras, para agilizar la transformación hacia comunidades más adaptativas, solidarias y ecológicas, y ayude a los profesionales en formación a enfrentar la incertidumbre y la complejidad de nuestro tiempo.

Se declara además que superar estas desafiantes realidades no es tarea fácil y requerirá de un enfoque holístico en el que la educación superior debe tener responsabilidades, no sólo en el equipamiento de los profesionales actuales y futuros con las habilidades necesarias para enfrentar las transiciones mencionadas anteriormente, sino también en apoyarlos exitosamente con herramientas de aprendizaje permanente para el futuro. (UNESCO IESALC, 2023)

Habilidades para el futuro



Figura 2. Fuente UNESCO IESALC

El abordaje de estos escenarios no ha estado exento de crisis y ha promovido diversas interpretaciones y postulaciones en torno a temas como educación-sociedad-desarrollo; interrogando y confrontando consecuentemente, los sistemas de formación profesional.

Esta presentación se inscribe dentro del ámbito de reflexión y revisión curricular que, en estas últimas décadas, atraviesan las universidades hacia modelos de formación por competencias; con enfoques flexibles y sistémicos orientados hacia la problematización, lo colaborativo y lo colectivo.

De esta manera, el trabajo se fundamenta en el rol fundamental de los arquitectos y las arquitectas en los procesos de transformación del hábitat y el medio ambiente bajo las condiciones sociales, económicas y ambientales, propias de los países latinoamericanos; y en las necesarias articulaciones entre formación y profesión

Preguntas que orientan la indagación y estrategia metodológica

A partir de lo expuesto precedentemente, esta presentación busca compartir algunas reflexiones y resultados recabados desde el proyecto SI-PIT DDP 003, el cual entre sus líneas investigativas se propone explorar la relación entre formación y práctica profesional, visualizando la actual situación y transformación del rol profesional frente a los cambios paradigmáticos del siglo XXI. En este sentido, se indaga en qué medida se producen reconfiguraciones del perfil profesional a partir de las nuevas modalidades de la gestión del diseño, a fin de contribuir a promover las adecuaciones necesarias del ciclo de formación frente a las problemáticas planteadas desde el campo de la praxis.

Centrado en los graduado/as de estas últimas dos décadas -y aproximándonos a la imagen social del arquitecto/a de la que se apropian-; algunas preguntas que se plantean desde la investigación son: ¿Cuál es la percepción que se obtiene como campo proyectual y sus funciones simbólicas? ¿De qué manera han integrado y desarrollado sus conocimientos y competencias? ¿Cuáles son hoy las imágenes representativas de la práctica profesional y sus diversos perfiles de actuación? ¿En qué medida estas representaciones y cambios operados desde la praxis tienen correlato en la formación y logran ser absorbidos por los métodos de enseñanza del Diseño? ¿Cómo valoran los conocimientos y competencias adquiridos desde la formación?

Son principales insumos de información, dos series de entrevistas y encuestas semiestructuradas a graduados/as arquitectos/as FADU-UBA residentes en AMBA (últimos 15 años), junto a documentos marco de organismos representativos y material teórico con base constructivista y enfoques referidos a la práctica reflexiva, la problematización, el aprendizaje significativo y colaborativo, y el aprendizaje basado en proyectos.

A partir de cruces y relaciones cuali-cuantitativas se obtiene como resultado un mapeo situacional orientado a verificar el nivel de articulación/integración entre los perfiles de formación y de profesión, a fin de concientizar y resignificar nuevas y diversas capacidades, competencias y aportaciones que posibilita el conocimiento proyectual al interior del propio campo disciplinar comprometiendo la función sociocultural de la profesión.

Formación-profesión-sociedad: aproximaciones coyunturales

En este marco, la *gestión global del diseño* se expande, aumentando cuantitativa como cualitativamente las fases, operatorias y articulaciones entre las distintas partes componentes del desarrollo de los emprendimientos arquitectónicos.

La implementación de la informática junto a la llegada de nuevos materiales, aleaciones, piezas industrializadas generadas digitalmente, sistemas de robotización, etc.; reconvierten la organización de tareas, etapas y procedimientos; adaptando al ejercicio profesional hacia un intercambio ágil entre diversos agentes del proceso, propio del contexto globalizado.

Esto implica la incorporación de mayor conocimiento especializado, considerables cambios al modelo de trabajo tradicional, nuevas estrategias metodológicas y organizacionales que permitan conducir variables y múltiples objetivos, acciones y recursos; y el desarrollo de competencias específicas hasta el momento no expresadas adecuadamente a través del currículum de formación del profesional arquitecto.

La urgencia por preservar los recursos energéticos y el medio ambiente, crea conciencia hacia nuevas prácticas de saneamiento y de uso de energías racionales o sustitutas, comprometiendo la función ético-social de la profesión. El desarrollo medioambiental trae aparejados nuevos campos de intervención disciplinar.

Los temas urbanos en torno a las nuevas centralidades, la densidad

poblacional, la problemática de la movilidad y el transporte, la reprogramación, la rehabilitación y las políticas de planeamiento abren un nuevo espectro de intervenciones asociadas a prácticas sostenibles, reducción de la huella ecológica, la protección del hábitat y del patrimonio, la reactivación del entorno público y privado, la problemática de la pobreza, las poblaciones vulnerables, activan roles sociales más participativos del arquitecto como articulador o gestor. En todos estos procesos, el trabajo profesional se vuelve cada vez más colaborativo con apoyo interdisciplinar.

“La situación actual de diversidad en el ejercicio profesional del arquitecto, las nuevas oportunidades que nuevos campos de actividad ofrecen y las amenazas que sobre el ejercicio tradicional de la profesión se plantean, demandan la formación de un arquitecto con capacidad para la integración en equipos y con una perspectiva profesional diferente, que sin perder su territorio tradicional de actuación lo complete abriéndolo a la nueva realidad social, tecnológica y de mercado.” [Caridad Graña, J. (2009) *La formación del arquitecto para una nueva realidad*. IV Congreso de Arquitectos de España. Valencia.]

El ámbito de la práctica profesional, entes colegiados e instituciones representativas reclaman la necesidad de producir las adecuaciones necesarias para una asertiva articulación entre formación y praxis, y subsanar las brechas cada vez más evidentes entre los modelos cognitivos que exige la realidad de la profesión con los adquiridos durante el proceso formativo.

Por éstas y otras razones, se busca afirmar la extensión de roles, reconocer la necesidad de incorporar nuevos contenidos y propiciar el reconocimiento de nuevos perfiles profesionales en el intento por contrarrestar la pérdida de incumbencias y competencias y lograr una mejor adecuación a su medio:

“Nosotros, los arquitectos, asumimos la responsabilidad de mejorar la formación teórica y práctica de los futuros arquitectos para que les permita cumplir con las expectativas de las sociedades del siglo XXI en todo el mundo en relación a los asentamientos humanos sostenibles en el contexto de cada patrimonio cultural.[...] Existe aún espacio para el desarrollo de nuevas tareas para la profesión, si los arquitectos llegan a ser conscientes de las crecientes necesidades identificadas y las posibilidades ofrecidas en áreas que, hasta ahora, no han sido de gran preocupación para la profesión. En este sentido, es necesaria una mayor diversidad en el ejercicio profesional y, en consecuencia, en la formación teórica y práctica de los arquitectos” Carta UNESCO-UIA (2005)

Desde las exploraciones de campo y estadísticas, se revela el paulatino éxodo del ejercicio *tradicional* por parte de gran porcentaje de graduados ante la mutabilidad del medio productivo; paralelamente van desglosándose tareas con capacitaciones específicas propiciando nuevos roles y demandas, como un reacomodamiento de los perfiles existentes.

