

- ▲ **Palabras clave/** Escuelas de arquitectura, formación profesional, universidades nacionales.
- ▲ **Keywords/** Architecture school, professional training, national universities.
- ▲ **Recepción/** 21 de julio 2020
- ▲ **Aceptación/** 12 de octubre 2020

Modelo universitario y prácticas docentes: Una mirada introspectiva de ocho escuelas de arquitectura chilenas

University model and teaching practices:
An introspective glance to eight Chilean
architecture schools

Macarena Barrientos Díaz

Arquitecta Universidad Técnica Federico Santa María
Máster en Programación Urbana, Università degli Studi di Ferrara
Doctora en Arquitectura y Urbanismo Universidad del Bío Bío (Chile) y Alcalá (España)
Profesora del Departamento de Arquitectura de la Universidad Técnica Federico Santa, Valparaíso, Chile.
macarena.barrientos@usm.cl

Claudio Araneda Gutiérrez

Arquitecto Universidad del Bío-Bío, Chile (UBB)
PhD Architectural Association, Reino Unido
Académico del Departamento de Diseño y Teoría de la Arquitectura, Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño de la Universidad del Bío Bío, Concepción, Chile.
caraneda@ubiobio.cl

Roberto Goycoolea Prado

Arquitecto de la Universidad Técnica del Estado, actual Universidad del Bío-Bío (UBB)
Doctor en Arquitectura Universidad Politécnica de Madrid (UPM)
Profesor titular del Departamento de Arquitectura, Universidad de Alcalá, Madrid, España.
roberto.goycoolea@uah.es

RESUMEN/ Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en torno al estado actual de la formación del arquitecto en Chile. Mediante entrevistas realizadas al interior de ocho escuelas de arquitectura, fue posible conocer las reacciones y/o adaptaciones ensayadas frente a los desafíos de estos tiempos de profundas transformaciones. A partir del análisis de las respuestas, se logró establecer un estado informado de las percepciones y perspectivas que los propios protagonistas tienen de sus respectivas escuelas y un panorama actualizado de la formación disciplinar en Chile. Además, se constata cuán necesario es realizar una mirada introspectiva y crítica de nuestro quehacer docente. Los inéditos desafíos que se vienen presentando para la formación en arquitectura desde el Acuerdo de Bolonia –agudizados por crisis sociales sistemáticas y actualmente por la pandemia global– constituyen una oportunidad que debemos saber aprovechar. En gran medida, de ello dependerá la sostenibilidad disciplinar en el tiempo. **ABSTRACT/** This article shows the outcomes of a research on the current status of architect training in Chile. Interviews made in eight architecture schools reveal the reactions and/or attempted adjustments facing the challenges posed by these times of deep transformations. The answers helped establish an informed status of stakeholder perceptions and perspectives concerning their own schools, as well as an updated vision of the discipline's training in Chile. In addition, the study reveals the strong need for an introspective and critical view of our teaching practices. The unprecedented challenges faced by architectural training since the Bologna Agreement –compounded by systematic social crises and the current global pandemic– are an opportunity we must learn how to take. To a large extent, the discipline's sustainability over time depends on this.

INTRODUCCIÓN

Asistimos a tiempos de profundas y paradigmáticas transformaciones, donde nada pareciera ser estable y seguro. Se instala una nueva realidad en sintonía con la vigente noción de modernidad y sociedad líquida (Bauman 2003). Y como arquitectos, observamos que la disciplina y el ejercicio profesional se transforman y amplían hacia campos de actuación inéditos y cada vez más complejos (Masdeu 2016).

La adaptación no está resultando fácil en términos conceptuales, instrumentales y administrativas, pero todo indica que se está configurando un quehacer profesional que demanda nuevas competencias, habilidades y conciencia crítica en su ejercicio (Buchanan 2012 y Coleman 2010). En este contexto, se presentan aquí los resultados de una investigación doctoral que revisó cómo están influyendo estas transformaciones en la enseñanza de la

arquitectura en Chile¹. Su objetivo era conocer las reacciones y/o adaptaciones de nuestras escuelas al panorama descrito. En línea con Doucet (2017), conceptualmente el trabajo se inscribe en el renovado interés por debatir acerca de la responsabilidad social que compete a la arquitectura por parte de educadores, críticos y arquitectos. A esto se suma la constatación de que, de cara a las influyentes tendencias globalistas emanadas de procesos tales

1 Macarena Barrientos Díaz, "Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España" (tesis doctoral en cotutela de las Universidades de Alcalá de Henares y Bío-Bío, 2020). Codirección de Roberto Goycoolea Prado y Claudio Araneda Gutiérrez, todos autores de este artículo.

como Bolonia y Tuning, pareciera necesario, incluso urgente, potenciar la reflexión crítica y sistemática sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura desde perspectivas fenoménicas y contextos locales. En síntesis, ante los desafíos que supone la irrupción de la sociedad de la información, la masificación de la educación, los nuevos derroteros profesionales, la creciente movilidad y la diversidad de itinerarios formativos, entre otros, se ha evidenciado la necesidad de repensar y reorganizar la disciplina desde su base formativa (Salama 2015). En este sentido, nuestro objetivo es complementar los análisis que habitualmente se realizan sobre la enseñanza de la arquitectura, los cuales, centrados en comparaciones de datos e indicadores cuantitativos (número de profesores contratados, de egresados, de publicaciones, o de créditos de los planes de estudio, por ejemplo), no suelen profundizar en la percepción ni en la valoración de fenómenos de índole más cualitativo. Así, con la intención de dar voz a los responsables de la formación de los futuros arquitectos, la investigación buscó indagar desde una mirada introspectiva cuál es la percepción que las escuelas tienen de sí mismas y del contexto en que se inscriben.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La parte central del estudio consistió en el análisis de 20 entrevistas realizadas a 24 directivos y docentes de ocho escuelas de arquitectura chilenas². Estas se realizaron de manera presencial durante 2017 y 2018, con preguntas semiestructuradas orientadas a caracterizar cómo se están formando y titulando los futuros arquitectos en el marco de las señaladas transformaciones sociales y profesionales. Todas las entrevistas se grabaron, transcribieron y procesaron mediante el programa de análisis de texto NVivo, para luego proceder a su revisión crítica en el marco de la citada investigación



