Paper

Nuevas categorías de gestión y sus aportaciones al campo del proyecto

Lapadula, María Inés

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

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo

Programa de Doctorado FADU UBA

Buenos Aires, Argentina

Director de Tesis: Dr. Arq. Sanmiguel, Damian

Línea temática 1. Categorías y enfoques (teoría y praxis)

Palabras clave

Gestión, Perfil profesional, Conocimiento proyectual y nuevas competencias, Reflexión - acción - participación, visión sistémica y compleja.

Resumen

Las disciplinas proyectuales, en tanto prácticas sociales, no pueden escindirse del actual contexto de complejidad donde se insertan.
Las regulaciones del paradigma digital, la ramificación exponencial del conocimiento y la alta tecnología, los entornos interdependientes y colaborativos, la globalización y las asimetrías sociales, nuevas formas de agrupamiento humano y una pluralidad de colectivos sociales son algunos de los rasgos de imbricación, fragmentación y diversidad que han transformado significativamente las formas de habitar, los intercambios simbólicos y culturales, y los criterios de mayor adecuación.

Nuevos órdenes cognitivos propios de la complejidad como los saberes gestionales, los principios organizacionales, los lenguajes y las operaciones virtuales, los objetos del universo artificial – virtual, entre otros; coadyuvan hacia otra forma de conocer, en el más amplio sentido epistemológico.
Esta dinámica de cambio promueve ineludibles adaptaciones y acoples entre formación-profesión-investigación; así como recategorizaciones e indispensables reformulaciones y correspondencias entre pensum y praxis.
En este marco, la *gestión* se consolida como nuevo campo de actuación dentro de la esfera disciplinar y sobreviene como un componente estratégico e intelectivo fundamental para abordar el tratamiento de la complejidad.
Es un *saber coordinador y activador* capaz de entender al *proyecto* como un *amplio proceso*, que supone comprender cuantitativa y cualitativamente una diversidad de fases, operatorias y enlaces entre sus distintos componentes; así como manejar conocimientos y metodologías específicas que permitan conducir desde múltiples variables y acciones hasta tomar decisiones en la asignación de recursos, producción, planificación, evaluación del proceso y sobretodo, en la articulación de las distintas instancias de socialización. Desde un enfoque multidimensional, estas cuestiones involucran a diversos actores y formas participativas que demandan asimismo, modalidades de intervención y de formación orientadas hacia principios abiertos, flexibles y de carácter interdisciplinar, donde se concientizan nuevos roles y competencias que superan al perfil unívoco y tradicional de ejercicio profesional ampliando el alcance del propio universo proyectual.
La propuesta de estas Jornadas constituye una oportunidad para compartir algunas reflexiones y registros recabados desde el proyecto de investigación SI-PIT-DDP-003, abordando la temática de la gestión de diseño en las siguientes categorías específicas:

_Categoría Epistemológica: Entendida como insumo cognoscitivo que movilizan herramientas intelectivas, metodológicas e instrumentales dentro del campo del proyecto.

_Categoría Competencial: Referida a habilidades y competencias desarrolladas a través de dimensiones distintivas (*Adaptabilidad, Contextualización, Toma de decisiones; Resolución de problemas; Visión multidimensional, Enfoque estratégico; Pensamiento crítico; Reflexividad, Trabajo colaborativo; Autonomía, Emprendedurismo; otros)*

_Categoría Perfil profesional: Diversidad de roles, funciones y aportaciones del arquitecto/diseñador desplegadas en el conjunto de procesos vinculados al proyecto

Introducción

Desde las últimas décadas, el conjunto de caracterizaciones que describen nuestra contemporaneidad -como etapa histórica- la sitúan en un contexto de *complejidad*[1].

El ingreso al nuevo milenio ha comportado el paulatino afianzamiento de la sociedad *postindustrial–informacional*[2] 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

1. La *Teoría de la Complejidad* y el *Pensamiento Complejo* como cosmovisión paradigmática del siglo 21 encuentra sustentos teóricos en autores como Morin, Atlan, Luhmann, Prigogine, Maturana, Varela, entre otros.

2. 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.

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 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.

Así, un *contexto de complejidad* denota 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. (Ardoino, 2005). La realidad es interpretable desde distintos posicionamientos; exigiendo de 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 (Luengo-González, 2008). 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.

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).

Durante el siglo XX también se ha producido una evolución de las nociones de conocimiento y de ciencia, apuntando hacia un nuevo concepto de racionalidad científica y un nuevo paradigma epistemológico de carácter más holístico, ecológico y sistémico; apoyado por una interrelación de conceptualizaciones, un pluralismo metodológico y una superación de la territorialidad disciplinar.

“Es necesaria una revisión urgente de toda la estructura que predomina en las instituciones de enseñanza y formación desde el punto de vista de la epistemología, la metodología y los métodos de verificación. Hay que dar pasos acelerados para fortalecer la nueva ciencia que empieza a emerger, superando con urgencia las rígidas visiones que en estas áreas nos dejó el positivismo, y que se contradicen tan radicalmente con el movimiento flexible, relativo, complejo, dialéctico e incierto tanto del cosmos, como de nuestra naturaleza y de nuestra sociedad.” (Yanez Guzmán, 2007)

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; interpelando 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.

En este sentido, se destaca el papel preponderante de la educación universitaria, en el desarrollo social, productivo y ambiental de cada nación, como vehículo para la promoción de conocimiento local, innovación y avance tecnológico, en pos del progreso y el bienestar de la sociedad (CEPAL, 2010), así como en la difusión de criterios responsables hacia el medio ambiente y la vida humana con miras a proyectar sistemas y valores más equitativos, inclusivos y adaptativos frente a la crisis global y sanitaria (CEPAL-UNESCO, 2020).

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.

Referencias epistémicas y estrategia metodológica

En correspondencia con el encuadre referencial precedente, esta investigación centra la observación en la relación entre formación y práctica profesional, visualizando la actual situación y transformación del rol profesional frente a los cambios paradigmáticos del siglo XXI; e intenta explorar en qué medida se producen reconfiguraciones del perfil profesional a partir de las nuevas modalidades de la *gestión* del diseño, a fin de promover las adecuaciones necesarias del ciclo de formación frente a las problemáticas planteadas desde el campo de la praxis.

El recorte del análisis se focaliza en la *gestión* como un campo emergente en los actuales escenarios de la complejidad con crecientes demandas y aportes cognitivos particulares dentro de la esfera disciplinar, y por consiguiente, como nuevo perfil con competencias específicas.

Centrado en los graduado/as arquitecto/as de los últimos 20 años, algunas preguntas que plantea el proyecto SI-PIT DDP 003 buscan aproximarse a la imagen social del arquitecto/a que se apropian los egresados/as: ¿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? A partir de las mismas, las hipótesis de trabajo postulan: *i.) Existen desarticulaciones en la preparación hacia la práctica profesional y los procesos del diseño; ii.) Los procesos proyectuales presentan variadas modalidades de intervención, de carácter interdisciplinar, donde se concientizan nuevos roles y competencias que superan al perfil unívoco y tradicional emanado del ciclo de formación; iii.) Potenciales déficits en el manejo de competencias y de inserción al medio; iv.) Existen vacancias o insumos cognitivos insuficientes en torno a la temática de la gestión del diseño dentro del plan de formación de grado tomado como objeto de estudio (Carrera Arquitectura/ FADU UBA); v.) El arquitecto en el ciclo de formación construye una realidad fragmentaria de la disciplina como campo de actuación, expresada a través de ciertas desarticulaciones o desacoples dentro de su recorrido curricular e insuficiencias en los modos de enseñanza.*

Son principales insumos de información, dos series de entrevistas y encuestas semiestructuradas que junto al relevamiento de documentos marco y material narrativo, estadístico y bibliográfico, constituyen las fuentes primarias y secundarias organizadas en 3 unidades de análisis: los graduados arquitectos/as FADU-UBA residentes en AMBA (últimos 20 años); las instituciones académicas a través del currículum y el perfil de formación; y las instituciones profesionales y los reportes de los campos de actuación de la

práctica. Estos instrumentos y otros procedimientos metodológicos permiten conformar un corpus de evidencia que en forma cuali-cuantitativa admiten establecer cruces y vinculaciones de acuerdo a la línea investigativa.

La llegada de los nuevos escenarios ha supuesto no sólo la incorporación del componente tecnológico y otra artefactualidad, sino también nuevos modelos interpretativos, modos de actuación-intervención, y estándares valorativos, impactando el campo de las prácticas como el de los cuerpos teóricos.

En la educación superior esta condición adquiere doble relevancia, no sólo como parte fundamental del proceso 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 al que pertenecen.

Sin embargo, también hay que considerar que las profesiones no sólo se valoran bajo la lógica de sus condiciones exclusivamente educativas y ocupacionales, pues no se agotan en los simples requerimientos explícitos del mercado de trabajo, sino también se relacionan con las necesidades sociales que atienden en su sentido más amplio y con las múltiples valoraciones de una sociedad determinada. Según Gómez (1983), el significado que se le atribuye a una profesión se basa en su legitimidad, validez y función, determinadas por las características de la sociedad en la se desarrolla, los procesos y espacios de institucionalización; así como señala Bourdieu (1997), por sus formas de representación social, que le otorgan un tipo de reconocimiento y legitimación, por el cual adquieren un estatus social.

Para Bourdieu la noción de *campo disciplinar* determina un espacio social de intercambios simbólicos e influencias, donde se ponen en juego una red de “relaciones” objetivas entre determinados actores en torno a intereses vinculantes, códigos y “hábitus” específicos y/o privativos, y jerarquías de poder.
Lo relevante aquí es que el tipo de reconocimiento o legitimación social alcanzado por una profesión (Bourdieu, 1997), se deriva ineludiblemente de comprender las formas de representación y significación de sus especialistas, al constituirse en referentes principales para mirar y entender su propia cultura e identidad profesional, entendida ésta como la imagen que el individuo tiene de sí mismo en el desarrollo de la práctica profesional, que abarca tanto los aspectos relacionados al ejercicio independiente de la profesión como los que se realizan dentro de las organizaciones. (Elliot, 1975)

En este sentido, al entender “el conocimiento y las prácticas humanas en interacciones” sitúa a la persona que aprende en interacción con otros,

integrada en la trama social, histórica y cultural que atraviesa sus discursos y prácticas, desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad (Engestrom, 2001; Wertsch, 1999). Este marco referencial reclama un significado diferente para el concepto de “contexto”, que ya no es lo que rodea -aquello en lo cual la persona es incluido -, ni sólo lo que atraviesa – la trama invisible del “macrocontexto” y la institución -, sino también “lo que entrelaza” (Cole, 1999), es decir, el producto de una co-construcción personal-cultural, de un “entorno” que el sujeto contribuye a (re)construir al atravesar su propia constitución y modo de dar sentido. El funcionamiento intersubjetivo y las prácticas culturales contextualizadas no son incidentes sino inherentes al desarrollo y aprendizaje (Baquero, 2002). En este punto, la educación en general, y en particular la educación superior se convierten en factores clave, al constituirse en uno de los principales mecanismos de asimilación con que cuenta la sociedad frente a los cambios que ésta desarrolla. No debieran existir desfasajes entre la formación y el estado de conocimiento que presenta la sociedad, aun cuando resulta evidente que la formación no puede remitirse solamente a satisfacer las demandas sociales y productivas, dado el importante papel que desempeña tanto en la elaboración de conocimiento no utilizable en la producción como en la posibilidad de generar modelos interpretativos de la realidad, imaginar escenarios futuros y anticiparse a cambios tecnológico-productivos. Pero la autonomía no significa aislamiento.

Es fácil percibir entonces la importancia del papel de la formación superior en relación al desarrollo de capacidades, desempeño y posibilidades de inserción profesional de sus graduados.

Sin embargo, ambos procesos –profesional y formativo– no siempre logran acoplarse, generando puntos de conflictos y dilemas cognitivos.

Los planteamientos fallidos para abordar problemas complejos y desordenados, la excesiva teorización de contenidos disciplinares con escaso entrenamiento e implementación en el mundo práxico, la poca preparación en habilidades o competencias profesionales, son algunos de las razones que se traduce en un desfasaje entre la formación profesional del arquitecto y las necesidades ocupacionales y sociales del medio. Efectivamente, cuando el ciclo formativo no alcanza a articular el saber científico y las demandas sociales, ésta misma corre riesgo de quedar descontextualizada del mundo de la profesión comprometiendo su función social.

Por todo lo expuesto, la investigación que aquí se reporta busca indagar cómo se percibe por parte de los graduados, la imagen social del arquitecto/a, a fin de comprender cómo se han apropiado de los procesos de socialización y formación vividos, en tanto ordenan los marcos referenciales para la "aprehensión" de conocimientos disciplinares específicos, así como para la construcción de significados y representaciones sobre su realidad curricular, social y profesional. Esto es, permiten internalizar / figurar además de una cultura disciplinaria, el mundo institucionalizado de la profesión, que como

universo simbólico y cultural incluye la adquisición de "saberes especializados" y normas reconocidas socialmente para el desempeño de un rol profesional (Berger y Luckmann, 1999).

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 durante1997-2002; 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%.

Otro perfil que se presentaba en ascenso, fue el denominado de carácter *Empresarial* con 5.9% diferenciado como "empresario de arquitectura" podrían englobarse aquí 2 grupos; por un lado, aquellos dedicados al desarrollo y la realización-construcción de emprendimientos; con capacidades implícitas vinculadas a la *gestión de negocios*, el *análisis de mercado* y la *planificación económico-financiera*; y por otro 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 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.

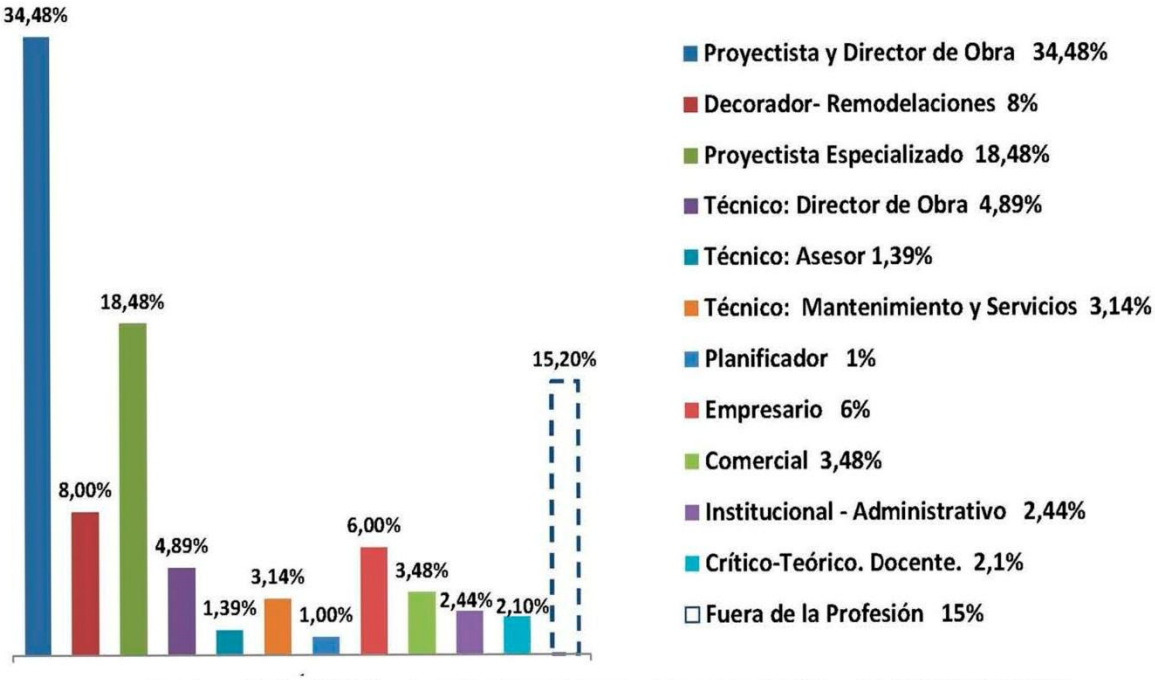
El área de *Proyecto* sigue siendo preponderante, incluso hay un segmento de la muestra identificado como *Proyectista Especializado*, relacionado con tareas dedicadas con exclusividad al diseño basado en sus habilidades proyectuales-creativas. Este profesional no tiene necesariamente vinculación con tareas de construcción u obra.

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”.

Perfiles Profesionales. Encuesta a Graduados (2000)



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

Como es bien sabido, las transformaciones socieconómicas, productivas y culturales acaecidas en estos últimos 20 años, denotan también un cambio paradigmático alineado a los modelos de la sociedad globalizada y postindustrial 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 testeo de posibles desfasajes 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)

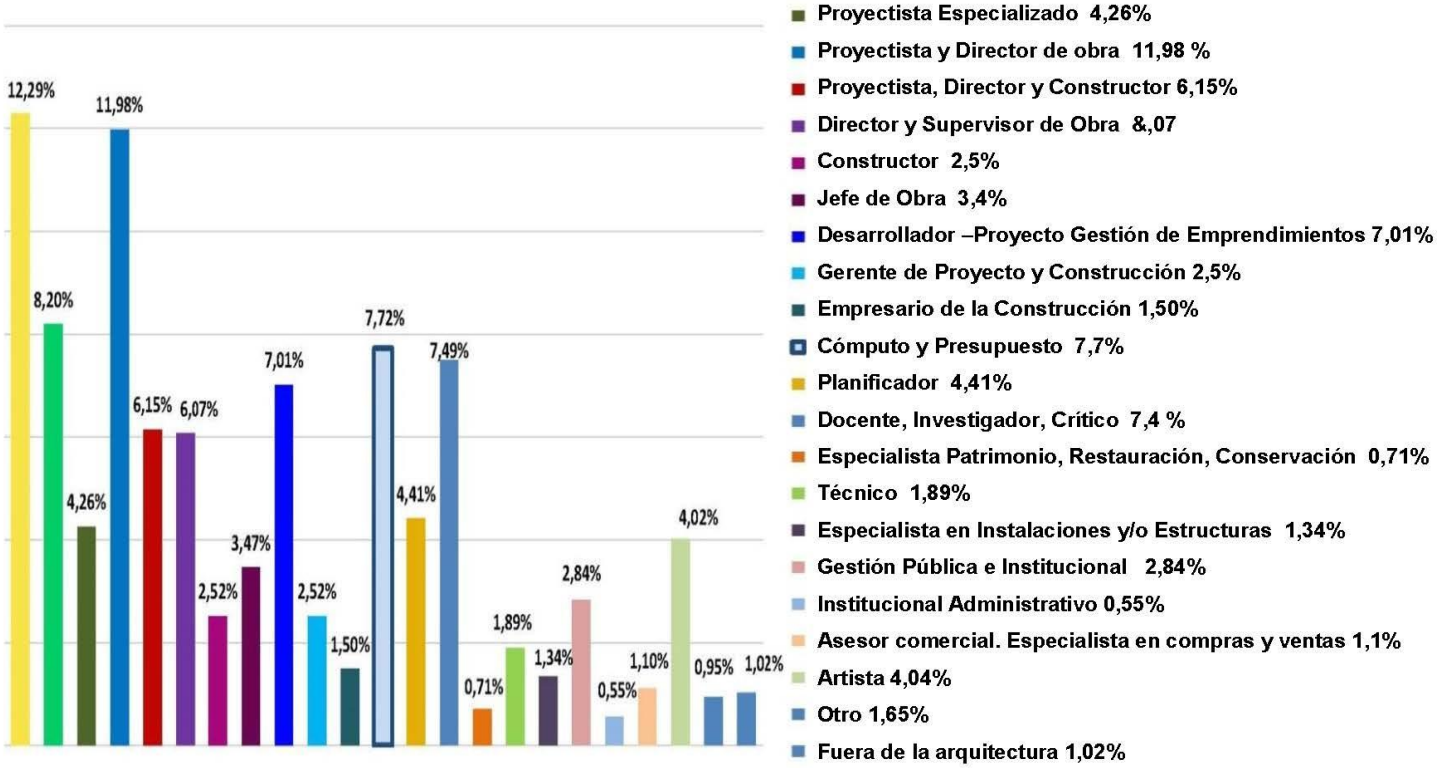
Casi todos los tradicionales campos de intervención se han vuelto más específicos y determinados. El tradicional rol de *Proyectista y Director* de obra hoy concentra el 12%, el *Proyectista Especializado* en la actualidad, se reconoce con calificaciones y competencias en programas y normativas específicas (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 demandados en mercado laboral.

Notable es la aparición y fortalecimiento de todos los roles vinculados a la *Gestión de emprendimientos, Desarrollador 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 exclusivo proyecto de diseño.

Aunque cada uno de estos términos denota una especialidad característica podemos englobarlos en área común. Todos estos factores indican cómo el

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



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

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 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%.

La mayor fragmentación de perfiles y la aparición de nuevos roles sin embargo, no aparecen ser apercibidos o incorporados por los encuestados durante su ciclo formativo.

A través de trabajos referenciales y estadísticos, los datos extraídos de muestras representativas de arquitecto/as graduados/as de los últimos 20 años indican al evaluar la relación de los conocimientos adquiridos durante la carrera y su experiencia laboral, ”situaciones de falencia. […]De su observación se deduce que la *mayor demanda* se refiere a los **temas de orden técnico, construcción, dirección y práctica de obra,** así como a la **relación con el comitente** y la **realidad de la tarea y gestión profesional**.” [Ref.: Arquitectura: Formación y Profesión. (Aldasoro, 2000)]

Dentro del reclamo de conocimientos omitidos y/o poco profundizados, en estos últimos años se han incorporado más temáticas del orden de **gestión, desarrollo y gerenciamiento de proyectos**, las vinculadas a la **sostenibilidad y protección ambiental**, y aquellas relacionadas a temáticas

de **gestión urbana, población vulnerable, vivienda social**., entre otras [Ref.: Encuesta FADU/CPAU/SCA, (2015)].

De igual modo, en relación a las opiniones sobre el modelo de perfil o rol profesional y la capacitación que ofrece el plan de estudios de grado, se obtienen: i) La vida en las instituciones formativas permanece aislada o

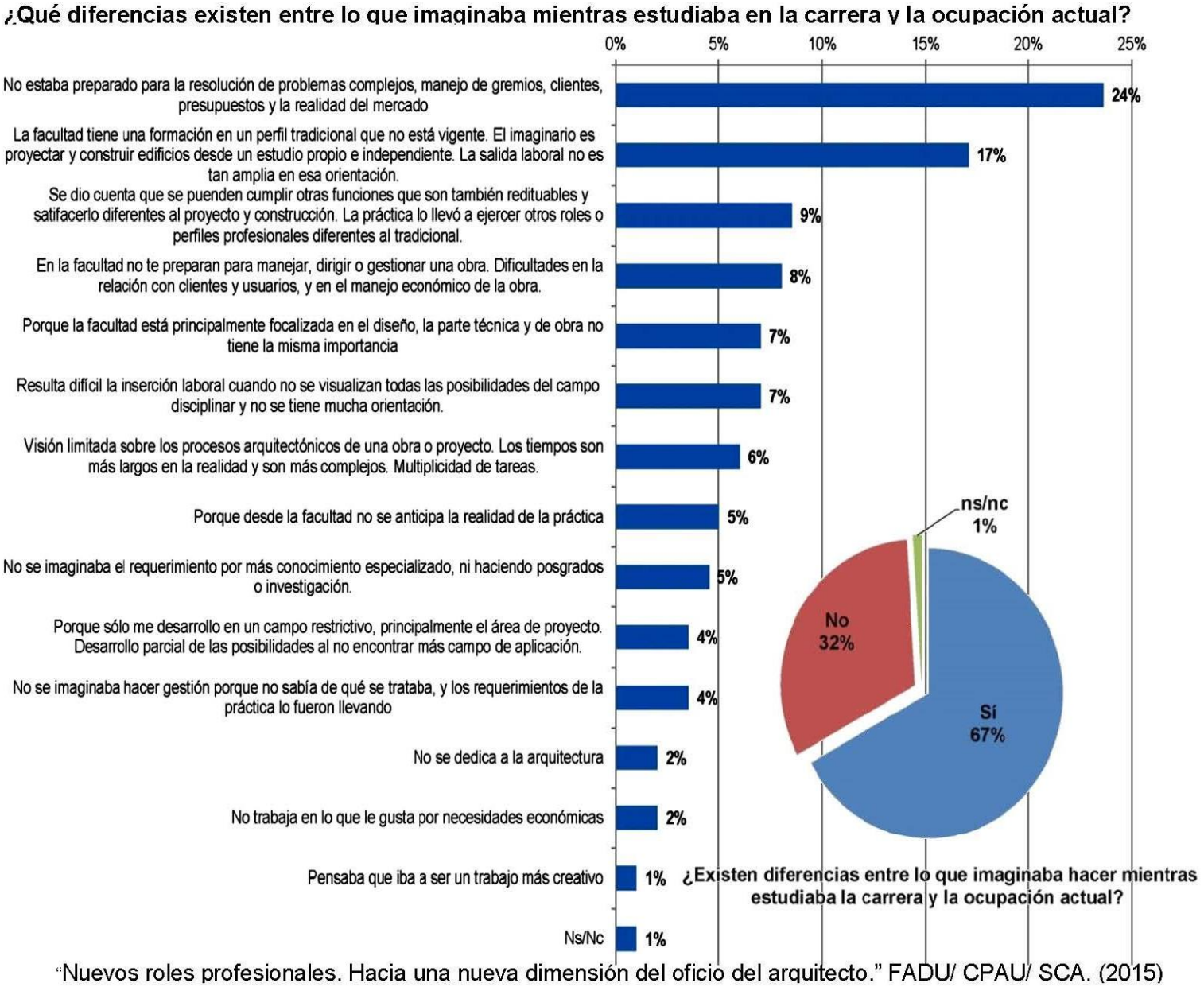
Entrevistas a Graduados / CPAU – FADU UBA / SCA. (2015)

separada con respecto al movimiento de la profesión en los distintos espacios de la actividad del arquitecto; ii)el plan de estudio está alejado de la realidad social y sus problemas; iii) El perfil de formación prioriza un tipo de rol o modelo de ejercicio de la práctica y otras orientaciones referidas a diversas modalidades de la práctica están ausentes o son escasas

"En cuanto a la arquitectura, la situación general de los egresados de las diversas universidades a nivel mundial demuestra a la mayoría de los arquitectos en ejercicio, trabajando en áreas muy distintas a las que fueron formados según el perfil profesional de la carrera. Esto, de manera bastante explícita permite observar que dicho perfil debe ser renovado puesto que la realidad empírica está demandando un nuevo profesional en la rama de la

arquitectura; es decir, la sociedad por sí misma ha elaborado sus necesidades en tal sentido, requiriéndose, por tanto, una respuesta a las mismas.[…] Así, el nuevo arquitecto debe ser un profesional capaz de adaptarse a los cambios que vayan ocurriendo en la sociedad, siendo aptos para manejarse dentro de la transdisciplinariedad liderando equipos de trabajo dinámicos o proactivos." (Caridad, 2009)

Volviendo a citar al estudio de referencia (Encuesta FADU / CPAU/ / SCA (2015); 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



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

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 maneja, 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

"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 Nº 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.