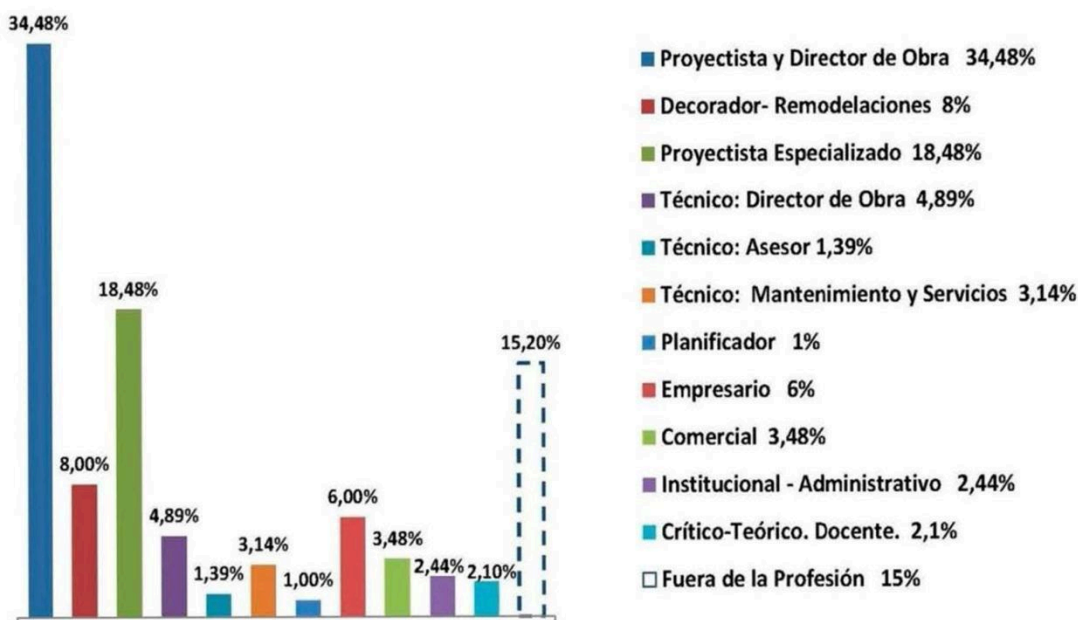
Para determinar las mutaciones de *la actividad y el perfil profesional* evidenciado en los últimos 20 años, se toma como antecedentes las investigaciones *“Arquitectura: La crisis del proyecto”* y *“La imagen social del*

arquitecto” (UBACYT, AR 40), ambos trabajos de los arqs. A. Aldasoro y E. Bekinschtein SICYT-FADU UBA, con apoyo del CPAU y la SCA, realizados durante 1997-2002; basados en un sistema de encuestas a graduados FADU-UBA cuyo relevamiento indaga la situación ocupacional del arquitecto, su perfil profesional, la relación entre oferta - demanda de calificaciones y competencias, y el testeo del trayecto entre el ciclo formativo, el ingreso al campo profesional y los requerimientos de la sociedad.

En ese momento, el 52% de graduados se concentra preponderantemente en el área de Proyecto, donde el 34.4% reconoce reunir el rol de *Proyecto y Dirección*, dentro del cual también se incluye el *Proyecto, Dirección y Construcción de Obras*, en otra escala se reconoce a *Remodeladores o Decoradores* en 8%; luego se distingue el *Proyectista Especializado* en un 18.1%, considerado aquí como el perfil profesional dedicado exclusivamente al proyecto focalizado en el aspecto proyectual-creativo y dentro de este perfil se incluyen también tareas de *documentación técnica y gráfica, renders, animaciones*.

Aparece en tercer lugar un perfil *Técnico* que es un grupo en transformación donde se reconocen a su vez, roles diversos agrupados mayoritariamente como: *Técnico/Director de Obra* 4.89%, *Técnico/Asesores Especialistas* 1.39%, *Técnico en Mantenimiento y Servicios* 3.14%. Otra actuación registrada es la de *Planificación y/o Planeamiento* con 1.22%.

Perfiles Profesionales. Encuesta a Graduados (2000)



Aldasoro, Bekinschtein (2000) *Arquitectura: Formación y Profesión*. FADU/CPAU/SCA

Otro perfil que se presentaba en ascenso, fue el denominado de carácter *Empresarial* con 5.9% referenciado como “empresario de arquitectura” podrían englobarse aquí un grupo variado e indiferenciado desde aquellos dedicados al desarrollo y la realización de emprendimientos; emprendedores con

capacidades implícitas vinculadas a la *gestión de negocios*, hasta aquellos que poseen una empresa y brindan servicios de arquitectura y construcción (empresas constructoras). Se suceden luego, el perfil *Comercial* 3,44% y el perfil *Institucional/ Administrativo* 2.44%, encargado de tareas administrativas y de gestión en general (habilitaciones, tasaciones, peritajes, o bien, administrativos de empresas constructoras). También en este grupo se observarán luego, mayores requerimientos de calificación y diversificación dada la creciente complejidad que adquirirán los emprendimientos.

El sector *Teórico-Crítico-Docente* con el 2.08% representa a quienes son responsables de formación de nuevos profesionales, y además sustentan, generan y transmiten conocimiento. Finalmente con variadas fluctuaciones, un 15% de profesionales se considera por fuera de la profesión o no incluidos en esta segmentación de perfiles.

La imagen social del arquitecto que se deriva de este relevamiento al segmento de graduados consolida un perfil de ejercicio “tradicional” de la arquitectura, basado en el *Proyectista-Director de Obra* como figura principal y se percibe como el modelo o estereotipo a reproducir internalizado desde su ciclo formativo.

Esta figura no está exenta del estatus que se adquiere al consolidarse como campo disciplinar y profesión liberal autónoma, en especial en nuestro país desde comienzos del siglo XX. Ambas esferas –disciplina y práctica profesional– convergen en un mismo proceso de autonomización y formalización para este saber-hacer donde se articula ciencia-técnica y arte.

La arquitectura, *“con un pie en el arte y otro en la técnica, debía someterse a los axiomas de la ciencia en un tiempo de avances de conocimiento acelerados” y a la vez “dar una respuesta al “arte arquitectónico”* (Cirvini, 2004). Como describe Cirvini (2004), *“el arquitecto se convirtió en el eslabón en el eslabón eficaz y necesario entre el saber técnico y el saber artístico, en el intérprete tanto de las expectativas de la elite como de las necesidades sociales de la época y en el portavoz autorizado de las tendencias artísticas vigentes.[...] Reservaron para sí, como grupo, la función de codificadores de los significados culturales y simbólicos de la producción del espacio urbano y arquitectónico, lo cual, de modo indirecto, asignaba a los ingenieros un papel más instrumental y técnico.”*

Los conceptos de “proyecto” y “diseño arquitectónico” se equiparan. El perfil modelo se centra en el “profesional-artista” y en el resultado o producto, la “obra”. La constitución definitiva y el reconocimiento se afianzan con el deslinde como Escuela de las Ingenierías y Ciencias Exactas, para su conformación como Facultad de Arquitectura y Urbanismo (1948) y el otorgamiento del título habilitante.

Aun cuando ya en la segunda mitad del siglo XX, se diversifican e incorporan más perfiles profesionales con la llegada de nuevas problemáticas (vivienda colectiva y popular, el higienismo, los nuevos materiales, inéditos problemas y programas urbanos y la infraestructura y equipamiento social derivados, los

giros y enfoques teóricos hacia una estética y ética devenidas de las vanguardias y el movimiento moderno, etc.), el perfil “Proyectista y Director de Obra” conserva un valor simbólico como *habitus* de la práctica reproducido en el sector académico y como ideario para su legitimación muy ligado a la práctica liberal de la profesión y al estudio de arquitectura como ámbito de trabajo.

