

Nuevos formatos para la titulación en Arquitectura ¿Nuevos arquitectos?

New schemes for the degree certification in Architecture. New architects?

¹ Macarena Barrientos

RESUMEN

Como respuesta a la escasa reflexión crítica respecto a los procesos que componen la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura en tiempos de profundas transformaciones, el objetivo de la investigación doctoral "Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia. Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España" (2020), fue analizar las configuraciones vigentes de habilitación profesional. Esto, para determinar cómo ha reaccionado la base de formación disciplinar, desde su ciclo final, ante los cambios impuestos por el contexto global. Mediante una metodología exploratoria, desarrollada en base a un análisis documental; entrevistas a académicos, docentes y directivos de escuelas de arquitectura de ambos países y a observación in situ de instancias de titulación, se pudo establecer una contrastación informada entre casos e identificar tendencias generales. Algunos de los resultados indicaron que actualmente hay una tendencia transversal a academizar los procesos de titulación de los nuevos arquitectos; que existen, además, nuevos formatos de habilitación –como por ejemplo la titulación vía magíster– u otros ejercicios que amplían los márgenes del proyecto de arquitectura como único método válido para certificar las competencias disciplinares. La investigación, y parte de sus alcances, son presentados a continuación en torno a cuestionar si efectivamente

lo anterior incide o es consecuencia de una expansión disciplinar y de la diversificación de nuevos perfiles profesionales.

Palabras clave

Arquitectura; enseñanza de la arquitectura; habilitación; competencias disciplinares

ABSTRACT

As a response to the little critical reflection developed around the teaching-learning dimension of architecture in times of profound transformations, the aim of the doctoral research "Professional degree certification of the architect in the post-Bologna era. Comparative analysis of two representative models: Chile and Spain" (2020), was to analyze the current configurations of professional degree to see how the closure of architectural education base since its final cycle, has reacted to the changes imposed on us by the global context. Through an exploratory methodology, based on a documentary analysis, interviews with academics, teachers and directors of architecture schools, and on-site observation of degrees in both countries, it was possible to establish an informed panorama between cases and identify general trends. Some of the results indicated that there is currently a transversal tendency to academize the certification processes of new architects, that there are also new formats for it, such as the Master's degree or other exercises

that broaden the margins of the architecture project as the only one valid method to certify disciplinary competences. The research and part of its scopes are presented below in order to question whether the foregoing is consequence or cause of an emerging disciplinary expansion related to the diversification of new professional profiles.

Keywords

Architecture; architectural education; certification; disciplinary competences

INTRODUCCIÓN

Como arquitectos, asistimos a un contexto de profundas transformaciones que –además de evidenciar cambios concretos y relativos al ambiente construido sobre el que tradicionalmente operamos– guardan una relación estructural con cambios socioculturales paradigmáticos. Desde la reciente crisis sanitaria¹ al cambio climático, o desde la irrupción de las nuevas tecnologías a los masivos movimientos sociales por igualdad de géneros de los últimos años, el actual escenario mundial pone de manifiesto que el rol de los arquitectos enfrenta desafíos inéditos, que deben conducir a una merecida revisión y evolución disciplinar. No obstante, existe poca reflexión crítica y sistemática relacionada con los procesos que componen la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura, aún en tiempos de creciente demanda por especialización y de una evidente necesidad por repensar formas más colaborativas para operar.

Asimismo, los cambios a los que asistimos no son meras alteraciones sociales que nos emplazan a actualizar algunas prestaciones profesionales. Son, además, íntimamente institucionales, en el sentido que nos convocan (como comunidad disciplinar) a repensar toda una estructura; a ver cómo podemos articular(nos) e instituir(nos) –como arquitectas y arquitectos– en este nuevo mundo. En este sentido, la investigación que da pie a este artículo buscó analizar, a partir del ciclo final de la formación universitaria en arquitectura, hasta qué punto el estado de la enseñanza-aprendizaje disciplinar se ha re-estructurado por sobre adecuaciones menores. Sobre todo, considerando que –al menos en el modelo latino– son las universidades las que otorgan el grado y la habilitación profesional de los arquitectos, dando respuesta a dos objetivos distintos en base a un mismo itinerario formativo que termina con el egreso (licenciatura) para coronarse con la titulación y habilitación profesional de por vida.

Mediante la descripción panorámica de todas las configuraciones o nuevos formatos de titulación que fue posible observar y analizar durante el desa-

¹La investigación doctoral que da pie a este artículo fue desarrollada entre los años 2015 y 2019, por lo tanto, está inmersa en un contexto previo al estallido social chileno y a la pandemia global por COVID-19.

rollo de la investigación, el objetivo de este artículo es reflexionar en torno a resultados que evidenciaron: (1) la tendencia transversal a academizar los procesos de titulación de los nuevos arquitectos, (2) la reciente aparición de formatos que permiten obtener la habilitación profesional al mismo tiempo que el grado de máster. Y (3) las nuevas titulaciones que amplían los márgenes del proyecto de arquitectura como único formato válido para desarrollar las competencias disciplinares. Con este fin, se establecerán algunas correlaciones y comparativas entre el caso chileno y el español, con la intención de ahondar preferentemente en la realidad nacional.