Figura 1. Ámbitos de investigación y dimensiones críticas (fuente: elaboración propia, 2019)

doctoral y de un proyecto de investigación en docencia desarrollado en paralelo³. Siguiendo una metodología de énfasis cualitativo y exploratorio, las entrevistas semiestructuradas fueron complementadas, por un lado, con el análisis documental de protocolos internos de las distintas escuelas estudiadas y, por otro, con observaciones directas de las prácticas docentes de titulación⁴. El análisis de las entrevistas se ordenó en torno a tres ámbitos. El ámbito sociocultural opera como contexto general, mientras que el ámbito profesional apunta a reconocer la situación actual del libre ejercicio profesional. En tanto, el ámbito universitario opera como punto de confluencia y es central a la investigación. Desde la perspectiva que aquí nos ocupa, el análisis se focalizó en las dimensiones críticas de las respuestas relativas a las *estructuras y políticas universitarias* y *modelos educacionales*. Esta aproximación analítica ha permitido establecer un estado informado de las percepciones, críticas y perspectivas que los protagonistas de los procesos formativos tienen de sus propias

escuelas y del panorama actual de la formación disciplinar en Chile (figura 1). En términos generales, los resultados muestran que, si bien se reconoce una necesidad de adaptación a las nuevas realidades socioeconómicas y profesionales, no existe una percepción común ni un camino claro a seguir para el desarrollo futuro de la formación disciplinar. Por el contrario, existen distintas perspectivas que se articulan desde cada escuela en relación con la propia práctica docente y con las particularidades del contexto en que se inscriben. No obstante, dado el número de entrevistados, las escuelas a las que pertenecen y la profundidad de las reflexiones planteadas, el estudio permite enunciar ciertas condiciones emergentes que caracterizan el estado actual de la formación disciplinar en Chile, las que resultan sintomáticas a la hora de revisar prácticas actuales y proyectar posibles futuros escenarios.

2 Dentro de la investigación doctoral se realizaron otras 20 entrevistas en cuatro escuelas de arquitectura españolas.

3 Proyecto de investigación docente "La formación del arquitecto. Reacciones ante el nuevo escenario económico, disciplinar y social en Chile". Universidad del Bío-Bío (PIIDU-UBB). IP: Jessica Fuentealba y Macarena Barrientos.

4 Este trabajo de campo se registró en unas fichas comunes recogidas en una Bitácora de Observación In Situ (BOIS), instrumento que se diseñó específicamente para la investigación.

CASOS DE ESTUDIO Y TRABAJO DE CAMPO

De la amplia oferta nacional de 34 escuelas de arquitectura (2019), la investigación trabajó con ocho universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. La elección de la muestra buscaba: (1) una cartografía amplia de la realidad: 33,47% de la matrícula de pregrado en arquitectura⁵; (2) incluir a las dos escuelas más importantes a nivel nacional: Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile (FAU UCH) y Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos de la Pontificia Universidad Católica (FADEUC); (3) una distribución geográfica representativa: en la zona norte la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica del Norte (EA UCN), en la zona central las escuelas de la Universidad de

Valparaíso (EA UV), la de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (EAD PUCV) y el Departamento de Arquitectura de la Universidad Técnica Federico Santa María (DA USM); y en el Sur la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Talca (EA UTALCA) y la escuela de la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño de la Universidad del Bío-Bío (FARCODI UBB). Se constituye así una muestra relevante pues acusa la diversidad de realidades territoriales, de trayectoria y de número de estudiantes presente en las escuelas del país (figura 2).

El criterio de selección de entrevistados de cada escuela obedeció a que tuvieran experiencia en el ciclo inicial, el ciclo final y/o en cargos directivos, con el fin de atender a la complejidad y los diversos alcances de la problemática investigada. Como se puede

observar en el mapa de entrevistados, el total de 20 entrevistas implicó dialogar con 24 protagonistas del ámbito universitario⁶, pues hubo dos entrevistas dobles y una realizada a un grupo de tres profesores de una misma escuela (figura 3). Con el fin de revisar y repensar la enseñanza de la Arquitectura ante los desafíos del actual contexto, las entrevistas intentaron abordar el diálogo desde el mayor número de perspectivas posibles, para tributar a los ya señalados ámbitos de investigación: sociocultural, profesional y universitario.

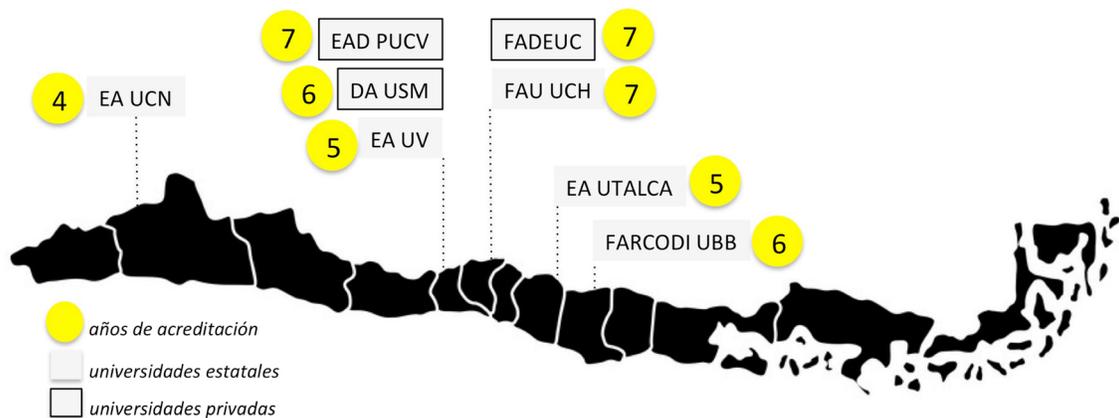


Figura 2. Escuelas de Arquitectura que formaron parte de la investigación y su distribución en el territorio nacional (fuente: Elaboración propia, 2019).

5 Según cálculos realizados de la matrícula en Arquitectura de 2018, en base a datos del Consejo Nacional de Educación.

6 Como se ha señalado, la mayoría de los entrevistados está vinculado formalmente a una escuela, salvo el caso de los arquitectos de Grupo Talca, quienes además tienen una interesante experiencia docente en varias escuelas del país.

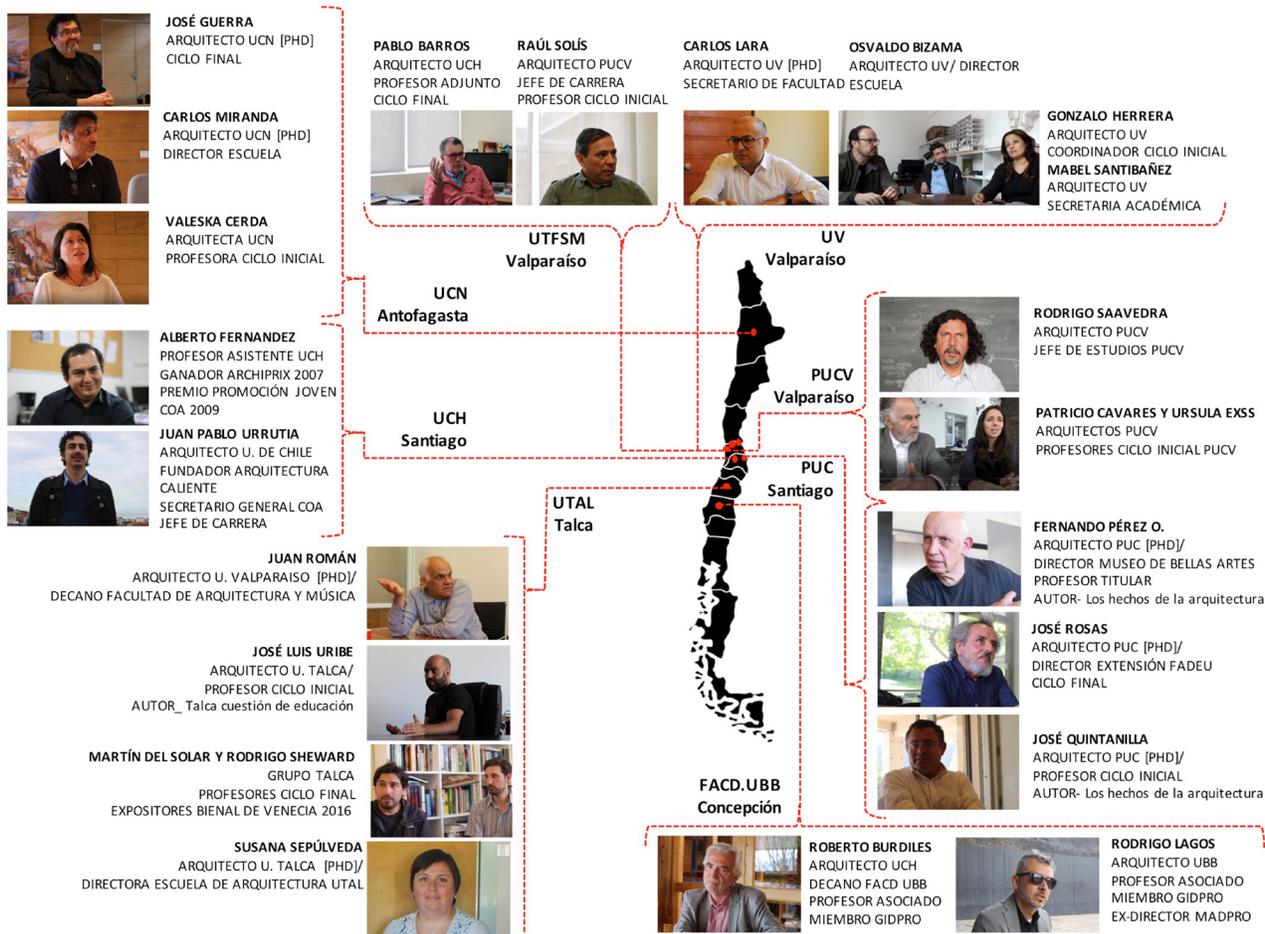


Figura 3. Mapa de entrevistados de las distintas escuelas de arquitectura de la muestra (fuente: Elaboración propia, 2019).

RESULTADOS

Como esperábamos, fue en el ámbito universitario donde se concentró la mayoría de las respuestas y reflexiones (figura 4). Mediante el análisis cuantitativo de las entrevistas transcritas (programa NVivo) se identificaron las recurrencias

de las dimensiones críticas, tanto para una lectura general del total de la muestra como para una lectura particular de cada escuela. Este trabajo de aproximación en dos escalas (general y puntual) permitió abordar de manera integral la problemática de investigación y articular las respuestas y

reflexiones obtenidas en torno a los ámbitos antes descritos.

En el análisis realizado a escala general se identificaron siete dimensiones críticas que se encontraban sobre un 7% de recurrencia⁷. Dichas dimensiones, todas relativas al ámbito universitario, al ser listadas en

7 Cabe apuntar que este porcentaje no indica el número de entrevistados que ha hablado sobre un tema sino las veces en que el tema es tratado de manera explícita por la totalidad de los entrevistados.

	DA USM	EA UCN	EA UTALCA	EA UV	EAD PUCV	FACODI UBB	FADEUC	FAU UCH	Total
ÁMBITO PROFESIONAL 12%	3,12 %	0 %	6 %	0 %	0 %	12,5 %	7,69 %	12,82 %	5,95 %
	3,12 %	0 %	0 %	0 %	0 %	6,25 %	0 %	5,13 %	1,49 %
	3,12 %	0 %	2 %	0 %	0 %	0 %	4,62 %	5,13 %	2,6 %
	0 %	0 %	0 %	7,69 %	20 %	0 %	1,54 %	0 %	1,49 %
ÁMBITO SOCIOCULTURAL 9%	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	6,25 %	1,54 %	2,56 %	1,12 %
	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3,08 %	0 %	0,74 %
	0 %	11,36 %	6 %	15,38 %	0 %	0 %	1,54 %	0 %	4,09 %
	3,12 %	6,82 %	0 %	0 %	10 %	0 %	6,15 %	0 %	3,35 %
ÁMBITO UNIVERSITARIO 79%	0 %	2,27 %	8 %	0 %	0 %	0 %	3,08 %	0 %	2,6 %
	18,75 %	2,27 %	4 %	7,69 %	10 %	18,75 %	13,85 %	20,51 %	11,52 %
	3,12 %	4,55 %	0 %	7,69 %	0 %	0 %	1,54 %	0 %	1,86 %
	6,25 %	4,55 %	8 %	0 %	0 %	12,5 %	4,62 %	12,82 %	6,69 %
	6,25 %	6,82 %	16 %	0 %	10 %	0 %	3,08 %	15,38 %	8,18 %
	9,38 %	9,09 %	2 %	23,08 %	10 %	6,25 %	9,23 %	7,69 %	8,18 %
	15,62 %	4,55 %	14 %	7,69 %	10 %	6,25 %	3,08 %	5,13 %	7,81 %
	12,5 %	9,09 %	8 %	15,38 %	10 %	12,5 %	9,23 %	7,69 %	9,67 %
	9,38 %	15,91 %	16 %	7,69 %	20 %	6,25 %	9,23 %	0 %	10,41 %
	3,12 %	20,45 %	8 %	0 %	0 %	6,25 %	7,69 %	0 %	7,43 %
	0 %	0 %	2 %	0 %	0 %	0 %	4,62 %	2,56 %	1,86 %
	3,12 %	2,27 %	0 %	7,69 %	0 %	6,25 %	4,62 %	2,56 %	2,97 %
100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	

Figura 4. Tabla original con resultados del procesamiento de datos y análisis NVivo (fuente: Elaboración propia, 2019).

orden jerárquico permiten notar la relación existente entre aspectos administrativos (y abstractos) con efectos prácticos (y concretos) en la docencia (figura 5). Como se puede observar en el diagrama, las dimensiones que abren y cierran el listado de las mayores recurrencias encontradas pueden ser catalogadas como contextuales, ya que atañen a efectos prácticos –como los cambios en la formación– y administrativos –como los relativos a los pro y contras que suponen las estructuras y políticas universitarias actuales. Continuando esta lógica de articulación dual, las otras dimensiones críticas significativas conciernen a cambios en los planes de estudio, en el perfil del profesorado, en el plan de estudio, en el perfil del profesorado, la



Figura 5. Dimensiones críticas significativas para el total de la muestra de casos de escuelas (fuente: Elaboración propia, 2019).

distinción (y tensión) entre formar y habilitar, y en cómo se pondera la evaluación de la titulación. Por último, apareció el tema de nuevos formatos para la titulación

en Arquitectura, fenómeno emergente en algunas de las escuelas revisadas.

Dimensiones críticas más significativas para el total de la muestra.

- **Formación.** Las dimensiones más recurrentes incumben a los cambios en la formación efectiva de los estudiantes y a los ajustes de los planes de estudio. Evidentemente un tema condiciona al otro y viceversa. El hecho de que hayan aparecido con fuerza durante las entrevistas guarda relación con que estas promovieron una reflexión abierta sobre el estado actual de la formación, así como del contexto particular

de cada escuela. Y cómo, desde sus particularidades y autonomía institucional, han respondido a los desafíos que las transformaciones actuales suponen. Los cambios en la formación pueden considerarse una dimensión crítica de tipo contextual, pues consideran varias de las actuales transformaciones socioculturales. Algunas de estas –como la irrupción de la sociedad digital y la masificación de la educación– inciden en el ámbito universitario, manifestándose en un cambio de perfil del nuevo estudiante y en una pérdida de centralidad de los itinerarios universitarios.

- *Perfil del profesorado.* Otra dimensión recurrente y relacionada con la autonomía de cada escuela para configurar su propuesta académica, es el grado de libertad que se tiene para definir el perfil del profesorado a contratar. Aunque se está priorizando la contratación de profesores con doctorado e investigación –aspecto que responde a políticas universitarias globales y que cabe entender como un efecto práctico de un aspecto administrativo– cada escuela tiene su propia visión al respecto. Es más, en algunas se establecen protocolos de contratación particulares y excepcionales dentro de sus propias universidades⁸, buscando establecer un equilibrio entre

un perfil profesional con ejercicio activo – de larga tradición dentro de la enseñanza disciplinar– y el perfil propiamente académico⁹.

- *Formar o habilitar.* En torno al ciclo final de la formación, aparece como recurrente la dimensión relativa a la distinción (y tensión) entre los objetivos de formar y habilitar. Los entrevistados son conscientes de esta doble responsabilidad relacionada con cómo se pondera la evaluación de la titulación en arquitectura y con la configuración de algunos nuevos formatos de titulación, fenómeno emergente dentro del medio nacional, que refiere a otras dimensiones críticas significativas.

		EA UCN	EAD PUCV	DA USM	EA UV	FADEUC	FAU UCH	EA TALCA	FARCODI UBB	
PROFESIONAL	CAMBIOS EN LA PROFESIÓN						12,8%		12,5%	
	PENSAMIENTO PROYECTUAL		20%							
SOCIO CULTURAL	NUEVO PERFIL DEL ESTUDIANTE	11,4%			15,4%					
	PÉRDIDA DE CENTRALIDAD DE LA UNIV.		10%							
ÁMBITO UNIVERSITARIO	CONFIGURACIÓN DE LA TITULACIÓN						12,8%		12,5%	
	CAMBIOS EN LA FORMACIÓN		10%	18,8%		14%	20,5%		18,8%	
	PLANES DE ESTUDIO	15,9%	20%					16%		
	PERFIL PROFESORADO ACADÉMICO V/S PROFESIONAL		10%	12,5%	12,5%				12,5%	
	FORMACIÓN V/S HABILITACIÓN		10%		23,1%					
	EVALUACIÓN DE LA TITULACIÓN		10%				15,4%	16%		
	NUEVOS FORMATOS DE LA TITULACIÓN		10%	15,6%				14%		
	PRO Y CONTRAS DE LAS ESTRUCTURAS UNIVERSITARIAS	20,5%								
	<i>Dimensión crítica</i>		<i>% de recurrencia</i>							

Figura 6. Dimensiones críticas más recurrentes para cada escuela de la muestra (fuente: Elaboración propia, 2019).

8 La FADEUC cuenta con un “contrato de equivalencia” que equipara la producción de libre ejercicio de algunos arquitectos con práctica activa con la producción académica. En el caso de la UTALCA, la Escuela tiene la posibilidad excepcional de incorporar a profesorado estable con grado de máster y no necesariamente doctorados (Barrientos 2020).

9 Hallazgos como este cobran particular relevancia si consideramos que, en países como España, por ejemplo, la contratación docente está normada por el estado. (Barrientos, 2020).

- *Política universitaria.* Sobre los pro y los contras de las estructuras y políticas universitarias vigentes para las escuelas (otra dimensión catalogable como contextual), el estudio permitió establecer que, si bien la imposición de ciertos parámetros homologables se contradice con el espíritu de diversidad del medio nacional y, por lo tanto, genera cierta resistencia, es también una forma de sopesar el riesgo de dispersión que puede implicar la amplia y diversa oferta formativa nacional. Al respecto, el análisis de las entrevistas develó que las escuelas más antiguas (FADEUC, FAU UCH, EAD PUCV), así como las geográficamente más extremas (especialmente la EA UCN), han sorteado los “efectos negativos” de las estructuras universitarias actuales, logrando hacer prevalecer sus posturas disciplinares y sello distintivo. Si bien no quedan exentas de las presiones del sistema, presentan un alto grado de “inercia”, caracterizado por el peso de la tradición en los primeros casos y por la lejanía soberana que supone operar en regiones, en el otro. Cabe apuntar que por “efectos negativos” se entienden principalmente las presiones recibidas para actualizar los planes de estudio de acuerdo con parámetros de estandarización globales, como la adopción (obligatoria) del Sistema de Créditos Transferibles (SCT), del modelo de educación por competencias surgido del Proyecto Tuning, etc. A esto se suman otras exigencias impuestas por las políticas de seguimiento y fiscalización de la calidad, las que terminan por sumar nuevas (y muy criticadas) labores administrativas al profesorado.

Terminada la lectura general, se realizó un segundo análisis para cada caso estudiado. La particularidad de cada escuela (sumada a la de cada entrevistado) se refleja en una ponderación muy variada de recurrencias. Según entendemos, estas diferencias guardan relación con la autonomía que

el sistema educacional chileno permite a cada institución universitaria. Si bien las entrevistas no permiten generalizar, el panorama heterogéneo que resulta del análisis por escuelas presenta divergencias que algunos ven de forma negativa, mientras que para otros reflejan un sistema educativo diverso e innovador.