En línea a lo anterior, el área de *Proyecto* sigue abarcando la concentración altamente mayoritaria de la muestra, incluyendo al perfil identificado como *Proyectista Especializado*, relacionado con tareas dedicadas con exclusividad al diseño basado en sus habilidades proyectuales-creativas y/o en programas arquitectónicos específicos. Este profesional no tiene necesariamente vinculación con tareas de construcción u obra. Puede ser requerido para trabajar en el proceso de desarrollo del diseño del proyecto o programa.

Tanto en el caso de los *Directores de Obra* como de los *Planificadores*, se observa en este lapso una baja participación del arquitecto en dichos sectores, debido a que nuevas exigencias del mercado en cuanto a transformaciones en normativas de calidad, ambientales y control de procesos y economía, obligan a una actualización o incorporación de nuevo conocimiento específico. Cabe señalar que aquí se pone de manifiesto la demanda del contexto relacionada al conocimiento y experiencia en “gestión, supervisión y conducción”, tareas éstas desarrolladas o absorbidas por profesionales de otras disciplinas.

Es bastante alto el guarismo que representa a quienes no se ven identificados en estos perfiles o bien se consideran por “fuera de la profesión”.

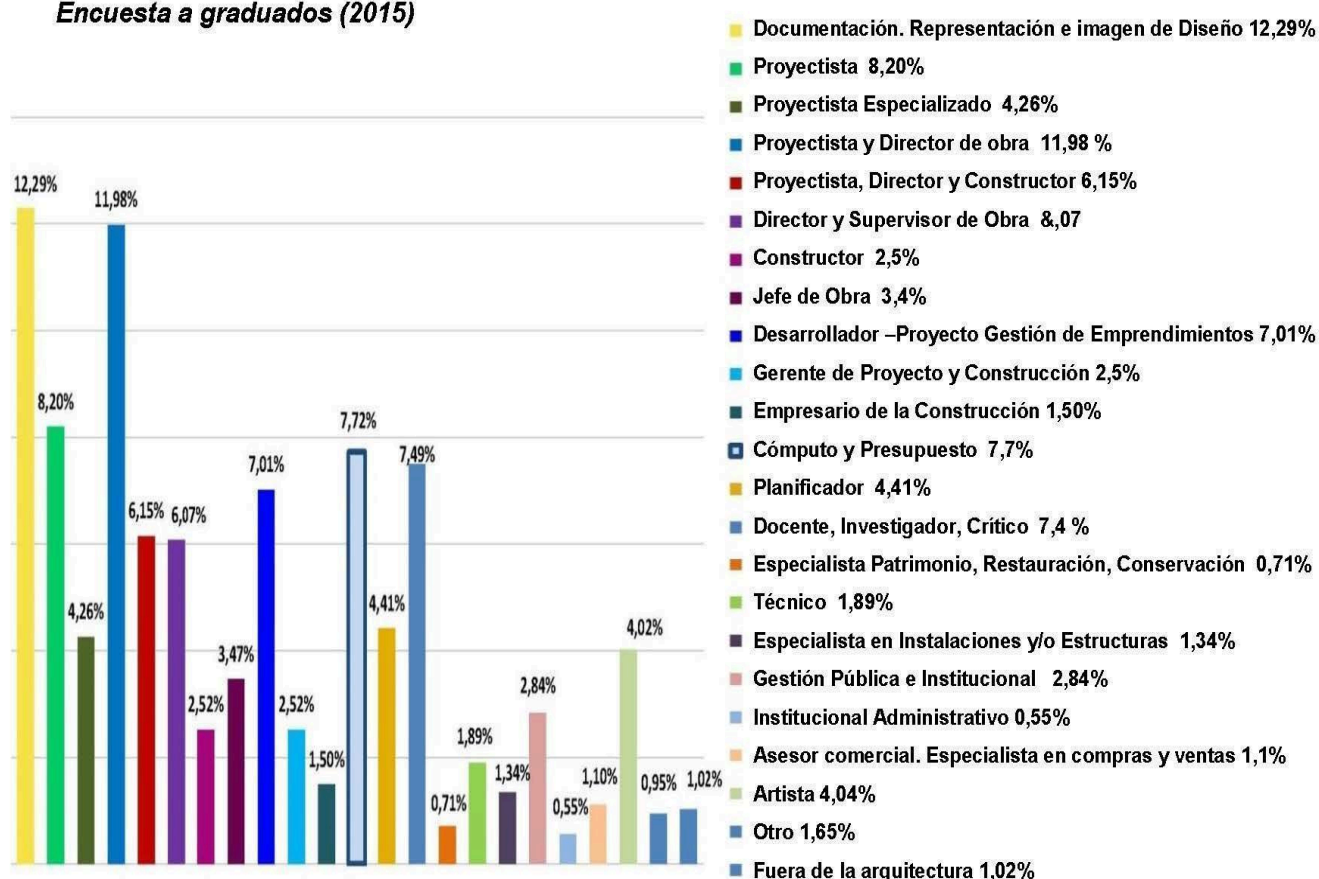
Como es bien sabido, las transformaciones socioeconómicas, productivas y culturales acaecidas en estos últimos 20 años, denotan también un cambio paradigmático alineado a los modelos de la sociedad globalizada y post industrial orientada a la fragmentación y especialización del conocimiento, la mayor segmentación de nichos de mercado laboral, el surgimiento de nuevas áreas cognitivas, mayor polivalencia y flexibilidad en roles y modalidades del mundo laboral-profesional.

Hoy, la imagen que arroja el escenario de la práctica profesional verifica estas evoluciones; para ello citamos el trabajo de investigación asociado a esta tesis: “*Nuevos roles profesionales. Hacia una nueva dimensión del oficio del arquitecto*” (Investigación: Arq. Lapadula, M.I., Coord.: Arq. Bekischtein, E. Encuesta: Lic. Najmías, C.) (2015) FADU/CPAU/SCA, orientado a la indagación del campo de la práctica profesional a fin de poder dimensionar estados y tendencias del perfil profesional, la demanda de calificaciones y competencias, la inserción al mercado laboral del graduado arquitecto y el testeado de posibles desfases entre formación académica, ejercicio profesional y requerimientos de la sociedad.

El análisis de los roles en los que se reconoce el graduado-arquitecto de estos últimos 15 años, muestra un panorama congruente con la demanda de mayor conocimiento especializado, la instalación de los saberes gestionales propios del mundo complejo, la aparición de nuevas áreas de actuación, la flexibilidad y la participación desde estructuras horizontales, colaborativas y con múltiple cruce inter-actoral, etc.

“Mientras que la tradicional área vinculada al proyecto arquitectónico, con todas sus variantes y especialidades, concentra el 26,25% de la actividad de los matriculados; el área de la dirección, gestión, gerenciamiento y construcción de obra, con todos sus servicios complementarios (documentación, cómputo, presupuestos, entre otros) concentra el 45%. Estos datos revelan el crecimiento sostenido del ejercicio profesional dentro de las áreas vinculadas a la gestión de la materialización y la construcción de las obras, tendencia que queda de manifiesto cuando vemos que el trabajo de Documentación de obra y Representación e Imagen de Diseño constituye en la actualidad el rol que registra mayor cantidad de actividad. (R. Busnelli, 2017)

**De acuerdo a la experiencia laboral, los roles profesionales de mayor identificación.
Encuesta a graduados (2015)**



Lapadula, et al. (2015) *Nuevos roles profesionales: Hacia una nueva dimensión del oficio de arquitecto* FADU /CPAU/ SCA

Casi todos los tradicionales campos de intervención se han vuelto más específicos y determinados. El tradicional rol de *Proyectista* y *Director* de obra hoy concentra el 12%, el *Proyectista Especializado* en la actualidad, se reconoce con calificaciones y competencias en programas y normativas específicas (arquitectura hospitalaria, fabril, arquitectura del deporte, etc.), el campo de la *Documentación de Obra, Renderización, Animación e Imagen* se ha afianzado como un rubro en sí mismo y concentra una gran proporción de la actividad. Se ha consolidado la figura de la *Dirección de Obra y Supervisión* en

6,07% y *Jefe de Obra* en 3,47% como ítems con dedicación exclusiva en obra; ambos con creciente demanda en el mercado laboral.