El levantamiento de información sistemática en torno al ámbito formativo disciplinar, en general, y de su ciclo final, en particular, permitió establecer que –así como el pensamiento proyectual es altamente valorado desde su tradición apegada al ejercicio edificatorio– existen nuevas perspectivas las cuales, a través de formatos como la investigación teórica y escrita, u otra gama de ejercicios disponibles, evidencian el estudiante y su subjetividad específica es quien se posiciona al centro de los actuales procesos docentes. Cuestionar lo preestablecido y dar cabida a nuevos procesos, así como modos de enseñanza-aprendizaje, que se articulen mejor con las demandas del inédito contexto actual y con los itinerarios formativos de las nuevas generaciones es una responsabilidad y un desafío constante. Este es un aspecto que el presente artículo busca respaldar con la información recabada mediante el estudio de 12 escuelas de arquitectura: 8 chilenas y 4 españolas; más de 35 entrevistados y 43 casos de titulación registrados en ambos contextos.

MARCO TEORICO

CHILE Y ESPAÑA EN LA SENDA DE BOLONIA: CAMBIOS AL CICLO FINAL DE LA FORMACIÓN EN SISTEMAS EDUCATIVOS DISÍMILES

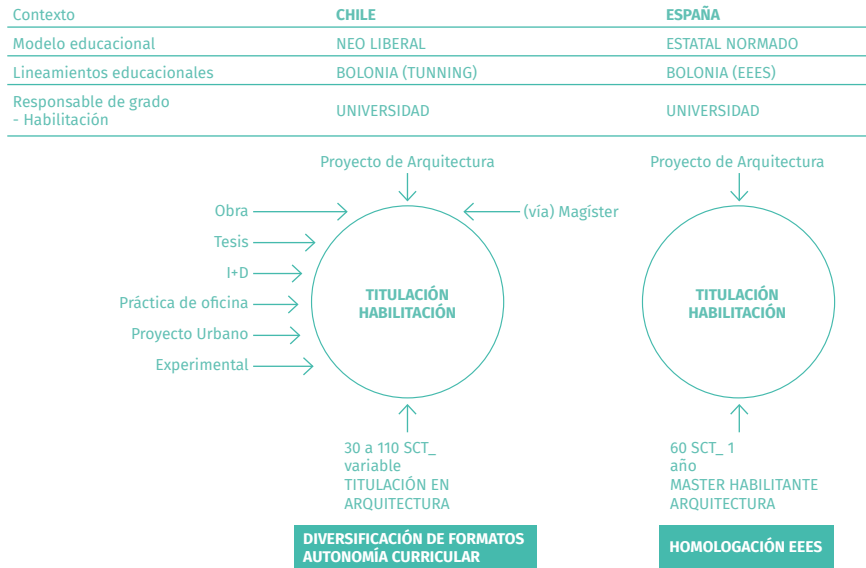
Esta investigación se situó tanto en Chile como en España, pues en ambos países se observa un emergente fenómeno de cambios en torno a los formatos disponibles para acceder a la habilitación profesional en arquitectura. No obstante, hay que apuntar que estos contextos dan cuenta de modelos de educación superior opuestos y representativos de los sistemas predominantes a nivel mundial (Fuentealba et al., 2020). Así, Chile opera con dinámicas neoliberales que permiten una amplia autonomía a las instituciones universitarias para el diseño de sus currículos. Al contrario, en España las dinámicas administrativas son normadas y definen un mismo plan de estudios y una única salida a la carrera de Arquitectura.

Sin embargo, ambos países han adscrito a los lineamientos derivados del Acuerdo de Bolonia para organizar los currículos universitarios bajo parámetros de homologación que permitan fomentar una mejor movilidad formativa y laboral. Este aspecto es muy relevante y preponderante, pues acusa que la generalización de la educación, como fenómeno global, ha llevado a la implementación transversal de parámetros de control, fiscalización y ajustes a la formación disciplinar. Esto, estructuralmente reconfiguraría la manera en que actualmente enseñamos y aprendemos

arquitectura, es decir, ya no solo se parte de lógicas y prácticas propias a las realidades de cada contexto, sino que se incluyen elementos impuestos y heredados. Lo anterior define escenarios que, de forma disímil, presentan las siguientes adecuaciones del ciclo final del proceso formativo universitario en Arquitectura (Figura 1).

Figura 1

Contextos y objetos de estudio: Chile y España y la titulación habilitante del arquitecto..



Fuente: Elaboración propia.

En los últimos años, en Chile se han establecido nuevos ejercicios que se han distanciado del tradicional proyecto arquitectónico para diversificar la oferta de formatos de titulación. Esta incipiente tendencia parece ampliar los objetos de acción disciplinar y el conjunto de competencias de los nuevos arquitectos, dentro de un modelo de educación neoliberal descentralizado, en donde los planes de estudios son autónomos. Actualmente, hay 31 universidades que dictan la carrera de Arquitectura con un total de 40 programas², lo cual resulta en un aproximado de 1.300 titulados para una población de 18,7 millones de habitantes (Sistema de Información de Educación Superior [SIES], 2019).