La gestión como componente clave en el abordaje del proyecto

A partir del marco precedente y frente a problemáticas tan abarcativas, la *gestión* sobreviene como un componente estratégico fundamental para abordar el tratamiento de la complejidad.

En esta realidad disciplinar, los proyectos requieren revisar y resignificar los abordajes naturalizados considerando indefectiblemente la integración de los conocimientos y modalidades culturales propias del diseño, la economía y producción, tecnología, sociología y medioambiente en su conjunto.

El término "gestión" proviene de la palabra latina *gestus*, aludiendo a "gesto" o "actitud", y deriva a su vez, del término latino *gerere* que significa "llevar adelante" o "llevar a cabo", "conducir una acción o un grupo", "cargar una cosa". También de esta raíz procede "gestación" en el sentido de "gestar, generar o llevar a cabo" alguna cosa; y deviene en *gestio-onis* como acción de gestionar o administrar. Vemos entonces en estos orígenes etimológicos una referencia en dirección a la gestación y prefiguración, ambas funciones afines al diseño, tanto como una alusión a la conducción y administración de sus procesos.

"El diseño es un proceso de trabajo estructurado para crear objetos, imágenes o espacios, que también se utiliza con éxito para crear servicios y, más aún, para crear estrategias empresariales innovadoras. Se trata de un proceso creativo enfocado a definir nuevos conceptos y a resolver de modo original problemas y limitaciones, por lo que está ligado al proceso de transformación-innovación: se utiliza para crear algo nuevo o para mejorar lo existente, contribuyendo así en los procesos de innovación radical o incremental.

El éxito de los productos o emprendimientos (bienes o servicios), de las organizaciones, de las marcas, de las empresas está muy relacionado con la calidad del proceso de diseño que se ha seguido. La idoneidad y la capacitación de los profesionales que llevan a cabo este proceso y su adecuada dirección son la clave para obtener ventajas competitivas sostenidas.(…) la estética es sólo uno de los objetivos del diseño y no

necesariamente el más importante. La función, la utilidad, la facilidad de uso, la adecuación a los procesos de fabricación, la idoneidad de los materiales empleados, la satisfacción de las necesidades de los usuarios, etc., son los verdaderos objetivos del diseño (…)
El diseño del producto pone en contacto la producción y el mercado, de la misma manera que pone en contacto el mundo físico de las funciones y costos con el mundo de las percepciones. El diseño hace que un producto sirva para aquello para lo que fue concebido y al mismo tiempo signifique alguna cosa para el usuario. Es importante un puente entre el diseño, la producción, el contexto de socialización y el mercado, de manera que todas las funciones se articulen y no se las posicione, en ocasiones, como polos opuestos. Este papel de coordinación, que no supone estar por encima ni por debajo de todas las funciones necesarias y pertinentes del proceso, justifica por sí mismo una forma de gestión específica del diseño." [Documentos Cotec sobre Necesidades Tecnológicas. La Gestión de Diseño. Madrid, 2008]

Esto implica adquirir una mirada capaz de entender al *proyecto* como un *amplio proceso*, que supone comprender cuantitativa como cualitativamente una diversidad de fases, operatorias y enlaces entre sus distintos componentes. Estas acciones entrañan también manejar conocimientos y herramientas específicas como estrategias metodológicas que permitan conducir desde múltiples variables y acciones hasta tomar decisiones en la asignación de recursos, producción, organización y planificación, evaluación del proceso y sobretodo, en la articulación de las distintas instancias de socialización.

Desde una perspectiva centrada en el proceso, la *gestión de diseño* excede la instancia de diseño del objeto propiamente dicho (arquitectónico, industrial-artefactual, comunicacional, urbano, por ej.) para reconocer una serie de etapas e implicancias que giran alrededor de él, y resultan determinantes o condicionantes del mismo. Al mismo tiempo, requiere el despliegue de una visión sistémica o ampliada que facilite el desarrollo y la integración del objeto-entorno-sistemas.

Etapabilidad dentro de un proceso que maneja acciones y condiciones previas, desde la *identificación de oportunidades/potencialidades* que surge de observar y analizar el contexto: sus necesidades, demandas, ausencias o anomalías. El conocimiento de lo colectivo: movimientos y reacciones del medio; los actores implicados en todo nivel y sus prioridades (usuarios, comunidad/sociedad, proveedores, empresas, entes públicos y/o privados, etc.), las posibilidades técnicas y la disponibilidad de recursos, etc.

En esta instancia hay una gran búsqueda de información y un gran nivel de investigación incorporado al proceso, del mismo modo que un componente de contextualización.

Desde aquí se delinean estrategias que derivarán luego en la determinación del *concepto de diseño*, como los *criterios de evaluación y selección* para ir

avanzando en momentos de mayor definición del proyecto y de sus articulaciones entre distintos planos: diseño propiamente dicho, agente tecnológico, viabilidad económica, agente comunicacional, legal, ambiental, valoración social, entre otros.

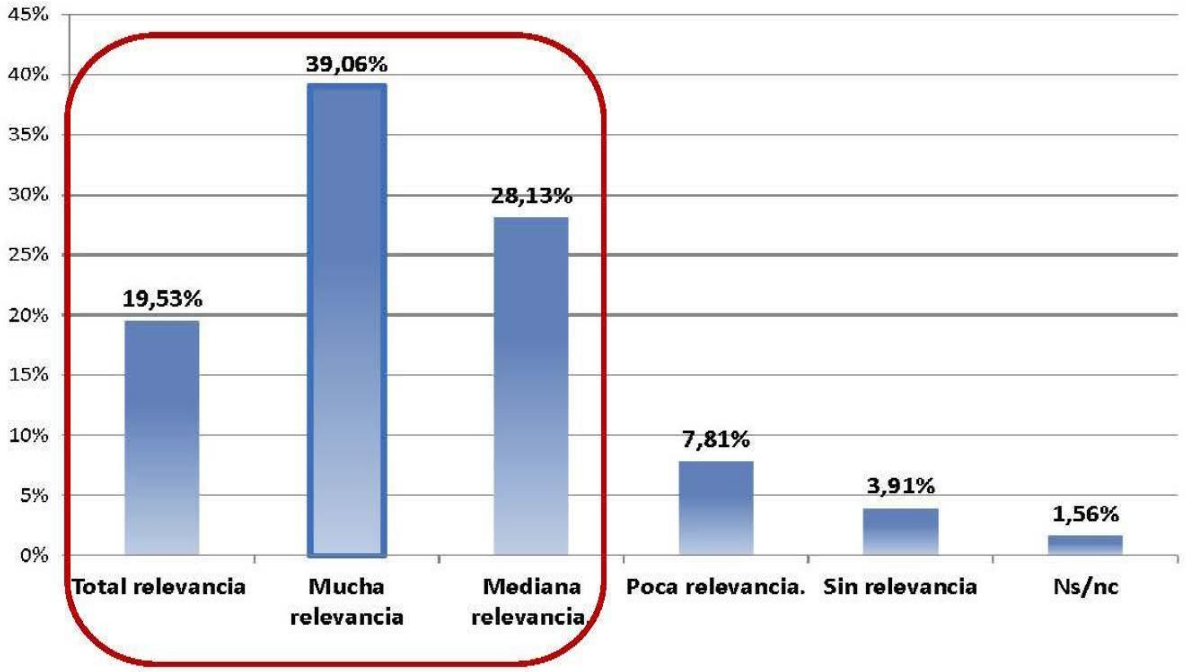
Luego aparece un momento de mayor detalle, ingeniería y determinación aplicada tanto al objeto como al proceso, donde se implementan instrumentos y programas múltiples derivados de las instancias anteriores y que actúan simultáneamente durante la *producción y ejecución* del mismo para auditar y conducir los objetivos del proyecto. También se incluyen posteriormente momentos de *evaluación y evolución* para ejercer reflexiones críticas o metacognitivas sobre todo el proceso que redunden en el mejoramiento sistémico tanto en la verificación de la cumplimentación de los objetivos de la obra-proceso-producto como de sus resultados socio-adaptativos.

A lo largo de las fases de la gestión se implementan actividades como herramientas que le son propias y se ajustan a la escala como al tipo de proyecto, pudiendo expandirse, solaparse o requerir atribuciones específicas. A manera de ejemplo, se pueden reconocer: *a) perfil diagnóstico; b) encuestas, talleres de participación, investigación de mercado, otros. c) determinación de escenario tendencial y criterios; d) análisis y evaluación de proyecto: necesidades, demandas, riesgos, impactos y/o, potencialidades desde un enfoque multidimensional; e) determinación de actores, estructuración organizacional: redes, organigrama, participación de carácter público-privado y comunidad; f) Plan de gestión: planificación, programación, designación de equipos y áreas de intervención y evaluación específicas (ej.: técnico-constructiva, legal, económica, social, ambiental, etc.), roles y funciones; g) implementación y monitoreo; h) evaluación y seguimiento, entre otros.*

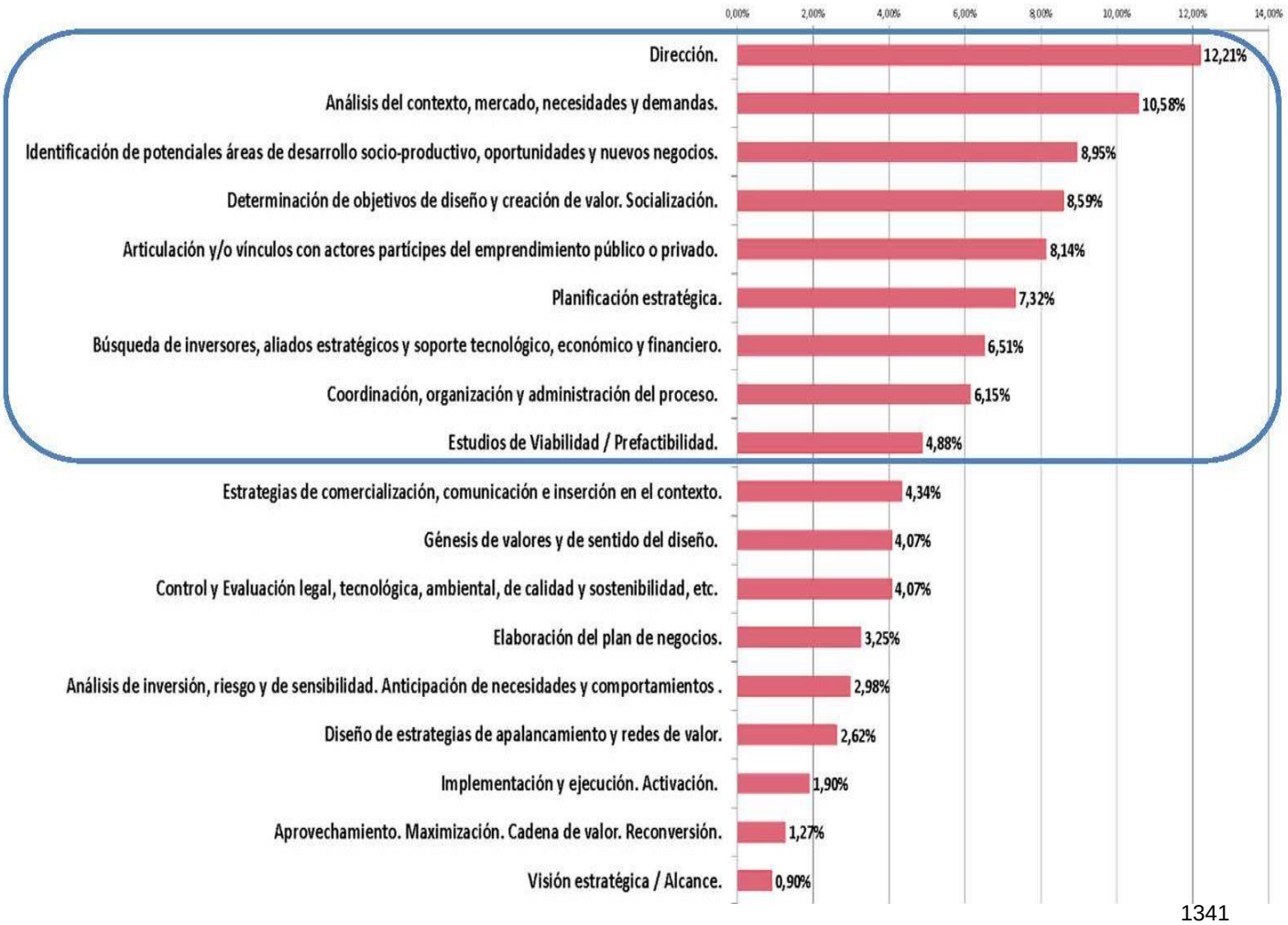
En cada fase cobran relevancia las variables de análisis así como la construcción de indicadores, en torno a los cuales se elaboran las estrategias de articulación, acción y la toma de decisiones. La participación y la adecuada articulación entre actores, se convierten en factores determinantes.

El protagonismo del usuario y de la población de manera directa en el proceso, es una de las características de propias de las nuevas formas de gestión. Además de los estamentos públicos y privados representados respectivamente por el Estado y el sector gubernamental, y por los individuos, empresas e instituciones civiles; un tercer sector de organizaciones sin fines de lucro emerge de modo cada vez más influyente en las dinámicas sociales.

¿Cuán relevante considera la presencia de tareas, roles e insumos de *"gestión"* dentro de su experiencia o práctica profesional?



¿Cuáles son las principales funciones de *"gestión"* que identifica en sus proyectos de diseño?



En estos desempeños y circulaciones a través de diversas tareas o roles de la "gestión" los graduados/as reconocen el desarrollo de competencias y habilidades que fortalecen la integración a todo nivel con el proyecto. Asimismo se vinculan con "los cuatro pilares de la educación" promulgados por la UNESCO (Comisión Delors, 1996) :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.

Esto mismo se traduce en varias de las competencias más requeridas por las demandas del contexto. A saber: Adaptabilidad, Autonomía, Resolución de problemas, Toma de decisiones, Trabajo colaborativo, Reflexividad, Emprendedurismo, Creatividad, Interculturalidad, Sociabilidad, Pensamiento Crítico, Pensamiento Estratégico, Vínculos con diversidad de actores, otros.

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.

Una 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.* Bs. As.: Ediciones Fadu.

Alexander, C. (1971) *Ensayo sobre la síntesis de la forma*. Bs As: Infinito.

Ardoino, J. (2005). *"Complejidad y Formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica"*. Buenos Aires: Ed.Novedades Educativas

Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión educativa desde una perspectiva situacional". En *Perfiles Educativos,* Vol. XXIV,pp. 57-75.

Berger, P. y Luckmann, T. (1999) *La construcción social de la realidad* (16ª ed.) Buenos Aires, Amorrortu.

Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI

Caridad, J. (2009) *La formación del arquitecto para una nueva realidad*. Congreso de Arquitectos de España Valencia, España.

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 2021]

CEPAL-UNESCO (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 [En Línea] https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19. [Consultado Agosto 2021]

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. España: Morata.

DavinI, M. C. (1999) Un cambio radical de las perspectivas profesionales en *Revista CPAU* Nº3/99 Bs. As.,

Del Percio, E. y Malinowski, N. (2010) *Prejuicio, Crimen y Castigo*. Bs. As: Editorial Sudamericana S.A.

Elliot, Philip (1975), *Sociología de las profesiones.* Madrid, Tecnos.

Engeström, Y. (2001) *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research: University of Helsinki, Finland.

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 Critico Reflexivo*. Madrid:Ed. Morata.

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

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

Morin, E., Ciurana, E. & Motta, R. (2003). *Educar 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.

Morin, E. (1994). *El conocimiento del conocimiento. El método.* Madrid: Cátedra.

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

UNESCO/UIA (2005). Carta UNESCO/UIA de la formación en arquitectura. Versión revisada 2011. Asamblea General de la UIA, Tokio 2011.

Waisman, M. (1983) Aprender Arquitectura. En *Summarios* Nº68. Buenos Aires: Ediciones Summa.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

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.