Se verifica un importante desarrollo de todos los roles vinculados a la *Gestión de emprendimientos- Desarrollador de proyectos con 7,01%, Gerenciamiento de proyecto y construcción* en un 2,52%, directamente vinculados a la extensión de fases y actores dentro del proceso del proyecto -entendido en su aspecto más abarcativo- superando al diseño arquitectónico puro.

Aunque cada uno de estos términos denota una especialidad característica, podemos englobarlos en área común. Esto implica una visión de conjunto del proceso de producción, para pasar de la idea a la obra; y la gestión integral del proyecto en sus distintas fases involucradas.

Todos estos factores indican cómo el proyecto tiene cada vez más cruces entre distintos profesionales que intervienen en partes específicas del proceso como aquellos con un recorrido más global. Asimismo, esta articulación entre diferentes partes componentes justifica la aparición de estos nuevos perfiles y el manejo de conocimientos y herramientas específicas.

Se ha redefinido la imagen del *Planificador Urbanista* con 4,41%, siendo el ítem previamente existente que más ha crecido, cuadruplicándose respecto del relevamiento del año 2000.

En este lapso se ha vinculado con nuevas problemáticas urbano-territoriales, gestión ambiental, población vulnerable, hábitat social, entre otras; cada una de estas temáticas se han convertido también en especializaciones y es uno de los perfiles que más movilidad está teniendo en la actualidad y el que tiene mayor perspectiva y tendencia al crecimiento. Problemáticas como pobreza, medioambiente, nuevas centralidades, ciudades inteligentes, redistribución territorial, derechos ciudadanos, cobran cada vez más dedicación y capacitación; y constituyen una actuación y aportación que cobra primordial demanda en estos contextos.

Surge una figura del arquitecto con una modalidad de intervención muy ligada a lo social, la gestión participativa, y la supervisión y planificación de proyectos colectivos. En este rol vuelve a cobrar preponderancia la imagen del proyecto como proceso: su apalancamiento y dirección, la gestión-autogestión de construcción de obras, la articulación entre diversos actores (Estado, municipio, comunidad, vecino, usuario, etc.). Este aspecto social vinculado al planeamiento y a las políticas públicas también se traduce en el desenvolvimiento profesional dentro del Área institucional y de Gestión Pública 2,89%. Otro rol que se ha extendido es el del Docente, Investigador, Teórico-Crítico 7,49%.

Este escenario de diversificación y redefinición de perfiles tiene correspondencia con la segmentación de las áreas laborales o espacios de trabajo; y consecuentemente, con la transformación del tradicional estudio de arquitectura.

Muchos de ellos adquieren una organización o estructura de empresa con varios sectores o ámbitos laborales. Otros estudios más pequeños conforman una estación de trabajo central y se tercerizan varios servicios profesionales, los cuales son desarrollados por profesionales independientes que conforman su propia estación de trabajo desde donde ofrecen su “expertise” o

especialidad. Toda esta situación de interacción está mediada principalmente por un entorno de redes que habilita una multiplicidad de intercambios de todo orden: local, regional e internacional.

“Lo cierto es que diez años atrás no eran consideradas representativas muchas de las actividades que hoy dan cabida a diversos perfiles, que generan nuevas miradas y proponen diversos caminos. En las últimas décadas surge un amplio universo que abarca, desde los contenidos y narrativas en arquitectura, diseño y urbanismo, aplicadas al campo del cine y de las artes visuales en general, a proyectos de investigación o al network design, entre otras expresiones que denotan lo polifacético de nuestra profesión. Estos nuevos escenarios transitan una escala amplia que va desde la atrofia en los grandes proyectos y por ende de los grandes estudios, a la proliferación de pequeños estudios que hacen frente a encargos con magros presupuestos.

Muchas veces se trata de pequeñas acciones con gran capacidad de alcance, que se diseminan en múltiples soportes y esbozan el espíritu de un tiempo nuevo, muy diferente para el arquitecto.” (Arias Incollá, 2016)

Al evaluar la relación de los conocimientos adquiridos durante la carrera y los requeridos en su experiencia laboral, ya en las encuestas referenciadas del año 2000 (op. cit.) se observan por parte de los graduados “situaciones de falencia” y “mayor demanda” hacia temas de “orden técnico, construcción, dirección y práctica de obra”, como a “la relación con el comitente y la realidad de la tarea profesional.”



Fuente: Encuesta a Graduados. FADU/ CPAU/ SCA: (2000)

En las muestras del año 2015, dentro del reclamo de conocimientos omitidos y/o poco profundizados, en estos últimos años se han incorporado en la demanda, además de los anteriormente citados, los temas vinculados a la “gestión y desarrollo de proyectos”, “gerenciamiento”, la “sostenibilidad y protección ambiental”, y aquellas relacionadas a temáticas de “gestión urbana, población vulnerable, vivienda social”, entre otras [Encuesta FADU/CPAU/SCA, (2015)].