Por su parte, España –contexto que se adelanta a Chile en términos de educación continua– ha implementado recientemente el Máster Habilitante (MH). Este esquema separa el grado de la habilitación profesional, asociando a esta última instancia un grado académico de mayor nivel.

METODOLOGÍA

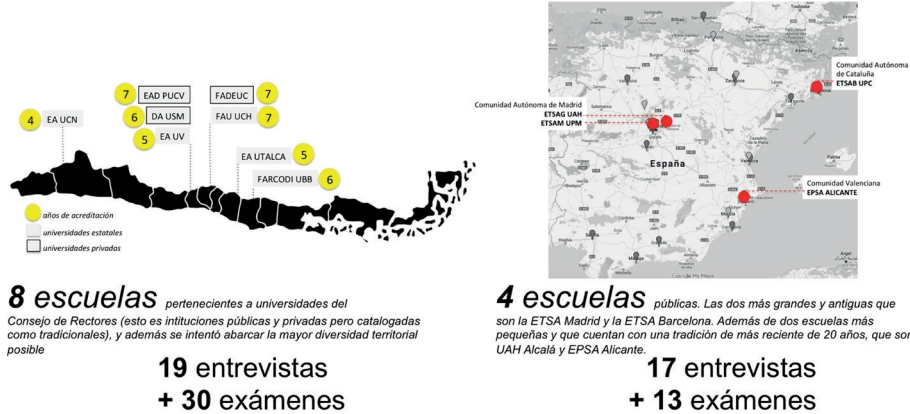
El criterio aplicado para la selección de casos de estudio en cada contexto fue la incorporación de escuelas grandes (y fundantes de la tradi-

²Según bases de datos del Consejo Nacional de Educación [CNED], www.cned.cl

ción formativa disciplinar) y escuelas pequeñas (o más “periféricas”) a la muestra, con el fin de que presentasen casos particulares de interés, mas no de tendencia generalizada (Figura 2).

Figura 2

Distribución geográfica de las escuelas de arquitectura estudiadas y trabajo de campo en Chile y España.



8 escuelas pertenecientes a universidades del Consejo de Rectores (esto es instituciones públicas y privadas pero catalogadas como tradicionales), y además se intentó abarcar la mayor diversidad territorial posible

19 entrevistas
+ 30 exámenes

4 escuelas públicas. Las dos más grandes y antiguas que son la ETSA Madrid y la ETSA Barcelona. Además de dos escuelas más pequeñas y que cuentan con una tradición de más reciente de 20 años, que son UAH Alcalá y EPSA Alicante.

17 entrevistas
+ 13 exámenes

Fuente: Elaboración propia.

En Chile, además, se intentó mapear la mayor extensión territorial. Para eso, se sumaron 8 escuelas de Arquitectura, todas pertenecientes a universidades del Consejo de Rectores (es decir, instituciones públicas y privadas, pero catalogadas como tradicionales). Entre estas, se encuentra la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Santiago, además de otras instituciones de educación superior con amplia trayectoria, como –de norte a sur del país– la Universidad Católica del Norte, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Valparaíso y la Universidad del Bío-Bío. También se añaden escuelas más jóvenes, correspondientes a las universidades Técnica Federico Santa María y de Talca.

Posteriormente, en cada caso estudiado, junto con analizar los protocolos para la titulación en Arquitectura, se presenciaron exámenes³ y otras instancias del proceso. Además, se entrevistó a docentes, académicos y directivos. Se podría decir que la metodología implementada permitió, respectivamente, acceder a los que las escuelas declaran en relación con la titulación, lo que piensan y lo que efectivamente hacen (Figura 3). De este modo, los tres principales instrumentos aplicados logran articular cada caso, donde destacan las reflexiones críticas en torno al propio ejercicio, así como también la observación de prácticas asentadas que sostienen un alto valor innovador, particular e incluso afectivo que caracteriza algunos casos.

³En la tesis Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia:

Figura 3*Instrumentos de investigación aplicados: la relevancia de la observación directa.**Fuente: Elaboración propia.*

RESULTADOS

Para abordar la presentación de algunos resultados relevantes y su discusión, a continuación, se ordenan algunas particularidades de los casos estudiados y su directa relación con ciertos aspectos transversales que permiten situar el fenómeno. Tal como se adelantaba, los alcances de la investigación se desarrollan para dar cuenta cómo se observa una tendencia a academizar los procesos de titulación de los nuevos arquitectos, ya que se permite que la habilitación profesional sea certificada al mismo tiempo que el grado de máster. También se observa cómo las nuevas titulaciones, que parecen ampliar los márgenes del proyecto de arquitectura como único formato válido para desarrollar las competencias disciplinares, implican o no, el proceso de lo que podríamos llamar nuevos arquitectos.