Dimensiones críticas más significativas para cada escuela.

Para el análisis puntual de cada caso, el criterio aplicado consideró como significativas aquellas dimensiones que superaron un 10% de recurrencia. Estas dimensiones permiten identificar particularidades y distinciones en base a lo que los entrevistados vinculados a cada escuela plantearon en las entrevistas (figura 6).

- *Escuela de Arquitectura, Universidad Católica del Norte (EA UCN).* Los entrevistados hicieron repetida alusión a los desafíos que suponen las nuevas estructuras y políticas universitarias. Y aunque tal como se ha señalado, esta escuela regional no ha enfrentado fuertes presiones por actualizar su plan de estudio (por ejemplo, todavía mantiene un pregrado de 12 semestres), está intentando volver a ser Facultad, pues ello representa la posibilidad de operar con mayor libertad a nivel institucional. El contexto territorial de la escuela fue destacado por los entrevistados en relación con la dimensión planes de estudio y didácticas. Aquí se advierte la tradición de su perfil y prácticas docentes diseñadas desde su fundación para configurar una enseñanza-aprendizaje disciplinar pertinente a un territorio de clima extremo y de baja densidad arquitectónica. Por último, se insistió en los desafíos que presenta la nueva relación entre estudiantes y profesores. Preocupa a los entrevistados que la escuela tenga hoy una matrícula casi exclusivamente local debido al aumento en la oferta formativa nacional,

lo que ha mermado la diversidad en el perfil del estudiante de antaño. Otras preocupaciones son las nuevas competencias, la incorporación de herramientas propias de la actual generación de nativos digitales y la diversidad de otros intereses que los convocan más allá de la Arquitectura, en lo que cabría describir como un currículo doble, que suma al universitario el de los intereses personales de los estudiantes.

- *Escuela de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (EAD PUCV).* En el desarrollo de las entrevistas también se profundizó en los planes de estudio y didácticas propias de esta escuela; las cuales, vale recordarlo, son ampliamente conocidas incluso internacionalmente por su particular propuesta docente vinculada a la poesía *Amereida*¹⁰. Dentro de las reflexiones planteadas, siempre cruzadas por su visión poética de la arquitectura, destaca la necesidad de repensar el valor central de la formación y del ejercicio profesional desde una perspectiva más amplia. En particular, este tema se planteó en relación con el objeto de estudio específico de la investigación doctoral: la titulación. Esta escuela ofrece tres formatos distintos de salida que permiten evaluar la inteligencia proyectiva del nuevo arquitecto no solo a través de un proyecto de arquitectura tradicionalmente entendido, sino también mediante una tesis de título o un taller de obra.
- *Departamento de Arquitectura, Universidad Técnica Federico Santa María (DA USM).* En un contexto de cambios en la formación disciplinar (evidenciado en efectos prácticos tales como el manejo de nuevas herramientas, modos de pensar y de interactuar, entre otros) destacó como dimensión crítica recurrente el cambio (y diversificación) en el perfil del profesorado. Este aspecto es considerado relevante ya que la incorporación de profesores con diversos intereses y áreas

10 Sobre Amereida, ver: <https://www.ead.pucv.cl/escuela/vision-poetica/amereida/>, consultada en mayo de 2020.

de experticia ha fomentado la aparición de nuevos ejercicios y prácticas docentes. Para ellos, esta situación, sumada a las competencias e intereses del nuevo perfil de estudiante, ha permitido reconfigurar el proceso de titulación para llegar a ofrecer seis formatos, ampliando el ejercicio a nuevos derroteros disciplinares.

- *Escuela de Arquitectura, Universidad de Valparaíso (EA UV)*. Este grupo de entrevistas giró sobre su actual propuesta docente: el taller integrado. Un plan de estudios inédito e innovador que incorpora las asignaturas tradicionales como áreas temáticas directamente en el taller de proyectos. En este caso, las dimensiones de cambios en el perfil del estudiante como del profesorado refieren a cómo actualmente el taller integrado ha supuesto no solo el desafío de ensayar nuevas didácticas sino también otros modos de relación dentro de la comunidad formativa. Sin embargo, pese a lo relevante de esta propuesta a nivel de pregrado, la configuración de la titulación no se ha reformulado y vuelve a aparecer en las entrevistas algo recurrente en todas las escuelas: la distinción entre formación versus habilitación.
- *Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (FADEUC)*. El análisis de las entrevistas de esta escuela arroja mayor equilibrio y diversidad de dimensiones críticas, siendo la relativa a los cambios en la formación la única que tuvo un registro superior al 10%. Como se apuntó, entendemos que los cambios en la formación operaron como una dimensión contextual para otras temáticas que, en menor medida, caracterizaron el tono de las entrevistas del caso. Por ejemplo, en torno a los cambios en el plan de estudios, se observa que han logrado ajustarlo a las actuales exigencias de las estructuras y políticas universitarias sin perder una tradición centrada en una rigurosa formación de profesionales reflexivos,

aspecto que recalcaron y en el que coincidieron todos los entrevistados.

Dado que actualmente la titulación se produce vía magíster-nuevo formato que integra investigación y proyecto en distintas líneas de especialidad-los entrevistados expusieron sus reflexiones respecto de la relación entre formación, habilitación y perfil del profesorado. Entienden que esta configuración evidencia las tensiones entre investigación y proyecto, así como entre academia y profesión. Para el caso, destaca que la FADEUC cuenta con una “carrera de equivalencia”, que permite a sus profesores ponderar el ejercicio profesional con el académico.

- *Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile (FAU UCH)*. Para la escuela más grande del país, el análisis identificó cuatro dimensiones críticas principales. Este es uno de los dos casos donde la dimensión de cambios en la profesión del arquitecto se suma desde el ámbito profesional a las más recurrentes propias del ámbito universitario. Esto se explica porque las entrevistas se enfocaron en torno al ciclo final y la titulación. A saber, el fin es reflexionar respecto de su evaluación y de cómo se establece en esta escuela la ponderación entre competencias genéricas o personales y competencias propiamente disciplinares. En este sentido, el tema de cómo se configura la titulación también destaca y resalta la estrecha relación que debe existir entre el plan de estudios y la titulación respectiva. Por último, también fue recurrente la dimensión de cambios en la formación, entendida como contextual y complementaria a lo que antes se apuntaba en relación con los cambios en la profesión.
- *Escuela de Arquitectura, Universidad de Talca (EA UTALCA)*. Las entrevistas se centraron en revisar aspectos relevantes

del nuevo formato de titulación por obra, sello distintivo de su propuesta docente.

En torno a esta dimensión, las reflexiones apuntaron a cómo los distintos planes de estudio y sus didácticas formativas se han actualizado atendiendo al perfil del nuevo estudiante, así como a modelos educacionales globales, intentando resguardar las particularidades que han distinguido a esta escuela en el contexto nacional. Destacaron también que el formato de titulación por obra permite una evaluación integral que pondera competencias personales y profesionales mediante la ejecución de un ejercicio disciplinar muy concreto.

- *Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño, Universidad del Bío-Bío (FARCODI UBB)*. Las entrevistas abordaron desde una perspectiva muy crítica y reflexiva las posibles relaciones entre los cambios en la profesión del arquitecto y los cambios en su formación. En este sentido y en relación con la configuración de la titulación, se discutió desde un punto de vista prospectivo la necesidad de revisar cómo el cierre de la formación se condice con las misiones universitarias de formar versus la de habilitar profesionalmente. Por último, sobre el nuevo perfil del profesorado, los entrevistados plantearon la necesidad de avanzar en un ejercicio docente más metódico, empático y con experiencia, pues los cambios en la formación develan que los inéditos desafíos del futuro requieren de un ejercicio docente bastante más atento y consciente. Si bien el análisis por escuelas permitió identificar ciertas diferencias y sesgos, al despejar las dimensiones críticas con una recurrencia menor al 10% y volver a realizar una sumatoria transversal, vuelve a repetirse la triada apuntada como central: Cambios en la formación, planes de estudio y perfil del profesorado (figura 6). Esto ratifica, en relación con el análisis general, las temáticas significativas de cada caso. Además, permite trasladar la lógica de

articulación que hemos reconocido entre los efectos prácticos de la docencia con sus aspectos administrativos, que provienen de estructuras y políticas universitarias globales para incidir directamente en nuestros espacios formativos. En síntesis, los cambios en la formación disciplinar –que nos emplazan en la práctica cotidiana a ajustar el cómo se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje– están inefablemente relacionados al perfil del profesorado, sin olvidar que este es directamente dependiente de las estructuras y políticas universitarias de contratación. Sin embargo, ambos necesariamente coaccionan incidiendo en los planes de estudio, que finalmente son la hoja de ruta que articula lo que “se quiere” con lo “que se puede” hacer (figura 7).

obtener un panorama actualizado de la formación disciplinar. Esto revela un segundo hallazgo que refiere a una lógica de articulación dual o de mutua dependencia establecida entre las dimensiones críticas más recurrentes, lo que acusa que, o algún aspecto administrativo deviene en un efecto práctico de la docencia, o viceversa. Lo anterior deja en evidencia que la tensión entre prácticas formativas (concretas y constatables) sumada a las muchas y a veces “abstractas” exigencias administrativas que impone el modelo universitario, tensionan una evolución sostenible de la enseñanza de la arquitectura. No obstante, estas tensiones tienen a su vez el potencial de abrir nuevas posibilidades de “hacer escuela”. Ejemplo de ello es la diversificación del perfil del

redefine sus alcances permanentemente. Por ello, la relación con las competencias e intereses de las nuevas generaciones de estudiantes y futuros arquitectos resulta fundamental.

Esta es otra constatación de interés, pues muestra que el sistema educacional –entendido como una institución que opera “de arriba hacia abajo”– ha sido lento en responder frente a un nuevo perfil de estudiante, que ya no es ni de clase media ni de dedicación diurna completa (Bernasconi 2017). Ni las prácticas formativas ni las escuelas pueden desconocerlo, pues el ejercicio de la docencia opera “de abajo hacia arriba”. Al no considerarse, han debido adaptarse por sobre las estructuras administrativas y sus exigencias para poder, efectivamente, interactuar en forma directa con los estudiantes.