Temas a profundizar en la carrera de grado



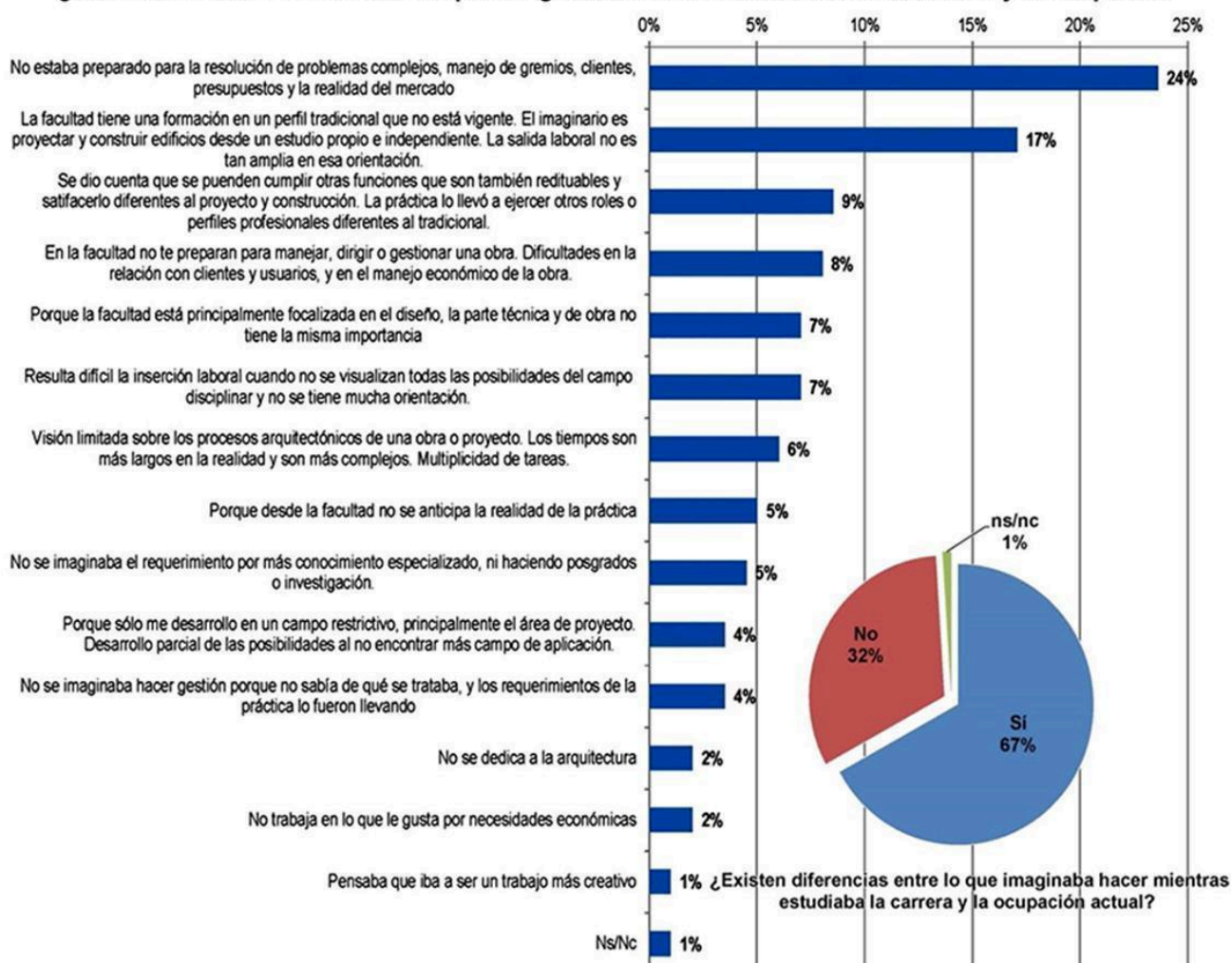
Fuente: Entrevistas a Graduados FADU / CPAU / SCA. (2015)

Estas situaciones de diferenciación y demandas van evidenciando desacoples entre los conocimientos y competencias adquiridas en el ciclo formativo y los conocimientos y competencias requeridos en la práctica de la profesión; del mismo modo ocurre con las expectativas forjadas durante la carrera de grado y el posterior desarrollo en el campo laboral.

El 67% de la muestra reconoce grandes diferencias entre cómo imaginaba ejercer su profesión mientras estudiaba y la realidad. Mayoritariamente, las razones que argumentan las diferencias entre lo que plantea la facultad y la práctica se expresan de la siguiente manera: **a) “No imaginaba las cuestiones de la práctica. No estaba preparado para la resolución de problemas**

complejos, manejo de gremios, clientes, presupuestos y la realidad del mercado.” (24%); **b)** “La facultad tiene una formación en un perfil tradicional que no está vigente. El imaginario es proyectar y construir edificios desde un estudio propio e independiente. La realidad no es así y la salida laboral no es tan amplia en esa orientación.” (17%); **c)** “Se dio cuenta que se pueden cumplir otras funciones que son también redituables y satisfacerlo diferentes al proyecto y construcción. La práctica lo llevó a ejercer otros roles o perfiles profesionales diferentes al tradicional.” (9%); **d)** “En la facultad no te preparan para manejar, dirigir o gestionar una obra. Dificultades en la relación con clientes y usuarios, y en el manejo económico de la obra.” (8%); **e)** “Porque la facultad está principalmente focalizada en el diseño, la parte técnica y de obra no tiene la misma importancia.” (7%); **f)** “Resulta difícil la inserción laboral cuando no se visualizan todas las posibilidades del campo disciplinar y no se tiene mucha orientación.” (7%); **g)** “Visión limitada sobre los procesos arquitectónicos de una obra o proyecto. Los tiempos son más largos en la realidad y son más complejos. Multiplicidad de tareas.” (6%); **h)** “Porque desde la facultad no se anticipa la realidad de la práctica” (5%); etc.

¿Qué diferencias existen entre lo que imaginaba mientras estudiaba en la carrera y la ocupación



“Nuevos roles profesionales. Hacia una nueva dimensión del oficio del arquitecto.” FADU/ CPAU/ SCA. (2015)

“Lo que no ha cambiado y que quizás da la continuidad en nuestra centenaria historia, es que el proyecto sigue siendo el método fundamental de la formación y es aquello que caracteriza a la formación de arquitectura; hoy en día el método de proyecto es acogido incluso por otras disciplinas, y están interesadas en adoptarlo como un método educativo en general, formar a través del proyecto; a veces nosotros no somos conscientes de la importancia de esta metodología, no sólo el taller como instancia colectiva de educación sino el proyecto como método de aprendizaje y eso sigue siendo hoy en día una de nuestras principales fortalezas. Entonces por un lado tenemos un método bastante eficaz y por otro lado tenemos que adaptar ese método a las circunstancias del sistema de educación superior actual.” [Díaz, J. Foro: Proceso de titulación de arquitectos en la Universidad de Chile. *Revista de Arquitectura* N° 12. Santiago, 2005.]

Los retos pedagógicos del currículum de arquitectura pasan por “inventar una nueva manera de acercarse a la construcción del espacio, ya no desde la planificación abstracta y descontextualizada, sino desde el encuentro con un grupo social en su medio ambiente” [Pérez, R. (2008) citado en *Documentos de Trabajo* N°2 Proyecto de Investigación. CEAUP. Campo ocupacional y perfil profesional del arquitecto. Santiago de Chile]

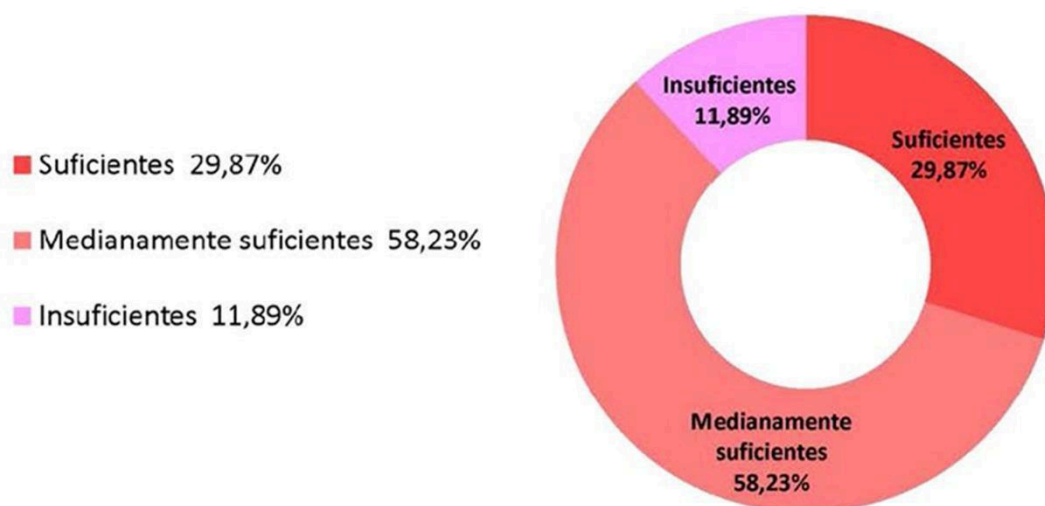
“La articulación y continuidad entre formación y profesión resultan insoslayables, y la “acción proyectual” supone la consideración y el manejo de un “amplio proceso” apoyado en una diversidad de sistemas asociados y contextualizados. Así, “el proceso de diseño en la enseñanza está planteado como una simulación de la realidad profesional, que tiene semejanzas y diferencias con la misma”, aunque “una buena parte de las etapas de concreción del proyecto y del objeto quedan excluidas”, difuminando aproximaciones concretas con la realidad, y relegando al proyecto como un “objeto aislado” sin verificables validaciones por el uso y el sistema productivo, lo que deriva en un objeto-producto incompleto.” (Mazzeo, Romano, 2007)

Si bien la profesión reconoce sus propios saberes sólo asequibles desde su campo, hay también proyecciones y articulaciones necesarias que despliegan durante este proceso de simulación, importantes agentes cognitivos vinculados a la significación, a la adecuada actuación-intervención del arquitecto-diseñador en su medio, y al desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas.