Academizar los procesos de titulación

Como se anticipaba, la configuración de la titulación presenta algunas tendencias transversales a nivel global. Primeramente, en términos de su tributación al plan de estudios –tanto el MH en Arquitectura recientemente implementado en España, como los distintos formatos de titulación vigentes en Chile– forman parte de planes de estudio actualizados hace pocos años con una duración preestablecida de un año y una carga en

Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España, se puede revisar el material recopilado mediante una herramienta diseñada precisamente para relevar información relativa a la instancia de examen: la Bitácora de Observación In Situ (BOIS).

SCT (Sistema de Créditos Transferibles) conforme a ello. En ese sentido, la tendencia es la de igualarse a los 60 SCT, si bien, dada la autonomía para configurar planes de estudio de las escuelas de arquitectura en Chile, existen diferencias en la cantidad de créditos asociados.

Este aspecto renueva una configuración curricular anterior, que en muchos casos dejaba al proyecto de título fuera del plan de estudios formal de la educación profesional o le asignaba un mínimo de créditos que se contradecía con la dedicación y la extensión efectiva que tenía esta etapa final (la que, con 3 SCT en el caso español, por ejemplo, podía extenderse por más de dos años). Junto con eso, algunas prácticas docentes se han modificado para avanzar sobre las dinámicas de maestro-aprendiz, tan propias de la tradición docente en Arquitectura, con el fin de implementar dinámicas más propias del trabajo colaborativo y sistemático, lo cual da continuidad a las didácticas del taller (Barrientos, 2020).

Parámetros institucionales actuales: aceleración y eficiencia

Así como, posiblemente, estas nuevas configuraciones responden a exigencias de parámetros institucionales actuales –en su mayoría derivados del Acuerdo de Bolonia–, en el caso del ciclo final de Arquitectura también ha pasado por ajustes que parecen ventajosos ante el perfil de estudiante actual. En este sentido, las generaciones contemporáneas adscriben a un nuevo paradigma en donde la universidad y la certificación profesional se han igualado en valoración al currículo personal. De este modo, queda de manifiesto que la titulación universitaria ya no es el único itinerario relevante en sus trayectorias formativas y que, además, el tiempo y las limitantes para ingresar al mundo laboral se han vuelto más difusas –a causa, por ejemplo, de las dinámicas que supone la sociedad digital vigente–, lo cual se refleja en la tendencia a academizar, sistematizar y acotar los tiempos de desarrollo de las didácticas y prácticas del aprendizaje.

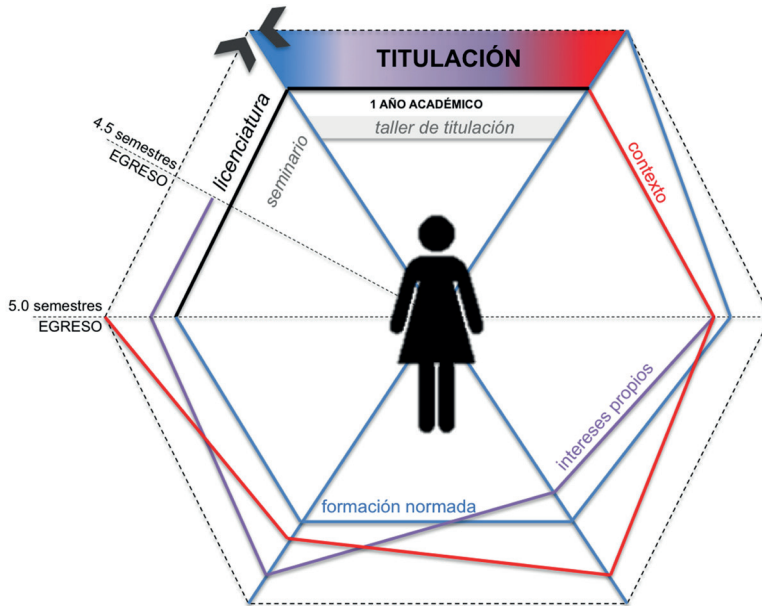
Monitorear la autonomía del ciclo final: el nuevo rol del profesor y del sujeto de aprendizaje

La necesidad de ir más allá del concepto de *maestro* en relación con el rol del profesor dentro de las prácticas disciplinares es algo ampliamente defendido en el último tiempo. A partir del concepto de *práctico reflexivo*, acuñado por Schön (1987), algunos autores como Dutton (1991) o más recientemente Coleman (2010), han insistido en la necesidad de que –tanto estudiantes como profesores– se abran a la reflexión y a la indagación para aportar al conocimiento disciplinar un sentido que supere lo meramente vocacional o instrumental (Figura 4). En esa línea, Barros (2011) define al profesor como un facilitador cuya misión es orientar al estudiante para que él “descubra las respuestas a sus propias preguntas” (p. 24), aspecto presente en los procesos más academizados y regulares que se observaron.

De este modo, el proceso de titulación actual es más colaborativo y sistemático en comparación con las correcciones unipersonales previas. Para el caso del MH español, por ejemplo, en las llamadas Aulas de MH,

se configura una nueva relación –más horizontal– con el desarrollo de ciertas competencias, tales como el trabajo interdisciplinar y en equipo, lo que consecuentemente obliga a repensar la figura tradicional de un arquitecto *genio solitario*.