Parece fundamental poner de relieve que es precisamente la interacción entre lo práctico y lo administrativo (mediada por aspectos relativos a la interacción del cuerpo que llamamos escuela) lo que va definiendo las perspectivas de nuestra formación disciplinar. Es por esto que resulta prioritario observar el “interior” –el alma– de las escuelas, pues, al decir de Fernando Perez Oyarzún y José Rosas (2018)¹²: El currículo son las personas. Todo indica que debemos acostumbrarnos a auscultar la dimensión cotidiana –antropológica si se quiere– de nuestras escuelas, contribuyendo así a promover una dinámica de expansión y no de constricción disciplinar. Esto requiere de voluntad institucional para dedicar tiempo a una dimensión que posee una naturaleza y, por tanto, un tiempo distinto a las burocracias más mecánicas de productividad académica pero que, sin embargo, las presuponen, las retroalimentan, las orientan, les inyectan pertinencia y, en definitiva, las sostienen en el tiempo. Por último, siguiendo la línea argumental de Awan, Schenider y Till (2011), consideramos

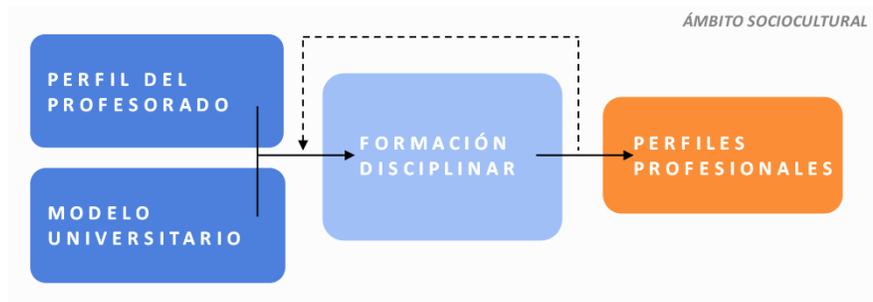


Figura 7. Ejemplificación de la lógica circular: Loop de articulación entre efectos prácticos y aspectos administrativos (fuente: Elaboración propia, 2019).

REFLEXIONES FINALES

Actualmente, la universidad ha tendido a convertirse en una entidad corporativa y autorreferente, evaluada en función de parámetros de productividad y eficiencia (Tzonis 2014 y Susín 2015)¹¹. En este contexto, profundizar desde una mirada introspectiva y crítica realizada por los protagonistas del quehacer académico disciplinar a nivel nacional, surge como una tarea no solo pertinente sino necesaria para

profesorado que actualmente ejerce la docencia (y la investigación) al interior de las escuelas del país, aspecto que ha redundado en efectos prácticos tales como la posibilidad de configurar nuevos formatos de titulación, así como de incorporar otros contenidos y didácticas dentro de los planes de estudio. Estos formatos no solo se ajustan a las estructuras y políticas universitarias vigentes; reconocen además que el ejercicio disciplinar se actualiza y

¹¹ Una perspectiva más actualizada de esta condición a nivel nacional puede ser revisada en la serie documental “Paradojas del Nihilismo: la Academia”, realizada por Producciones Pliegue. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=_3cYAsJCIEg, vista en mayo 2020.

¹² Estas entrevistas y las de los demás entrevistados, se encuentran transcritas como parte de los Anexos de la tesis antes citada: Macarena Barrientos Díaz “Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España” (tesis doctoral, desarrollada bajo cotutela en la Universidades de Alcalá de Henares y Bio-Bio, 2020).

necesario recalcar que los inéditos desafíos que se presentan para nuestra disciplina y su base de formación no pueden ser vistos como una amenaza sino como una condición inevitable, una variable sociohistórica con la que debemos trabajar. En este contexto, el estado de la enseñanza de la Arquitectura

debe ser revisada en post de su sostenible desarrollo y evolución. En tiempos de profundas transformaciones que afectan también nuestro quehacer docente (Bardí, García Escudero y Labarta 2019), mirar al interior de nuestro propio hacer refuerza la idea planteada por Joan Ockman

(2012) cuando dice que: “*Las escuelas de Arquitectura siguen siendo el lugar en donde el discurso de la Arquitectura es formulado y diseminado*”. Este artículo busca ser un aporte inicial en este sentido. ▲■■■

BIBLIOGRAFÍA

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

Bardí, B., García Escudero, D., y Labarta, C. 2019. “El aprendizaje de la arquitectura”. *Revista ZARCH n12*, pp 2-7. URL: https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2019123387

Barrientos Díaz, Macarena. 2020. Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España. Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá y Universidad del Bío Bío.

Bauman, Zygmunt. 2003. *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bernasconi, Andrés. 2017. “Desafíos del futuro de la educación superior chilena”. Santiago de Chile: Centro de políticas públicas.

Buchanan, Peter. 2012. “The big rethink: architectural education”. *The Architectural Review*, Oct 2012; 232, 1388; Research Library pp. 91-101.

Coleman, Nathaniel. 2010. “The Limits of Professional Architectural Education”. *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 29, p. 200-212.

Doucet, Isabelle. 2017. “Learning in the ‘Real’ World: encounters with radical architectures (1960s-1970s)”. *Journal of Educational Administration and History*. Vol. 49:1, pp.7-21, DOI:10.1080/00220620.20171252735

Masdeu, Marta. 2016. “La enseñanza de la arquitectura en la sociedad actual. La integración de las nuevas formas de práctica profesional en el Taller de Arquitectura”. *Revista RITA*, Número 05, p 72-79.

Ockman, Joan. (Ed.) 2012. *Three Centuries of Educating Architects in North America*. The MIT Press.

Salama, A. M. 2015. *Spatial Design Education: New Directions for Pedagogy in Architecture and Beyond*. Routledge.

Susin, Raúl. 2015. “Apuntes para pensar el significado de la universidad”. *Revista Integra Educativa*, 8(2), 06-22. URL: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51997-40432015000200001&lng=es&tng=es

Tzonis, Alexander. 2014. “A framework for architectural education”. *Frontiers of Architectural Research*. Vol 3, p 477-479.