Asimismo, cabe señalar que los graduados/as históricamente al momento de evaluar los conocimientos adquiridos durante la carrera en relación a su experiencia laboral, han valorado positivamente los mismos en las distintas encuestas comparadas en estos 20 años. Las respuestas obtenidas en las muestras del año 2000 consideran que los conocimientos adquiridos han sido: “Suficientes” un 26%, “Medianamente Suficientes” un 52% e “Insuficientes” un 22%. Esta tendencia refleja cierto nivel satisfactorio y se refrenda en los

registros de 2015: “Suficientes” un 29,9%, “Medianamente Suficientes” un 58,2% e “Insuficientes” un 11,2%.

Evaluación conocimientos adquiridos durante la carrera en función de la experiencia profesional.
Entrevistas a Graduados (2015)



Fuente: Entrevistas a Graduados FADU / CPAU / SCA. (2015)

Del mismo modo, la facultad ha sido siempre muy bien valorada por los graduados/as tanto por la calidad de sus cuerpos docentes como por su formación en el área de diseño, resaltando “la oferta de múltiples enfoques y el desarrollo de la creatividad”; “la autonomía y la posibilidad de desarrollar criterios propios”; “la orientación y capacidad de los equipos docentes”; “el trabajo en equipo y delegativo de tareas”; “el prestigio y la reputación de la formación para empleabilidad y el mercado de trabajo”, entre varios otros.

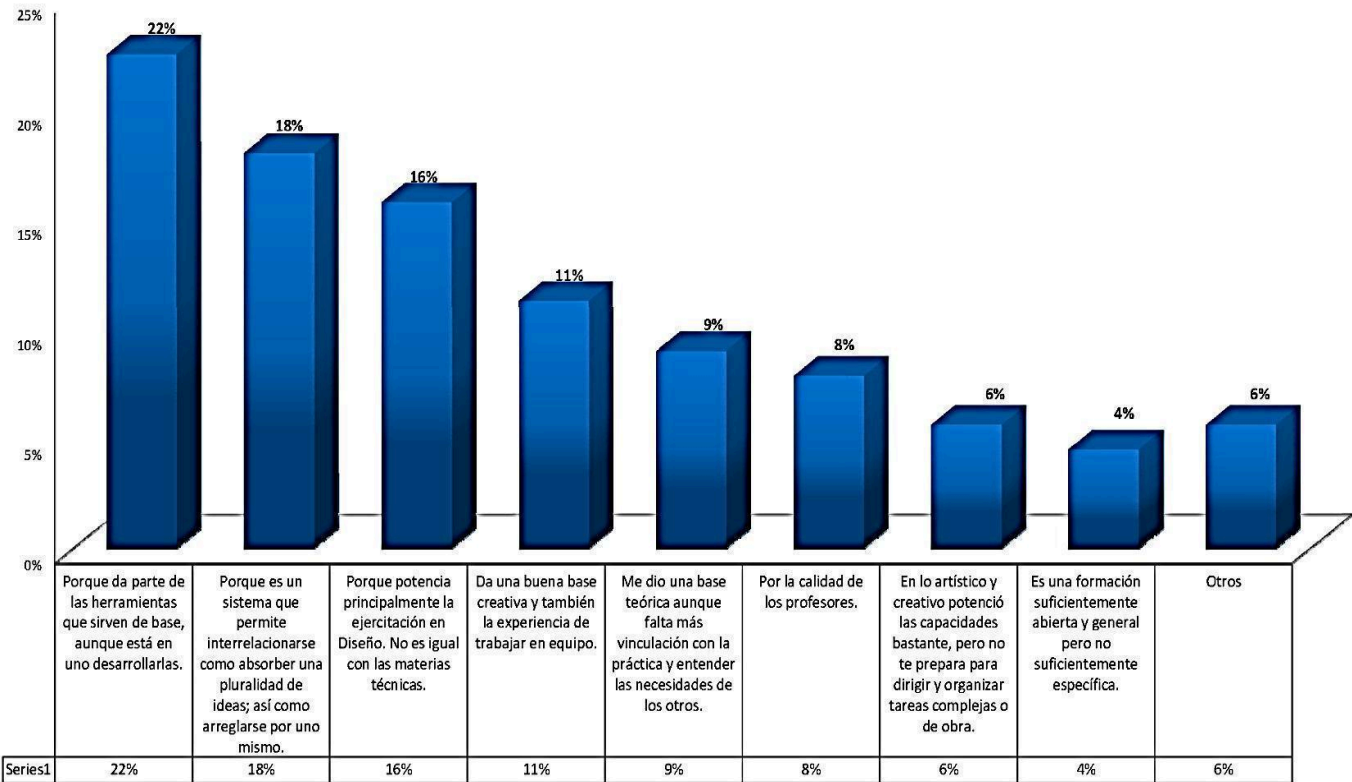
En otro aspecto, se busca indagar en qué medida el graduado/a reconoce un desarrollo de capacidades o competencias adquirido durante su ciclo de formación y la valoración que puede hacer del mismo.. A su vez, se busca identificar diferentes tipos de competencias específicas y/o genéricas que son apropiadas o reconocidas por los encuestados.

Al interrogar a los graduados por qué la Facultad contribuyó “bastante” al desarrollo de sus capacidades, las principales respuestas giraron en potenciar competencias en torno al diseño, lo creativo, lo artístico, el trabajo en equipo y la interrelación con pares, la autonomía, un buen conocimiento teórico general:

i) “Porque da parte de las herramientas que sirven de base, aunque está en uno desarrollarlas” 22%. ii) “Porque es un sistema que permite interrelacionarse tanto como absorber una pluralidad de ideas; así como arreglarse por uno mismo” 18% iii) “Porque potencia principalmente la ejercitación en diseño. No es así con las materias técnicas” 16% iv) “Da una buena base creativa y también la experiencia de trabajar en equipo” 11% v) “Me dio una base teórica,