Figura 4
Estudiante como sujeto de aprendizaje y academización de la titulación.



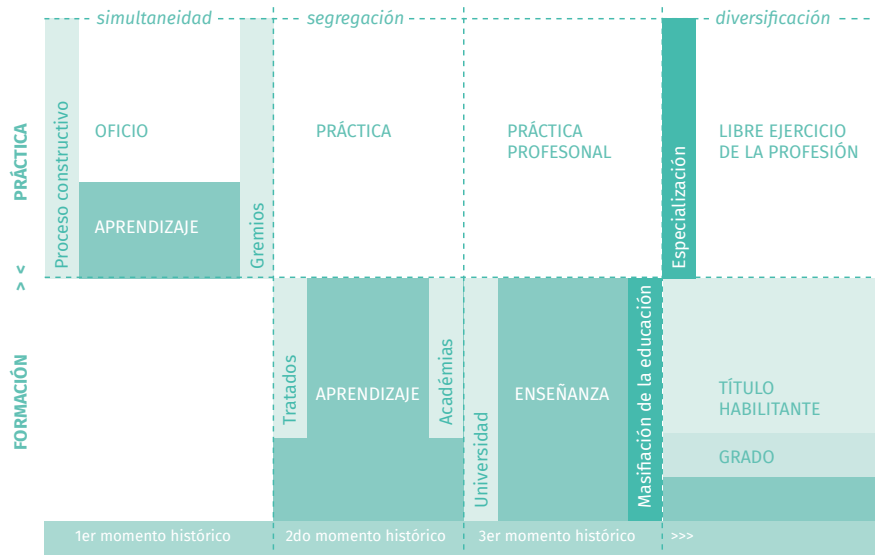
Fuente: Elaboración propia.

Habilitar versus formar: titulación vía máster

En un contexto global de creciente especialización, esta se hace más evidente en España que en Chile. De acuerdo con Brunner (2016), este es un país anclado en la formación de pregrado, donde no extraña la aparición de formatos de titulación vía magíster. En esa línea, la educación continua es una necesidad cada vez más presente relacionada con la diversificación y la movilidad del mercado laboral transversalmente en todas las carreras. No obstante, para el caso de la arquitectura entendida como una disciplina de base práctica y cuya formación ha estado siempre muy integrada al ejercicio y oficio profesional (Masdeu, 2018), la titulación vía magíster supone ciertas tensiones relativas a la distinción de objetivos entre la responsabilidad de otorgar grado versus la de certificar una habilitación (Figura 5).

Figura 5

Esquema en base a Masdeu (2018), evolución y diversificación de la formación disciplinar.



Fuente: Elaboración propia.

Distinguir el Título (profesional) del Grado (académico)

En el contexto iberoamericano, en general, y puntualmente en los contextos de estudio que se han presentado, la universidad es la responsable de otorgar tanto el título profesional como el grado académico. Y si bien, de acuerdo con Nieto (2012, p. 458), para algunos la condición profesional es solo “un rasgo más de nuestra capacidad formativa” y no el único ni el más importante; para otros, como Alberto Sato (2004, p. 19), este doble rol de la universidad evidencia cada vez más “la distancia entre el ejercicio de una profesión y los saberes adquiridos en las aulas”.

De esta manera, así como existen modelos educacionales que separan la formación y la habilitación profesional para los arquitectos –como es el caso británico con su sistema por partes de la Royal Institute of British Architects (RIBA)–, a nivel transversal, cada vez toma más fuerza la idea de que un título profesional no es más que una certificación de que quien lo ostenta ha aprendido a aprender (Coombs 2009 en Bustamante, 2010). En este sentido, la titulación en Arquitectura todavía plantea el desafío de distinguir objetivos diferentes para una misma instancia, que otorga un grado académico y una habilitación profesional de por vida. Este desafío se presenta como complejo, con respuestas diversas, como veremos, que se dan en un marco global relativo al enfoque de educación por competencias. Esto último, apunta a la necesidad de desarrollar, de forma integral y simultánea, competencias profesionales y competencias genéricas o personales, las cuales son fundamentales para desenvolverse y ejercer en el inédito contexto laboral actual.

La creciente tendencia a la especialización y titulación vía máster: los contrapuestos ejemplos de Chile y España

Tanto en Chile como en España existen nuevos formatos de titulación que articulan la habilitación profesional al grado de magíster. Sin embargo, así como se dan en modelos educacionales distintos, obedecen también a tradiciones profesionales distintas.

En Chile, como se ha adelantado, existe un emergente fenómeno de diversificación de formatos de titulación entre los que se encuentra el de titulación vía magíster (en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos de la Pontificia Universidad Católica de Chile [FADEUC]). Este caso, ofrece 4 líneas de especialización y consiste en una investigación proyectual (investigación y proyecto) que se desarrolla a lo largo de 3 semestres posteriores a la obtención de la licenciatura. A diferencia del caso del MH español, si bien estas investigaciones teóricas terminan en un proyecto, no son generalistas, sino que implican relación a un área de especialización particular (entre las que se analizaron: Magíster en Proyecto Urbano, Magíster en Arquitectura Sustentable y Energía, Magíster en Arquitectura del Paisaje y Magíster en Arquitectura⁴). Por lo tanto, podríamos inferir que se perfilan –igual que otros de los nuevos formatos chilenos– como una anticipación de posibles futuros ejercicios profesionales (Figura 6).

Por su parte, en España, el enfoque del MH supone, en cierto modo, una paradoja pues, así como lo indica Jordi Ros (2017), los conocimientos que suponen el grado académico de máster son generalistas y proyectual-profesionales, de allí su adjetivo habilitante. Esto ha significado que, de acuerdo con varios de los entrevistados⁵ a lo largo de la investigación, este nuevo formato no haya alterado demasiado lo que antes se conocía como Proyecto de Fin de Carrera (PFC). Según estas reflexiones, la prevalencia –e inclusive el conservadurismo– de la tradición disciplinar (Monedero, 2003) se mantiene. Sin embargo, en donde el nuevo formato de MH sí es más radical y logra avanzar, es en la instancia de habilitación del grado, mediante la obtención del mismo –a través de la entrega del TFG (Trabajo de Fin de Grado)–, que se trata de una investigación de orientación más teórica y menos proyectual, dejando para el TFM (Trabajo de Fin de Máster) el desarrollo de un proyecto de carácter más profesional.

Además de eso, y en contraste con el contexto nacional, el MH o titulación propiamente tal se ha implementado como una parte final del itinerario formativo, independiente al de la escuela del pregrado. Es decir, se puede cursar hasta el TFG (equivalente a la licenciatura) en una escuela y obtener la habilitación vía MH en otra.

⁴Esta línea de trabajo es la más tradicional o “generalista” dentro de la oferta de la FADEUC, pues no predefine una escala o un énfasis disciplinar a priori, sino que se focaliza a modo más clásico en distintos supuestos arquitectónicos en donde lo central es el proyecto.

⁵En la tesis “Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España”, se pueden revisar específicamente las entrevistas de Rafael Pina y Fernando Casqueiro, Santiago de Molina, Daniel García Escudero, Javier Monedero.

Figura 6
Exámenes de titulación vía Magíster FADEUC, enero 2019.



Fuente: Elaboración propia.

Nuevos formatos de titulación ¿nuevas competencias?

Así como la titulación vía magíster sirve para ilustrar la tensión que suponen los objetivos de la formación más propiamente académica; abierta a la generación de conocimiento y exploración de los bordes disciplinares versus los de la habilitación profesional; en estrecha relación con la tradición y lo que por ley se espera de nuestro ejercicio. Dentro del actual contexto de creciente especialización, existen otros emergentes ejercicios que abren perspectivas a nuevas competencias relativas al pensamiento proyectual arquitectónico, pero desde otros objetos de responsabilidad disciplinar. En términos generales, y aunque existen ciertos casos puntuales en el contexto español, dadas las libertades del modelo educacional en Chile es donde estos nuevos formatos emergen con mayor evidencia.

Dadas las libertades del modelo educacional chileno, surgen nuevos formatos que abren perspectivas a nuevas competencias, relativas al pensamiento proyectual arquitectónico, desde miradas de responsabilidad disciplinar diferentes a la dadas por la titulación vía magíster.

Los otros nuevos formatos del caso chileno

Para completar la idea en torno al fenómeno de la emergente diversificación identificada para el caso chileno, se describen a continuación, y muy brevemente, otros nuevos formatos de titulación (Figura 7). Estos no

forman parte del tradicional proyecto de arquitectura, ni la titulación vía magíster.

- Obra / AU TALCA. Ejecución (gestión y construcción) de un proyecto de escala menor en el territorio.
- Tesis / FAU UCH y DA USM. Desarrollo (en profundidad y con rigor científico) de una investigación relativa a alguna temática disciplinar.
- I+D / DA USM. Investigación. y desarrollo de orden más aplicado. Generalmente, resulta en la confección de un prototipo de prueba.
- Experiencial / DA USM. Propuesta de carácter efímero, que puede ser un proyecto eventual o un acto performático.
- Práctica profesional / DA USM. Titulación obtenida mediante el trabajo en una oficina de arquitectura⁶.
- Proyecto urbano / DA USM. El más “tradicional” de los nuevos formatos acá listados, es un proyecto de escala urbana con énfasis primordial en aspectos estratégicos y de planificación.

De todos los formatos detallados, los más cercanos a la tradición disciplinar son el de obra y el de escala urbana (respectivamente U de Talca y DA USM). No obstante, vale destacar que, tanto mediante la observación directa como a través de las entrevistas, lo que sobresale en cada uno –respectivamente– es la competencia de gestión y la capacidad de proyectar prospectivamente. Es decir, enfatizan en el proceso que antecede a la materialización del proyecto y, en el caso de la escala urbana, acentúan el potencial estratégico de las propuestas.

Esto, evidentemente, no elude la dimensión espacial o estética recurrentemente evaluada y premiada a lo largo de la formación, sino que la integra como otra variable o foco del diseño. Otros formatos –por ejemplo, la tesis o la práctica profesional–, podrían entenderse como opuestos en relación a sus caracteres más teóricos y prácticos, respectivamente. Sin embargo, ambos se alejan notoriamente de los montajes tradicionales vinculados al formato de anteproyecto: el primero, no diseña nada, sino se orienta a ampliar conocimiento y el segundo remite a una serie de actuaciones concretas de ejercicio que pueden o no enlazarse a una obra, a varias, a estudios de cabida, etc. (Figura 8).

Finalmente, tanto el I+D como el experiencial, sirven para ejemplificar algo que la creciente demanda por especialización implica: el rol cada vez más colaborativo de la disciplina, así como de la amplitud y diversificación de los posibles objetos de estudio que podrían abarcar desde un ensamble constructivo hasta una intervención poética en el espacio público.

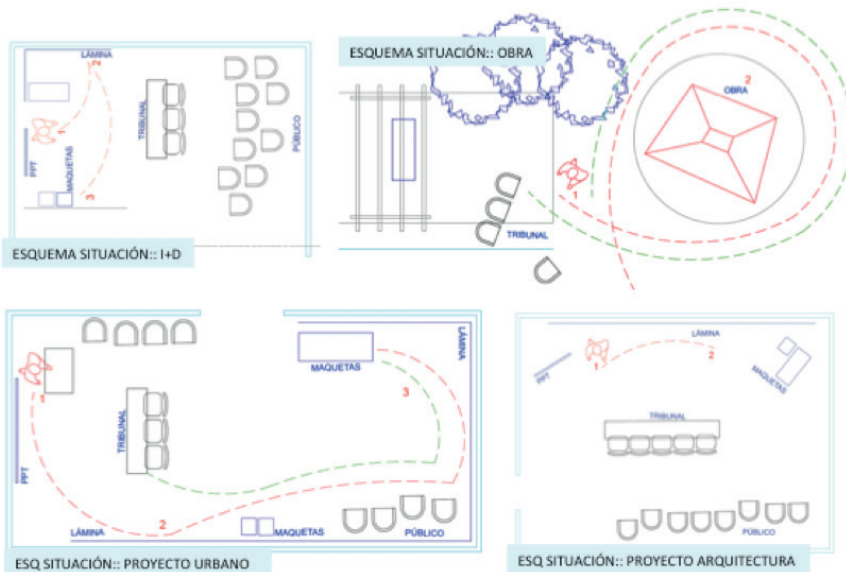
⁶Este tipo de práctica no reemplaza las que están consideradas dentro del plan de estudios. Además, solo estudiantes egresados con nota mínima pueden acceder a ella. Se realizan dentro de un grupo de oficinas previamente certificadas por organismos competentes. En este caso, el DA USM.

Figura 7
 Formatos de titulación en arquitectura vigentes en Chile.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 8
 Esquemas de espacialidad y dinámicas (complemento de la BOIS).



Fuente: Elaboración propia.

El valor de la subjetivación en la formación bajo un enfoque de competencias

Como se ha revisado, todos los formatos de titulación –tanto nuevos como clásicos– incorporan nuevas competencias de formación. En ese marco, se busca que el perfil de los nuevos arquitectos y arquitectas avance hacia la integración de habilidades personales (muy ponderadas en el actual contexto laboral) e incluso a otras de carácter más específico (como las de investigación o especialidad). Esto evidencia los variados alcances de la disciplina de la arquitectura.

Lo anterior se alinea con la idea de Fisher (2000), que apunta a reconsiderar los potenciales de la llamada inteligencia proyectual o pensamiento arquitectónico para poder aportar en un mundo altamente conectado y móvil, en donde “casi todo puede ser abordado como un problema de diseño” (p. 04). Esto evidentemente no busca desarticular o descartar el proyecto como eje, sino que ampliar sus alcances, coincidiendo con lo que plantea Eva Franch (en García Escudero y Bardí, 2019), cuando afirma que “la arquitectura va mucho más allá del hecho constructivo o físico” (p. 204).

Desde el ámbito universitario, Monedero (2003) señala que “la diversidad de modos de ejercer la profesión debería llevar a diversificar los programas antes de que muchas de estas vías diferentes se conviertan en carreras independientes”, lo que representa un desafío no solo curricular, sino que también para nuestras prácticas docentes disciplinares. Sobre todo, en el sentido de avanzar en un mejor desarrollo y valoración de la subjetividad de cada futuro arquitecto; pues en el actual contexto, según palabras de Jiménez (2010), se vuelve imperativo fortalecer “el desarrollo de competencias que permitan a los futuros profesionales reinventarse muchas veces en el curso de su vida laboral” (p. 78).

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Este apartado final, más cerrar la pregunta planteada en el artículo, busca contextualizar la misma, delineando ciertas recomendaciones que pudieron perfilarse a lo largo de la investigación.

Una de las consideraciones se articula en relación con la importancia de revisar la estructura mediante la cual se enseña a los aspirantes de Arquitectura. En este sentido, la academización de los procesos de titulación parecen un hecho positivo, que, al menos, nos obliga a agilizar las dinámicas del ciclo final de la carrera para que sea posible articular con los nuevos itinerarios formativos e intereses de estudiantes que son nativos digitales y que, además, conocen, de antemano, el complejo y cambiante mercado laboral que enfrentarán.

Otra, refiere a los beneficios de distinguir la otorgación del grado de la habilitación profesional de forma aún más clara y evidente. Esto permitiría a futuro profundizar en los objetivos y enfoques de cada instancia, tal de volver cada una más rigurosa y pertinente. Y sobre todo ampliar el rango de competencias que tributan con este ciclo final de la formación disciplinar. En este sentido, es fundamental entender que los itinerarios formativos no son únicos, si no que diversos y subjetivos, y que ello es pertinente sobre todo en el contexto actual de profundas y paradigmáticas transformaciones.

Compartiendo la idea de que la base formativa es efectivamente catalizadora de renovaciones y nuevas perspectivas para la disciplina, se puede confirmar que efectivamente los nuevos formatos de titulación implican el desarrollo de nuevos perfiles profesionales para los futuros arquitec-

tos. Esto parece ser altamente pertinente en tiempos de cambio, y coincide con el pensamiento de muchos arquitectos, docentes y estudiantes que se defienden la idea de que la formación universitaria no puede ser un paquete de objetivos predefinidos. Difícilmente siguiendo las mismas pautas del pasado, sin cuestionarlas o ensayar otras nuevas, será posible responder ante la complejización de un ambiente construido y de un contexto sociocultural y tecnológico que nos impone inéditos desafíos.

Al finalizar la investigación y el análisis de los nuevos formatos de titulación, se puede establecer de forma indirecta, que ni el ejercicio ni la educación en arquitectura es inmune a los acontecimientos del contexto global. Desde el ámbito formativo, esto cobra especial importancia, el estar atentos a nuestras propias prácticas docentes disciplinares, así como a las cambiantes condiciones del presente al que asistimos es lo que nos permitirá sortear riesgos y al mismo tiempo aprovechar las oportunidades que las profundas transformaciones actuales ofrecen a los nuevos arquitectos. Sólo así, podremos colaborar con un desarrollo sostenible para la disciplina de la arquitectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrientos Díaz, M. (2020). *Titulación y habilitación del arquitecto en la era post Bolonia. Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá y Universidad del Bío-Bío.
- Barros, L. (2011). *Ideas en torno al Taller de Arquitectura*. Editorial USM.
- Brunner, J. J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica, Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Bustamante, C. (2010). Provocando situaciones de aprendizaje. *Revista Materia Arquitectura*, (1)132-134.
- Coleman, N. (2010). The Limits of Professional Architectural Education. *International Journal of Art & Design Education*, 29, 200-212.
- Dutton, T. (1991). The hidden curriculum and the design studio: Toward a critical studio pedagogy. En: Autor (Ed.) *Voices in Architectural education: Cultural Politics and pedagogy* (pp. 165-194). Bergin and Garvey.
- Fisher, T. (2000). *In the Scheme of things: alternative thinking on the practice of architecture*. University of Minnesota Press.
- Fuentealba, J., Barrientos, M., Goycoolea-Prado, R. y Araneda, C. (2019). *Sistemas universitarios: ¿Soporte o corsé para la enseñanza de la arquitectura?*. Actas de las VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura.

- García-Escudero, D., y Bardí, B. (2019). Conversación con Eva Franch Gilabert: la pedagogía como espacio de experimentación. *ZARCH. El aprendizaje de la arquitectura*. (12), 200-209
- Jiménez, R. (2010). Formación por competencias en la enseñanza de la Arquitectura: ¿Un aporte? ¿Una necesidad? ¿O una moda?, *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias REDEC*, 4(2).
- Sato, A. (2004). Aprender y ejercer Arquitectura. En Palmer, T. (Ed.), *Cuatro Escuelas de Arquitectura*. (pp. 18-19).
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sistema de Información de Educación Superior. (2019). *Estadísticas por carreras: Arquitectura*. <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>
- Masdeu, M. (2018). *La transformación del taller de arquitectura en nuevos espacios de aprendizaje. Un estudio sobre el proceso de integración entre la enseñanza y la práctica profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Girona.
- Monedero, J. (2003). *Enseñanza y práctica profesional de la arquitectura en Europa y EEUU*. Departament d'Expressió Gràfica Arquitectònica I, ETS d'Arquitectura de Barcelona.
- Nieto, E. (2012). *¡Prescindible organizado! Agenda docente para una formulación afectiva y disidente del proyecto arquitectónico*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Ros, J. (2017). *Habilitar avui? La Verneda: 49 projectes PFC*. Màster Habilitant ETSABarcelona.