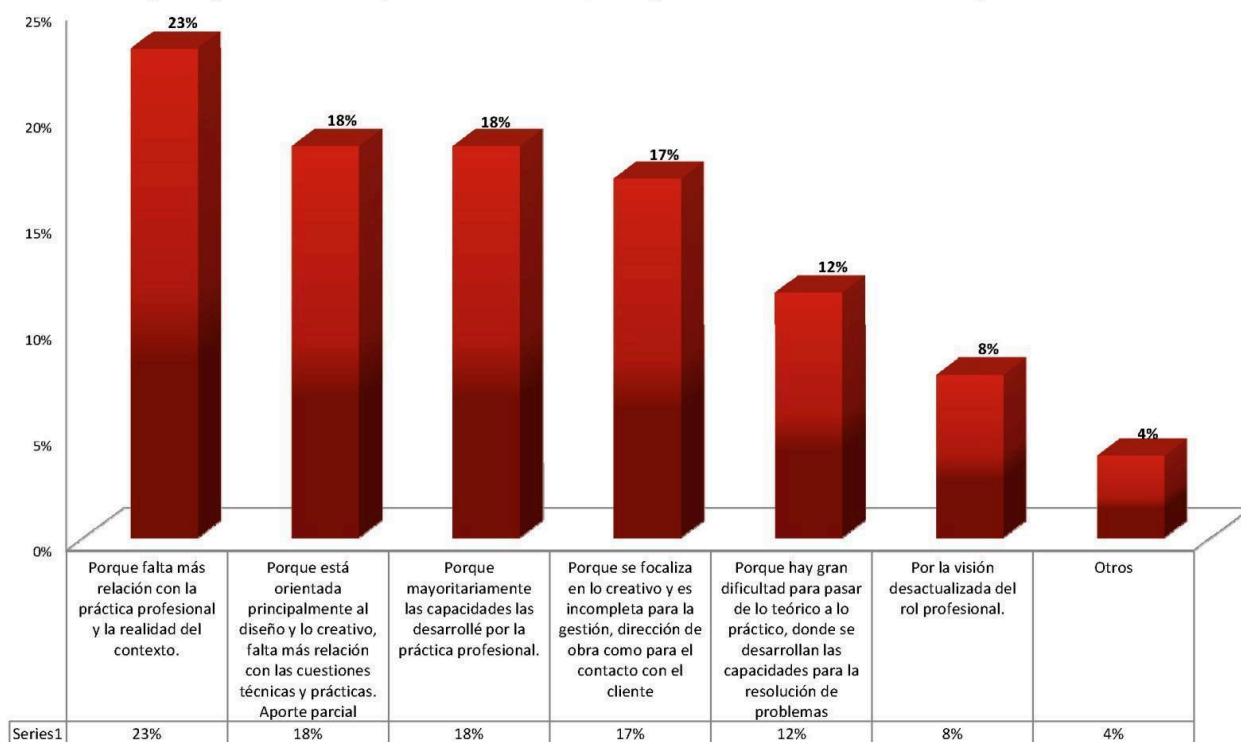
aunque falta más vinculación con la práctica y entender las necesidades de los otros”9% vi) “Por la calidad de sus profesores” 8% vii) “En lo artístico y creativo potenció las capacidades bastante, pero no te prepara para dirigir y organizar tareas complejas o de obra”.6% viii) “Es una formación suficientemente abierta y general pero no suficientemente específica”.4% ix) Otros 8%

¿Por qué considera que la Facultad contribuyó BASTANTE a desarrollar sus capacidades?



Fuente: Entrevistas a Graduados FADU / CPAU / SCA. (2015)

¿Por qué considera que la Facultad contribuyó POCO a desarrollar sus capacidades?



°Fuente: Entrevistas a Graduados FADU / CPAU / SCA. (2015)

En sentido inverso se indagaron las razones por las cuales la Facultad no ha contribuido suficientemente: i) *“Porque falta más relación con la práctica profesional y la realidad del contexto”* 23%. ii) *“Porque está orientada principalmente al diseño y lo creativo, pero falta más relación con las cuestiones técnicas y prácticas. Aporte parcial”* 18% iii) *“Porque mayoritariamente las capacidades las desarrollé en la práctica profesional”* 18% iv) *“Se focaliza en lo creativo y es incompleta para la gestión, dirección de obra como para el contacto con el cliente”* 17% v) *“Porque hay gran dificultad para pasar de teórico a lo práctico, donde se desarrolla la resolución de problemas”* 12% vi) *“Por la visión desactualizada del rol profesional”* 8% vii) *Otros* 4%

Algunas reflexiones y una mirada prospectiva

A partir del relevamiento documental y el análisis de las muestras, la investigación ha logrado conformar un primer registro de graduados arquitectos y arquitectas en su trayectoria hacia el ingreso y desarrollo profesional. Asimismo, se ha elaborado un mapeo de situación que describe distintos niveles de articulación-integración entre el ciclo de formación y el de la profesión.

Se observa como tendencia en estos últimos 15 años, una mayor atomización de roles/perfiles de actuación que superan al unívoco y tradicional perfil Proyectista-Director de Obra. Esta fragmentación de perfiles se vincula también

a un modo de ejercicio profesional flexible y variable con rotación por distintas estructuras de trabajo.

Modificar las estructuras rígidas y cerradas de las configuraciones curriculares por alternativas más adaptativas, contextualizadas y flexibles constituye un desafío que en la actualidad está en pleno debate.

Nuevas teorías sobre currículum comprometen a varios sectores: académicos, profesionales, intelectuales, institucionales como un verdadero proceso de acción social y desarrollo. Proceso que consiste en hacer de puente mediador entre teoría y práctica; favorecer el encuentro interdisciplinar; vehiculizar y concretar las orientaciones generales del sistema educativo; hacer de nexo entre prescripción y ejecución; orientar los procesos y estrategias de investigación; servir de guía a profesores y formadores; hacer explícitas las intenciones del proyecto curricular que construye; facilitar los procesos de cambio e innovación.

Si es transversal no es longitudinal; lo cual significa en lenguaje curricular que se difiere de una visión disciplinar. El valor transversal, ciertamente, en cuanto que no es una línea recta, sino un talante que emerge y se sumerge bajo los espacios del tejido curricular, y su desarrollo no corresponde con el crecimiento unilateral de los conocimientos puramente lógicos, sino que evoluciona multidimensional y paralelamente a todas las perspectivas que constituyen la integridad de la persona humana y de la problemática social.

Entre los temas poco profundizados y más demandados al ciclo formativo siguen estando los relacionados con la práctica de obra, los aspectos constructivos y económicos, sumándose los requerimientos cognitivos en torno a la gestión, gerenciamientos, relación con el cliente; además de las temáticas de sostenibilidad, uso de recursos renovables/ energías alternativas, la vivienda social y el trabajo con población vulnerable, entre otros.

Uno de los reclamos más referidos por los graduados arquitectos/as sobre su formación es la hermeticidad del *Taller de Arquitectura* en relación a otras áreas curriculares, y en la exclusiva predominancia de temas de diseño que relega otros aspectos necesarios al proyecto como a la obra.

Así se señala la necesidad de *“ubicar al arquitecto como integrador y coordinador de todos los procesos y disciplinas intervinientes en la obra [...] superar el proyecto significa sobrepasarlo integrándolo en una práctica de arquitectura que avance por encima del mero diseño”* (Rev. CPAU/99)

Esta necesidad de integración de contenidos y síntesis, hace ya tiempo expresada por C. Alexander (1971), encuentra quiebres contradictorios frente al pragmatismo extremo de una enseñanza en la que, según los términos de M. Waisman, las asignaturas llamadas “complementarias” no aparecen en los hechos, como “formativas” sino meramente como “informativas”. (Waisman, 1983)

En aras de avanzar por sobre dicho parcelamiento, favoreciendo la integración entre áreas y el entrecruzamiento disciplinar, los mismos *proyectos* por ejemplo, pueden constituirse en una vía de aportación directa hacia poblaciones excluidas, programas inclusivos o para necesidades del hábitat insatisfechas, donde la universidad logre articularse con la comunidad a través de una formación para el compromiso social.

También se convierte en una herramienta asociada a la práctica educativa a través del fortalecimiento de diversos valores como: autonomía, libertad, responsabilidad, autenticidad, solidaridad, participación y práctica social.

Los programas extramuros, las políticas de extensión universitaria, los proyectos de ayuda técnica a poblaciones vulnerables, los programas dirigidos al tratamiento de diversas problemáticas como pobreza, diversidad, interculturalidad, atención a poblaciones marginadas, entre otras; ofrecen un ámbito fecundo para habilitar la formación de profesionales en escenarios diversos y no convencionales, lo cual implica la consideración en los currículos de una dimensión socio-comunitaria.

Todas estas alternativas nos llevan a considerar una experiencia de *taller* y de *proyecto* que es mucho más compleja, flexible y amplia de la actualmente vigente

Asimismo, está claro que la actividad proyectual implica el desarrollo de una verdadera estructura cognitiva —presente tanto en el diseño como en el diseñador— que pueda ser capaz de impulsar un cambio legítimo en las estructuras conceptuales, en las capacidades comprensivas y en las competencias para la acción y la producción específica; dentro de un proceso de adecuación que implica un sentido crítico.

La formación, implicación social y preparación de los arquitectos/as para resolver problemas e interpelar situaciones complejas debe potenciar su participación activa en la sociedad actual para gestionar e integrar una variedad de factores y competencias como agentes de cambio tecnológico y de significación.; con capacidad para desplegar contribuciones de valor en distintas instancias socio-ambientales, habitacionales y productivas.

Bibliografía

- Aldasoro, A.; Bekinschtein, E. (2000) *Arquitectura: Formación y Profesión*. Buenos Aires.: Ediciones Fadu.
- Alexander, C. (1971) *Ensayo sobre la síntesis de la forma*. Bs As: Infinito.
- Alhama Belamaric, R. (2006) Capital Humano. Concepto e instrumentación, *Cuba Siglo XXI*
- Arnold, R. (1999). Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en Labarca (coordinador), Formación y Empresa, CINTERFOR, Montevideo
- Ardoino, J. (2005). “Complejidad y Formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica”. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas
- Arias Incollá, M. N. (2016) Los perfiles del arquitecto. en Rev. Notas CPAU/32
- Aronson, P (2013) La profesión académica en la sociedad del conocimiento. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, N° 20, p. 7- 19.
- Badilla Saxe, E. (2009) Diseño curricular, de la integración a la complejidad. En *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9, No 2.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1983): Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Barcena, F.(1994) *La experiencia reflexiva en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Ben Altabef, Clara. (2017) “Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT” en *Cuaderno 67. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Universidad de Palermo [101-133]
- Beyman, L. (1978.) The emergent paradigm in science. New York: ReVision Journal.
- Blank, W. (1997) Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Busnelli, R. (2017) Nuevas herramientas para el ejercicio profesional en Rev. Notas CPAU /38.
- Camilloni, A. (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. UBA. Secretaría de Asuntos Académicos. OPS/OMS
- Caridad, J. (2009) *La formación del arquitecto para una nueva realidad*. Congreso de Arquitectos de España Valencia, España.
- Castellano, S. y Lo Coco M. (2006) *Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller*. UNIR Revista, v.1, n° 3
- CEPAL. (2010) *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar. Caminos por abrir*. (SES.33/3) Brasilia,. UN [En línea] <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36699-la-hora-la-igualdad-brechas-cerrar-caminos-abrir> [Consultado Agosto 2023]

- Cirvini, S. (2004) *Nosotros los arquitectos: campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna*. Mendoza: Zeta ed.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. España: Morata.
- Coll, C. (2010) Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. En *Pensamiento Iberoamericano* [44-66]
- Corona Martínez, A. (1990) *Ensayo sobre el Proyecto*, Buenos Aires: CP67
- Cross, Nigel. *Designerly Ways of Knowing*, London: Springer. 2008. [Primera publicación en *Design Studies* Vol. 3, No 4 [221–227].
- Davini, M. C. (1999) Un cambio radical de las perspectivas profesionales en Bs. As.: *Revista CPAU* N°3/99
- Davini, M. C. (2011) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores* Bs. As.: Aula XXI (Santillana)
- Del Percio, E. y Malinowski, N. (2010) *Prejuicio, Crimen y Castigo*. Bs. As: Editorial Sudamericana S.A.
- Delval, J. (2002) *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel
- Díaz Barriga, A. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*. XXVIII, (111) pp. 7–36
- Díaz Barriga, F. (2012) Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* v.3, n. 7
- Elliot, Philip (1975), *Sociología de las profesiones*. Madrid, Tecnos.
- Fernández, Roberto (2020) Didáctica y Proyecto. Divergencias y convergencias entre profesión y disciplina en *Registros Vol 16 (1)*, [4-17]
- Fernández, Roberto (2007) *Lógicas del Proyecto*. Buenos Aires: Concentra.
- Flores, F. y Gray, John (2003) *El final de las profesiones. Nuevas formas de trabajo y de políticas públicas*. En *La práctica multidisciplinaria en la organización del trabajo*. Montevideo: Psicolibros,
- Ferry, G. (2004) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Gibbons, M. (1998) *Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI*. Presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO.
- Giroux, H. (1997) *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Kemmis, S. (1998) *Revisión De Enfoques De Investigación Con Énfasis En El enfoque Crítico Reflexivo*. Madrid:Ed. Morata.
- Lapadula, María Inés (2022) *Nuevas categorías de gestión y sus aportaciones al campo del proyecto*. Mesa doctorandos/as Actas XXXVI Jornadas de Investigación y XVIII Encuentro Regional. SI + Categorías Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Secretaría de Investigaciones
- Lapadula, María Inés (2021) *La imagen social del arquitecto en los campos de actuación contemporáneos: Nuevos perfiles profesionales y nuevos modelos*

de enseñanza. Actas XXXIX Encuentro ARQUISUR y XXIV Congreso ARQUISUR. Universidad y Sociedad en la pospandemia: Latinoamérica y la construcción de espacios para un desarrollo recíproco. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina – Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000

Le Boterf, G. (1994) *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.

Litwin, Edith (2009) 2º Conferencia: “Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI.” Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires, Argentina.

Martínez Miguélez, M. (2006) *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. Ciudad de México: Trillas.

Mazzeo, C.; Romano A.M. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Bs. As.: Nobuko.

Morin, E. (2011) *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2009) *Para una política de la civilización*. Barcelona: Paidós.

Morin, E., Ciurana, E. & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia, UNESCO.

Morin, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ediciones Grao. Barcelona, 2007

Pisoni, Carlos (2020) Enseñanza del proyecto y tecnologías en *Registros 16* (1) [18-35]

Schön, Donald. (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1983) *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós.

Schweitzer, María Ángela (Editora) (1990); *El arquitecto en Chile: Universidad y Profesión*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

Schweitzer, María Ángela (1990) *La formación del arquitecto en nuestro país. Exploración de alternativas tendientes a superar la dualidad teórica/práctica que prevalece hasta hoy*. Documento de Trabajo proyecto Fondecyt N° 1900570

Tobón, S. (2005) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones

Torre, S. de la, y Moraes, M.C. (2008) Decálogo del docente transdisciplinar y

creativo, en *Red Internacional de Escuelas Creativas*, n18. Barcelona.

Tünnermann, C. (1998) Calidad de la educación superior. UNESCO París, Francia. 2002 UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. En París: *El Siglo XXI: Visión y Acción*

UNESCO-IESALC (2021-2023) *Los futuros de la educación superior*. <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/>

UNESCO/UIA (2005). Carta UNESCO/UIA de la formación en arquitectura. Versión revisada 2017.

Waisman, M. (1983) Aprender Arquitectura. En *Summarios* N°68. Buenos Aires: Ediciones Summa.

Yanes Guzman, J. (2007) La sociedad del conocimiento y el aprendizaje. Una nueva forma de pensar. Revista *Pharos: Arte, Ciencia y Tecnología*. Año 14, N° 1. Universidad De Las Américas-Chile.

Yanes Guzman, J. (2012) *La profesión y la disciplina en la nueva economía*. Pensar lo Pensado. Site: Utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual.