



## 2. Formación arquitectónica en América Latina

- 2.1. América Latina y arquitectura latinoamericana
- 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización
- 2.3. Campos de desempeño profesional de la arquitectura
- 2.4. Escuelas de arquitectura en América Latina
- 2.5. Perfiles de egreso de las universidades latinoamericanas
- 2.6. Innovación educativa: antecedentes
- 2.7. Recapitulación



Para una aproximación a las estructuras de la formación arquitectónica en América Latina y los perfiles de egreso, así como las demandas sociales y los campos de desempeño profesional de la arquitectura en la región, se han revisado previamente algunos aspectos del contexto social, cultural, político, económico y ambiental del continente. Se ha tratado, por otro lado, de identificar directrices y rasgos en común en los planes de estudio con el propósito de averiguar alguna posibilidad de convergencia en un Espacio de Educación Superior Latinoamericano equivalente al europeo. Una vez trazados el marco contextual y el institucional, se va a indagar en lo que ocurre en las aulas, sondeando, a través de publicaciones académicas, en prácticas diseñadas por los docentes de diferentes universidades y a través del análisis de enunciados de ejercicios obtenidos en una encuesta, así como entrevistas libres a estudiantes y docentes. De este análisis se pretende deducir cómo la enseñanza-aprendizaje en la formación arquitectónica se adapta a la situación latinoamericana y las necesidades de la población. El objetivo es detectar cómo se reflejan en las prácticas educativas los discursos subyacentes en la innovación educativa universitaria y su nexos con los discursos de la transformación e innovación social; cómo las problemáticas geopolíticas de la región, sus causas y efectos se vinculan en las enseñanzas-aprendizajes en las escuelas de arquitectura; cómo influyen el rumbo de la formación arquitectónica.

América Latina se describe como una entidad compleja constituida de países diversos que mantienen características comunes. La discusión sobre el concepto *América Latina*, su origen y características, viene de lejos. El sociólogo e investigador mexicano [Rubén Torres Martínez \(2016\)](#) explica que esta combinación de palabras fue pensada por intelectuales y políticos americanos antes del siglo XX, como Simón Bolívar, Domingo Faustino Sarmiento o José Martí, como la idea de un territorio diferente a la América anglosajona del norte. Bajo este nombre, la idea de la región unificada representaría un contrapeso político y económico a las hegemonías coloniales e imperialistas de Europa y Norteamérica de aquel momento. Sin embargo, el concepto manejado por el político y economista francés [Michel Chevalier](#) en el siglo XIX pretendía contrarrestar, desde un pensamiento hegemónico francés, las ideas de una América Hispana (España y Francia estaban en pugnas continuas) frente a un continente Panamericano tal como deseaba Estados Unidos. El término *Latina* incluía a Francia que así legitimaba su presencia y control sobre parte de los territorios americanos. El término empezó a usarse en discursos y conferencias para difundir la idea de crear una confederación de repúblicas de la región y buscar un modelo de desarrollo conjunto basado en las características comunes de lengua, religión, cultura y pasado histórico.

En la actualidad, *América Latina* o *Latinoamérica* son términos aceptados y difundidos universalmente para referirse al territorio que va desde Tierra del Fuego en Chile hasta el sur del Río Bravo en la frontera de México y Estados Unidos e incluye algunas islas del Mar Caribe. La región está compuesta por veinte naciones soberanas (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, y Venezuela) a los que suelen sumarse países como Puerto Rico, que es un Estado Libre Asociado a Estados Unidos y algunos territorios de ultramar de habla francesa en las Antillas. Pero más allá de su condición geográfica e idiomática, *América Latina* hace referencia a un conjunto de situaciones socio políticas, económicas y culturales muy complejas y de larga duración, como el

pensamiento colonial, el largo conflicto político entre partidos conservadores y liberales, o una economía basada en la exportación de productos agrícolas y materias primas, y la extracción agresiva de petróleo y otros minerales. No obstante, el concepto *Latinoamérica* continúa siendo controvertido y está en constante discusión ya que surge del mismo pensamiento hegemónico y colonialista europeo en el cual los pueblos originarios indígenas o los pueblos afrodescendientes parece no estar incluidos ni tener participación en la construcción de su identidad y pertenencia.

América Latina es un territorio con una población aproximada de 670 millones de habitantes dispersos en una diversidad geográfica y ecológica riquísima en especies naturales, clima y recursos. La identidad cultural latinoamericana, que se difunde con fuerza en la actualidad, está compuesta principalmente por la diversidad de su mestizaje y por las influencias de los grupos de migrantes que han ido llegando a ella a lo largo de su historia desde Europa, Asia, África y Norteamérica. La música y la gastronomía regionales se han convertido en referentes universales y forman parte de su importante acervo cultural. Una arquitectura propiamente latinoamericana busca también hoy un lugar destacado en la cultura. Pues se trata de comprobar cómo responde a las condiciones sociopolíticas y a los conflictos socioespaciales y ambientales de la región, así como a la globalización y cómo la formación arquitectónica se condiciona y condiciona la producción del espacio.

El rápido crecimiento de las ciudades latinoamericanas ha llamado la atención de varios organismos internacionales como la ONU o el Banco Mundial que han planteado estudios sobre este fenómeno y han propuesto acciones para atenuar los procesos agresivos de urbanización del territorio y sus consecuentes problemáticas sociales, económicas o ambientales. Entre ellas, se ha de prestar especial atención a la profunda desigualdad socio económica de la población latinoamericana y su incidencia en la segregación espacial, aparición de barrios autoconstruidos, discriminación, exclusión y precarización del hábitat. Los temas de la contaminación de la industria y el sector de la producción, la crisis ambiental, el crecimiento de la brecha tecnológica y la pérdida del patrimonio y la identidad se suman a las formas de vida acelerada y políticamente desinteresada, propia de la globalización que acentúa las migraciones y normaliza problemáticas como la inseguridad, la violencia y la corrupción. Todas estas problemáticas normalizadas en la vida cotidiana en las ciudades latinoamericanas han de ser consideradas dentro del marco de definición de las competencias disciplinares en la formación arquitectónica.












Estas problemáticas plantean desafíos a los que la arquitectura se enfrenta o ha de enfrentarse constituyendo un campo de desempeño profesional que va más allá del mero diseño y construcción de edificaciones nuevas. Las problemáticas sociales y el acceso al mercado laboral de los jóvenes arquitectos y arquitectas hoy día abren otras posibilidades de ejercer la profesión cumpliendo con la función social y cultural de la arquitectura. Frente a las dimensiones tecnológica y estética toma fuerza el papel social de la arquitectura. La demanda de profesionales en la región está cubierta por la formación que se imparte en un gran número de Escuelas, Facultades, Institutos y Centros de Educación Superior de las Universidades acreditados en cada uno de los países de la región. Una buena parte de estas instituciones, a parte de la acreditación nacional, cuenta con acreditación regional o internacional y son evaluadas periódicamente para asegurar la calidad de la formación y mejorar los procesos académicos y administrativos de acuerdo con estándares establecidos internacionalmente (véase [Tabla 2.1: Cuadro de evaluación y ranking de Escuelas de Arquitectura en 2015](#)).













Así como existen tratados de comercio y procesos de integración regional en el campo económico, lo propio ha sucedido en el campo de la educación superior. La incidencia del Proceso de Bolonia en

## 2. Formación arquitectónica en América Latina













América Latina ha suscitado el debate sobre la reorganización de la formación universitaria y el proceso de implementación del modelo de competencias, la movilidad estudiantil, profesional y docente entre los países de la región y la unificación de criterios para definir el perfil de egreso. Las competencias establecidas en los planes de estudios de las diferentes escuelas, con el propósito de responder a las necesidades sociales de la región, se han agrupado en un índice referencial de competencias que representa la idea de un perfil de egresados y egresadas de arquitectura en América Latina en la actualidad. Este perfil a desarrollar en las aulas y talleres ha sido marco referencial para analizar y evaluar las prácticas docentes innovadoras recopiladas y categorizadas. En estas prácticas analizadas se ha tratado de identificar la vinculación de las competencias con los discursos de la transformación social en la formación de arquitectos y arquitectas en Latinoamérica.




**Tabla 2.1: Cuadro de evaluación y ranking de Escuelas de Arquitectura en 2015.**

Posición	Universidad	
1	<b>Pontificia Universidad Católica de Chile</b> País: Chile / Puntaje: 100	
2	<b>Universidade de São Paulo (USP)</b> País: Brasil / Puntaje: 98,9	
3	<b>Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)</b> País: Brasil / Puntaje: 97,1	
4	<b>Universidade Federal do Rio de Janeiro</b> País: Brasil / Puntaje: 95,5	
5	<b>Universidad de Los Andes Colombia</b> País: Colombia / Puntaje: 94,7	
6	<b>Universidad de Chile (UC)</b> País: Chile / Puntaje: 94,1	
7	<b>Instituto Tecnológico de Monterrey</b> País: México / Puntaje: 91,4	
8	<b>Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)</b> País: México / Puntaje: 91,0	
9	<b>Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» (UNESP)</b> País: Brasil / Puntaje: 90,3	
10	<b>Universidade Federal de Minas Gerais</b> País: Brasil / Puntaje: 87,3	
11	<b>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</b> País: Brasil / Puntaje: 87,3	

12	<b>Universidad de Concepción</b> País: Chile / Puntaje: 86,1	
13	<b>Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio)</b> País: Brasil / Puntaje: 85,4	
14	<b>Universidad Nacional de Colombia</b> País: Colombia / Puntaje: 84,6	
15	<b>Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Brasil / Puntaje: 84,2	
16	<b>Universidad de Santiago de Chile (USACH)</b> País: Chile / Puntaje: 84,1	
17	<b>Universidade de Brasilia (UnB)</b> País: Brasil / Puntaje: 82,2	
18	<b>Universidade Federal do São Carlos</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Brasil / Puntaje: 82,0	
19	<b>Universidad de Buenos Aires (UBA)</b> País: Argentina / Puntaje: 81,3	
20	<b>Universidad Austral</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Argentina / Puntaje: 80,7	
21	<b>Universidad Nacional de La Plata</b> País: Argentina / Puntaje: 79,2	
22	<b>Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA)</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Argentina / Puntaje: 78,9	
23	<b>Universidad de Antioquia</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Colombia / Puntaje: 78,7	
24	<b>Universidad de Costa Rica</b> País: Costa Rica / Puntaje: 78,7	
25	<b>Universidad Nacional de Córdoba</b> País: Argentina / Puntaje: 78,5	
26	<b>Instituto Politécnico Nacional</b> País: México / Puntaje: 78,0	
27	<b>Universidad Central de Venezuela (UCV)</b> País: Venezuela / Puntaje: 77,9	
28	<b>Universidad Iberoamericana</b> País: México / Puntaje: 77,8	

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

29	<b>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</b> País: Chile / Puntaje: 77,3	
30	<b>Pontificia Universidad Católica del Perú</b> País: Perú / Puntaje: 76,9	
31	<b>Pontificia Universidad Javeriana</b> País: Colombia / Puntaje: 76,5	
32	<b>Universidad Simón Bolívar Venezuela</b> País: Venezuela / Puntaje: 76,3	
33	<b>Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP)</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Brasil / Puntaje: 75,6	
34	<b>Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Brasil / Puntaje: 75,2	
35	<b>Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)</b> País: México / Puntaje: 74,7	
36	<b>Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: México / Puntaje: 73,8	
37	<b>Universidad Austral de Chile</b> País: Chile / Puntaje: 72,6	
38	<b>Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</b> País: Brasil / Puntaje: 72,5	
39	<b>Universidad Técnica Federico Santa María</b> País: Chile / Puntaje: 71,5	
40	<b>Universidade Federal do Paraná (UFPR)</b> País: Brasil / Puntaje: 71,2	
41	<b>Universidade Federal de Santa Catarina</b> País: Brasil / Puntaje: 70,0	
42	<b>Universidad del Rosario</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Colombia / Puntaje: 68,5	
43	<b>Universidade Federal do Pernambuco</b> País: Brasil / Puntaje: 68,2	
44	<b>Universidad Torcuato Di Tella</b> País: Argentina / Puntaje: 68,1	
45	<b>Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA)</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Argentina / Puntaje: 66,6	

46	<b>Universidad de San Andrés</b> (No imparte la carrera de Arquitectura) País: Argentina / Puntaje: 66,4	
47	<b>Universidad Nacional de Rosario</b> País: Argentina / Puntaje: 66,4	
48	<b>Universidad de Puerto Rico</b> País: Puerto Rico / Puntaje: 66,3	
49	<b>Universidade Federal Fluminense</b> País: Brasil / Puntaje: 66,0	
50	<b>Universidad de las Américas Puebla (UDLAP)</b> País: México / Puntaje: 65,6	

Desde el 2011, el *QS Top Universities* elabora anualmente un *ranking* de las mejores universidades del mundo. La metodología está basada en la medición de indicadores seleccionados con el fin de reflejar las fortalezas y prioridades de cada región. En el año 2015, la metodología para evaluar las diferentes universidades en el territorio latinoamericano fue adaptada, incorporándose criterios adicionales que permitieran una comparación aún más profunda respecto a las prioridades locales.

Esta metodología se basó en la información recopilada en los diferentes países a partir de la evaluación de expertos, la medición de factores importantes en cada región y la disponibilidad de los datos. A partir de estos datos, se establecieron los siete indicadores clave a continuación, del Top 50 Escuelas de Arquitectura de las diferentes universidades latinoamericanas.

**Reputación académica (30%):** Percepción de los académicos respecto a la producción en el campo de especialización académica.

**Percepción del empleador (20%):** Percepción de las universidades de las que provienen los profesionales contratados.

**Relación de Facultad / estudiante (10%):** Número de académicos contratados a tiempo completo en relación con el número de estudiantes.

**Citas por publicación (10%):** Este indicador refleja el impacto de la investigación de una institución, en base al promedio de veces que el artículo o paper ha sido referenciado (Fuente: Scopus).

**Papers de los académicos (10%):** Número de artículos publicados por cada miembro de la facultad (Fuente: Scopus).

**Proporción de académicos con doctorado (10%):** Se calcula basado en el porcentaje de profesores que poseen un doctorado o equivalente.

**Impacto en internet (10%):** Universidades de América Latina con mayor presencia en línea, basado en los Rankins de Webometrics. Este indicador es un método para evaluar el compromiso de las instituciones para colaborar con una audiencia global y promocionarse internacionalmente.



## 2.1. América Latina y arquitectura latinoamericana

América Latina se ha constituido por el colonialismo acaecido a partir de la llegada de los europeos a este territorio en el siglo xv y el proceso de sincretismo cultural, como dice Jorge Hardoy<sup>14</sup> (1983, p. 41) en el libro *América Latina en su arquitectura*<sup>15</sup>. En esa denominación se reconoce que en su historia moderna hubo intentos de integración y que su futuro se inscribe en una acción conjunta de las fuerzas económicas y políticas así como su proyección internacional. La idea de una América Latina como un todo y más allá de las particularidades de cada una de las naciones que la conforman, lleva a considerar la unidad cultural en las raíces comunes de lengua, religión e historia, así como los intereses económicos comunes, a la vez que las mismas problemáticas.

El profesor y teórico argentino Roberto Fernández (1998) en *El laboratorio americano*<sup>16</sup> concibe el proyecto de América desde una perspectiva holística sobre la historia y la realidad de Latinoamérica; una visión global que se entroncaría en una especie de historia de la cultura tal como la anunció Jacob Burkhardt y han desarrollado Mario Paz, Joseph Rykwert o George Steiner.

Según Fernández, América ha sido laboratorio de sistemas políticos y económicos, y de propuestas culturales y estéticas, lanzadas generalmente desde Europa como utopías. En este laboratorio se van hibridando la modernidad ecuménica importada y la propia cultura precolombina, y ese largo y arduo proceso ha desembocado en los problemas de la realidad contemporánea, pero también ha caracterizado la propia modernidad latinoamericana. Entre otras cosas, el autor nos hace ver cómo América se piensa desde Europa como naturaleza. Dentro de las colisiones modernas entre naturaleza y cultura, América representa la pervivencia de una naturaleza que Europa ha sacrificado en la revolución industrial, y se ha constituido como territorio de exploración. Es la periferia deseada, pero también el lugar de la falta de memoria y de las discontinuidades: el perpetuo laboratorio (Montaner, 1999).

Este libro se publica cuarenta años después de una obra clave como *La invención de América* (1958), del lingüista e historiador Edmundo O'Gorman<sup>17</sup> (hermano del arquitecto Juan O'Gorman). La visión de

---

<sup>14</sup> Jorge Hardoy es arquitecto argentino, teórico e investigador del urbanismo y la planificación. Ha investigado sobre las ciudades precolombinas y los procesos de urbanización de América Latina

<sup>15</sup> El libro *América Latina en su arquitectura* forma parte de la serie *América Latina en su cultura* como resultado de un programa de estudio de las culturas de América Latina impulsado por la UNESCO desde 1966. El libro está compuesto por aportes de los críticos más reconocidos de la región para tratar temas como la arquitectura y el entorno físico de la región, la ciudad, el territorio y las relaciones de la arquitectura con la sociedad. El relator del libro fue el arquitecto argentino Roberto Segre.

<sup>16</sup> Otra de las obras influyentes de la teoría arquitectónica latinoamericana es *El laboratorio Americano. Arquitectura, Geocultura y Regionalismo* del catedrático argentino Roberto Fernández, publicado en 1998. El libro parte de la tesis de América como un laboratorio de experimentos nunca concluidos de los diversos sistemas políticos y económicos, y de las diversas propuestas culturales y estéticas que, lanzadas generalmente desde Europa como sistemas y utopías, se han ido sucediendo en el continente. El experimento se ha convertido en un largo proceso de hibridación que ha desembocado en los problemas y crisis de la realidad contemporánea pero también ha caracterizado la propia identidad latinoamericana.

<sup>17</sup> Edmundo O'Gorman (1906 – 1995) fue un reconocido historiador y filósofo mexicano, Profesor e investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, representa el revisionismo historiográfico en el surgimiento de la historiografía académica en México durante la primera mitad del siglo xx. Fue discípulo directo de José Gaos, a través de quien se introdujo

O’Gorman, que considera el descubrimiento de América como invención necesaria para la cultura europea, se planteó desde la cultura mexicana de los años cincuenta, y la de Fernández se propone desde la cultura argentina de final de siglo. *Invención* y *laboratorio* son pues conceptos claves para entender la historia y la realidad de América Latina. *Edmundo O’Gorman (1958)* relata la llegada de los europeos a América, como la expropiación de una tierra que intentan reconfigurarla a su imagen y semejanza y para convertirla en su nuevo mundo (*Montaner, 2011*).

*Josep María Montaner (2011)* en su libro *Arquitectura y crítica en Latinoamérica* rastrea, a grandes rasgos, las líneas de pensamiento arquitectónico en el contexto latinoamericano comprobando cómo se está legitimando el surgimiento de la arquitectura moderna en cada país, en relación con las propuestas europeas y norteamericanas y, cómo se van consolidando unas construcciones teóricas y prácticas propias de su evolución histórica; cómo se realiza la recepción de la arquitectura moderna y su superación.

### 2.1.1. Ideología de una «arquitectura latinoamericana»

La evolución de la arquitectura en América Latina en la crítica de la arquitectura según el profesor e historiador venezolano *Alfonso Arellano (2011)*, tiene como principales autores a Francisco Bullrich, Ramón Gutiérrez, Roberto Segre, Enrique Browne y Hugo Segawa. Sus publicaciones constituyen, al menos, las que se estudian en las carreras de arquitectura de todo el continente en la materia, al tiempo que se leen entre un público general, con la consiguiente reproducción ideológica por ausencia de una producción historiográfica especializada.

El antecedente de la historiografía de la arquitectura latinoamericana se encuentra en la obra de notables historiadores de la arquitectura colonial (Martín Noel, Ángel Guido, Mario Buzchiazzo, Damián Bayón, Diego Angulo Iñíguez, Leopoldo Castedo, Graziano Gasparini), es decir, de la arquitectura hispanoamericana, terminología referida a la producción arquitectónica desarrollada en los territorios colonizados por España y Portugal en América (*Arellano, 2011, p. 4*).

En sus rasgos generales, la literatura de esos historiadores se caracterizó por tratar diversos aspectos de la arquitectura hispanoamericana, terminología empleada sin efectuar explicaciones o justificaciones. Así, puede notarse que mantuvieron una similar actitud ante el período colonial en tanto proceso. En todo caso, sus consideraciones giraron, hasta alcanzar a desarrollar un debate que ocupó buena parte de los encuentros y las publicaciones, en torno al tema de la identidad, el cual no es un problema propiamente arquitectónico, sino cultural, que permite entender la adscripción de numerosas historias de la arquitectura colonial a un proyecto de política sobre el patrimonio edificado. La inclinación general de esa historiografía pertenece al campo de la historia de la cultura, con especial énfasis en nociones como el espíritu del pueblo latinoamericano. Lógicamente, es una constante entre los historiadores de la arquitectura hispanoamericana desarrollar estudios centrados fundamentalmente en las edificaciones religiosas y menos en la arquitectura civil. Igualmente

---

en el pensamiento filosófico de Ortega y Gasset y de Martin Heidegger. Entre sus obras destacan *La invención de América (1958)*, *La supervivencia política novohispana, México, el drama de su Historia y Meditaciones sobre el criollismo*.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.1. América Latina y arquitectura latinoamericana

---

predomina en los historiadores de la arquitectura colonial la aplicación de las herramientas de análisis del método formalista, bien wölfflinianas o rieglianas. Por tanto, fundan y desarrollan la noción de arquitectura de «estilo colonial». En tal sentido, las historias fueron desarrolladas por arquitectos en su mayoría ocupados en la historiografía, pero mayormente en la restauración o la definición del estilo neocolonial al proyectar edificios contemporáneos a ellos (Liernur, 2001).

[Por tanto], el inicio del uso del calificativo (o gentilicio, si se quisiera) **latinoamericano** es histórico, con precisos y particulares lugares espacio-temporales, y detrás de la aparente legitimidad lingüística de la combinación de tales nombre y adjetivo, y a pesar de que en la historiografía de la arquitectura el uso de calificativos del tipo gentilicio o referidos a un continente ha constituido una tradición, pueden advertirse determinados intereses y fines ideológicos en su aplicación genérica (Arellano, 2011, p. 21).

Definir una «arquitectura latinoamericana», mirándose a sí misma, desde la historia, a partir de mediados del siglo xx, implicó un esfuerzo de delimitación con el uso de la expresión como una suerte de definición de una alternativa disciplinar. Las vanguardias latinoamericanas entre 1920 y 1940 constituyeron la búsqueda de una arquitectura y un arte propios, desobedientes a una arquitectura como disciplina histórica. La construcción de un paradójico mosaico tuvo justificaciones esencialmente externas y desde un análisis formalista hasta fines de la década de 1960, que **Francisco Bullrich** se acercó a la explicación de la historia de la arquitectura en su libro *Arquitectura latinoamericana, 1930-1970* (1969) a través de las personalidades creadoras, quienes según Bullrich, habrían conferido un «sello vernacular» a la arquitectura del estilo internacional.

La actuación divulgativa de la historia y de la puesta en valor del patrimonio de la arquitectura latinoamericana por parte de **Ramón Gutiérrez** debe ubicarse en el escenario sociopolítico de censura crítica, promotor de actividades neutrales, todo lo cual impregnó una historiografía suya que se valida en la práctica de la restauración con miras en la identidad nacional y americana, muy poco en la historia en tanto disciplina (ibíd., p. 22).

**Ramón Gutiérrez** ha sido uno de los más convencidos defensores de la especificidad de la arquitectura latinoamericana en su monumental obra *Arquitectura y Urbanismo en Iberoamérica* (1983) y su posicionamiento moral «para tratar de comprendernos a partir de nosotros mismos y descifrar con claridad las formas de nuestra dependencia cultural, nuestros aciertos y nuestras múltiples debilidades» (1983, p. 11). Su postura latinoamericanista y conservacionista le convierte en uno de los principales auspiciantes de los Seminarios de Arquitectura Latinoamericana (SAL) desde 1980 y de instituciones relacionadas con la documentación y el patrimonio arquitectónico.

Consecuente con lo que asumió como «lucha ideológica», la historia de la arquitectura de **Roberto Segre** tuvo como estímulo esencial el intento de construir un «mundo nuevo». *América Latina fin de milenio. Raíces y perspectivas de su arquitectura* (1999) marcó el cierre (quizás provisional) de una etapa de historiador ortodoxo del llamado Movimiento Moderno en Latinoamérica (ibíd., p. 23).

La historiografía de **Segre** mantuvo un compromiso con la ideología socialista afin de Giulio Carlo Argan y su metodología que conjuga los enfoques sociologista y formalista. Atribuye los prolegómenos de la arquitectura moderna, al Art Nouveau, al Art Decó y al monumental moderno que perecieron «frente a la solidez de los postulados del Movimiento Moderno». Para Segre «el eje neocolonial/vernáculo

constituye un camino básico en la conformación de la especificidad de la arquitectura latinoamericana» y de su socialización (Segre, 1999, p. 102).

*Otra Arquitectura en América Latina* de Enrique Browne (1988) es una historia de la arquitectura como historia de las obras, distanciándose, en pleno dominio del neoliberalismo, de los modelos explicativos sociologistas de la década de 1970, dando continuidad al formalismo de la historia de la arquitectura hispanoamericana (Arellano, 2011, p. 23).

Una historia positivista la de Browne aspirando a proporcionar «una interpretación del sentido de su evolución» (1988, p. 10) en la que convergen como presupuestos de una arquitectura en América latina: procesos de mestizaje (en continuidad explicativa con las historias de F. Chueca G., L. Castedo y otros positivistas); la existencia del estilo arquitectónico (primordialmente un estilo internacional que se fusiona con localismos), al que definió como «línea arquitectónica», restando importancia al papel creativo del arquitecto; la independencia relativa entre línea arquitectónica y procesos sociopolíticos concretos, respecto de lo cual es necesario apuntar que Browne refirió a estos inclusive como fuente de las categorías históricas que empleó («arquitectura del desarrollo», por ejemplo), siempre para ubicar a la obra en su «medio», nunca para verla como una necesidad respecto de la sociedad. Browne formuló tres grandes períodos de la arquitectura en América Latina del siglo xx, cada uno de tensión específica entre época y lugar: 1) la tensión entre estilo internacional y arquitectura neovernacular, entre 1930 y 1945; 2) los auges y debilitamientos de los estilos iniciales del ciclo durante el segundo período de 1945-1970; 3) la de la «época actual» que sustituía el discurso del desarrollo por el de calidad de vida, la autonomía disciplinar y la recuperación de la historia, la tipología, el espacio público y la conservación del patrimonio.

El aporte historiográfico fundamental de Browne fue su categorización de la «otra arquitectura», la distante del culto al progreso, aislada, se materializa a consecuencia de necesidades concretas y del contexto, pragmática pues no pretende ilustrar, de tecnologías intermedias, «más comprensiva de sus pueblos» latinoamericanos (con valores «familiares», de compadrazgos, de fervor religioso más que nacional), de innovaciones formales a partir de elementos preexistentes. Así, en México con la obra «retraída» de Barragán surgió una arquitectura «no exportable», pero también en Brasil con cierta obra de Lucio Costa, en Uruguay con la obra de ladrillo de Eladio Dieste, o en Venezuela con la obra de ladrillo y de albañilería reforzada de Jimmy Alcock, entre otros (ibíd., p. 17).

La *Arquitectura latinoamericana contemporánea* de Hugo Segawa se caracteriza por el señalamiento de los logros de la búsqueda de una identidad nacional en la arquitectura continental, en un esquema historiográfico temático y no por países. La originalidad en la obra de arquitectos desconocidos recorre la literatura de Segawa, siempre dirigiéndose al lector interesado en la estética del proyecto, no tanto en la historia (ibíd., p. 23).

La historiografía de la arquitectura en Latinoamérica ha sido desarrollada mayoritariamente por arquitectos en ejercicio (proyectistas y restauradores) y no historiadores de la arquitectura. Como consecuencia, la tendencia a reconstruir una cronología de los hechos arquitectónicos, repertorios morfológicos por etapas y la tendencia a plantear lo que debería ser la arquitectura en el futuro de acuerdo a ideas dominantes de la época en que se escribieron las obras, es decir,

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.1. América Latina y arquitectura latinoamericana

---

a transferir a la historiografía de la arquitectura el modelo del proyecto arquitectónico (ideológico en Segre; estilístico en Bullrich, en Browne y en Segawa; alternativo y de restauración como clave de la identidad latinoamericana en Gutiérrez) y a analizar el pasado a partir de ese proyecto (ibíd., p. 23).

Se puede decir con Arellano (2011) que no hubo una rigurosa historiografía con la correspondiente crítica y la necesaria elaboración teórica para el análisis de la arquitectura latinoamericana, lo que sigue vigente con la atomización creciente a la que tienden los objetos de la historia a lo largo de las décadas recientes.

Un tema pendiente de la teoría y la interpretación sigue siendo también la ciudad que ha derivado en las monstruosas áreas urbanas de las capitales nacionales y grandes ciudades regionales y provinciales. Desde la colonización, la fabulosa explotación de recursos y la intensa productividad del territorio dio lugar a una red de ciudades multiplicadas por doquier como dispositivo para el control del territorio y una arquitectura *instantánea*: el trazado urbano en estricta cuadrícula, los asentamientos informales en la periferia, la jerarquización y segregación espacial y la escasa relación de las arquitecturas con el paisaje (Fernández, 1998). El colonizador implantó un modelo sustentado en las Leyes de Indias donde las circunstancias debían ajustarse al arquetipo incorporando a los indígenas en los procesos de urbanización y reproduciendo el sistema burocrático y de privilegios de la monarquía absoluta (O’Gorman, 1958).

En cuanto a sus pobladores, según Darcy Ribeiro<sup>18</sup> (1983), las configuraciones histórico-culturales de los pueblos no europeos en América, identificados como *pueblos testimonio* (que son los sobrevivientes de las altas civilizaciones precolombinas y reconvertidos), *pueblos nuevos* (producto del choque y fusión étnica y cultural entre pobladores europeos y aborígenes), *pueblos trasplantados* (trasplantes europeos que crecen por autocolonización preservando sus características originales) y *pueblos emergentes* (que ascienden a la condición nacional desde la condición comunal). Estas configuraciones poblacionales determinan a su vez las formas de habitar y urbanizar América: el control socio territorial y ambiental de las culturas indígenas y sus construcciones vernáculas mantuvieron de alguna forma la mimetización con el paisaje de sus construcciones y una relación reverente con la naturaleza-madre o *pachamama* basada en los principios de complementariedad, reciprocidad y correspondencia.

La antropización de esta naturaleza produce para los europeos una América extraña, conceptualizada como lo exótico, lo periférico, lo discontinuo y lo emergente; el lugar donde siempre es posible iniciar proyectos. Algunas de esas extrañezas se visibilizan en las formas en las que han crecido las ciudades latinoamericanas y en la gestación de *arquitecturas otras*: desde el barroco colonial o novohispano con la inclusión de elementos temáticos del Nuevo Mundo, un decorativismo exacerbado y gran monumentalidad, que dan una arquitectura patrimonial hoy con sus particulares características de mezcla de estilo y carácter autóctono, hasta la arquitectura moderna y contemporánea cuyas características formales y estilísticas se producen dentro de las particulares circunstancias socioeconómicas, políticas y culturales de cada país, así como las distintas formas de ejercer la profesión de arquitectura. Es fundamental para entender la manera en que cada generación ha entendido la

---

<sup>18</sup> Darcy Ribeiro (1922-1997) fue un intelectual y político brasileño conocido por sus trabajos en educación, sociología y antropología.

modernidad, atender las distintas referencias, a veces políticas, a veces culturales, a veces intra-profesionales, sin que exista una directriz teórica única.

En Latinoamérica se comprueba que coexisten dos influencias culturales: la europea y la norteamericana. La convivencia de las dos Américas, la latina y la anglosajona, producto de las distintas colonizaciones –de las culturas latinas, una, principalmente hispana, portuguesa y francesa, y la otra de las culturas inglesa, irlandesa y neerlandesa– se visibiliza en todos los aspectos mezclados en la vida del continente. Según O’Gorman (1958) lo que hizo España fue trasplantar la forma de vida europea imponiendo en las nuevas tierras un modelo jerárquico reflejado en la urbanización del territorio en el cual los indígenas quedaban discriminados, segregados y marginados. En cambio, lo que se hizo en la América anglosajona fue alentar el sentimiento de que las nuevas tierras no eran propiedad de la metrópolis, sino la oportunidad para ejercer la libertad religiosa, política y cultural de los individuos, de tal forma que no se reproducían los sistemas europeos, sino que se construyera un nuevo mundo sin referentes en un paisaje concebido como inhóspito donde los indígenas o bien quedaron al margen, o bien fueron abandonados a su suerte o exterminados.

Lo que origina factores de desarrollo desigual en América Latina más allá de la composición etnográfica respecto a los pobladores europeos colonizadores, fue el régimen de dependencia durante siglos de la metrópolis europea, el proceso de poblamiento basado en el sometimiento y la esclavización en las explotaciones agrícola y minera, y los nuevos pueblos mestizos con la asimilación cultural (Ribeiro, 1983).

### 2.1.2. Red de ciudades

En el ámbito arquitectónico, las ciudades coloniales, que nacieron dispersas y crecieron impetuosamente al ritmo del desarrollo de las diversas ramas productivas, fueron definidas por la Ley de Indias que establecía el trazado en damero de calles y plazas, la tipología de la casa patio y el claustro, la ubicación estratégica de mercados, iglesias y edificios para la administración y gobierno de la ciudad (Montaner, 2011). Como centros administrativos y de intercambio comercial se implantaron inicialmente en los puertos y en sitios estratégicos del interior. Las primeras metrópolis coloniales, Ciudad de México, Cuzco, Lima, Bogotá, Quito y Potosí-La Plata se trazaron como afirmación del dominio europeo y se las relacionó con la sustracción del oro y plata, otras ciudades se crearon como fortificaciones para defensa, tal es el caso de Cartagena, Asunción o Porto Seguro en Brasil. Las factorías de producción de azúcar dieron origen a Salvador de Bahía, Olinda y Recife. Más tarde se fundarían Ouro Preto y Rio de Janeiro en Brasil gracias a las minas de explotación de diamantes y las ciudades de São Luís, Belém, Manaus y São Paulo vinculadas a la producción de algodón, caucho y café respectivamente. Más adelante, el agotamiento de las minas de oro y plata daría paso a la creación de otras ciudades como La Habana a propósito de las plantaciones de caña de azúcar, mientras que los trigales y la ganadería dan paso a Buenos Aires y Montevideo, la explotación de salitre a Valparaíso y Santiago y siglos más tarde la explotación de petróleo modernizaría la antigua Caracas. En último instante, la industrialización del siglo xx reactivaría ciudades como Ciudad de México, São Paulo y Buenos Aires e impulsaría la creación de otras tantas poblaciones menores. Lo más extraño de esta red de ciudades relacionadas a los procesos de producción y administración, según Ribeiro (1983) es que ninguna de estas ramas productivas se inscribió en las ciudades que hizo nacer.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.1. América Latina y arquitectura latinoamericana

---

Las metrópolis coloniales del oro y del azúcar no fueron mineras ni ruralistas. Buenos Aires nada tiene de pastoril, ni Manaos de boscosa, ni Caracas de petrolera. Fueron en el pasado y son hoy día ciudades de tipo europeo, edificadas en ultramar. Urbes en que se expresa la civilización occidental por los estilos de sus artes. La última de estas grandes ciudades, Brasilia, edificada mil kilómetros tierra adentro, con el propósito de poblar los vacíos interiores del Brasil, tanto podría estar allí como en cualquier otra parte. No es la ciudad de los brasileños, sino una ciudad del ser humano, del ser humano de este tiempo y de la civilización emergente (Ribeiro, 1983, p. 35).

En estas ciudades la vida mestiza se muestra discontinua, con particulares conexiones a su paisaje natural, con una textura urbana que se rompe con grandes proyectos anómalos auspiciados por grupos políticos o de poder económico. Algunas de estas ciudades se han convertido en megápolis que consumen su entorno vorazmente como São Paulo, Ciudad de México, Buenos Aires, Bogotá, Rio de Janeiro o Lima, que supera los once millones de habitantes en su área metropolitana. Otras continúan creciendo desorbitantemente sin planificación con barrios autoconstruidos, marginales y de altos índices de pobreza y desigualdad conocidos como favelas en Brasil o villas-miseria en Argentina. Sitios con formas de hábitat incipiente, que reflejan la tradición de integración de los primitivos asentamientos aborígenes en las primeras ciudades coloniales (Fernández, 1998). En estos lugares, a pesar de sus carencias, se ponen de manifiesto la conservación de la vida comunitaria y los valores étnicos y tradicionales del medio rural de procedencia de estos migrantes, valores apreciables en «el devenir y las operatividades que emergen de la expresión del ser humano» (Stoner, 2018)<sup>19</sup>.

Las hay también ciudades que se detuvieron en el tiempo para musealizarse y convertirse en una vida artificial tematizada para el consumo turístico como sucede en Guanajuato en México, Antigua en Guatemala, Villa de Leiva en Colombia, Cuzco en Perú o los centros históricos de Quito, Bogotá o Salvador de Bahía. En muchas ciudades se puede contemplar una arquitectura característica que ha recuperado técnicas vernáculas de construcción que combinadas con técnicas contemporáneas ostenta un carácter particular propio como sucede en la arquitectura de madera y bambú en Brasil, de tapial y adobe en Ecuador y Perú o el uso del ladrillo visto en Colombia o Paraguay. Hay ciudades también cuya gestión urbana las ha convertido en modelos a seguir para otras ciudades de la región en cuanto a la planificación estratégica para la sostenibilidad socioambiental, la movilidad y la accesibilidad, el espacio público y la seguridad como los casos de Medellín, Curitiba o Cuenca. Estos contrastes urbanos dan cuenta de la enorme riqueza socioespacial en el continente, y constituyen el contexto para el análisis de los desafíos arquitectónicos contemporáneos.

---

<sup>19</sup> En *Hacia una arquitectura menor* de Jill Stoner toma el término que Deleuze y Guattari transfirieron de la literatura de Kafka a la arquitectura para hablar de la potencia de los cuerpos y de las cosas en movimiento. Lo menor señala y pone en valor las arquitecturas menores resultado de otro tipo de fuerzas, a veces invisibles e incontrolables, pero siempre determinantes en la composición y uso de los espacios ampliando así la realidad con la que trabajan los arquitectos.

### 2.1.3. Identidad y cosmovisión

La identidad latinoamericana se compone de imaginarios, tradiciones, creencias y visión del mundo resultado de su complejo proceso de sincretismo entre culturas. Las civilizaciones mesoamericana, caribeña y andina que habían alcanzado su madurez y el equilibrio con el entorno antes de la conquista europea fueron negadas por los colonizadores en su afán de dar continuidad a su proyecto civilizador (Moran Beltrán, 2021). La imposición de ciertas prácticas como la encomienda, la mita o el yanaconazgo<sup>20</sup> para la producción extractivista, produjo una condición de vida precaria para la población indígena que ha ido perdiendo el sentido de identidad y de pertenencia a la tierra.

En el proceso de emancipación y liberación de Latinoamérica en el siglo XIX se impulsaron políticas sobre la cuestión de la identidad. Políticos y pensadores como Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y José Martí (1853-1895) reivindicaron las libertades, los derechos y la dignidad de las poblaciones y lucharon por la educación y la modernización. Frente a la globalización y la homogeneización cultural, los intelectuales del siglo XX promovieron el pensamiento crítico como la *filosofía de la liberación*, por el cual se toma conciencia de la realidad del mundo periférico como origen de un proceso de constitución de la identidad filosófica latinoamericana; o el compromiso contra la pobreza en acciones como la *Teología de la liberación* o la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1970), que interroga la educación repetidora de «verbalismo alienado y alienante» (Freire, 1970, p. 75) que propone una educación como acción cultural liberadora que se despliegue en una práctica histórica permanente, es decir, una pedagogía revolucionaria. Para Boaventura de Sousa Santos (2018), la identidad latinoamericana pasa por la construcción de una epistemología alternativa planteada desde el Sur, como la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos; como teoría crítica del orden civilizatorio occidental, que revaloriza los saberes indígenas, campesinos, afrodescendientes, andinos, femeninos, en armonía con el *buen vivir* y con la naturaleza *sumak kawsay*.

La identidad plural de Latinoamérica como expresión de los grupos aborígenes dispersos en la región, comunidades que mantienen una conciencia de su pertenencia y colectivos divergentes crean un mosaico de colores culturales junto a los colonos. La interculturalidad, la tolerancia y la simbiosis de los desiguales estimulan procesos que permiten construir espacios de acción y de encuentro entre seres, saberes y prácticas distintas que hacen superar la visión única impuesta por Occidente y abrir brechas a saberes distintos en franca rebeldía epistémica contra los avances de la globalización (Moran Beltrán, 2021, p. 426).

La cosmovisión andina contribuye con una dimensión simbólica y festiva a la identidad latinoamericana (Borja, 2016). El concepto de buen vivir o *sumak kawsay*<sup>21</sup> en comunidad dignifica todos los aspectos

---

<sup>20</sup> La encomienda, la mita y el yanaconazgo fueron formas de explotación laboral indígena durante la colonia en América. La encomienda era una institución de carácter feudal que entregaba una comunidad de indígenas a un colono español para que le sirvieran a cambio de protección. La mita fue un sistema de trabajo obligatorio impuesto en la región andina para confinar en las minas de plata y oro a indígenas, y el yanaconazgo era el trabajo forzado para los indígenas rebeldes.

<sup>21</sup> *Sumak Kawsay* es un neologismo quechua que se traduce como *buen vivir* o *vivir en plenitud* y se presenta como una propuesta política y cultural de organizaciones indígenas de los años 80 del siglo XX que busca la construcción del bien común



## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.1. América Latina y arquitectura latinoamericana

---

de la vida y expresa la interconexión de las partes y el todo. La *relacionalidad* en el pensamiento andino es el mundo visto como una red que se basa en los principios de correspondencia, complementariedad y reciprocidad (Estermann, 2006). Se manifiesta en las formas de vida comunitaria, en las prácticas solidarias y en los afectos, así como en las prácticas simbólicas, rituales y celebrativas que ponen en cuestión la lógica de causalidad y secuencialidad del pensamiento occidental.

La cosmovisión andina establece *correspondencia* entre el macro y el microcosmos, entre lo humano y lo no-humano, entre la vida y la muerte, lo divino y lo humano, lo orgánico y lo inorgánico. La *complementariedad* de los opuestos (día y noche, hombre y mujer, sol y luna, verdad y falsedad, bien y mal, etcétera) es necesaria para la afirmación de una entidad superior en contra del pensamiento occidental que afirma la singularidad y la individualidad (Estermann, 2006, p. 142). El principio de *reciprocidad* es una expresión pragmática del principio de correspondencia: a cada acto corresponde un acto recíproco. El *ayni*<sup>22</sup> permite a los seres humanos los intercambios, dones y favores para vivir en equilibrio con la naturaleza y con los demás (Borja, 2016). La reciprocidad no supone una interacción libre y voluntaria, sino que se presenta como un deber que refleja el orden universal de la correspondencia. Expresa la idea de justicia, armonía y equilibrio. La *minga*<sup>23</sup> y el trueque son prácticas comunes afectivas de dar y recibir, sobre las que se construye una vida en comunidad y se mejora la convivencia, la relación de cuidar, cooperar y ayudarse unos a otros.

Latinoamérica como sistema de mitos fundantes, festividades, rituales, gestualidad, lenguajes simbólicos y lugares sagrados que forman parte de la vida diaria y de las celebraciones que jalonan los calendarios es un ámbito simbólico-imaginario (Figura 2.1). La vestimenta, la comida y la música configuran una forma de ser más emotiva que racional. «Lo importante es cómo se viven los hechos, no su explicación» (Borja, 2016, p. 287). La celebración y el disfrute son en realidad el buen vivir.

Estos principios latentes en los *pueblos testimonio*, de cierta forma también se perciben en el resto de los *pueblos nuevos* del continente, en las actividades cotidianas, el comportamiento y las relaciones interpersonales. Constituyen parte de su forma de ser y de sentir la tierra, de preservar la vida y la naturaleza-madre (Estermann, 2006).

---

y la responsabilidad socioambiental como alternativa al paradigma consumista de la cultura occidental. Este principio está basado en los principios de la cosmovisión andina y en los saberes ancestrales de la región.

<sup>22</sup> *Ayni* en quechua significa reciprocidad.

<sup>23</sup> *Minga* o *mink'a* en quechua es el trabajo comunitario sin remuneración.



*Figura 2.1: Fiestas populares en América Latina: El Inti Raymi (Festa del Sol) el 21 de junio en Quito y Cuzco. Las celebraciones y rituales en el mundo andino se basan en las relaciones mágicas, míticas y festivas con la naturaleza y el espacio; configuran el calendario y establecen vínculos de respeto, veneración y correspondencia con la Pachamama, que en quichua significa la madre tierra.*

## 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

Latinoamérica como parte de la que llamaría McLuhan (1998) «aldea planetaria» se ubica en el Sur Global respecto a los países del Norte y del Occidente. Asiste, por tanto, a la cosmovisión de la globalización que es el neoliberalismo contrario a cualquier forma de colectivismo y de planificación y, el extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, de la era posmoderna cuya influencia alcanza a gran parte de los ámbitos de la vida contemporánea. Estas características del fenómeno global han sido determinantes para que en el Sur se produzca una serie de desigualdades sociales que representan desafíos para la construcción del futuro desde los ámbitos arquitectónico, urbano y territorial.

El neoliberalismo que aboga por la libertad de mercado y el fomento de la privatización de los servicios públicos se convirtió, a partir de la década de los ochenta, en el programa político de grupos

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

conservadores de algunos países latinoamericanos que pretendían responder así a la crisis de desarrollo y la imposibilidad de cumplir con los pagos de la deuda externa (Guillén, 2007). Esta crisis, parece, fue provocada por el excesivo crecimiento del Estado, la ineficiencia de las empresas públicas y la falta de control del déficit público durante la década de los setenta que desembocó en el Consenso de Washington sobre la política económica de austeridad, la limitación del gasto público y el incremento de inversiones de la banca privada para fortalecer el comercio internacional (Böcker Zavaro, 2021). El neoliberalismo incidiría en otros aspectos de la vida cotidiana al plantearse como respuesta libertaria y crítica a la burocracia y a la amenaza del comunismo soviético, con ejemplo a Cuba, y la idea del libre mercado, parecía capaz de satisfacer las necesidades y deseos individuales. El discurso del libre comercio que regula la oferta y la demanda, la competencia y el acceso a la información defendía la limitación del papel del Estado a facilitar y garantizar el funcionamiento del mercado; con un coste social muy alto al imposibilitar el acceso a servicios públicos de calidad y al promover su privatización. La apertura del comercio y de las finanzas a los flujos internacionales para la década de los noventa como en todo el mundo, instalaron América Latina en la globalización económica y cultural.

En Latinoamérica el intervencionismo estadounidense en los asuntos de Estado con el respaldo a las dictaduras militares en Chile y Argentina, la inyección de capital de grandes empresas transnacionales para la explotación del petróleo y sus derivados o la firma de tratados de libre comercio internacionales reduciendo impuestos de importación y desarticulando la producción, la industria y el comercio locales fueron algunas de las evidencias. Con la idea de estabilizar la economía, eliminar la inflación y el déficit y reducir los índices de pobreza se ha implantado en el imaginario latinoamericano prometiendo un desarrollo parejo con el resto del mundo sumiendo la región en un mercado desregularizado y competitivo (Böcker Zavaro, 2021). Pero las diferentes condiciones de los sistemas económicos y de producción en América Latina ha propiciado un nuevo colonialismo que ha profundizado las desigualdades, ralentizado el crecimiento de la economía y provocado altos índices de pobreza y exclusión social a la vez que la adopción de formas de la cultura norteamericana. Ante los valores autóctonos se ha ido imponiendo cada vez más el individualismo dado que «el neoliberalismo parte de la convicción de que no hay nada a lo que podamos llamar sociedad. Hay individuos y familias a las que cuidar, pero ninguna entidad colectiva como la comunidad o la sociedad. Cada individuo es un átomo autosuficiente, capaz de dirigirse a sí mismo sin necesidad de ayuda y sin deber nada a nadie» (Puig Rovira, 2021, p. 34)

Bajo el pensamiento utilitarista, el interés por el bienestar propio sin importar el de los demás se ha impuesto. En el ámbito económico, la competencia mercantil ha rebasado los límites conduciendo al enriquecimiento de unas pocas personas y entidades y al empobrecimiento de la mayoría, pues el neoliberalismo siempre ha considerado deseable la desigualdad.

Primero porque es el justo resultado del empeño individual y luego porque contribuye a que todos redoblen su esfuerzo. De ahí que una de las ideas fuerza del neoliberalismo haya sido aceptar la desigualdad como algo conveniente. Y, por otra parte, criticar a las personas que han fracasado porque no han sabido o no han querido esforzarse para conseguir un mayor éxito. Un conjunto de ideas que abocan a la sociedad a una insolidaridad crónica (Puig Rovira, 2021, p. 36).

La privatización de la universidad en este tipo de economías neoliberales es una realidad. Gran parte de las universidades en América Latina ya son privadas y forman parte de multinacionales.

La situación convulsa de América Latina respecto a las universidades en el siglo xx propició la proliferación de las universidades privadas, independientemente de otros factores que incidan en el fenómeno; al respecto, en el 2019 la *Confederación de Docentes Universitarios (CONADU) de Argentina*, específicamente el *Instituto de Estudios y Capacitación (IEC)*, publicó el estudio *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina*, con motivo de la celebración por los 70 años de la gratuidad universitaria en ese país. Esta investigación tuvo alcance internacional, y reveló que aproximadamente el 53 % de la matrícula de la educación universitaria del continente latinoamericano es privada (Figura 2.2) (Saforcada, Atairo, & Trotta, 2019).

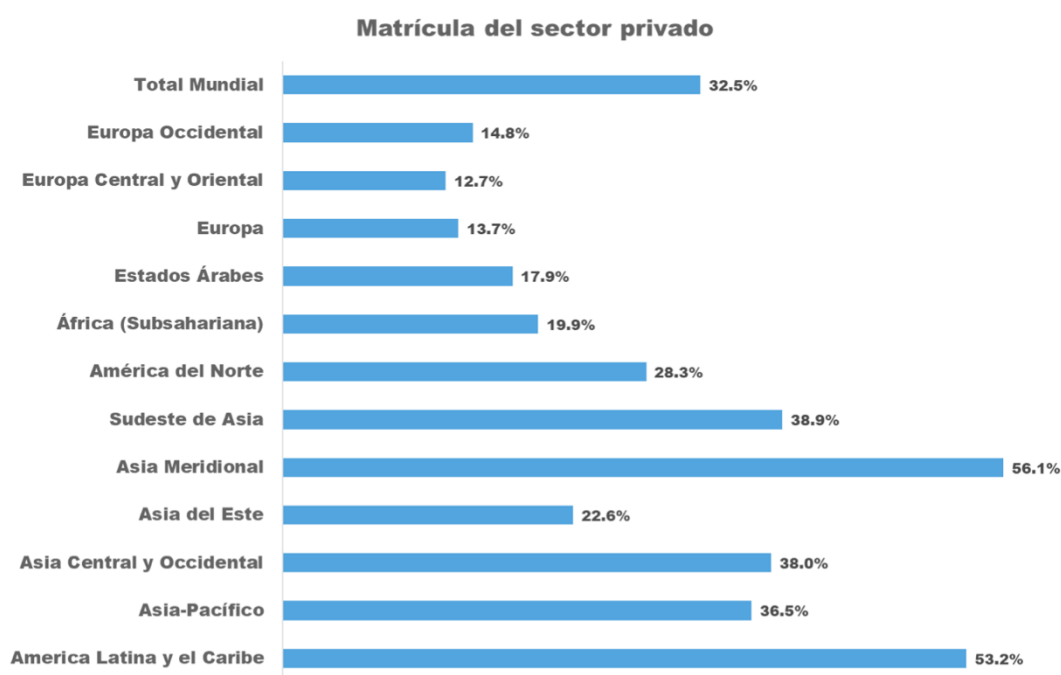


Figura 2.2: Matrícula del sector privado en distintas áreas del mundo (2018).  
Fuente: Modificado de Saforcada et al. (2019).

Así mismo, estos autores concluyen que «excepto tres países, todos los demás tienen un sector universitario privado y grande, con una mayor preminencia de grande»; y se entiende por «grande» aquel que concentra más del 50 % de la matrícula universitaria del país. Tal es el caso de Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Puerto Rico, Perú, Brasil y Chile. Se consideró «mediano», cuando el sector privado reúne entre el 25 % y el 50 % de la matrícula universitaria, como ocurre en México, Panamá, Honduras, Ecuador y Colombia. Por último, «pequeño» se refiere al país en el cual el sector privado concentra menos del 25 % de la matrícula universitaria. Allí se encuentran Argentina, Bolivia y Uruguay. Otro dato destaca que América Latina y el Caribe (53,2 %) es la segunda región del mundo, con el mayor porcentaje de matrícula en el sector privado de la educación superior, solo precedida por Asia Meridional (56,1 %); y sin embargo, América del Norte y los países de Europa Central, Oriental y Occidental, muestran cifras menores. Todo esto evidencia la medida en que se encuentra privatizada y mercantilizada la

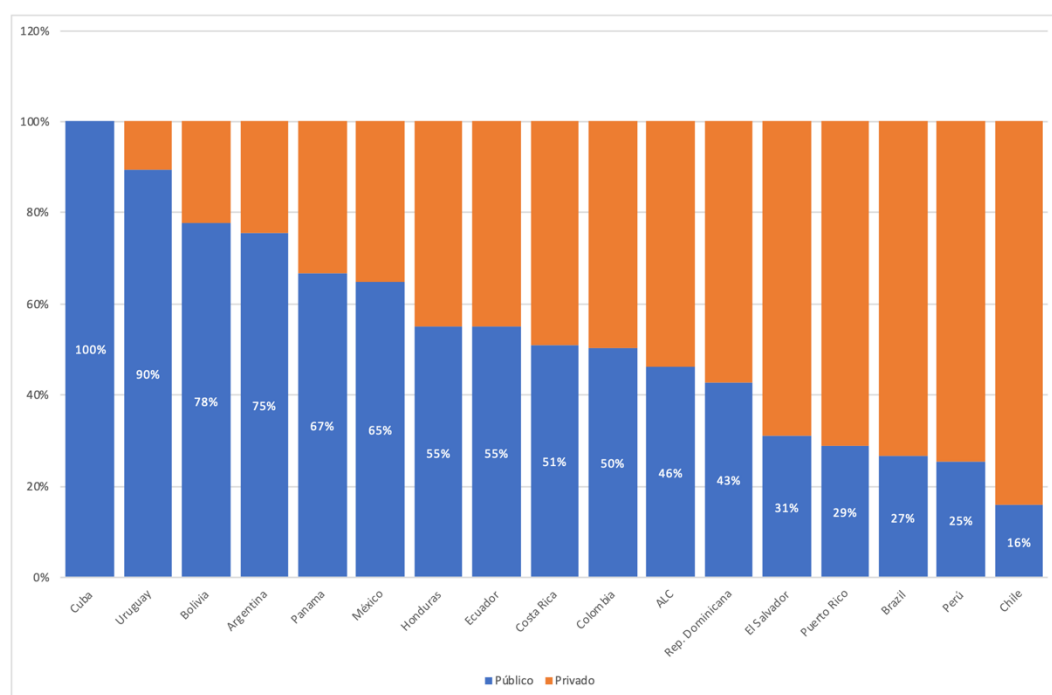
## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

Educación de Latinoamérica, acentuando todavía más los niveles de exclusión social que vive el continente (Saforcada et al., 2019).

Sin embargo, el trabajo del IEC destaca que: «cuando hablamos de educación se presentan otras complejidades, pues el interés privado no se vincula sólo con el lucro, sino también con cuestiones de orden filosófico-político o social que se ponen en juego. Es decir, dada la especificidad de la educación y su función social de formación y transmisión de una cultura, los intereses no sólo son económicos sino también políticos y simbólicos. Así, en este campo encontramos tres propósitos, usualmente interrelacionados, que están en la base de los procesos y las acciones de privatización: la privatización impulsada con objetivos de lucro, la privatización motivada por principios filosófico-políticos, y la privatización vinculada con procesos de distinción social y/o de prestigio» (ibíd., p. 10).

En forma más resumida y actualizada, un informe elaborado por el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de estados Iberoamericanos (OEI), analiza la misma problemática en el contexto latinoamericano, señalando que la primera mitad del siglo xx se caracterizó por la mayor presencia de universidades públicas o estatales, lo cual ha ido cambiando, y hoy «la mitad de los países tienen a más del 50% de sus estudiantes asistiendo al sector privado». En algunos como Brasil, Colombia y Chile, más del 70 % de los educandos estudian en universidades privadas (Figura 2.3) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2020).



Fuente: Red Indices. Año 2018 o último disponible.

Figura 2.3: Estudiantes por sector de gestión según países.

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020).

Contrario a lo que expresan los defensores de la universidad privada, la enseñanza universitaria que surgió siendo gratuita, recuérdese que estas instituciones nacieron de las escuelas catedralicias y monacales medievales, pero, al igual que en la actualidad, a medida que crecieron se volvió insostenible esta situación y como consecuencia, los profesores ya no gozaban de beneficios eclesiásticos (en los tiempos actuales es el estado) tuvieron que vivir de su trabajo y de allí la norma consuetudinaria que obligaba a los estudiantes a pagar ciertas tasas, que en la actualidad ha evolucionado al pago de las matrículas en todas sus variantes. Este modelo se trasladó a las universidades de la colonia, particularmente en las universidades católicas.

Aunque los que encabezaron la reforma de Córdoba<sup>24</sup> no exigieron entre sus demandas la gratuidad de la enseñanza, generaron el concepto de universidad pública, gratuita y laica; por eso, al promulgarse el decreto 6403, en la navidad de 1955, en el que se facultaba a «la iniciativa privada a crear universidades libres, capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes, siempre que se sometieran a las reglamentaciones que se dictarían oportunamente», los estudiantes y la mayoría de la población reaccionó contra tal decreto.

En Ecuador, surge la primera universidad privada en 1946, con sede en Quito: la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y a partir de los años 50 ante el desarrollo económico del país se crearon 11 nuevas universidades de carácter público y particular.

En Venezuela el surgimiento de la universidad privada tiene menos de medio siglo de duración, pues solo desde 1953, durante el gobierno del General Marcos Pérez Jiménez se fundaron sus dos primeros centros privados: la Universidad Santa María y la Universidad Católica Andrés Bello.

En Cuba, a finales de la década de los años cuarenta algunas fuerzas vinculadas a los sectores oligárquicos del país dieron comienzo a las universidades privadas, con la intención de formar profesionales acordes con sus intereses y desvinculados de las luchas reivindicativas del pueblo cubano ante la injerencia norteamericana y a la corrupta clase política subordinada a los intereses yanquis. En 1946, unos padres agustinos de Estados Unidos de América fundaron la Universidad Católica de Santo Tomás de Villanueva; posteriormente surgieron la Universidad Nacional Masónica José Martí y pequeñas universidades en las distintas provincias: en Pinar del Río; la Universidad del Occidente Rafael Morales González, la Universidad Ignacio Agramante en Camagüey, y la Universidad del Norte de Oriente en Holguín, que fueron utilizadas más como

---

<sup>24</sup> La Reforma Universitaria de 1918, o Reforma Universitaria de Córdoba fue un movimiento de proyección juvenil para democratizar la universidad y otorgarle un carácter científico, que se inició con una rebelión estudiantil en la Universidad nacional de Córdoba (Argentina) entre marzo y octubre de 1918, y durante el cual se produjeron violentos enfrentamientos entre reformistas y católicos. La revuelta estudiantil cordobesa se extendió de inmediato a las demás universidades del país y a varias universidades de América Latina, produciendo reformas en los estatutos y leyes universitarias, que consagraron la autonomía universitaria, el cogobierno (que estableció la participación de los estudiantes en la gestión de las universidades), la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, y los concursos de oposición. Muchas de estas reformas tardaron décadas en ser establecidas y otras aún permanecen como objetivos a alcanzar. La Reforma Universitaria se percibió a sí misma como un movimiento político-pedagógico de vocación latinoamericana y antiimperialista, de activismo estudiantil, integrada por agrupaciones de diversas vertientes ideológicas. La revuelta estudiantil del 18 anticipó en medio siglo al «Mayo francés» de 1968 y otros movimientos juveniles de la década de 1960.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

negocio lucrativo que con reales fines académicos. En 1959 estas universidades desaparecieron y fueron sustituidas por universidades públicas creadas por La Revolución.

La situación convulsa de América Latina respecto a las universidades en el siglo xx propició la proliferación de las universidades privadas y al analizar el total regional, el continente tiene la segunda mayor concentración mundial de matriculación privada. Para algunos puede ser indicativo del nivel económico alcanzado en los distintos países, y por tanto una necesidad de los modelos económicos adoptados por la región en las últimas décadas; pero en la práctica, esta mercantilización provoca deterioro en la calidad de la educación superior, y propicia la presencia de grupos políticos dentro de las universidades, lo que ha hecho que las universidades respondan a sus intereses, y unido a lacras como insuficiencias en la calidad académica, la venta de títulos académicos, como forma de obtener mayores ingresos para los dueños de las universidades, hace de la privatización de las universidades una enfermedad para el sistema de educación (López Fernández, Crespo Borges, & Crespo Hurtado, 2022, pp. 366–369).

La universidad que participa de la ideología neoliberal, en definitiva, es reproductora de su discurso y otras formas del pensamiento son eclipsadas. Sectores de la intelectualidad latinoamericana que movilizan otro tipo de acciones por implementar cómo la economía circular, estrategias de redistribución, acciones por la sustentabilidad y alianzas estratégicas con organismos mundiales como la ONU, no están logrando mitigar el problema y la situación en el Sur Global sigue empeorando. América Latina es, según el Banco Mundial, la región con mayor polarización distributiva en el planeta. En otras palabras, la desigualdad es la causa de la mayoría de los problemas socioespaciales.

El modelo neoliberal ha incorporado un nuevo factor productivo, basado en el conocimiento y la información. Según Carlos Tünnermann (2003) en su libro *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), que han contribuido al proceso de globalización y homogeneización cultural de las sociedades contemporáneas, han puesto en peligro la pervivencia de culturas originarias de la región. El aumento del comercio internacional, gracias al desarrollo de las TICs, también ha puesto en evidencia otra forma de desigualdad: la brecha digital por el nivel de accesibilidad a la tecnología, producida por causas económicas fundamentalmente, pero también diferencias etarias entre los usuarios, la diversidad étnica de los grupos humanos, la falta de infraestructura para sistemas de comunicación o la poca disponibilidad de dispositivos de conexión (Cumbre sobre la Transformación de la Educación de Naciones Unidas, 2022). El analfabetismo digital en América Latina concierne a un 30% de la población, lo que representa que aproximadamente un tercio de la región aún se encuentra desconectada del resto del planeta, acarreando consecuencias negativas en la educación, la cultura, el crecimiento económico y el intercambio social.

El concepto de globalización es un proceso multidimensional, que abarca aspectos no solamente económicos, de información y comunicación, sino también políticos, culturales, educativos, etc. Según el informe *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors (1996) para la UNESCO, la globalización es el fenómeno más dominante, inescapable, irreversible e influyente de la sociedad contemporánea, que nos ha convertido en ciudadanos del mundo y por lo mismo en responsables de lo que suceda en la aldea planetaria. A pesar de su pretendido carácter homogeneizador, la globalización no integra, más bien fragmenta, es selectiva, excluyente y acumula las ventajas en un sector cada vez más reducido de la población mientras extiende las desventajas a sectores cada vez más amplios (Tünnermann Bernheim, 2003). En América Latina la fuerte desigualdad en la distribución de la riqueza, la pobreza y pobreza

extrema, el abandono de la planificación de los asentamientos humanos a gran escala de las metrópolis sobrepobladas, las fuertes olas de migraciones internas a parte de las externas, los elevados índices de violencia y corrupción que elevan la percepción de inseguridad, los grandes problemas infraestructurales y de hábitat, la segregación del espacio urbano, la habitabilidad básica y otras problemáticas de índole urbano, habitacional y ambiental están generando inestabilidad, ingobernabilidad e insostenibilidad económica y ambiental. A su vez, la misma dinámica de la globalización nos ha sumido en un mundo de consumo y de espectáculo para evadir esa realidad. A la agresividad del mercado en todas sus facetas hay que añadir la especulación inmobiliaria y la inseguridad frente a las catástrofes naturales por falta de infraestructuras necesarias y frente al despilfarro de los grupos de poder político. Además el olvido del pasado como memoria histórica y social destierra y globaliza las sociedades contemporáneas de Latinoamérica.

La globalización de América Latina es abarcable, sin duda, desde una perspectiva de las problemáticas que acarrea y sin perder de vista sus particularidades, una epistemología del Sur, como dice [Boaventura de Sousa Santos \(2018\)](#), es posible; un «pensamiento alternativo de alternativas» que permita construir una realidad, incluyente que desde los últimos años del siglo xx ha producido una reacción intelectual encaminada a visibilizar estas problemáticas y tomar conciencia de los cambios estructurales que se necesita operar para construir el hábitat futuro. Para la arquitectura y la planificación urbana y territorial, las consecuencias de la globalización necesitan ser profusamente analizadas y estudiadas desde la misma formación y un ejercicio profesional consciente y responsable.

### 2.2.1. Desigualdades socio espaciales

La globalización ha provocado una realidad contradictoria y asimétrica: ha incrementado la integración planetaria y a la vez la fragmentación de las sociedades. El aumento de la producción de la riqueza está ligado a una distribución cada día más desigual concentrándola en sectores sociales muy reducidos mientras conduce a la miseria a capas cada vez más extendidas de población. En Latinoamérica el índice de pobreza asciende al 32,3% y la pobreza extrema al 12,9% en el año 2021, según los datos estadísticos de la [Comisión Económica para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas \(CEPAL\) \(2023\)](#), realidad marcada por la creciente desigualdad entre ricos y pobres. Esta asimetría en la distribución de la riqueza y sus formas de evidenciarse en la arquitectura y la ciudad han sido tratadas ampliamente por autores como [Bernardo Secchi \(2015\)](#) en su libro *Ciudad de ricos y ciudad de pobres* o por el argentino [Claudio Caveri \(2002b\)](#) en *Una frontera caliente. La arquitectura americana entre el sistema y el entorno*.

[Secchi \(2015, p. 19\)](#) plantea que a pesar de que la reducción o eliminación de la desigualdad social es tarea de las políticas económicas y sociales, el urbanismo tiene importantes responsabilidades técnicas en el empeoramiento de la situación al propiciar un conjunto de injusticias espaciales en la producción de la ciudad que la política pública podría combatir con mayor eficacia si se esforzara por hacerlo. Las ciudades han pasado de ser el espacio de la integración social y cultural, de intercambio y comercio, de seguridad y protección a una «potente máquina de diferenciación y separación, de marginación y exclusión de grupos étnicos y religiosos, de actividades y profesiones, de individuos y grupos dotados de identidad y reglas diferentes, de ricos y pobres». De hecho, las ciudades se han planificado desde la diferenciación de clases y de actividades productivas a base de dispositivos espaciales que segregan y



## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

excluyen. Los grupos ricos que ostentan el poder y dominan la gestión del territorio se han asegurado de mantener la distancia con los que no forman parte de ellos y han ocupado los terrenos privilegiados.

Hoy en día prolifera en América Latina el modelo de urbanización cerrado con barreras a manera de fronteras infranqueables que separan a los ricos de los pobres. Claudio Caveri (2002b) enumera, además, guetos, campos de refugiados y villas miseria junto a urbanizaciones cerradas para ricos, centros comerciales, centros de ocio, resorts, hoteles exclusivos confinados entre muros visibles e invisibles, vías rápidas, etc. Estas fronteras calientes a punto de estallar se levantan en un mundo hecho de injusticias y divisiones. Por una parte, los ricos se encierran en urbanizaciones aisladas de la realidad y equipadas con toda clase de privilegios para protegerse de los pobres a quienes temen. En el otro extremo, los excluidos y los que llevan a cabo los trabajos humildes y, entre ellos, el mantenimiento y la limpieza de las urbanizaciones de los ricos y edificios de los poderosos se asientan en áreas situadas en el entorno inmediato y a través de autoconstrucción hacen crecer de manera caótica la «ciudad de los pobres».

El «miedo al pobre» creó la retórica de la seguridad que se materializa en murallas, vallas electrificadas, guardas privados y cámaras de videovigilancia. Estas urbanizaciones se consideran un atentado contra la vida pública y comunitaria porque se gobiernan según sus propias normas internas, desconociendo las ordenanzas municipales y estatales y proclamando la exclusividad como emblema (Montaner & Muxí, 2011). Las élites han demandado políticas específicas de exclusión, control y alejamiento que han segregado espacialmente las ciudades, reservándose para ellos las zonas privilegiadas, mejor equipadas y atendidas para el comercio, el trabajo y la habitación, con conexiones exclusivas entre ellas por vías rápidas que evitan los barrios pobres. Las otras zonas urbanas desfavorecidas y en proceso de deterioro quedan para confinar y estigmatizar a ciertos grupos sociales (pobres, extranjeros, migrantes, campesinos, aborígenes) que las habitan de manera precaria y que con el tiempo han adquirido mala reputación por ser zonas de inseguridad y violencia. En ciudades como São Paulo, Caracas, Buenos Aires o Ciudad de México las clases medias y ricas levantan sus muros para intentar salvar su burbuja de exclusividades y comodidades frente a los otros que quedan excluidos y discriminados.

Esta dualidad de urbanizaciones cerradas y barrios autoconstruidos, (Figura 2.4) forman parte del mismo sistema de segregación espacial y social de la ciudad difusa y fragmentada, celosa de lo *privado*, donde «el miedo desarrolla la intolerancia, rompe la solidaridad y disgrega la sociedad, sustituye la ciudadanía y la virtud cívica» (Secchi, 2015, p. 30). Mientras la periferia crece con esta dinámica, los centros históricos y consolidados de la ciudad son abandonados, tugurizados y devorados por el comercio ambulante, la explotación turística e inmobiliaria y la consecuente expulsión de sus habitantes originarios. La ciudad global crece así a la sombra de las desigualdades; por la codicia de los ricos y el desmantelamiento del estado de bienestar de los demás grupos sociales.



*Figura 2.4: Desigualdades socio espaciales en São Paulo. A la izquierda, la favela de Paraisópolis, a la derecha, la torre Penthouse del barrio rico de Morumbí.*

Desde los años setenta se han promovido políticas de apoyo a la autoconstrucción para integrar los barrios populares a la ciudad, y así procesos como el del urbanismo social en Medellín que planteó con mucho éxito una red de bibliotecas públicas en las laderas para el encuentro comunitario y la conexión de los barrios periféricos con el centro de la ciudad a través de transporte teleférico; o en Río de Janeiro el proyecto *Favela Bairro* que buscaba conectar las favelas a la ciudad dotando los barrios con servicios urbanos y haciendo mejoras en la infraestructura; o el proyecto *Elemental* a cargo del equipo de arquitectura liderado por Alejandro Aravena en Chile dirigido a dignificar la vivienda social con un diseño de vivienda progresiva, con innovación tecnológica a bajo coste. Lo cierto es que en los últimos años hay diversas iniciativas para una mejora de la redistribución espacial tratando de integrar los márgenes de las ciudades, dotar con servicios e instaurar diálogos entre las administraciones y las comunidades. Las propias comunidades periféricas se están organizando y reivindicando su espacio buscando apoyos sociales, nacionales e internacionales, para procurar mejoras de sus barrios.

Edgar Morin<sup>25</sup> (2011, p. 121) concluye en torno a desigualdades y pobreza en *La vía para el futuro de la humanidad* que:

---

<sup>25</sup> *La vía para el futuro de la humanidad* de Edgar Morin refleja su pensamiento en torno al mundo actual cuyas características son el declive cultural, social, económico, político y de pensamiento, por lo que demanda políticas de humanidad para los cambios que se necesitan en el futuro. La globalización, la occidentalización y el afán de desarrollo como crecimiento continuo han llevado a una crisis planetaria sin precedentes. La vía para el futuro se fundamenta en cuatro principios para reformar la sociedad: los procesos de **desglobalización, decrecimiento, involución y transformación**.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

si el problema de la desigualdad afecta, sobre todo, a la miseria y la pobreza, el problema de la miseria y la pobreza depende, sobre todo, de la desigualdad. Las vías que proponemos son, pues, indisociables y complementarias al mismo tiempo. No pueden separarse de las vías reformadoras que proponemos en este libro: la regeneración del pensamiento político, la política de la humanidad, la política de civilización, y, por consiguiente, la regeneración de la solidaridad, la reforma democrática, la reforma ecológica (incluida la preservación de la biodiversidad, que puede restaurarse mediante las políticas agroforestales y la agricultura biológica) y, en el núcleo existencial de todas esas reformas, las reformas de vida (en las que todo el mundo debería redefinir sus verdaderas necesidades), como la reforma ética, la de la familia, la de la adolescencia y la de la vejez. Lo que no es óbice para iniciar ya, aquí y en todas partes, la andadura hacia unas vías que nos transforman tan pronto como nos ponemos en camino.

Según [Morin \(2011, p. 110\)](#), la globalización refuerza las desigualdades en todas partes y entre sus efectos negativos son los más acuciantes el crecimiento del desempleo y del subempleo y el empobrecimiento, pero

es preciso interpretar de otra forma el sector informal existente en los países del Sur. Se trata de reconsiderar las lecturas occidentales de la pobreza y de entender los datos cuantitativos oficiales como un elemento entre otros muchos dentro de un conocimiento complejo. En cambio, los enfoques cualitativos que tienen en cuenta la cultura deberían figurar en los programas de lucha contra la pobreza. En vez de imponer las normas de la economía oficial y la concepción occidental de la vida social, que separa y aísla lo económico y se encamina a reinsertar a los pobres modificando sus valores, las políticas de ayuda deberían adaptarse a las condiciones económicas que ofrece la cultura local ([pp. 119–120](#)).

La vía para luchar contra la desigualdad y la pobreza en el mundo se construye a partir de una nueva solidaridad pública que ponga fin a la privatización y detenga la fiebre consumista, que genere dispositivos espaciales y de comunicación que restablezcan la mezcla y el intercambio social. Se necesita reflexionar sobre la estructura espacial de la ciudad, el sentido de lo público, la construcción de lo colectivo y la desjerarquización de la ciudad en manos del capital, el beneficio empresarial y el individualismo profesional manifiesto en el diseño arquitectónico. Hacen falta espacios públicos permeables que conecten la población y promuevan el derecho a una redistribución justa y a una reducción de las desigualdades en el espacio. Y para ello, una formación que se adecue y capacite técnica, intelectual y éticamente las nuevas generaciones de profesionales para enfrentarse a estas necesidades apremiantes.

#### 2.2.2. Crisis ambiental

De la gravedad de la situación ambiental en Latinoamérica dio voz de alarma en los primeros años de la década del 2000 [Carlos Tünnermann \(2003\)](#) en *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI* haciendo eco del informe de la UNESCO sobre las tendencias del mundo y los desafíos para la humanidad en el siglo XXI:

Tendencia 5: La rápida degradación del medio ambiente provocada por el recalentamiento del planeta, los modelos consumistas contrarios al desarrollo sustentable, la contaminación del aire de las aguas y de los suelos, todo esto acompañado de una reducción sin precedentes de la biodiversidad de los ecosistemas del mundo. Desde el comienzo del siglo xx, la temperatura del globo ha subido 1º en los continentes y 0.6 grados en los océanos. La capa de hielo que cubre el Océano Ártico es hoy día 40% más delgada que hace 40 años. Cerca de la cuarta parte de la humanidad carece de agua potable. La Organización Mundial de la Salud estima que 30 millones de personas mueren cada año por enfermedades infecciosas o epidemias causadas por la contaminación del agua. El reto consiste en crear una nueva cultura del agua que estimule su ahorro y una ética del agua que la distribuya globalmente, con más equidad. Por otra parte, el tamaño del agujero de la capa de ozono encima de la Antártida, que protege la vida del planeta de los rayos ultravioleta, ya es igual a dos veces y media el tamaño de Europa y tiende a crecer por el incremento de la contaminación generada por las industrias. Si continúa el ritmo actual de destrucción de los bosques tropicales húmedos que contienen el 50% de las especies conocidas y la gran mayoría de las desconocidas hacia el año 2025, el 25% de las especies animales habrán desaparecido del planeta (Tünnermann Bernheim, 2003, p. 104).

En la actualidad, a pesar de que ya existe cierta conciencia sobre esta situación, las cifras, en lugar de reducirse, han aumentado dramáticamente. Según el Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) de la ONU, las tasas actuales de calentamiento ponen en riesgo al planeta en seis puntos peligrosos de no retorno climático. Uno de esos puntos corresponde a la selva amazónica donde las consecuencias del aumento de temperatura, la sequía, los incendios y la deforestación están reduciendo su capacidad de absorber carbono de la atmósfera (Figura 2.5). Los estudios afirman que, debido a la saturación del ecosistema, algunas zonas del Amazonas ya podrían liberar más carbono del que son capaces de almacenar. La acumulación de las emisiones que provocan el calentamiento global abruma la función natural de enfriamiento de la selva, que está llegando al límite de su capacidad. Lo que le ocurre a la selva amazónica no solo afecta directamente a los seis países –Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela– sino a todo el planeta.

En definitiva, las emisiones de carbono son el principal agente para la crisis climática y ambiental que sufre el planeta y solo podemos invertir esta situación cambiando nuestro estilo de vida y fundamentalmente depende de cómo se planifica y se construye el territorio. Ana María Romano (2021) presenta datos importantes sobre la relación directa entre el calentamiento global, las emisiones de carbono y la industria de la construcción:

De acuerdo con la Agencia Internacional de Energía (IEA) el 60% del total de los materiales que se extraen de la capa externa de la tierra tienen como objetivo la construcción, se destina a los edificios el 40% de la energía primaria consumida en el planeta y el 75% de la electricidad. En la construcción y deconstrucción de edificios se producen el 60% de los residuos sólidos, equivalente a 1,3 toneladas por persona y por año, los mismos emiten el 50% de las emisiones contaminantes de CO<sub>2</sub> (dióxido de carbono) (Romano, 2021, pp. 238–239).

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización



*Figura 2.5: Deforestación en la selva amazónica.*

Para el año 2023, el 18% de los bosques amazónicos se ha perdido por completo y un 17% adicional se ha degradado de manera irreversible.

El Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) considera que para el año 2040 se alcanzará 1,5°C de aumento de la temperatura si las emisiones no se reducen drásticamente. Lo más preocupante es que frente a esta situación de depredación de la naturaleza, sin responsabilidad ni límites, gran parte de la población mundial todavía se niega a aceptar la autodestrucción a la que se dirige el planeta. La explotación de zonas como la selva amazónica, la desertificación, el agotamiento de materias primas y la contaminación en América Latina se evidencian, además en acciones como el control militar que ejerce Estados Unidos para apropiarse de la riqueza del acuífero guaraní en Paraguay o de las consecuencias de la explotación abusiva sobre biodiversidad de la Amazonía brasileña; la implantación de empresas transnacionales que externalizan su huella ecológica en territorios de Uruguay, Argentina y Colombia; la explotación minera canadiense de alta contaminación del suelo en Chile, Ecuador y México a pesar de la oposición de los habitantes del lugar y de grupos ecologistas; o, la extracción agresiva del petróleo en Venezuela y el Golfo de México. Esta manera de explotar los recursos sin tener en cuenta a las comunidades que viven en el lugar no solo desprecia, destruye y privatiza un paisaje originario y un patrimonio natural y a las especies endémicas, sino que contamina el suelo y el agua que alimenta a las ciudades (Montaner & Muxí, 2011).

En las amplias zonas urbanizadas, las clases pudientes se encierran dentro de sus burbujas exclusivas pensando que la catástrofe ambiental solo sucederá para los excluidos. Piensan que siempre tendrán sus casas protegidas con sistemas antirrobo y rodeados de lujos y centros comerciales para seguir consumiendo. Sin embargo, la contaminación y la ruina económica alcanza a todos por igual. Las catástrofes «naturales» como movimientos de masas de tierra y erosiones, inundaciones o huracanes suelen tener causas provenientes de las obras de arquitectura, ingeniería y urbanismo realizadas

erróneamente sin tener en consideración la naturaleza. Es por esto, por lo que nuevamente urge una concienciación y una reflexión crítica sobre el papel de la tecnología y del comportamiento humano y su relación con el ambiente natural para la producción de un hábitat planetario y la construcción del espacio para las relaciones sociales. Como sostiene Félix Guattari (1996) en *Las tres ecologías* para afrontar la crisis ambiental, no solo se necesita abordar el problema de la contaminación, las emisiones de carbono y el gasto energético con normativas y regulaciones sino una articulación ético-política que logre un cambio de comportamiento de los humanos en todos los registros ecológicos, es decir, el del medioambiente, el de las relaciones interpersonales y el de la subjetividad humana, para alcanzar la sustentabilidad del planeta y la sostenibilidad de la vida para el futuro. En particular, en América Latina los peligros actuales y venideros se asocian a políticas deficientes o inexistentes para afrontar la conservación de sus ricos recursos, para la regulación del hábitat de las poblaciones y la habitabilidad de los asentamientos humanos.

Para ello, se impone una reforma del conocimiento. Vivimos dominados por un pensamiento disyuntivo (que separa lo que no está separado) y un pensamiento reductor (que reduce a simple lo complejo). Ahora bien, hemos llegado a un punto en que la organización disyuntiva del conocimiento científico y técnico produce unos conocimientos fragmentados y aislados difíciles de agrupar en conocimientos fundamentales y globales; emerge, entonces, la paradoja de un conocimiento que causa más ceguera que lucidez. Una reforma del pensamiento, inseparable de una reforma de la educación (Morin, 2011, p. 81).

Pero esa progresión se ve frenada por estructuras institucionales y mentales esclerosadas, por enormes intereses económicos. Se impone una eco-política planetaria que debe empezar siendo local, regional y nacional.

Esa política debe enunciar las normas para preservar las biodiversidades y los bosques, reducir las agriculturas y ganaderías industrializadas que contaminan los suelos, las aguas y los alimentos, proteger los cultivos de subsistencia, proponer respuestas al calentamiento global. Debería considerar en su conjunto y en su diversidad los factores de contaminación, y esbozar las grandes líneas de las reformas más importantes y más urgentes (Morin, 2011, p. 82); (...) Formular una política energética en todos los niveles: doméstico, local, nacional, continental y planetario (...) En el campo del transporte es donde constatamos la mayor dependencia energética y donde se produce la mayor contaminación material (p. 84).

La ecología lleva a considerar problemas sociales clave como los energéticos, de orden técnico y económico, e, indirectamente, problemas de transporte y de hábitat. La sociedad se lee como un entretejido «complejo» de producción y consumo, de la ciudad y el campo y, correlativamente, de los comportamientos y finalidades individualistas que marcan los hábitos, modos y estilos de vida.

Morin (2011, p. 90) clama por «una política nueva [que] necesitaría de la acción conjunta del Estado, las administraciones públicas, las asociaciones privadas y los ciudadanos»; una «gobernanza de concertación» que conjugaría la socio-regulación, la eco-regulación y la ego-regulación, que debería enfrentarse a los lobbies y los corporativismos, así como a la apatía y la indiferencia.

La política ecológica contribuye a la política de civilización, la cual contribuye, a su vez, a la política ecológica, y una y otra constituyen unas vías reformadoras que se conjugan necesariamente con otras vías (entre ellas la reforma de la educación, del consumo y de la vida).

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

(...) La Vía debe sustituir la hegemonía de la cantidad por la hegemonía de la calidad, y la obsesión del más por la obsesión de lo mejor.

Al volver la mirada de nuevo a la cultura que vincula las sociedades tradicionales y las arcaicas autóctonas, a través de sus creencias, con la naturaleza, las sociedades que se sentían integradas en la vida del cosmos, y que la colonización religiosa ha apartado, también podemos comprobar cómo los postulados de la nueva ciencia de la ecología, que ha aparecido en el último tercio del siglo xx, y su cosmología se encuentran en sintonía y también con las ciencias de la tierra, así como el conocimiento de la arqueología y la prehistoria, que han sido necesarias para concebir que los humanos forman parte del ecosistema, si bien se distinguen de la animalidad por su conciencia y su cultura (Morin, 2011, p. 78).

El advenimiento de una conciencia ecologista viene así a contactar con los saberes ancestrales. Y por otro lado, con la ecología aparece por primera vez una ciencia sistémica y transdisciplinar que incide en todas las disciplinas y concibe la totalidad como la naturaleza terrestre formada por ecosistemas, conjuntos geográficamente localizables constituidos por las interacciones entre organismo vivos, tierras y climas. El proceso tridimensional que se ha desencadenado (globalización, occidentalización y desarrollo) es el que está deteriorando la biosfera de forma intolerable, tanto global como localmente (Morin, 2011, p. 78-79); pues constituyen entes de estrés que actúan sobre la salud.

El capital financiero mundial, cuyo dinamismo coproduce la globalización, agrava la crisis ecológica. Conduce a la sobreexplotación de los recursos naturales en todo el mundo, principalmente en el hemisferio Sur; ha incitado a multiplicar «externalidades», que son daños colaterales ecológicos, entre ellos el vertido de residuos tóxicos en los países pobres; ha estimulado a esos países a orientar su agricultura a la exportación, en detrimento de su agricultura de subsistencia (p. 80).

Las vías eco-reformadoras para responder a la amenaza ecológica no son sólo técnicas: se requiere, prioritariamente, una reforma de nuestra manera de pensar para abarcar en su complejidad la relación entre la humanidad y la naturaleza, y diseñar reformas de **civilización**, de sociedad y de vida. Reforma del pensamiento y de la concepción del mundo. Debemos replantearnos la disyunción absoluta entre lo humano y lo natural, resultado del auge del racionalismo técnico occidental y de la influencia del antropocentrismo judeocristiano. La quimera de control total del mundo, alimentada por el prodigioso desarrollo de las ciencias y las técnicas, tropieza hoy con la toma de conciencia sobre los poderes destructivos que representa la tecnociencia para la propia humanidad, y sobre nuestra dependencia respecto a la biosfera. Como la vía seguida por la humanidad conduce al empeoramiento de todos esos males y peligros, se trata de cambiar de vía a través de la concienciación y de la reforma. El *Homo sapiens* ya no debe intentar dominar la Tierra, sino preservarla y ordenarla. Por eso, una vez más, el desarrollo, incluso bajo la forma atenuada de «sostenible», debe ser cuestionado (p. 81).

#### 2.2.3. Discriminación, exclusión, violencia e inseguridad

En América Latina resaltan las desigualdades en la distribución espacial y construcción del territorio que llevan a la segregación espacial, a la discriminación, y la exclusión social. Hay tres tipos de exclusión que sufren los habitantes de las ciudades latinoamericanas en la actualidad: la exclusión por género, la

exclusión por violencia e inseguridad y la exclusión por indigencia. La ocupación del territorio en América Latina ha sido violenta y marcada por vulneraciones socioespaciales desde los inicios de la colonización. Las ciudades coloniales se implantaron en el territorio americano por la acción de hombres blancos europeos que negaron las preexistencias e instauraron el imaginario del habitar patriarcal y productivo que traían de Europa, invisibilizando a su vez a las mujeres, a los niños, a las personas mayores y a los grupos étnicos y de culturas originarias. En la actualidad, la arquitectura y la planificación urbana aún refuerzan estos imaginarios en la producción de espacios. La omisión en la planificación urbana de estos grupos sociales se evidencia en infraestructuras discriminatorias que segregan las actividades productivas sobre las reproductivas en las ciudades que tienen zonas residenciales diferenciadas y separadas de las zonas de trabajo, estudio, comercio y ocio; zonas que se conectan a través de vías *rápidas*, agudizando las condiciones de inseguridad por falta de vida peatonal y humanización y la percepción del miedo. De hecho, las situaciones de acoso, atracos y robos o secuestros que sufren las mujeres en las calles y en los sistemas de transporte público han llevado a tomar medidas como los vagones separados por género en el metro de las ciudades de Rio de Janeiro y Ciudad de México, donde se identifican con una banda de color rosa los vagones de uso exclusivo para mujeres (Falú, 2017), lo que no deja de ser una forma de control social que atenta contra la autonomía de las mujeres y el ejercicio pleno de su ciudadanía. Pues en lugar de reducir la desigualdad por género termina normalizando el acoso y otras formas de violencia (Flores Pérez, 2014).

Ciudad de México, Bogotá, Lima o São Paulo sufren de esta segregación. En éstas, como en otras ciudades latinoamericanas, se constata que las aceras son insuficientes para paseos peatonales, con coches de niños y sillas de ruedas, o la inexistencia de actividades de proximidad de acceso peatonal, la falta de espacios de cuidados y juegos para niños y ocio para mayores. Lo que prevalece en las ciudades son vías amplias y rápidas para el transporte privado, dejando desatendido el transporte público. Ciudades como Quito o Guayaquil son intransitables para el peatón, con espacios públicos desolados y deteriorados. La planificación urbana con perspectiva de género, la inclusión de otros grupos vulnerables o servicios de proximidad en la ciudad todavía no son banderas (Ramírez Quirós, 2013), aun menos cuando no hay políticas que reconozcan la violencia de género en los escenarios públicos o todavía no estén implementadas acciones más específicas como la eliminación de barreras para personas con capacidades diversas, iluminación suficiente para reducir la percepción de inseguridad y el miedo en las infraestructuras públicas. No cabe duda de que las ciudades latinoamericanas no se han diseñado para todos porque cuando una ciudad se diseña para el uso y disfrute de grupos tradicionalmente vulnerados y discriminados, se diseña para todos. Sin embargo, el diseño urbano de estas ciudades parece ajeno a las injusticias, las que se trata de que queden ocultas a la vista de las clases que las ocupan en los sectores marginales y suburbiales del territorio.

Desigualdades y formas de violencia y conflictos como el racismo, la xenofobia, la intolerancia, el crimen organizado y el narcotráfico crean según la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2023)* un alto índice de inseguridad. En los últimos cuatro años, el índice de seguridad en las calles ha bajado hasta el 37,6%, debido a diferentes causas, entre las que se encuentran robos, violencia física, violencia sexual, asesinatos, sicariato o secuestros. En ciudades como Tijuana, Caracas o Guayaquil, que se han convertido en las ciudades más violentas de la región, la ciudadanía anda armada para defenderse y los gobiernos estatales o locales son incapaces de implementar políticas de seguridad y han sucumbido al paradigma del armamentismo. En las ciudades latinoamericanas está normalizada la presencia de soldados, policías, guardias de seguridad y guardaespaldas, mientras, que mercenarios,



## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

pandilleros, traficantes y criminales operan camuflados entre la población civil haciendo de la violencia una forma de vida urbana donde la cultura de paz, la tolerancia y la solución pacífica de conflictos desaparece.

La vida en estas ciudades difícilmente se sostiene en la idea de convivencia e intercambio social, sino que se fortifica detrás de dispositivos arquitectónicos para la seguridad individual y personal: muros divisorios, recintos cerrados, rejas y cerramientos, vallas electrificadas, sistemas de vigilancia en circuito cerrado, filtros de seguridad y máquinas de escáner que aíslan a las personas en cómodas cárceles dotadas con lujos y privilegios. Pensar la función de la arquitectura como dispositivo para la calidad de vida de las personas y la construcción de comunidad dista mucho de estas construcciones que se erigen como un medio defensivo para salvar la vida en soledad e indiferencia, exclusivamente para los grupos de poder que acceden a ellas, cuando el miedo al exterior produce abandono y degradación de la ciudad.

Además, la percepción de seguridad en las calles se ve disminuida por la presencia, cada vez mayor de indigentes, personas sin techo que habitan en las calles y se dedican a la mendicidad. En las calles de las metrópolis latinoamericanas,

dentro de la exclusión, la condición de ser un sin techo corresponde al mayor grado de marginación que puede darse dentro de una metrópolis. Las razones son diversas, pero generalmente se unen la falta de trabajo y de recursos con la pérdida de unos lazos familiares y sociales que ayuden a disponer de un hogar, aunque sea provisional. [...] un aviso del aumento de nuestra vulnerabilidad [...] al perder la familia, contraer enfermedades crónicas y mentales, ser víctima de la violencia [...] caer en el alcoholismo, la drogodependencia o la ludopatía, [...] la pérdida de recursos [...], o ser objetivo de los desaprensivos que ejercen el *mobbing* (Montaner & Muxí, 2011, pp. 187–188).

La presencia de los indigentes en las grandes ciudades de América Latina (12,9% de la población en 2021) es molesta para la gran mayoría porque representan el fracaso de las políticas públicas de bienestar social de los gobiernos de turno y porque no son sujetos de crédito ni de consumo para el mercado de la globalización, lo que les convierte en marginales y excluidos que deben ser invisibilizados y ocultados (Bauman, 2011). En realidad, la ausencia de estas políticas los ha convertido también en un problema de salud pública. Al no tener casa, su vida cotidiana se realiza en el espacio público que habitan, en portales, parques, zaguanes, cajeros automáticos, puentes y pasos a desnivel, de donde son continuamente expulsados. Son marginados cada vez más a través de estrategias como la eliminación del mobiliario urbano, la excesiva iluminación nocturna de rincones e intersticios o la colocación de púas, vidrios rotos o riego de agua para evitar que se arrimen o pernocten. Los albergues son escasos y poco equipados para una atención adecuada. La población indigente sigue aumentando y diversificándose cada vez más por campesinos que migran a la ciudad, personas en situación de movilidad humana, mujeres, adultos mayores, niños callejizados, y mendigos descartados de la sociedad.

Defender el *derecho a la ciudad* (Lefebvre, 1969), es uno de los principales compromisos de una ética profesional que trate, a través de la mediación y la gestión solidaria, otorgar los mismos derechos de un hábitat digno, participación en el espacio público, y en definitiva espacios inclusivos y accesibles a toda la población, sin discriminación, para una vida cotidiana agradable, segura y pacífica. De nuevo hay que apelar a la necesidad de una educación reformada en las disciplinas dedicadas a estas problemáticas

sociales y urbanas que debería integrar una ética en la formación de los técnicos y, sin duda, una ética cívica de personas (Morin, 2011, p. 65).

La regeneración de las solidaridades, la comprensión humana, la reforma de la educación y del pensamiento, en particular, del pensamiento político, este conjunto de reformas combinadas entrañaría evidentemente reformas del propio aparato coercitivo de justicia-policía-castigo-prisión, que, a su vez, exigiría una formidable humanización de este aparato que debería reformarse en el humanismo y en la complejidad humana. El estado actual de la criminalidad y de este aparato, según la información que llega de Amnistía Internacional y datos aportados por la prensa indican regímenes autoritarios, violencias y brutalidades totalmente fuera de las reglas democráticas y la separación de poderes (Morin, 2011, p. 131).



Figura 2.6: Discriminación, exclusión y precariedad en América Latina

## 2.2.4. Migración y desplazamientos humanos

Una de las consecuencias de la desigualdad social y de la violencia es el desplazamiento de personas, grupos humanos que se ven obligados a moverse de sus lugares de origen para encontrar refugio, protección y mejores oportunidades de crecimiento y estabilidad económica y psicológica en otros territorios. Los movimientos migratorios por violencia, conmoción social, catástrofes naturales, crisis política y económica han fragmentado núcleos familiares y han configurado otras formas de comunidad en solidaridad en asentamientos emergentes, campos de refugiados y corredores humanitarios para el desplazamiento humano.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

La recesión producida por el feriado bancario y la dolarización de la economía ecuatoriana en el año 1999 incrementó la falta de oportunidades de trabajo y agudizó la pobreza, en especial de la población rural campesina, lo que ha detonado un proceso migratorio de padres y madres de familia de alto impacto en el país. Un total aproximado de 650.000 personas partieron hacia España y Estados Unidos desde el año 2000 hasta el 2004. De ellos, un alto porcentaje viajaron a través de redes migratorias ilícitas. La migración internacional de ecuatorianos provocó dos grandes consecuencias: por una parte el desmembramiento de los núcleos familiares, lo que provocó depresión, deserción escolar y laboral, abusos, violencia, participación en pandillas y desapego familiar; por otro lado, la migración causó un gran impacto en la economía del país gracias a las remesas enviadas por los migrantes que ayudaron a paliar los efectos sociales al tiempo que mejoraron la calidad de vida de los familiares que se quedaron (Paladines Paredes, 2018).

En los últimos años la movilidad de ciudadanos venezolanos hacia otros países de Sudamérica ha trastornado aún más los frágiles equilibrios de las ciudades con fenómenos de irregularidad e informalidad. Los corredores de movilidad se extienden desde la frontera de Venezuela con Colombia, atraviesa Ecuador de Norte a Sur hasta llegar a Lima en Perú y desde ahí se bifurca hacia Chile y Argentina, que son los destinos deseados por los migrantes (Figura 2.7).



Figura 2.7: Migrantes venezolanos varados en distintas ciudades de Latinoamérica..

Dos fenómenos particulares que han resultado de la movilidad humana en América Latina son la arquitectura de remesas y los campos de refugiados. La primera ha sido descrita por la Agencia Española

de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2010) en su publicación *Arquitecturas de Remesas* como el esfuerzo constructivo y la medida del éxito del drama social de la migración. El concepto hace referencia a las edificaciones autoconstruidas sin ningún tipo de estudio técnico previo, que se levantan en zonas urbanas marginales y rurales pero con una presuntuosidad que altera el paisaje donde se levantan sin precaución a los riesgos o dificultades del terreno o carentes de sistemas suficientes de cimentación, soporte estructural, iluminación o ventilación.

Pero, sin duda, el fenómeno más extenso y acuciante, ya descrito, son las invasiones de terrenos en las periferias urbanas, las ocupaciones ilegales, la autoconstrucción y todas las formas de la informalidad en la organización del hábitat y de la vida a causa de las inmigraciones interiores y sus consecuencias poblacionales de crecimiento de las periferias de las grandes urbes latinoamericanas con un alto grado de precariedad, insalubridad y conflictividad.

En cuanto al fenómeno de los campos de refugiados, constituyen el equipamiento básico para acoger a las personas que huyen de las dictaduras, el narcotráfico, la guerrilla o han sido víctimas de desastres naturales como terremotos, deslaves o inundaciones. Se trata de arquitectura de emergencia y dispuesta para la ayuda humanitaria a los desplazados con los servicios básicos, áreas de aseo y atención médica, psicológica, legal y educativa. La ausencia de políticas públicas para el establecimiento de estos campos ha provocado dos efectos complejos: los centros de emergencia que superan su capacidad y su tiempo de vida se convierten en asentamientos permanentes irregulares y con graves problemas de insalubridad, violencia y abuso sexual y físico. Por otra parte, muchas personas desplazadas abandonan el albergue por el hacinamiento y las condiciones insoportables y terminan en la calle sufriendo una falta total de atención a sus necesidades básicas. Esta población desplazada callejizada aumenta el sentimiento de inseguridad y miedo al otro, generando discriminación, violencia e intolerancia. Algunos países como Chile y México han respondido de mejor manera después de sus desastres naturales y han implementado proyectos de infraestructuras efímeras para atender estos imprevistos. Sin embargo, la mayoría de los países de la región carece de viviendas temporales e infraestructura para atender las necesidades acuciantes de los grupos humanos desplazados en Latinoamérica.

Pensar desde la arquitectura la complejidad de la situación de los desplazados, migrantes y refugiados implica aprender a comprender la composición poblacional de las ciudades, cada vez más diversa y plural. Se plantean cuestiones sobre cómo enfrentar y asimilar la arquitectura de remesas o como humanizar los asentamientos temporales para una vida más digna de los desplazados. La dura realidad de la migración en unas ciudades conformadas por capas superpuestas de distintas realidades hace necesario un urbanismo social que tenga detrás pensamiento complejo (Montaner & Muxí, 2011). Siguiendo la teoría de los sistemas y los aprendizajes sobre percepción espacial, el diseño de espacios favorables al encuentro y el intercambio que necesitan las personas en movilidad para expresar sus sentimientos y para que sus necesidades básicas sean atendidas durante su tránsito no es solo una cuestión de recursos y formación sino de sensibilidad, empatía, solidaridad y humanidad.

### 2.2.5. Precarización del hábitat y autoconstrucción

Dos fenómenos contrapuestos protagonizan el panorama de la ciudad latinoamericana como resultado del capitalismo neoliberal: la especulación inmobiliaria feroz y la precarización del hábitat debida a la autoconstrucción. La brecha social entre ricos y pobres hace que unos impulsen el desarrollo agresivo

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

de vivienda y equipamiento en suelo de valor alto mientras los otros, que no pueden acceder al mercado inmobiliario por los altos precios fijados, son expulsados sistemáticamente hacia las periferias, donde se ven obligados a la autoconstrucción de su hábitat, fenómeno generalizado por toda la región.

La especulación inmobiliaria, la urbanización agresiva y el crecimiento horizontal de las ciudades han generado unas transformaciones económicas complejas y ambientales insostenibles. El precio de la construcción lo fija el mercado en función de la capacidad máxima de endeudamiento de los futuros habitantes, lo que conduce a unas hipotecas muy altas y a largo plazo (de 20 a 25 años) o a elevados precios de alquiler mensual. Esta sobrevaloración se debe, en parte, al desarrollo inmobiliario y del mercado de la vivienda en particular acompañado de proyectos de equipamiento y mejoras urbanas por parte de la administración pública, que elevan la plusvalía del suelo afectando a los barrios populares que van quedando en los intersticios del suelo urbano encarecido. Pues, sus pobladores se ven obligados a ocupar espacios residuales o retirarse hacia áreas periurbanas alejadas (Brites, 2017). A su vez, el consumo de terrenos rurales originalmente dedicados a la agricultura y el abastecimiento de la ciudad son adquiridos a bajo coste y destinados a la construcción de urbanizaciones cerradas para las clases pudientes que abandonan el centro de la ciudad en busca de exclusividad y lujos, eso sí, colindando con los barrios populares en su cercanía consolidando las imágenes de las desigualdades socioespaciales como paisaje típico de las ciudades latinoamericanas (Figura 2.6).

En cuanto a la calidad del diseño y de la construcción de la vivienda promedio en las ciudades, los proyectos suelen acusar una distribución de espacios por debajo de las dimensiones mínimas requeridas, ventilación e iluminación insuficientes, falta de espacios para almacenamiento, deficiencia de espacio exterior propio, reducida distancia mínima entre bloques, redes de saneamiento, abastecimiento y accesibilidad con poca capacidad, escaso aislamiento acústico y riesgo por exposición a fenómenos naturales como vientos, lluvia, excesivo asoleamiento, movimiento de tierras, etcétera, lo cual no se corresponde con los altos precios fijados. En consecuencia, la vivienda de calidad es accesible solo por la parte privilegiada de la sociedad, mientras la gran mayoría debe recurrir a endeudamientos de por vida o a la autoconstrucción de infravivienda (Figura 2.8).

A este fenómeno hay que añadirle la gran cantidad de vivienda que queda vacía, infrautilizada o abandonada en la parte consolidada de la ciudad, por el motivo de que es simplemente objeto de inversión inmobiliaria. Muchas de estas viviendas suelen destinarse a uso temporal para turistas o como consecuencia de la gentrificación, el hacinamiento y la ocupación ilegal sufren la tugurización neta. Los centros históricos de ciudades como Quito, Bogotá y Ciudad de México están prácticamente desalojados por sus habitantes y quedan desolados por las noches aumentando la percepción de inseguridad y criminalidad de sus pocos moradores. Para completar el panorama, la promoción de vivienda social se enfrenta a la falta de normativa y políticas adecuadas para que los sectores más pobres de las ciudades puedan acceder a ella. En este contexto, algunas ciudades han planteado proyectos para reconvertir las viviendas vacías del centro para uso de los más necesitados como vivienda social. La rehabilitación, sin embargo, parece que tiene costes muy altos, se dice que superan los de la producción de obra nueva, lo que provoca la destrucción y finalmente el derribo del patrimonio edificado, la expulsión de los vecinos de escasos recursos de los centros urbanos y el fracaso de estas iniciativas.



*Figura 2.8: Barrios autoconstruidos en laderas y periferias. De los 600 millones de habitantes que viven en América Latina y el Caribe, alrededor de 120 millones viven en asentamientos precarios, es decir, 23 de cada 100.*

Poco a poco se está comprendiendo que para enfrentar el problema de la vivienda, es necesario contar con la participación de diversos ámbitos de la sociedad, de una política pública y de legislación y control de precios del suelo y de la construcción así como desarrollo de proyectos arquitectónicos que cumplan estándares de calidad y sostenibilidad, fomento de la rehabilitación y reutilización de infraestructuras preexistentes, activación de la vida en los barrios, seguridad, normativa para la compra y alquiler de unidades de vivienda acorde al poder adquisitivo de la población. Es responsabilidad de los arquitectos y arquitectas visibilizar estas problemáticas y «reivindicar la necesaria calidad de la vivienda como objetivo de la arquitectura (Montaner & Muxí, 2011, p. 180).

La especulación inmobiliaria y el crecimiento descontrolado de las ciudades a través de la autoconstrucción han provocado que el 75% de la construcción en las ciudades latinoamericanas se produce de esta forma y según la CEPAL (2023), aproximadamente el 20% de la población vive en estos barrios marginales<sup>26</sup>, aproximadamente 130 millones de habitantes. Estas urbanizaciones se reconocen fácilmente a lo largo de toda la región por su densidad y morfología precaria. Suelen ser fruto de la especulación de promotores ilegales que realizan parcelaciones piratas en terrenos invadidos o en situación de litigio y que no tienen ninguna infraestructura previa, pero que poco a poco, a través de la autoconstrucción se van consolidando para después de un tiempo exigir la legalización y autorización para habitarlas y para ser incluidas en las políticas de gobierno y la planificación urbana. Así están

---

<sup>26</sup> Según la CEPAL (2023) se considera que los barrios marginales tienen hogares que sufren de una o más de las siguientes privaciones domésticas: 1. Falta de acceso a una fuente de agua; 2. Falta de acceso a instalaciones de saneamiento mejoradas; 3. Falta de superficie habitable suficiente; 4. Falta de durabilidad de la vivienda y, 5. Falta de seguridad en la tenencia. Así mismo, para que una vivienda sea adecuada, debe proporcionar más de cuatro paredes y un techo y, como mínimo, cumplir con criterios de seguridad jurídica de la tenencia, disponibilidad de servicios, materiales, instalaciones e infraestructuras, ser asequible, habitable, accesible, estar situada en una ubicación que brinde oportunidades urbanas y ser adecuada a la identidad cultural y las formas de vida de quienes las habitan.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

logrando el derecho a agua potable, electricidad, saneamiento, equipamiento y transporte público. A estas ocupaciones se las encuentra en todas las ciudades de América Latina y han adquirido diversas denominaciones. Los centros históricos y barrios antiguos de las ciudades corren la misma suerte de deterioro y precarización. Son conocidos ejemplos el centro de La Habana o los edificios ocupados en São Paulo, que junto a fenómenos de la periferia urbana como los ranchos alrededor de Caracas, las barriadas limeñas y las favelas de las ciudades brasileñas (Figura 2.8), las villas miseria de Buenos Aires, las colonias de Ciudad de México, las comunas de Medellín, los suburbios guayaquileños, las invasiones en las laderas de Quito o los poblados alrededor de Bogotá y Santa Cruz de la Sierra crean el vasto paisaje de las ciudades latinoamericanas.

A pesar de su origen conflictivo y al margen de lo reglado y establecido, la autoconstrucción se reconoce como un mecanismo alternativo a la falta de atención a la población urbana marginal desde la planificación urbana y la administración pública. Estos barrios marginales, que se encuentran tanto en las periferias como en medio de las ciudades, albergan grupos de población pobre que carece de servicios de salud, seguridad social e infraestructuras públicas, pero a pesar de haberse convertido en símbolos de la pobreza, la inseguridad y la criminalidad, en estos lugares la vida se organiza a través de la autogestión, la solidaridad y la cooperación, con dinámicas colaborativas para la producción social del hábitat. Por esto, no se trata de extirparlos sino de integrarlos a través de un urbanismo social que reconozca y potencie su modelo de autogestión.

En definitiva, hace falta fomentar, desde la legislación y el diseño, una cultura de la conservación y la rehabilitación que ayude a mantener la vida de los barrios consolidados, densificar los centros poblados para evitar el consumo del territorio y apoyar las prácticas de autoconstrucción responsable con ayuda profesional para mejorar la calidad de vida de las poblaciones.

La ciudad no puede dejarse al libre arbitrio de los promotores, los constructores, los tecnócratas y los políticos desculturizados, en el contexto de un mercado abocado al máximo beneficio. Un ser vivo complejo como es la ciudad necesita ser pensado una y otra vez. Este replanteamiento constante debe alimentarse de conocimientos históricos, económicos, ecológicos y sociológicos. Debe tener en cuenta la geografía, el clima (lluvia, viento, sol), englobar el urbanismo y a la vez superarlo. Así, podría emerger un «urbanismo reflexivo» que desarrollase efectivamente una reflexión sobre el presente y el futuro urbanos a partir de conocimientos ligados de forma transdisciplinar. La ciudad no es una simple proyección sobre el suelo de relaciones socioeconómicas (Morin, 2011, p. 188).

La ciudad es una entidad material, un constructo socioeconómico y un relato que permite la articulación entre ambos. Reflexionar sobre la ciudad del futuro es un proceso cultural destinado a recuperar los fundamentos de un vínculo entre lo local y lo global, el marco urbano y el marco natural, la exigencia de la movilidad y la de la identidad de las personas. Pensar el hábitat urbano es pensar en el habitante o, más bien, en la pluralidad de los habitantes; la vivienda es un derecho que hoy día forma parte de las reivindicaciones populares, que las asociaciones y una sociedad civil organizada emergen para reivindicar ejerciendo la democracia participativa.

Hay que valorar el potencial humano que representan los colectivos pobres allí donde falla el sistema de asistencia y se expande la pobreza urbana. Se están produciendo de hecho numerosas iniciativas populares, sobre todo en los barrios más desfavorecidos, que muestran la autoorganización y la movilización de recursos de las que son capaces las poblaciones para salir adelante. En esa vitalidad y

esa creatividad se basa el desarrollo de la ciudad informal. Muchos agentes describen hoy así la capacidad de inventiva de los colectivos más pobres de estas grandes ciudades del Sur. Numerosos barrios se han convertido en «polos de innovación social» y creatividad. Hay que valorar el potencial humano que representan las poblaciones pobres, apoyando esas iniciativas y contribuyendo a reforzar esas capacidades y sinergias que surgen entre asociaciones de vecinos, organismos públicos o ONGs y, a veces, privados que se movilizan y reivindican su papel en la gestión de la ciudad (Morin, 2011, pp. 192–193).

Y hay que fomentar una formación adecuada y debidamente cualificada de los agentes que intervienen en proyectos de reformas urbanas y desarrollo social como mediadores entre poblaciones e instituciones y como técnicos, para que esos nuevos operadores de la ciudad se impliquen en la acción contra la miseria y la exclusión. Más que nunca, hay que procurar una formación a nuevos profesionales que los convierta en los intermediarios entre los diversos agentes de la ciudad, en un contexto donde fallan las políticas del hábitat para las poblaciones pobres (ibíd. p. 193).

### 2.2.6. Memoria, patrimonio y turismo

La homogeneización de la cultura en tiempos de globalización ha terminado por convencer a Latinoamérica de que su mestizaje y su diversidad podrían ser un obstáculo para el desarrollo si no se los aprovecha desde las lógicas del mercado. Esto ha generado un conflicto de intereses sobre qué se debe proteger y conservar y qué no de todo el bagaje cultural para convertirlo en patrimonio. Lamentablemente, esta decisión recae en las élites dirigentes que suelen considerar como patrimonio la huella material de los grupos dominantes (en lo político, económico y cultural) a lo largo de la historia. Pero en la definición de lo patrimonial, a nivel internación y del *corpus* teórico que se ha ido elaborando, se incluyen elementos de la creación popular, la pluralidad de los saberes ancestrales, la riqueza idiomática en las expresiones literarias, los tejidos y colores de la vestimenta, los sabores, los sonidos y danzas andinos y tropicales, los rituales y celebraciones tradicionales o las técnicas vernáculas de construcción. Todo ello forma parte de la tradición y folclor de los países. «En términos generales, los elementos materiales y las formas de vida de un pueblo no son considerados como dignos de ser rescatados o simplemente protegidos» (Hiernaux-Nicolas & González Gómez, 2015, p. 113), lo que provoca que se borre de la memoria aquello que no es valorado para dejar espacio a una nueva memoria falsa y artificial.

La visión eurocéntrica en la conservación de lo material e inmaterial entrando en conflicto con las expresiones culturales propias ha provocado en ocasiones la destrucción de un patrimonio menor y su sustitución por identidades genéricas más acordes al mercado global que, por otro lado, explota lo tradicional como exótico para el consumo turístico. El mayor peligro para el patrimonio edificado difuso, sin determinación, es, sin duda, la industria inmobiliaria que arrasa lo que es obsoleto para la vida contemporánea y el mercado. De diversas formas el sistema turístico simplifica y acomoda el discurso del patrimonio para su consumo a través de la tematización y museificación de las ciudades.

El fenómeno del turismo de patrimonio se vive en ciudades como San Miguel de Allende, Puebla de Zaragoza, Antigua Guatemala, Santo Domingo, La Vieja Habana, Cartagena de Indias, Quito, Cuzco, Potosí, Salvador de Bahía, Ouro Preto, São Luis o Colonia del Sacramento, que en su momento fueron declaradas patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO, acción que se considera como una



## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

forma renovada de colonialismo cultural (Hiernaux-Nicolas & González Gómez, 2015). Algunas de estas ciudades se han convertido en auténticos museos para la explotación turística, haciendo que la vida cotidiana y los tejidos residenciales y vida doméstica se sometan a los usos turísticos de alojamientos y los negocios para la diversión y el entretenimiento. Este tipo de turismo no aporta beneficio a la ciudad, salvo algunas ganancias, ya que los turistas no crean lazos ni afectos, no crean una conciencia política, no generan compromisos por el cuidado y la sostenibilidad, solo consumen y deterioran la ciudad.

Aún más grave es la tematización con la intención de crear una «marca ciudad», es decir, la creación de un discurso más o menos simplificado de la historia y simbología tomando como punto de partida el patrimonio arquitectónico existente, las narraciones y los personajes históricos para generar un simulacro *instagrameable*<sup>27</sup> de la ciudad, sacrificando el normal desarrollo de la vida cotidiana. Se crea así una especie de parque de atracciones temático, fenómeno conocido como *disneyficación*<sup>28</sup> de la ciudad donde los habitantes participan en un *atrezzo* o arquitectura escenográfica de fachadas que remedan un pasado cultural irrecuperable. (Grupo de trabajo Recuperem la ciutat, 2015). (Figura 2.10). El espectáculo se repite una y otra vez, imponiendo una falsa identidad colectiva. Los medios de vida de los habitantes se subordinan a esta dinámica apareciendo una serie de trabajos precarios de temporada al servicio de las rutas turísticas, el transporte y la alimentación o la producción de artesanías y *souvenirs* que sostienen este discurso. En definitiva, la tematización de las ciudades es el resultado de la pérdida de la memoria crítica a favor de la sociedad del espectáculo de la que habla Dubord (2005).



Figura 2.9: Centro Histórico de Quito cercado con vallas contra las manifestaciones sociales.

---

<sup>27</sup> Según la RAE, «Instagrameable» es un adjetivo derivado del verbo «instagramear» -derivado a su vez del nombre propio «Instagram»- con el sentido de ‘digno de ser publicado en la red social Instagram’.

<sup>28</sup> Este término aparece por primera vez en el libro *The Cultures of Cities* de Sharon Zukin (1996) y describe la transformación de la sociedad en toda su extensión, para asemejarse a los parques temáticos de la compañía Walt Disney. Es un proceso que implica la eliminación de referencias negativas de los lugares y acontecimientos para suavizarlos con la intención de hacerlos más agradables y fáciles. Se trata de una arquitectura artificiosa e idealizada para la tematización y el consumo turísticos.



Figura 2.10: Pueblos mágicos de México: turistificación y tematización de las ciudades.

Para evitar que las ciudades sigan construyendo identidades y memorias falsas al servicio del turismo «cultural» (eufemismo del turismo «de masas»), son necesarios un verdadero conocimiento de los valores patrimoniales y un reconocimiento de los beneficios económicos sin detrimento de su autenticidad, así como de la vida de las personas y su moralidad que dependen de este. La salvaguarda del patrimonio de la explotación sin escrúpulos y la transformación de los edificios patrimoniales para el beneficio de la comunidad, cuando su estado y carácter lo permite y siempre a favor de su conservación como equipamientos de proximidad, está en manos de los agentes públicos y el apoyo popular. Los operadores turísticos tendrían que negociar con la administración pública y con las comunidades para encontrar salidas beneficiosas para todos, de modo que no se trastornase la vida cotidiana de los habitantes del lugar; y así se compatibilizasen los sistemas permanentes con la actividad turística. El respeto por las preexistencias con criterios basados en valores que no sean exclusivamente los de la economía, sino que se tengan en consideración los afectos, la memoria, la identidad y la cotidianidad de las personas, así como los valores ambientales que recomiendan el reciclaje de las infraestructuras obsoletas y la búsqueda de equilibrios entre la cultura, la recreación de la memoria y el bienestar de la comunidad, con la mejora de la economía local, van siendo los factores necesarios para ordenar un turismo más consciente y sostenible. En este escenario, la disciplina arquitectónica tiene mucha responsabilidad en la toma de decisiones tanto para la conservación como para proyectar el rumbo futuro de las ciudades ante el fenómeno global de los consumos turísticos.

La formación arquitectónica en valores, en este sentido, tiene que dar a comprender la complejidad extrema que posee nuestra condición civilizatoria como combinación de desarrollo urbano, técnico, burocrático, industrial, capitalista e individual poniendo en evidencia la cara negativa de la individualización, la tecnificación o la monetarización del desarrollo y del bienestar con el objetivo del

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

crecimiento a toda costa en el marco ampliado de la economía globalizada. El desarrollo económico bajo la fórmula capitalista, sin duda, ha incrementado la producción, los intercambios, las comunicaciones y el turismo y el ocio como últimos eslabones de la cadena considerada «el bienestar», también engendrado dentro de una mercantilización generalizada que destruye los valores societarios y de la solidaridad. Los desarrollos económicos y el desarrollo urbano, en particular, ofrecen la posibilidad de realización individual y las libertades, y en este marco, una economía de la evasión donde el turismo y el ocio en la gran ciudad y allí donde se crea un foco cultural o un espectáculo se pone al alcance de esa búsqueda de la «calidad de vida».

Pues, la verdadera «calidad de vida» y los proyectos que la auspician tendrían varios aspectos empezando por uno: el ecológico, ya reconocido, y el convivencial, dado que la política ecológica es un componente de la política de convivencia, y comprende la cordialidad interpersonal, el compartir, lo que el visitante o turista no hace; solo consume. La calidad de vida se traduce en bienestar, en el sentido existencial y no únicamente en el material (Morin, 2011, p. 61). Implica la calidad de la comunicación y de la participación afectiva y afectuosa con el prójimo que naturalmente no se puede generar por norma, política o proyecto, pero sí el espacio donde se desarrolla la vida cotidiana puede propiciar el encuentro, la salud, el conocimiento, el recuerdo y tantas cosas más que pueden afectar el estado y el comportamiento de las personas y, sobre todo, puede evitar muchos aspectos negativos de las vidas de las personas. Como dice Morin (2011, p. 61) cuando incluso «hay que dejar de creer que la finalidad de la política es la felicidad, según la idea formulada en la Constitución de Estados Unidos y retomada en Francia por Saint-Just, la política puede y debe eliminar las causas públicas de infelicidad».

#### 2.2.7. Individualismo y vida chatarra

La *Modernidad Líquida* es una categoría sociológica que acuña Zygmunt Bauman (2000) para definir el estado actual de nuestra sociedad. Significa la condición de cambio constante y transitoriedad, que afecta factores educativos, culturales y económicos. Basándose en los conceptos de fluidez, cambio, flexibilidad, adaptación, entre otros, Bauman afirma que lo «líquido» es una metáfora regente de la época moderna en la que suceden continuos e irrecuperables cambios a gran velocidad: una época cuyas características son la obsolescencia de objetos y la inmediatez de la información, de las decisiones, la comunicación, las redes, las relaciones, de todo lo que es lo cotidiano de la vida. Proliferan los negocios de comida basura, el espectáculo chabacano, la producción y comercialización de mercancía inútil, las relaciones personales superficiales y el trabajo temporal, precario y mal remunerado. Todo esto es incapaz de proporcionar ningún sentido de identidad personal o profesional, lo que conduce a la ansiedad, la alienación y la desesperación de las personas (Puig Rovira, 2021). Esta situación es mucho más profunda en América Latina donde las oportunidades de estudiar o trabajar dignamente se reducen mientras crecen las desigualdades y la pobreza.

Este mundo acelerado de las grandes metrópolis del Sur globalizado está lleno de personas consumidoras, insolventes, desempleadas y frustradas. Las masas de marginados o descartados de la sociedad van configurando el paisaje urbano con sus historias desoladoras que dejan indiferente al resto de la población, que se vuelve insensible. Michael Ende (1997) en uno de sus relatos de *El espejo en el espejo* cuenta cómo la ciudad se convierte en un laberinto de desperdicios físicos y humanos donde se ha perdido toda esperanza por alcanzar la dicha. La forma de sobrevivir es la vida de la acumulación: sin

imaginación ni memoria, pero con tener un título de estudios, tener un trabajo más o menos estable y producir sin descanso, poseer autos, teléfonos móviles, redes sociales, tener una vida de éxito, en definitiva, tener en lugar de ser (Fromm, 2013). Esta acumulación, además de producir basura instantánea, provoca vaciedad y borra cualquier noción de sentido y finalidad.

El neoliberalismo convierte a los individuos en personas interesadas, competitivas, autosuficientes y egoístas, sujetos que han convertido en virtudes personales la lógica del competir, emprender, esforzarse y ganar, típica de los mercados. En este comportamiento no caben ni la solidaridad, ni la cooperación, ni el pensamiento ecológico (Puig Rovira, 2021). Para la formación arquitectónica, el riesgo que se corre en este contexto es el de reproducir la figura del arquitecto estrella que actúa en función de su reconocimiento y prestigio, produciendo arquitectura descontextualizada y deslocalizada al servicio del poder que alimenta su personalidad.

La relación del individualismo y de la vida basura con la arquitectura abarca una amplia gama que va desde el ejercicio irresponsable de la profesión basada exclusivamente en el beneficio personal hasta la urbanización de crecimiento violento y segregadora que consagra la rapidez del automóvil, el rascacielos especulativo y el centro comercial amurallado. Todo ello se aleja de lo que es la acción común, el intercambio y la cooperación en la producción del espacio y en las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en ambientes públicos. La alcaldía de París ha promulgado la idea de *la ciudad de los quince minutos* basándose, entre otras cosas, en la idea de la *Slow City* donde se formula que la reducción en la velocidad del tráfico puede aumentar el contacto social entre los habitantes (Moreno, 2023). El movimiento *Slow*, que se centra en la vida lenta, así como la comida lenta, se presenta como una alternativa para bajar los niveles de estrés y ansiedad y revitalizar las relaciones sociales y la recuperación de la calidad de vida deteriorada por la inmediatez de la vida contemporánea.

Estas prácticas que tienen que ver con la preparación de comida lenta y el disfrute de los momentos sin la premura de la ocupación, incide directamente en las formas de producción y consumo de proximidad, lo que fomenta alternativas de consumo responsable, comercio justo y sostenibilidad ambiental y social. También incide en la producción social del hábitat, la demanda de la reducción de los tiempos de movilidad de la casa al trabajo y el fomento de formas alternativas de movilidad, el respeto por los horarios laborales, impulso del uso de energías alternativas y la promoción del disfrute de actividades de ocio y recreación en la ciudad, tales como hacer ejercicio, pasear, visitar familiares, dedicarse a formación complementaria, etc. Para esto es necesario incidir en el pensamiento para el cambio de la actitud ciudadana pasando del individualismo y la competitividad a la solidaridad y la cooperación, transformando las ciudades a través de la planificación urbana y el proyecto arquitectónico, intensificando los usos públicos y combinando usos, formando redes para la producción y el consumo de proximidad, limitando la exclusividad de los centros comerciales y de ocio generando alternativas para la vida urbana sostenible.

En América Latina de los países de economías emergentes, la posibilidad de una reorientación y reconversión económica creciente compensaría eficazmente el decrecimiento de algunos de los consumos. La consideración de la economía verde como patrón de las economías emergentes de los países del Sur se basaría en el reciclaje de los residuos biodegradables y sustituiría los objetos de un solo uso por objetos reparables. Reduciría los consumos y despilfarros de todo tipo, disminuiría los flujos de los transportes apostando por una disminución de la huella ecológica con la producción-consumo de cercanía y los transportes por tierra, así como los viajes en vehículos compartidos. Aumentaría los

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

bienes inmateriales como la cultura, y los servicios sociales y relacionales. La economía verde reformaría las ciudades creando zonas peatonales, especialmente en los centros históricos, desarrollando un hábitat energéticamente autosuficiente, etc.; relocalizaría las producciones y los intercambios según el principio de la desglobalización, favoreciendo la alimentación, la artesanía y los comercios de proximidad. También reformaría el sistema agroalimentario industrializado a gran escala y promovería obras públicas de gran alcance como transportes públicos no contaminantes. El desarrollo de una economía plural sería según [Morin \(2011, p. 103\)](#) la tercera vía: constituiría, Junto con la economía de lucro y la economía de Estado, la tercera vía de la economía social y solidaria de las mutuas, cooperativas, empresas ciudadanas, microcrédito y comercio justo. La Economía Social y Solidaria (ESS), con raíces históricas profundas (se remonta al siglo XIX) y reúne una gran diversidad de iniciativas económicas en América Latina. A fin de conseguir una mayor equidad para los pequeños productores y empresarios estaría en el corazón de esas reformas. Por supuesto, la otra vía sería siempre la del conocimiento y de la formación conducente a un pensamiento político que se materialice en proyectos concretos y participativos que reformen no simplemente las formas del espacio sino las relaciones para que superen el economicismo actual sin renegar, claro está, una dimensión económica que tienen todas las cosas.

#### 2.2.8. Corrupción e ingobernabilidad

Para los proyectos de reformas sociales es necesaria una voluntad política, y respaldo por una ciudadanía consciente. Pero el poder público en los países latinoamericanos está visto con desconfianza y está bajo sospecha. El [Índice de Percepción de la Corrupción \(IPC\)](#) es un indicador del uso indebido del poder público para beneficio propio que refleja los puntajes obtenidos por cada país en áreas tales como sobornos a funcionarios públicos, sobornos en la contratación pública, malversación de fondos públicos, ineficacia de los esfuerzos anti-corrupción de los gobiernos. El informe es publicado anualmente por la Organización No Gubernamental [Transparencia Internacional](#) que valida las valoraciones asignadas a cada país a partir de encuestas e información suministrada por varias fuentes externas, como el Banco Mundial, el Foro Económico Mundial y otras empresas cualificadas de consultorías y evaluación de riesgos. La escala de valoración va del 0 al 100, donde 0 indica una alta percepción de la corrupción y 100 indica que no se percibe corrupción en el país. El informe del IPC del año 2022 revela una media regional para los veinte países de América Latina de 35,75 puntos. Solo tres países, Uruguay, Chile y Costa Rica, superan los 50 puntos, siendo entre los países percibidos como menos corruptos de América Latina. Uruguay, la que menos, alcanzando una valoración de 74 puntos, mientras diez de los veinte países se encuentran preocupantemente por debajo de la media regional ([Transparency International, 2023](#)). La corrupción de los políticos favorece la consolidación de las redes criminales, la violencia y la inseguridad en muchos de estos países. Como respuesta, algunos gobiernos han tomado medidas antidemocráticas como la concentración del poder o la militarización del espacio público, lo que deslegitima la gobernabilidad y afecta el estado de derechos, la transparencia y la rendición de cuentas, características elementales del sistema democrático.



Figura 2.11: Estallido social de octubre de 2019 en Chile.

El factor detonante para las manifestaciones masivas y los disturbios originados en Santiago y propagados a todas las regiones de Chile fue el alza en la tarifa del sistema de transporte público de Santiago. Miles de estudiantes se organizaron para evadir masivamente el pago para el uso del metro subterráneo enfrentándose a los carabineros con una serie de protestas, saqueos y disturbios violentos poniendo de manifiesto el descontento popular frente al alto costo de la vida y un rechazo generalizado a toda la clase política y a las instituciones desacreditadas. Las protestas se prolongaron por una semana hasta que el gobierno central anunció una «Nueva Agenda Social» con medidas que incorporaban mejoras en las pensiones, la salud, los salarios y la administración pública.

En este contexto, no es de extrañar que cada vez sean más los sectores sociales que no se sienten representados por los partidos políticos, los gobernantes y sus formas de acceder y mantener el poder. El abismo que separa la población de las decisiones de sus gobernantes conduce al descontento y malestar que derivan en enfrentamientos, manifestaciones, huelgas y protestas sociales. En los últimos años estas protestas se han agudizado, como ha sucedido en Chile, Ecuador, Perú y Centroamérica (Figura 2.11). En otros países se han descubierto las redes de corrupción y los vínculos de los gobiernos con el narcotráfico o con empresas como la constructora Odebrecht<sup>29</sup> que ha realizado pagos ilícitos para la contratación pública reportando beneficios millonarios para todos los participantes. Todo esto ha generado un clima de desconfianza hacia las instituciones públicas y la percepción de normalización del problema en la vida cotidiana. Por otra parte, la administración pública se ha convertido en un impedimento burocrático para el desarrollo social que ni facilita los medios ni agiliza los procesos para llevar a cabo acciones en beneficio de la ciudadanía. Como respuesta, las organizaciones sociales y la población civil realizan la mayoría de sus proyectos al margen de la institucionalidad venida a menos, esquivando la normativa y obteniendo recursos de manera irregular. De esta manera, las situaciones de ingobernabilidad se han afianzado como una forma de vivir la política en la región: sin interés, sin criterio y con alto nivel de desconfianza y permisividad en las infracciones de la legalidad.

En lo referente a la planificación urbana, por ejemplo, las y los arquitectos y urbanistas son altamente vulnerables a caer en prácticas de corrupción. Las decisiones tomadas en este campo determinan el futuro desarrollo de las ciudades y los pueblos, dan forma al entorno urbano y afectan directamente la vida y los medios de subsistencia de comunidades enteras (Nkula-Wenz, Cirolia, & Berrisford, 2023).

<sup>29</sup> El caso Odebrecht se refiere a la corporación multinacional de origen brasileño dedicada a la construcción y la ingeniería petroquímica que pagó un valor estimado de 800 millones de dólares en sobornos a varios países de la región, como resultado de lo cual pudo generar alrededor de 12 mil millones de dólares en beneficios. Es el mayor caso de corrupción en América Latina que ha implicado a varios altos funcionarios de los países involucrados.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

Son decisiones de enorme responsabilidad en las que se juegan muchos intereses contrapuestos: del Estado y la administración pública, de los promotores y empresas privadas, de los terratenientes, de los partidos políticos, de las organizaciones de la sociedad civil y de las comunidades y los ciudadanos. La presión ejercida por unos u otros, los altos presupuestos y la discrecionalidad de quienes toman las decisiones son factores decisivos y sensibles a sobornos y prácticas irregulares. Los técnicos y profesionales, por escudarse en falsos neutralismos y tecnicismos o por caer víctimas de la corrupción, suelen favorecer los intereses privados y corporativos, ya sea en términos financieros, políticos o sociales, antes que a la sociedad en su conjunto (Montaner & Muxí, 2011). Según Nkula, Cirolia y Berrisford (2023), las consecuencias negativas de la corrupción dentro del sistema de planificación urbana para las personas y las comunidades incluyen resultados espaciales, sociales y económicos injustos, especialmente para los desfavorecidos y marginados, aumento de la degradación ambiental, abuso en la especulación con la tierra, disminución de la eficiencia de la administración municipal y daño a la legitimidad y credibilidad de los políticos e instituciones.

Por todo esto es necesario fortalecer, desde la formación, la ética profesional y afianzar el pensamiento político situado que tensiona las hegemonías academicistas y no se somete al individualismo empresarial o a un servilismo a grupos de poder sino orientado siempre a las colectividades y al bien común. Impulsando espacios de diálogo y acciones concretas donde la experticia técnica, bien informada, y razonada busca articular conexiones entre distintas experiencias, tomas de posición, modos de hacer y de pensar desde el Sur; no tanto como una noción geopolítica sino como un lugar de enunciación crítico, necesario respecto a los discursos y corrientes dominantes, así como sus centros de poder; proyectos con entendimiento de las singularidades locales del territorio latinoamericano y la pertinencia de una producción intelectual y crítica con sus inmediatas circunstancias sociales y políticas, y con aspiración a incidir mediante nuevas formas de imaginación estética y política en las condiciones concretas de su entorno.

Pero el pensamiento político como dice Morín (2011, p. 44)

se halla hoy en el grado cero. Ignora los trabajos sobre el devenir de las sociedades y del mundo. «La clase política ha dejado de pensar en la marcha del mundo», dice el economista Jean-Luc Gréau. La clase política se contenta con informes de expertos, estadísticas y sondeos. Ya no tiene un pensamiento. Ya no tiene cultura. Ya no percibe el efecto de Shakespeare. Ignora las ciencias humanas. Ignora los métodos que serían aptos para concebir y tratar la complejidad del mundo, para vincular lo local con lo global, lo particular con lo general. Privada de pensamiento, la política va a remolque de la economía. Como decía Max Weber, la humanidad ha pasado de la economía de la salvación a la salvación por la economía.

Y podríamos decir de los políticos que por lo que más se interesan es por su propia economía y beneficio. Una nueva política reformada obedecería a una doble orientación: la de una política de la humanidad y la de una política de la civilización. Debería pensar permanente y simultáneamente en lo planetario, lo continental, lo nacional y lo local (Morin, 2011, p. 45).

## 2.2.9. Brecha tecnológica

Como ya se ha mencionado, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) impulsan la globalización, pero también polarizan el mundo entre los que tienen o no acceso a las mismas. Carlos Tünnermann (2003, p. 111) explica que la desigualdad digital es «el contraste entre los “infoglobalizantes” y los “infoglobalizados”, los “inforricos” y los “infopobres”». Esta desigualdad arranca del hecho de que aproximadamente la mitad de la población latinoamericana no tiene acceso directo a internet desde sus hogares (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2023), lo que incide en su calidad de vida, conectividad y nivel de participación. A esto se añade el problema de que las grandes ciudades consumen más del 75% de la producción de energía dejando desabastecidos a pequeños poblados y zonas rurales que se quedan sin cobertura constante de energía eléctrica y conectividad.

Algunas ciudades, como Santiago de Chile, Medellín o Ciudad de México han apostado por su transformación digital, convirtiéndose en *Smart Cities* para reducir su consumo energético y las emisiones de gases de efecto invernadero y aumentar el bienestar de los ciudadanos. A este impulso se están sumando otras ciudades como La Paz, Curitiba, Bogotá o Buenos Aires, que han implementado tecnología para mejorar la gestión del consumo de agua y de energía, monitorear la delincuencia o evitar la congestión del tráfico. Sin embargo, esta implementación tecnológica implica una gran inyección de recursos para la dotación de *hardware* y equipamiento, la capacitación de personal y el reemplazo de los equipos por la rápida obsolescencia. Teniendo en cuenta la pobreza digital que viven las poblaciones en las periferias de los centros inteligentes con edificios inteligentes, las desigualdades sociales producidas por la tecnología se evidencian en una producción de espacios de exclusión, como dispositivos de control al servicio del poder. La arquitectura opera como dispositivo para profundizar la segregación y remarcar esas desigualdades. Esta arquitectura singular que se proyecta asume el papel de símbolo del poder.

Si bien el objetivo es la sostenibilidad, la conectividad y la optimización del uso de la tecnología para la eficiencia del funcionamiento de las ciudades y los edificios, el otro objetivo es reducir el analfabetismo digital y la integración de la población al uso de la tecnología, lo que sigue siendo un desafío para la región. El problema planteado por nuestra civilización tecnológica es de una complejidad extrema porque posee, de forma complementaria, unas características excepcionalmente positivas y excepcionalmente negativas, a la vez. El dominio de la tecnociencia constituye la vía hacia el post-humanismo, que solo puede contrarrestar el humanismo. Frente a problemas vitales comunes se necesitan políticas de humanidad, que suponen la conciencia del destino y el proyecto.

Pero los internacionalismos ignoran la importancia de la identidad y el origen, la diversidad cultural y nacional. «No se trata aquí de idealizar las sociedades tradicionales, que tienen sus carencias, su cerrazón, sus injusticias y sus autoritarismos. Hay que considerar sus ambivalencias, y, por lo tanto, ver también sus cualidades» (Morin, 2011, p. 47). Por encima de todo, debemos considerar todas las contradicciones de nuestra civilización tecnológica y promover los aspectos positivos para el desarrollo de la región. El pensamiento occidental y la occidentalización aportaron los elementos positivos que pueden fecundar una política de la humanidad. Los derechos del hombre y de la mujer, las autonomías individuales, la cultura humanista, la democracia. Mientras que,



## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.2. Globalización, neoliberalismo y privatización

---

una política de civilización, debería desterrar a un segundo plano todo aquello negativo que hoy ocupa un primer plano, es decir, la hegemonía del lucro, la reducción de la política a la economía y del conocimiento al cálculo (que ignora la multidimensionalidad de la existencia humana), el dominio de la racionalización (que aparta todo lo que no cabe en su lógica cerrada) sobre una racionalidad abierta (...) la política de la humanidad implica, asimismo, el respeto hacia los conocimientos, las técnicas, el arte de vivir de las diversas culturas, incluidas las orales. Integra todo aquello que es válido en la idea actual de desarrollo, pero para insertarlo en el contexto singular de cada cultura o nación. Además, la noción de desarrollo debe completarse con la de involución, es decir, de conservación de las protecciones comunitarias, de salvaguarda de las cualidades que el desarrollo tiende a destruir, de regreso a valores no materiales como la sensibilidad, el corazón y el alma. La política de la humanidad contempla el respeto a la autonomía de las sociedades, incluyéndolas en los intercambios y las interacciones planetarias (Morin, 2011, p. 49).

Civilización y cultura en la sociedad internacional son conceptos que resulta esencial delimitar su ámbito, al menos el sentido en que se toman en esta interpretación, sus diferencias en cuanto su ámbito en el que se adscriben y las oportunidades o limitaciones que ofrecen para la evolución social de las relaciones culturales y civilizatorias. Entendemos aquí civilización procesos a los que se atribuye desarrollo y progreso. Civilización se atribuye a las condiciones de vida que desarrolla una sociedad, cuya plasmación más directa se aprecia en las formas de organización política y económica, así como en los elementos materiales (tecnología, hábitats rurales o urbanos, arquitectura, etc.). Mientras, cultura se asocia a creencias, valores y comportamientos que se comparten en un grupo; por ejemplo, un grupo étnico, religioso o una nación. La cultura incluye el lenguaje, las costumbres y las creencias acerca de las funciones que desempeñan las personas y las relaciones entre ellas. Cultura designa el substrato de elementos espirituales compartidos por los miembros de una sociedad (Calduch Cervera, 2003).

En la medida en que la civilización universal y las culturas particulares constituyen dimensiones esenciales para la existencia de los pueblos y las distintas colectividades sociales, su generación, desarrollo o desaparición, están directamente vinculadas con dos procesos esenciales de transmisión de conocimientos y experiencias entre los individuos, es decir con dos procesos intrínsecamente sociales: el aprendizaje y la comunicación, razón por la que tales procesos se incorporan como imprescindibles elementos culturales (Duverger, 1972, p. 137)<sup>30</sup>.

Las únicas limitaciones existentes a esta expansión comunicativa de las relaciones sociales las impone la distancia o lejanía en sus tres manifestaciones fundamentales: espacial, temporal y cultural, debiendo destacar dentro de esta última la distancia lingüística, que sin ser la única importante es, sin duda, una de las más primarias limitaciones culturales (De Aguilera Gamonedá & De Aguilera Moyano, 1989). Precisamente, para superar estas limitaciones comunicativas o, al menos, para relativizar sus efectos, las sociedades han producido y perfeccionado los medios de comunicación, en los dos planos en los que la propia comunicación se desarrolla: el individualizado y el social. El desarrollo histórico de los medios

---

<sup>30</sup> Duverger señala también la educación y la comunicación social como las principales formas de transmisión cultural.

de comunicación se convierte en la propia historia cultural de la Humanidad (Calduch Cervera, 2003, p. 16).

En este contexto, la información y la comunicación atañen a todos aquellos elementos culturales y civilizatorios que, debidamente codificados en un determinado lenguaje, son transmitidos y comprendidos de manera análoga por el emisor y el receptor. Entendemos así el papel que los medios de comunicación de masas desempeñan en las sociedades contemporáneas como agentes decisivos de la comunicación social; transmiten y difunden entre las sociedades la información y los discursos elaborados conformando así públicos cuyas conductas, condicionadas por las direcciones que indican y opiniones que sustentan, inciden sobre las estructuras y relaciones, nacionales o internacionales, además de influir sobre las propias bases culturales (Martín Serrano, 1986)<sup>31</sup>.

En este marco conceptual podemos profundizar en las formas que la tecnología de la información y la comunicación a nivel global influye en la tensión dialéctica entre la universalización civilizatoria y la particularidad cultural, una tensión que penetra por los intersticios de las estructuras y las relaciones políticas y económicas de la Sociedad Internacional.

Finalmente, una política de la humanidad podría entenderse como la simbiosis entre lo mejor de la civilización occidental y las aportaciones extremadamente ricas de las demás civilizaciones; sería, así, generadora de la nueva civilización. La civilización occidental puede y debe propagar sus cualidades positivas: la tradición humanista, el pensamiento crítico y autocrítico, los principios democráticos, los derechos de la mujer, el niño y el hombre. Las sociedades tradicionales mantienen una relación con la naturaleza, un sentido de pertenencia al cosmos y unos vínculos sociales comunitarios que deben conservar al tiempo que incorporan lo mejor del acervo occidental. La política de la humanidad es una política de simbiosis planetarias: propugna un encuentro entre el dar y el recibir mencionado ya por Léopold Sédar Senghor (Morin, 2011, p. 50).

En cuanto a las tecnologías digitales, en el proyecto de la ciudad y la arquitectura se trataría de que aportaran sus facilidades a los conocimientos en materia de la cultura, la historia, la ciudad, la arquitectura y las herramientas para el proyecto, mientras que para la gente, en general, deberían servir para completar sus saberes populares y su educación y para preservar los conocimientos recogidos en sus tradiciones y mejorar las formas de vida sin olvidar las virtudes de sus prácticas comunitarias y sus propios recursos.

---

<sup>31</sup> Martín Serrano establece como una de sus dos leyes reguladoras de los sistemas de comunicación institucional, la siguiente: «Un sistema de comunicación pública permanece institucionalizado en tanto y solo en tanto, que exista un ajuste entre información pública, organización social y acción social».



Figura 2.12: Brecha tecnológica: para 2021 30% de la población de América del Sur no tiene acceso a internet.

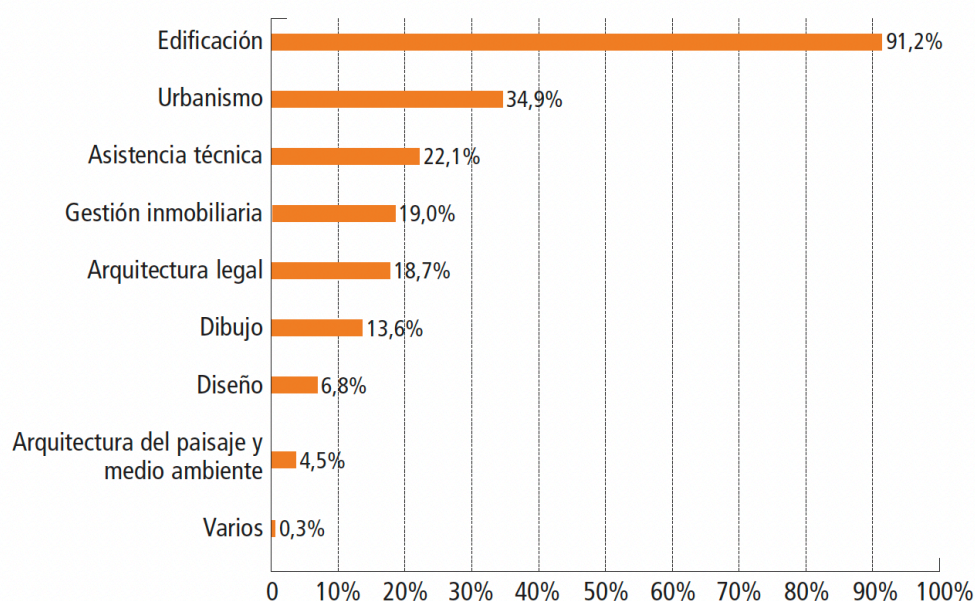
## 2.3. Campos de desempeño profesional de la arquitectura

El amplio espectro de problemas y necesidades socioespaciales y existenciales expuesto, relacionados con la política, la economía, la cultura y la tecnología indica las dimensiones en las que el desempeño profesional de la arquitectura incide a través del proyecto y la comunicación para mediar y contribuir en la transformación y mejora de las condiciones de vida de las personas y la sociedad. La sostenibilidad de la urbanización y la eficiencia de los edificios, la conservación del ambiente y la producción sostenible, la ecología del hábitat y la cultura de habitar, los equilibrios eco-tecnológicos así como la identidad cultural y la universalidad civilizatoria son las temáticas a enfrentarse los egresados y egresadas de las escuelas de Arquitectura y Urbanismo de las universidades y centros de estudios superiores en América Latina. En su gran mayoría aspiran a insertarse en el mercado laboral y nos tenemos que preguntar con qué tipo de preparación, qué orientación, qué conocimientos y actitudes para abordar el diseño y la construcción de obra nueva, para restaurar las preexistencias, para intervenir en las emergencias naturales, para dialogar con los interlocutores sociales e individuales y, lo más importante, contribuir para que todas las personas tengan hábitat digno; considerar en definitiva su trabajo servicio a la sociedad. Si bien es cierto que el campo de la arquitectura aborda directamente la planificación y construcción de vivienda, de equipamientos de salud, educación, recreación, transporte, espacio público, comercio, turismo, industria y todo tipo de servicios y la preservación del patrimonio, de manera más incisiva en Latinoamérica es evidente que debe atender el hábitat de las clases más desfavorecidas, la emigraciones, la ocupaciones ilegales, las periferias urbanas. Las atenciones a los usos del espacio público y la gestión urbana, territorial y del paisaje son además funciones relativas a la sostenibilidad y la ecología.

Pero hoy el campo de los estudios de la arquitectura se abre a enormes posibilidades e innovadoras formas de ejercer la profesión que se basan en formas alternativas de relacionarse con grupos, comunidades y otros profesionales sabiendo actuar desde la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y utilizando nuevas herramientas tecnológicas y comunicacionales. Otros campos de ejercitación disciplinares se abren para la creación y la comunicación como el diseño –gráfico,

escenográfico o industrial—, en las artes visuales, por mencionar algunos campos de desempeño profesional. Según el *Libro Blanco del Título de Grado en Arquitectura*<sup>32</sup> de la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España, ANECA (2005)*, las principales áreas de actividad profesional de las y los arquitectos en Europa son cinco: 1. la edificación (que comprende proyectos de obra nueva y de rehabilitación); 2. la planificación urbana y la arquitectura del paisaje; 3. la asistencia técnica en estructuras, instalaciones y mantenimiento de infraestructuras; 4. la gestión inmobiliaria, tasaciones, peritaciones y arquitectura legal; y, 5. el dibujo y diseño. Adicionalmente, el *Libro Blanco* menciona una categoría de *varios* donde se contempla otras formas de ejercer la arquitectura, vinculadas a las prácticas transdisciplinares, la docencia, la investigación y la comunicación arquitectónica. Se entiende que cada titulado trabaja por término medio en algo más de dos de estas áreas al mismo tiempo (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005, p. 173*), siendo las áreas de edificación y urbanismo las predominantes: algo más del 90% de titulados ejercen la actividad de la edificación y aproximadamente el 35% lo hacen en la planificación urbana, mientras que en las otras áreas no se alcanza el 25% de interés (*Figura 2.13*). Si se extrapola estos datos a la realidad en América Latina las áreas de desempeño profesional no varían demasiado.

#### ÁREAS DE ACTIVIDAD REFERIDAS AL 100% DE LOS ARQUITECTOS EN ACTIVO



*Figura 2.13: Áreas de actividad de los arquitectos en activo en España.  
Fuente: Libro Blanco del Título de Grado en Arquitectura, 2005.*

<sup>32</sup> El *Libro Blanco del Título de Grado en Arquitectura* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España se publicó en 2005 con el objetivo de realizar una reflexión sobre estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño del título de grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es un instrumento consensuado entre varias universidades participantes que incluye el análisis de la estructura curricular del título, estudios de inserción laboral, perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.3. Campos de desempeño profesional de la arquitectura

---

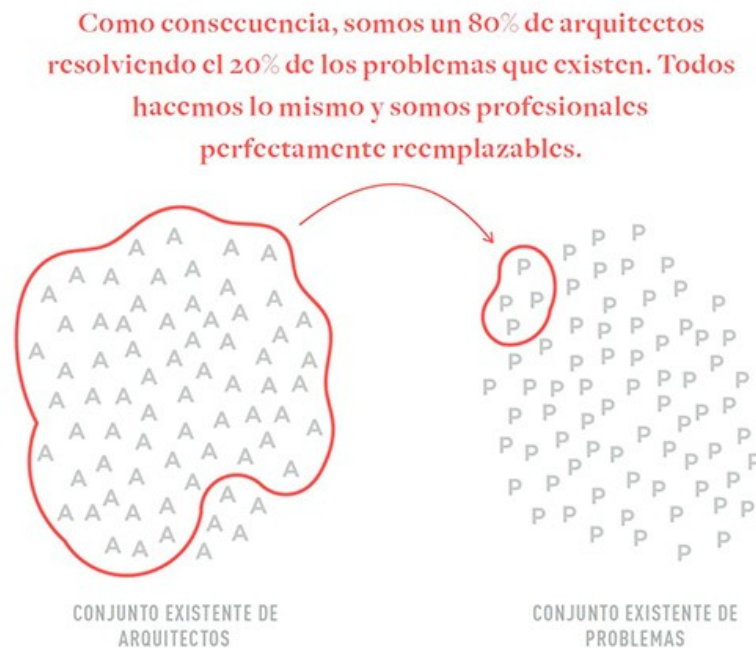
Los egresados de arquitectura en Latinoamérica tienen su desempeño profesional en cinco campos, principalmente: como proyectistas y diseñadores, esto es el diseño y desarrollo de proyectos arquitectónicos y urbanos a diferentes escalas, tanto en la obra nueva, como en la conservación de bienes patrimoniales; como urbanistas y planificadores; como constructores de edificios, incluyendo elaboración de presupuestos, programación, valoración, tasación de inmuebles, gestión, gerencia y dirección técnica; como investigadores en las áreas temáticas de la profesión; y como docentes (Universidad de Deusto - Universidad de Groningen, 2007, pp. 90–91)

En la mayoría de los países las actividades de los arquitectos y las arquitectas están reguladas por los gremios o colegios profesionales, que obligan a la afiliación para poder ejercer y a la vez monitorean el mercado, establecen criterios para fijar los honorarios, ofrecen formación permanente para la actualización profesional, realizan eventos académicos y formación continuada retroalimentando periódicamente la academia para una revisión y ajuste oportuno de la oferta de formación universitaria. La creación de los colegios, asociaciones y sociedades regladas de arquitectura en América Latina se inició en la segunda mitad del siglo xx, lo que produjo una oficialización de la profesión diferenciándola del oficio y saber técnico de los maestros de obra (Montaner & Muxí, 2011). Esta labor de control y fiscalización de los gremios, desde la imparcialidad ha ido transformándose en casos prestando apoyo a intereses particulares y a distintas ideologías y grupos de poder. De todas maneras, los colegios de arquitectos latinoamericanos han influido el desempeño profesional tanto de profesionales autónomos y de libre ejercicio, como funcionarios asalariados de la institución pública o la empresa privada, y docentes e investigadores de Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación. Las condiciones específicas de cada país como el clima, la topografía, la hidrología, la sismicidad, el paisaje y las raíces culturales, condicionan las formas de ejercer la profesión igual que la arquitectura en sí, y se observa escaso intercambio profesional entre los países en la región.

El primer Encuentro Internacional de Colegios de Arquitectos de Latinoamérica celebrado en Bogotá, la capital colombiana, en noviembre de 2023 con ocasión el primer Encuentro Nacional de Consejos Profesionales de Colombia recibió a delegados de diversos puntos del continente. El evento organizado por el Consejo Profesional Nacional de Arquitectura y sus Profesionales Auxiliares de Colombia, declaró su finalidad en promover el ejercicio ético de la profesión. Incluyó exposiciones, debates y seis conferencias, en cuyas temáticas se pueden desvelar los retos que se proponen. La de Carlos Arturo Gómez (Colombia), «Los consejos y colegios como modelo de autocontrol disciplinario»; Santiago Amador (Colombia), «La innovación, un reto para todas las disciplinas»; Martha Vall-Ilosera (EEUU-España), «Calidad arquitectónica, una garantía para el bien común»; Jorge Ramírez e Ivonne Bohórquez (Colombia), «La viabilidad de una política pública para la arquitectura»; Julio César Orjuela (Colombia), «Aporte y relevancia de las profesiones auxiliares y afines»; y Martha Thorne (EEUU), «Visión internacional de enseñanza de la arquitectura».

Así que Innovación, calidad, bien común, política pública, otras profesiones, transdisciplinariedad e internacionalización y enseñanza de la arquitectura son claves para entender las atenciones de las asociaciones profesionales con respecto a la disciplina. Si bien es verdad que en varios de los países como es el caso de Ecuador se ha debilitado el poder de estas asociaciones por legislaciones gubernamentales que derogaron la obligatoriedad de la afiliación para ejercer la arquitectura, liberando la oferta de servicios profesionales, esto ha afectado diversos campos sin regulación contribuyendo aún más en la agresividad de los mercados inmobiliarios.

Según el informe publicado por la [Universidad de Deusto – Universidad de Groningen \(2007\)](#) se observa una práctica endogámica de la profesión en cada país limitada a la producción arquitectónica con fuerte influencia norteamericana y europea. La atención pública es insuficiente y se necesitan políticas sociales y financiación de campos emergentes de la profesión que tienen relación con la mediación y resolución de conflictos sociales, con el conocimiento y la investigación en diseño, materiales o sistemas constructivos, así como la comunicación y la difusión arquitectónica teniendo en cuenta la capacidad de mediación con las nuevas tecnologías para el emprendimiento y la solución de problemas.



*Figura 2.14: Somos un 80% de arquitectos atendiendo sólo al 20% del mercado.*

Fuente: Caterina de la Portilla, 2019.

La Figura ilustra la demanda de arquitectos y arquitectas en tan solo el 20% de casos y problemas que necesitarían su intervención y este porcentaje corresponde a la construcción de obra nueva o rehabilitación de preexistencias, asesorías técnicas y planificación urbana. El 80% de titulados responde este tipo de problemas dejando un 80% de problemas sin atender (De la Portilla, 2019). Esto significa que otros profesionales se hacen cargo del resto y que existe una gran competencia. Además se puede traducir, elitización de la profesión, honorarios desproporcionados o precarización laboral como contrapunto. De este estudio, hecho para el caso de España, se deduce lo que puede ser extrapolable en América Latina, que se necesitan perfiles más diversificados que respondan a las demandas de la sociedad, que reconfiguren el mercado laboral equilibrando la oferta y la demanda y reposicionen la función social y cultural de los arquitectos y arquitectas en la sociedad, lo que es labor de las universidades y las escuelas de arquitectura de proporcionar una formación más acorde con las necesidades de la sociedad.

## 2.4. Escuelas de arquitectura en América Latina

Si las necesidades de la sociedad y el mercado laboral que responde a los intereses de los distintos grupos de poder no siempre son compatibles, también es verdad que la formación en las escuelas de arquitectura a veces se corresponde con un perfil profesional idealizado que no se relaciona con su contexto inmediato, sino a una mera preparación técnica. La situación parece contradictoria, según Montaner (2011), entre los discursos académicos de contenido social y humanístico, que reivindican la función social de la arquitectura y las obras publicadas en revistas que destacan la arquitectura como un objeto singular y exaltan a los arquitectos como genios creadores aspirantes al *Star System*. Si el espíritu de la universidad es responder a su contexto socioeconómico y cultural a través de la búsqueda, transmisión y aplicación del conocimiento para el desarrollo de los pueblos, «nuevas necesidades, nuevos retos, se demandan nuevos estilos en el ejercicio del oficio aprendido en la universidad» (Tünnermann Bernheim, 2003, p. 127). Pues, las universidades deberían promover las transformaciones para responder a las necesidades, ya que son espacios para la investigación, el conocimiento, la experimentación y la reflexión crítica, donde se engendran valores éticos que encaminan la sociedad.

La educación superior en América Latina aparece con las primeras universidades fundadas durante la época colonial que reproducen los modelos producidos en las metrópolis española y portuguesa, heredados de la tradición medieval. Más tarde, los movimientos de independencia y la fundación de las nuevas repúblicas condujeron a una reforma que priorizó el ‘modelo napoleónico’ basado en la ‘nacionalización’ de la universidad. Su institucionalización y dependencia del Estado, que financia y organiza los planes de estudio y la administración del centro educativo, tiene intenciones utilitaristas y profesionalizantes: preparar los trabajadores que necesita la administración pública y la sociedad desde un discurso unificado que dirige la opinión pública y moral (Tünnermann Bernheim, 2003). De ese modo, se crearon varias escuelas profesionalizantes separadas, sin un núcleo aglutinador y sin investigación más allá de la necesaria para el desarrollo técnico-práctico de las profesiones. Este modelo burocrático y carente de proyección social entraría en crisis en 1918 con la Reforma Universitaria acaecida en la ciudad de Córdoba en Argentina. El movimiento reformista se ha propagado al resto de América Latina como una demostración de respuesta a las necesidades y circunstancias experimentadas en toda la región. La reforma de los sistemas universitarios se ha prolongado hasta después de la Segunda Guerra Mundial.

El primer país donde repercutió el afán reformista fue Perú, donde desde la Fundación del Centro Universitario de Lima, en 1907, las inquietudes de estudiantiles estaban al orden del día. [...] En 1919, los estudiantes de San Marcos acogieron el ideario de la reforma de Córdoba. Al año siguiente, el primer Congreso Nacional de Estudiantes reunidos en Cuzco, adoptó una resolución de gran trascendencia para el movimiento: la creación de las Universidades Populares González Prada, uno de los mejores aportes del reformismo peruano. En estos centros confraternizaron obreros, estudiantes e intelectuales, ampliándose así el radio de influencia de la reforma (Tünnermann Bernheim, 2003, pp. 70–71).

Los postulados reformistas de Córdoba se resumen en: 1. Establecimiento de la autonomía universitaria en sus aspectos político, docente, administrativo y económico; 2. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad con la participación de sus elementos constitutivos: profesores, estudiantes y graduados; 3. Concursos de oposición para la selección del profesorado y la periodicidad de las cátedras; 4. Docencia libre; 5. Asistencia libre; 6. Gratuidad de la enseñanza; 7. Reorganización

académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza; 8. Asistencia social a los estudiantes y democratización del ingreso a la universidad; 9. Vinculación con el sistema educativo nacional; 10. Fortalecimiento de la función social de la universidad a través de programas de proyección social y vinculación con el medio; y, 11. Posicionamiento político de unidad y lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

Las innovaciones más importantes de esta reforma abarcan el tema de la autonomía universitaria, el co-gobierno docente-estudiantil, la periodicidad de los cargos directivos, la libertad de cátedra y la ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional. Otras reformas posteriores, influenciadas por las reformas alcanzadas en Córdoba, han logrado establecer la pluralidad de visiones, la importancia de la investigación y de la extensión, conocida en algunas universidades de América como «vinculación con el medio».

El movimiento estudiantil de 1967 en Chile logró profundos cambios en la cultura académica a partir del principio de la democratización de la enseñanza: libre acceso a los estudios, co-gobierno universitario y creación de programas interdisciplinarios. Lamentablemente, el golpe militar de 1973 instauró una política de contrarreforma de la universidad pública y el fomento de nuevas universidades privadas. Con el regreso a la democracia en 1990, el sistema educativo chileno se ha atravesado por varias movilizaciones estudiantiles –el 2006, 2008, 2011, 2019– que continúan luchando por la reforma de la educación superior, proceso que fue truncado durante la dictadura.

La autonomía y la reforma del sistema universitario se conquistó en México tras un largo proceso que se inició con manifestaciones estudiantiles en 1929 y fue aceptada finalmente en 1944 con la expedición de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Pero, a pesar de los afanes de reforma, en la universidad latinoamericana perviven dos situaciones detectables inmediatamente: el carácter elitista de la institución y la idea de una universidad profesionalizante que responde a las exigencias del mercado laboral desde una oferta de carreras técnicas. Según [Tünnermann \(2003\)](#) es bajo el nivel de la investigación y el desarrollo científico y se gobiernan como empresas. El crecimiento de la oferta universitaria privada en países como Brasil, Colombia y Chile supera un 50 por ciento de la matrícula ([López Fernández et al., 2022](#)). Estas universidades ofertan carreras de poco riesgo económico y dejan las carreras costosas y las tareas de investigación y posgrado al sector público.

### 2.4.1. Origen y evolución

Estas situaciones han significado un rezago en la capacidad de respuesta de las escuelas de arquitectura a las distintas problemáticas de la región. [Patricia Méndez y Hernán Barría \(2016\)](#) presentan en el libro *Enseñanza de la Arquitectura en América del Sur* una investigación para la Asociación de Escuelas y Facultades de Arquitectura Públicas de América del Sur, ARQUISUR, en la que se analiza el origen y la evolución de las Escuelas y Facultades más representativas, que se ha complementado con documentación de las universidades de Ecuador, Colombia, Venezuela y México. El origen de la formación en arquitectura se encuentra en la Universidad Pública, como una carrera técnica y profesionalizante que respondía a las necesidades de la sociedad de las nacientes repúblicas del siglo XIX. Más tarde han ido surgiendo otras escuelas y facultades privadas o cofinanciadas con recursos estatales que hoy completan el panorama de la región. Hay tres tiempos en su evolución histórica que corresponden, el primero, a los regímenes colonialistas y neoclásicos importados de Europa y la



## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.4. Escuelas de Arquitectura en América Latina

---

fundación de las primeras repúblicas independientes; el segundo, al inicio del siglo xx y los festejos de los centenarios de independencia de varios países; y finalmente, el tercero, que arranca en la segunda mitad del siglo xx hasta el final del milenio. En la actualidad se han producido las reformas y reformulaciones de estas escuelas y sus sistemas académicos para responder a la globalización y para asimilar su modelo a los europeo y norteamericano.

En el primer momento, la arquitectura, como una disciplina de enseñanza, estuvo reunida junto a la escultura, la pintura y el dibujo dentro de la Escuela de Bellas Artes, pero manteniendo un vínculo directo con las ciencias exactas y con la ingeniería. Fuertemente influenciada por la estructura academicista francesa, los estudiantes «aprendían a través de copia de modelos, dibujo de formas y de la naturaleza, pintura académica, escultura y grabado» (Méndez & Barría, 2016, p. 11). En estas escuelas la formación se orientaba al proyecto de decorados, construcción de edificios, diseño de mobiliario y pintura decorativa. De esta forma, se han diferenciado a los arquitectos académicos de los aprendices «informales» de los *ateliers* artesanales diseminados por todo el continente al amparo de las órdenes religiosas.

En esta primera etapa se destaca la creación en 1781 de la Real Academia de San Carlos en Ciudad de México, la más antigua del continente, que representa el antecedente de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Algo similar sucedía en la ciudad de Rio de Janeiro con la apertura de la Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, cuyo sistema de enseñanza neoclásico fue replicado en otras ciudades brasileras. A la par se había fundado el Curso de Arquitetura, de libre ingreso y vinculado a la Escuela de Artes y Ofícios, en Salvador de Bahía, São Paulo, Maceió y Ouro Preto. Así, hacia 1850 en Brasil convivían ambos sistemas de formación en arquitectura. Unos años más tarde, pero vinculadas a las Academias de Matemáticas, Ingeniería y Ciencias Exactas, se creaban las Escuelas de Arquitectura de Caracas (1831), La Paz (1842), Santiago de Chile (1848), Buenos Aires (1878) y Montevideo (1888). En todas ellas se ofrecían seminarios obligatorios, que los estudiantes debían tomar en las Escuelas de Bellas Artes para complementar su formación arquitectónica. Con el paso del tiempo y la creación de las nuevas repúblicas, las academias pasaron a ser escuelas nacionales y finalmente facultades adscritas a las universidades públicas de cada país. En este período además tuvo lugar la publicación y difusión académica de varios tratados de arquitectura, apuntes sobre teoría e historia para los estudiantes y otros documentos importantes para el desarrollo académico de la profesión. Por ejemplo, en 1853 fue publicado en Santiago de Chile el *Curso de Arquitectura* de Claude Brunet, en 1860 apareció *Apuntamientos sobre la historia de la arquitectura* de Javier Cavallari, editado en Ciudad de México, el *Tratado de Arquitectura* publicado en La Habana en 1868 por Miguel López y Gómez, en 1872 se editó el *Tratado completo de Arquitectura* de Fernán Caballero en La Paz, o el manual *Apuntes sobre lecciones de arquitectura dictadas en la Universidad Mayor de San Marcos*, editado por Theodore Elmore en Lima en 1876 (Méndez & Barría, 2016). Hoy en día estos documentos forman parte del acervo cultural de la Historia y Teoría de la Arquitectura Latinoamericana.

En el segundo periodo se produce la agrupación gremial en colegios profesionales que se asocian a las universidades para fortalecer el posicionamiento de la profesión en la sociedad. Estas asociaciones organizan eventos académicos de difusión de la arquitectura como congresos y encuentros de estudiantes y publican diversas revistas especializadas, como la *Revista de Arquitectura* de la Sociedad Central de Arquitectos de Argentina (SCA), o la revista *Arquitetura* del Instituto de Arquitectos Brasileños (IAB). Los gremios fomentan la reglamentación de la práctica profesional y asumen una posición crítica que cuestiona el modelo *Beaux Arts* importado de Francia para la formación en arquitectura. Para este

momento ya se diferencian y se separan las facultades de ingeniería y de arquitectura. A partir de la Reforma Universitaria de 1918, se impulsó la creación de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba (1923), y a ésta sucedió la fundación de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes de Bogotá (1936), la Escuela de Arquitectura de la Universidad Mayor de San Andrés en Bolivia (1939), la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Chile (1944), la Escuela de Arquitectura de Quito de la Universidad Central del Ecuador (1946), la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (1947), la Facultad de Arquitectura de la Universidade Federal de Rio de Janeiro (1947), la Facultad de Arquitectura e Urbanismo de la Universidade de São Paulo (1948), y la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela (1953). El modelo implementado en estas escuelas y facultades mantenía un organigrama basado en la *École Polytechnique* parisina y respondía a la necesidad de implementar una formación técnica, fuertemente vinculada a la ingeniería civil y a las ciencias exactas. En cada país más tarde se han creado otras escuelas en ciudades distintas de las capitales, para atender las necesidades sectoriales y buscando un mayor equilibrio en las políticas de desarrollo local.



*Figura 2.15: Fotografías históricas de universidades de América Latina.*  
De izquierda a derecha y de arriba abajo: Plaza de acceso de la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile, 1969; aula de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Rio de Janeiro, Brasil, 1968; taller de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 1916; taller de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidade Federal de Pelotas, Brasil, 1971.

El tercer tiempo está influenciado por la propagación del movimiento Moderno de la arquitectura y los principios urbanísticos de los CIAM, lo que provocó una serie de reformas estructurales y curriculares.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.4. Escuelas de Arquitectura en América Latina

---

En los planes de estudios hicieron eco los movimientos estudiantiles de París de 1968 que visibilizaron la necesidad de reformar los planes de estudio planteando alternativas pedagógicas a los modelos de Bellas Artes y Politécnico franceses. [Beatriz Colomina \(2016, p. 37\)](#) comenta:

Preocupaciones similares desencadenaron protestas en escuelas de arquitectura en todo el mundo. Algunas veces las revueltas dentro de la universidad transformaron la educación arquitectónica y en otros casos las revueltas dentro de la arquitectura transformaron la universidad. El incendio del edificio de Arquitectura y Arte de la Universidad de Yale en 1969 (supuestamente provocado por estudiantes), que había sido recientemente terminado en 1963, simbolizó la agitación que había dentro de los bastiones de la autoridad disciplinar.

De acuerdo con las reformas fueron apareciendo unos perfiles formativos de *arquitectos integrales* que aspiraban a un mayor equilibrio entre la técnica y los aspectos humanísticos y sociales, dando lugar, por ejemplo, al Curso de Arquitectura en la sede de la Universidad de Chile en Valparaíso, que ponía énfasis en la función social y cultural de la arquitectura con una formación más humanística y sensible a las problemáticas sociales; o la creación de la Facultad de Arquitectura de Asunción en Paraguay o la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat en Cochapamba, Bolivia, que orientaron los estudios hacia la interdisciplinariedad y la integración con otras profesiones relacionadas con el hábitat. En 1967 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) reformó el régimen académico universitario introduciendo ciclos semestrales en lugar de anuales. Con esta adecuación metodológica creó en 1969 la Licenciatura en Diseño Industrial dentro de la Facultad de Arquitectura y en 1985 se abrieron las licenciaturas en Urbanismo y Arquitectura del Paisaje, diversificando su oferta formativa. La innovación curricular tuvo eco en el resto de la región: en Chile, antes del régimen de la dictadura militar, se creó en 1969 la Escuela de Arquitectura de la Universidad del Bío-Bío en Concepción con la idea de descentralizar la enseñanza de la arquitectura con una propuesta basada en la sustentabilidad de la materialidad y de la técnica propias de la región, dando lugar a una arquitectura más relacionada con su contexto. Con el regreso a la democracia en 1990 se crearon otras siete instituciones públicas a lo largo de todo el territorio chileno fomentando ideas similares a las de Concepción. Algo parecido sucedió en Argentina, al llegar el gobierno democrático en la década de los ochenta, que promovió la ampliación de escuelas de arquitectura en varias ciudades del interior del país para descentralizar y aliviar la demanda en la metrópolis bonaerense. En la línea de ampliación de la oferta, en Bolivia se creó en 1997 la Facultad de Ciencias del Hábitat, Diseño y Arte en la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Santa Cruz de la Sierra, siguiendo los pasos de Cochapamba y sobre la lógica de que la arquitectura está vinculada a otras áreas emergentes como la planificación territorial, el diseño industrial y las artes visuales. El camino de la innovación llega hasta 2014 cuando abrió sus puertas la Universidad Regional Amazónica Ikiám en Ecuador con una oferta educativa que incluye la carrera de Arquitectura Sostenible, muy pertinente al contexto amazónico.

Según [Carlos Tünnermann \(2003\)](#) la situación de la educación superior en América Latina mostraba a principios del 2000 las siguientes características:

1. Crecimiento cuantitativo de matrículas, lo que se traduce en demanda de accesibilidad y democratización de los estudios superiores.
2. Diversificación y multiplicación de las instituciones, es decir, proliferación de colegios universitarios, institutos tecnológicos superiores, escuelas politécnicas y otras instituciones de educación superior no universitaria; así mismo, se diferencian las universidades nacionales, regionales, comunitarias,

completas, especializadas, públicas y privadas, que, sin embargo, no están debidamente coordinadas por lo que no se puede hablar de un sistema de educación superior.

3. Incremento del personal docente, siendo la mayoría expertos en su disciplina, pero careciendo de formación pedagógica ejercen la docencia como complemento de sus actividades profesionales.

4. Ampliación de la participación del sector privado, que prefiere orientar su oferta académica profesionalizante hacia carreras de alta rentabilidad.

En Brasil, Colombia, Chile, El Salvador, Perú, Puerto Rico y República Dominicana hay mayor proporción de matrícula privada que pública lo que podría significar una pérdida de valor de la educación pública frente a la privatización de las enseñanzas. Este escenario amplio y diverso de opciones para la formación arquitectónica plantea serias dificultades para una valoración de conjunto como para la unificación de criterios de valoración de la profesión en la región y la construcción de un perfil de egresado que facilite la movilidad estudiantil y laboral entre distintos países.

### 2.4.2. Universidades y sistemas de acreditación en la región

El crecimiento acelerado del número de Instituciones de Educación Superior (IES), en los últimos años, la alta demanda de estudios universitarios y la proliferación de programas de estudios de arquitectura como interdisciplinarios en arquitectura, urbanismo, planificación territorial, arquitectura del paisaje, sustentabilidad, diseño industrial, diseño gráfico y artes que expanden el campo laboral para los futuros profesionales han levantado la alerta sobre la manera en la que se puede garantizar la calidad de la educación superior (De la Garza Aguilar, 2008). Desde las últimas décadas del siglo xx, la mayoría de los países ha implementado políticas públicas para el aseguramiento de la calidad a través de sistemas de evaluación con criterios e indicadores estandarizados cuya finalidad es la acreditación de las Instituciones de Educación Superior y de sus carreras y programas. Esto ha servido no solamente para mantener un control de la calidad sino también para implementar políticas de mejoramiento continuo frente a las nuevas demandas y a la coherencia de la misión y compromiso social de las universidades.

Los sistemas de evaluación y acreditación son complejos y diversos, sus criterios se establecen con base en las estructuras pedagógicas, de investigación y de gestión administrativa establecidas para la Educación Superior y la mayoría de ellos responden a las políticas nacionales de desarrollo. Existen tres tipos de sistemas de acreditación: los organismos gubernamentales, que evalúan a partir de lo establecido en las leyes orgánicas de educación superior; los organismos intermedios, que pueden ser públicos o privados y que responden a las necesidades coyunturales de los gobiernos de turno; y, los organismos profesionales/académicos, que velan por la calidad y pertinencia técnica de las carreras profesionales (De la Garza Aguilar, 2008). Sin embargo, la tendencia en casi todos los países es integrar redes regionales para la acreditación, como la Agencia Centroamericana de Acreditación de programas de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI) o el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias ARCU SUR, administrado por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA). En todo caso, el reconocimiento de la calidad de las instituciones no solo las ubica dentro de un *ranking* de preferencias para la demanda estudiantil, sino que determina los criterios de financiamiento y las compromete a revalorizar su misión y a trabajar en la afirmación de la autonomía, la diversidad y la promoción de

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.4. Escuelas de Arquitectura en América Latina

valores democráticos. Por otra parte, la acreditación orienta la actualización e innovación de los planes de estudio y la relevancia social de la oferta académica.

En este contexto, la [Tabla 2.2](#) resume de manera referencial el número de IES, carreras o programas de arquitectura y urbanismo acreditados hasta este momento de la investigación en cada país de la región por distintos sistemas de evaluación y acreditación. Pero existe una cantidad similar o superior de IES no acreditadas, como ocurre en el caso de Brasil, donde la referencia tomada es la evaluación de ARCU SUR y no su sistema nacional de acreditación, o el caso de México donde las instituciones no acreditadas que ofertan la carrera superan en una proporción de 4 a 1 a las IES acreditadas. Por otra parte, debido al propio sistema nacional de evaluación, hay países que tienen casi la totalidad de sus carreras de arquitectura acreditada, como es el caso de Uruguay, Chile, Ecuador y Perú. Los datos reflejan la situación de la carrera de arquitectura en el sistema de educación superior de cada país.

*Tabla 2.2: Carreras de arquitectura acreditadas en cada país de Latinoamérica*

País	Subregión	Idioma	Número de IES que ofertan la carrera de Arquitectura	Observación
Argentina	Sudamérica	Español	27	Universidades acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la República Argentina, CONEAU.
Bolivia	Sudamérica	Español	7	Carreras acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias de Bolivia, CNACU.
Brasil	Sudamérica	Portugués	8	Universidades acreditadas por el sistema ARCU SUR de los 466 Cursos registrados en la <i>Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo</i> , ABEA.
Chile	Sudamérica	Español	22	Carreras acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNA-Chile.
Colombia	Sudamérica	Español	23	Programas con acreditación de alta calidad por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, CNA-Colombia.
Costa Rica	Centroamérica	Español	4	Carreras acreditadas por el Sistema Nacional de acreditación de la Educación Superior de Costa Rica, SINAES.
Cuba	Caribe	Español	4	Universidades acreditadas por el Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.
Ecuador	Sudamérica	Español	24	Universidades acreditadas por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador, CACES.
El Salvador	Centroamérica	Español	2	Universidades acreditadas por el Ministerio de Educación del Gobierno de El Salvador.
Guatemala	Centroamérica	Español	7	Universidades registradas en el Consejo de la Enseñanza Privada Superior de Guatemala, CEPS.
Haití	Caribe	Francés	4	Universidades con licencia otorgada por la Universidad del Estado de Haití.
Honduras	Centroamérica	Español	6	Centros de Estudios Superiores registrados en la Dirección de Educación Superior de Honduras.
México	Norteamérica	Español	71	Instituciones de Educación Superior acreditadas por la Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, ANPADEH, organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de México, COPAES.
Nicaragua	Centroamérica	Español	7	Universidades acreditadas por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua.
Panamá	Centroamérica	Español	4	Universidades acreditadas por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, CONEAUPA.
Paraguay	Sudamérica	Español	4	Programas acreditados según el modelo nacional vigente de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay, ANEAES.

País	Subregión	Idioma	Número de IES que ofertan la carrera de Arquitectura	Observación
Perú	Sudamérica	Español	38	Universidades registradas en la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria de Perú.
República Dominicana	Caribe	Español	10	Universidades registradas en el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Gobierno de la República Dominicana.
Uruguay	Sudamérica	Español	2	Carreras universitarias acreditadas por la Comisión Ad Hoc para la Acreditación en Uruguay.
Venezuela	Sudamérica	Español	4	Carreras acreditadas por el sistema ARCU-SUR.

La acreditación permite que exista una mejora continua de los programas académicos para alcanzar los parámetros estipulados de calidad nacional e internacional. Los programas e instituciones acreditadas tienen el compromiso de ofrecer una formación académica completa, actualizada y competitiva por lo que los títulos que otorgan son reconocidos internacionalmente, sirven para continuar los estudios de posgrado y para satisfacer las demandas del mercado laboral.

En algunos países, como Ecuador, la acreditación institucional nacional está regulada por las leyes de Educación Superior y lograrla habilita, sobre todo, el funcionamiento de las universidades, pero en paralelo a la acreditación institucional, la normativa establece la acreditación de las carreras. Este proceso depende del presupuesto disponible y del enfoque del Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de turno. Por el momento no se han acreditado las carreras de arquitectura, sin embargo, si la IES que oferta la carrera está acreditada, los títulos otorgados son reconocidos.

En otros países, como Chile, el proceso de acreditación es voluntario para las IES autónomas y mandatorio para las IES públicas. La Comisión Nacional de Acreditación promueve este modelo de acreditación para que los centros de estudios mejoren su gestión institucional y académica, y se adapten a las demandas sociales y de interés público. En el resto de los países los sistemas de acreditación tienen el mismo espíritu y siguen procesos similares, que se inician por la evaluación y categorización institucional para continuar con la evaluación de los programas en un proceso dilatado y riguroso.

Aparte de la acreditación nacional, existen agencias acreditadoras de alcance regional o internacional que emiten certificados periódicos de calidad según los estándares establecidos en sus normativas. Optar por una acreditación complementaria certificada por estas instituciones, implica cumplir y mantener esos estándares de calidad. La motivación para entrar en este tipo de acreditaciones es que la certificación de una prestigiosa agencia atrae mayor número de matrículas estudiantiles y vuelve competitiva la institución en el ámbito internacional.

El valor específico que plantean los sistemas de acreditación para esta investigación es que dentro de sus criterios y estándares de calidad figura el indicador del perfil de egreso, que de cierta forma orienta los objetivos de formación, los resultados de aprendizaje y las metodologías aplicadas en las escuelas de arquitectura. El estudio comparativo de los perfiles de egreso disponibles permite conocer el tipo de profesionales que están graduándose en las universidades y los enfoques con los que ejercen su profesión en la región.

## 2.5. Perfiles de egreso de las universidades latinoamericanas

Desde principios de los años 2000, los sistemas de educación superior en América Latina se han orientado hacia un aprendizaje basado en competencias que configura el perfil del profesional del siglo XXI (Tünnermann Bernheim, 2003). Este enfoque, «pone énfasis en la aplicación de conocimientos en ambientes reales, abriendo la posibilidad de transformar y construir nuevas experiencias de aprendizaje facilitando la adquisición de las competencias declaradas» (Casanova Romero, Canquiz Rincón, Paredes Chacín, & Inciarte González, 2018, p. 121). Para ello, las universidades han ajustado sus perfiles académico-profesionales a las demandas cambiantes del mundo productivo introduciendo ciertas estrategias metodológicas para el desarrollo de habilidades y destrezas a la par de la adquisición de los conocimientos tradicionalmente establecidos para cada disciplina.

El filósofo Edgar Morín (1999) ya había planteado la necesidad de una reforma o revolución de los sistemas de aprendizaje en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, en que se trata de conocer la naturaleza del propio conocimiento, aprender a relacionar los objetos en sus contextos y sus complejidades, aprender la condición humana, aprender sobre la identidad terrenal, aprender a enfrentar las incertidumbres, aprender la comprensión mutua, y aprender la ética del género humano. La educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, se enfrenta a la base epistemológica del aprendizaje expresada con el esquema competencial, es decir, lo que sabrán hacer los futuros profesionales y lo que el informe *La educación esconde un tesoro* de Jacques Delors (1996) para la UNESCO expresa como los cuatro pilares de la educación del nuevo milenio: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. A partir de estas conceptualizaciones, América Latina y el Caribe declararon en 1999 un nuevo compromiso social de la ciencia y la tecnología en la región basado en la erradicación de la pobreza, la armonía con la naturaleza y el desarrollo sostenible. Este compromiso reconoce que el conocimiento constituye un componente central de la cultura, la conciencia social y la inteligencia colectiva, pero que por sí mismo no es capaz de transformar las economías o la sociedad y que para ello es necesario implementar sistemas sociales y nacionales de ciencia, tecnología e innovación que posibiliten su incorporación en el sector productor de bienes y servicios (Tünnermann Bernheim, 2003). La renovación de las enseñanzas científica y tecnológica y el establecimiento de nuevos propósitos para la formación de profesionales capaces y comprometidos con el desarrollo de la región, tiende, en este sentido, no tanto a los conocimientos especializados sino al desarrollo de destrezas para la solución de problemas, la comunicación asertiva y la comprensión del uso adecuado de la tecnología y la informática. Las universidades asumirían el reto de convertirse en centros de educación permanente para la implementación de este nuevo paradigma, que contemplaba una formación de profesionales preparados para la diversidad y la diversificación del mercado laboral.

Para alcanzar este perfil de un profesional polivalente se hizo indispensable reestructurar los planes de estudio con un adecuado equilibrio entre la formación general y la especializada, poniendo énfasis en los procesos de aprendizaje más que en los de instrucción. De esta forma se desplazó la centralidad de la formación desde los contenidos curriculares hacia el estudiante y sus capacidades sociales, humanas y técnicas. Los nuevos modelos curriculares se han planteado a partir de la flexibilidad, la integración curricular, el trabajo autónomo individual y en equipo, la diversificación de las ejercitaciones, las prácticas multitarea y el aprendizaje permanente.

## 2.5.1. Concepto de competencia

En la actualidad existen diversas maneras de definir las competencias, así lo demuestra Ana Puig-Pey (2009) al presentar en su tesis doctoral el análisis de veinte definiciones del concepto. Como conclusión establece que la mayoría de las definiciones coinciden en que *competencia* es una combinación de conocimientos, habilidades intelectuales, manuales, sociales, procedimientos, actitudes y valores que se desarrollan en una persona para afrontar con solvencia distinto tipo de problemas o asuntos en un contexto académico, profesional o social determinado, es decir, son un *saber hacer* y un *saber estar* que hacen capaz al individuo de actuar en determinadas situaciones. Para el arquitecto Rodolfo Jiménez (2010, p. 78), profesor de la Universidad Santiago de Chile, la competencia es

un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos. Una competencia no constituye una forma de algoritmo memorizado y practicado repetidamente en vista a asegurar la perennidad y la reproducción, sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas.

La competencia es una forma de integrar el saber y el actuar, no como un saber-hacer procedimental y mecánico sino como «un modo de pensar y hacer creativo, no determinado por la regla sino por el uso de un método contextualizado a la situación problemática» (2010, p. 79). En este sentido, los aprendizajes basados en competencias integran el conocimiento de contenidos curriculares con las habilidades y los aspectos actitudinales y axiológicos de cada persona.

El concepto de competencia tiene su origen hacia el final de la década de los sesenta en Columbia Británica y Canadá, y fue el resultado de la necesidad por contar con un currículo en el que se pudiera evaluar el dominio de un comportamiento con un instrumento objetivo. Por otro lado, a principios de la década de los ochenta, en los países industrializados se observa un profundo desfase entre perfiles profesionales de egreso muy específicos y especializados con los requerimientos del mercado de trabajo que exigía perfiles dinámicos y flexibles. Ante este panorama se observa un fuerte énfasis al enfoque por *competencias laborales* como una respuesta a la necesidad de vincular la formación educacional con los requerimientos del aparato productivo. A su vez, las *competencias académicas* son un abanico extenso de habilidades intelectuales indispensables para el dominio de cualquier disciplina e incorporan el dominio de capacidades como las siguientes: identificar, comprender y organizar ideas, reconocer métodos de investigación separar la posición personal respecto de otras, expresar las ideas en forma escrita, saber escuchar, y contestar de manera coherente y concisa, formular y solucionar problemas, usar críticamente las tecnologías, y derivar conclusiones. Las competencias aseguran manejo de cualquier disciplina a pesar de no estar directamente relacionadas con ninguna en particular (Tünnermann Bernheim, 2003, p. 215).

Estas serían competencias genéricas o transversales que entrarían a formar parte de un conglomerado de modelo curricular basado en la promoción de seis tipos de competencias:

1. **Competencias básicas**, que están asociadas a procesos de carácter formativo inicial o propedéutico: lectura, escritura, capacidad para expresar verbalmente las ideas, razonamiento matemático (geometría, dibujo y expresión y física en arquitectura).
2. **Competencias genéricas** o transferibles, asociadas con todas las áreas disciplinarias: analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, planear.



3. **Competencias técnicas** o específicas, que describen la capacidad para usar críticamente las tecnologías.

4. **Competencias simbólicas**, que incluyen la capacidad para resolver e identificar problemas a través del dominio de símbolos y representaciones orales o visuales, destacando aquí aspectos que van desde los algoritmos matemáticos hasta los argumentos legales o la negociación financiera.

5. **Competencias personales**, vinculadas al conocimiento crítico del espacio y tiempo en que se forma el estudiante. Incluyen la capacidad para expresar oralmente las ideas, la habilidad para aprovechar el ocio, la capacidad de anticipación y la capacidad para generar y aprovechar oportunidades

6. **Competencias para el autoaprendizaje**, que son el conjunto de habilidades con las que se aprende a aprender: automonitoreo del avance en función de metas y prioridades, estudio independiente, elaboración de proyectos a corto y largo plazos, búsqueda y aprovechamiento de los recursos existentes, desarrollo y uso del vocabulario especializado, habilidades para comprender, resumir, analizar, y elaborar informes de manera sintética (Tünnermann Bernheim, 2003, pp. 215–216).

El modelo competencial no se limita a un entrenamiento estandarizado para un desempeño profesional aceptable, sino que toma en cuenta las facetas sociales, intelectuales, emocionales y procedimentales que tienen las personas para el desenvolvimiento de su vida cotidiana. La adopción de este modelo que responde a un enfoque sistémico constructivista de la educación, y su adaptación a un contexto concreto, ha permitido a las diferentes universidades latinoamericanas introducir estrategias y metodologías didácticas activas que adquieren ahora mucha relevancia en el proceso de aprendizaje. El modelo busca el desarrollo de competencias básicas, genéricas, personales y de autoaprendizaje, transversales a todas las disciplinas, para formar profesionales versátiles, flexibles y adaptables a cualquier situación. La formación técnica y específica se traslada a diplomados, cursos complementarios o maestrías profesionalizantes. El perfil profesional de los arquitectos y arquitectas adopta por lo general la formación generalista confrontada con la necesidad de una formación especializada y técnica.

A las Escuelas de Arquitectura se les presentan dos alternativas: considerar que la formación básica del arquitecto debe continuar siendo generalista y que la especialización debe quedar en manos de los estudios de postgrado o de la práctica profesional (que actualmente es la forma *natural* de especialización), defendiendo que el arquitecto es uno de los pocos profesionales que tienen la formación necesaria para vincular los diferentes técnicos; o los que opinan que es académicamente inviable y antieconómico, además de moralmente cuestionable, mantener a los jóvenes estudiando indefinidamente y retrasando así su madurez e independencia como ser humano. Para estos últimos, la especialización debe realizarse desde el comienzo de la carrera, siguiendo la lógica de un proceso histórico en que las funciones tradicionales de los arquitectos se han ido desmembrando en diversos perfiles profesionales: ingenieros, constructores, diseñadores, etc. (Puig-Pey, 2009, p. 39).

Frente a esta disyuntiva de especialización o no en las escuelas se dan como métodos de aprendizaje, uno que se basa en transferir conocimientos que expliquen el por qué más que el cómo de las cosas, siendo la dimensión constructiva de la arquitectura condicionada por su dimensión artística y cultural; y otro que considera que el papel de la academia es el de formar técnicos que la comunidad necesita

para su desarrollo y entiende la arquitectura como un servicio público (Puig-Pey, 2009), de modo que los planes de estudios son condicionados por uno u otro modelo de profesional que se pretende formar.

A partir de esta discusión se han planteado alternativas para planes de estudio que combinan los aspectos disciplinares más tradicionales con las nuevas maneras de ejercer la profesión. Los perfiles de egreso se orientan a satisfacer los requerimientos de la sociedad, creando nuevos nichos para el ejercicio de la profesión. La formación basada en competencias representa una potencial ventaja para que los estudiantes se formen en una disciplina a la vez que descubran sus propias fortalezas y las áreas de trabajo en que puedan aplicarlas.

### 2.5.2. El Proceso de Bolonia y su incidencia en la universidad latinoamericana

La «Declaración de Bolonia» de 1999 consiste en un acuerdo que firmaron los ministros de educación de 29 países de Europa con el propósito de crear el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), y que dio paso al llamado *Proceso de Bolonia* para la reestructuración y armonización del sistema de educación superior. La Declaración establece seis objetivos iniciales<sup>33</sup>:

1. La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y posibilidad de comparación a través de la introducción del Suplemento al Título, con tal de favorecer la inserción en el mercado laboral de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
2. La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de master o doctorado como en muchos países europeos.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, según el modelo ECTS, como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.
4. La promoción de la movilidad; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:
  - Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados,
  - Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valoración de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.
5. La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y métodos.

---

<sup>33</sup> Según extracto de Gustavo Hawes (2005), profesor de la Universidad de Talca, en Chile, y consultor del Instituto de Investigaciones sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe para la UNESCO (IESALC).

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.5. Perfiles de egreso de las universidades latinoamericanas

---

6. La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación (*Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, 1999*).

En las reuniones posteriores de seguimiento en Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005) se profundizaron los términos iniciales de Bolonia, modificando los objetivos y ampliándolos en cuatro más:

7. Aprendizaje a lo largo de la vida.
8. Inclusión de los estudiantes
9. Promoción de la atractividad del EEES sobre los estudiantes europeos y de fuera del continente.
10. Calidad de la educación e investigación como factores de la competitividad europea.

La creación del EEES buscaba establecer estándares comunes para facilitar la movilidad de los estudiantes y egresados profesionales en un mercado laboral continental, iniciando así el proceso de reestructuración de las universidades europeas para satisfacer principalmente las necesidades del sector productivo con un sistema de títulos profesionales unificado. La motivación económica es sin duda evidente:

El motivo económico no sólo es la causa que mueve tal cambio en el sistema educativo, sino también su fin, ya que se reconoce la dirección mercantilista que ni contempla el aprendizaje como un valor en sí, ni como el medio para la construcción de una sociedad mejor, sino como un campo de entrenamiento para las necesidades de las empresas que se convierten en los jugadores clave del sistema actual (*Psegiannaki, 2015, p. 215*).

El proceso de Bolonia al establecer estándares comunes y armonización del sistema de educación superior ha definido también los parámetros de referencia de lo que debía aprenderse para cada profesión. Así nació el *Proyecto Tuning* que homogeneizó los parámetros de las carreras universitarias y su metodología fue más allá de establecer los contenidos académicos para cada plan de estudios, al consensuar las competencias genéricas y específicas para cada profesión, es decir, las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que todos los estudiantes de Europa debían adquirir en su formación (*Aboites, 2010*)<sup>34</sup>.

Las 30 competencias genéricas acordadas fueron clasificadas en tres tipos de competencias: **instrumentales**, que son las que se desarrollan para la aplicación práctica; **interpersonales**, que corresponden al desarrollo humano y las relaciones sociales; y **sistémicas**, que ayudan a la interrelación e integración del trabajo con otras disciplinas. Así mismo, las **competencias específicas para arquitectura** fueron clasificadas como **aptitudes, capacidades, conocimientos y conocimientos adecuados** que aseguran la formación disciplinar y profesional a través del cumplimiento de once **requisitos de**

---

<sup>34</sup> **Hugo Aboites** es profesor investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco en Ciudad de México. Ha publicado el texto *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias* inicialmente en la Revista de IESALC del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO. Año 15, No.1, de 2010.

formación (RF) determinados por la directiva comunitaria los cuales se presentan en el *Libro Blanco del Título de Grado en Arquitectura de España* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005, pp. 191–192):

- RF.1** La aptitud para elaborar proyectos arquitectónicos que satisfagan a la vez las exigencias estéticas y técnicas.
- RF.2** Un conocimiento adecuado de la historia y de las teorías de la arquitectura, así como de las artes, tecnologías y ciencias humanas relacionadas.
- RF.3** Un conocimiento de las bellas artes en tanto que factor susceptible de influir en la calidad de la concepción arquitectónica.
- RF.4** Un conocimiento adecuado del urbanismo, la planificación y las técnicas aplicadas en el proceso de planificación.
- RF.5** La capacidad de comprender tanto las relaciones entre las personas y las creaciones arquitectónicas y entre éstas y sus contornos, como la necesidad de armonizar entre éstos las creaciones arquitectónicas y los espacios, en función de las necesidades y de la escala humana.
- RF.6** La capacidad de comprender la profesión de arquitecto y su función en la sociedad, en particular elaborando proyectos que tengan en cuenta los factores sociales.
- RF.7** Un conocimiento de los métodos de investigación y preparación del proyecto de construcción.
- RF.8** El conocimiento de los problemas de concepción estructural, construcción e ingeniería civil vinculados con los proyectos de edificios.
- RF.9** Un conocimiento adecuado de los problemas físicos y de las tecnologías, así como de la función de los edificios, de forma que se dote a éstos de todos los elementos para hacerlos internamente confortables y para protegerlos de los factores climáticos.
- RF.10** Una capacidad técnica que le permita concebir edificios que cumplan las exigencias de los usuarios, respetando los límites impuestos por los imperativos presupuestarios y las regulaciones en materia de construcción.
- RF.11** Un conocimiento adecuado de las industrias, organizaciones, reglamentaciones y procedimientos necesarios para realizar los proyectos de edificios y para integrar los planos en la planificación.

El plazo para la implementación de la Declaración de Bolonia se cumplió en 2010 y a partir de esa fecha todas las titulaciones están homologadas en la Unión Europea. Con los académicos divididos a favor y en contra de la homogeneización y reorganización de las enseñanzas, el modelo encontró camino para trasplantarse rápidamente a América Latina. El impacto del proceso de Bolonia se sintió en varios países de la región donde el escenario regulatorio estaba inestable en todos los aspectos.

Argentina, Bolivia, Brasil y Colombia, por ejemplo, sancionaron durante la década de 1990 nuevas leyes de Educación Superior que establecían mecanismos de regulación y orden de los sistemas universitarios, creando para estos fines agencias de evaluación y acreditación que legislaban e implementaban mecanismos de promoción de investigadores universitarios con indicadores de producción para la «subsistencia»: los casos de Brasil y México. En otros casos se implementaron sistemas de categorización en la investigación sin impactar fuertemente en el salario docente o en el desarrollo de la carrera académica: Argentina, Uruguay, Chile y Venezuela. En otros países, Ecuador o Paraguay, las reformas impulsadas no lograron traducirse en un corpus normativo (Tello, 2015, p. 90).

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.5. Perfiles de egreso de las universidades latinoamericanas

---

Así nuevamente se importaba desde Europa un modelo universitario para Latinoamérica, esta vez impulsado por un grupo reducido de funcionarios y académicos de instituciones de educación superior con la idea de crear el Espacio Común de Educación Superior de Latinoamérica y el Caribe. El proceso fue cuestionado ampliamente, no solo por la descontextualización de una propuesta que respondía a un escenario consensuado y reglamentado como el europeo, sino también por las consecuencias del mercantilismo del neoliberalismo globalizante en el ámbito universitario. Según [José Joaquín Brunner \(2008\)](#), del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales de Santiago de Chile, la imposibilidad de lograrse este proceso de integración y la creación de un espacio común de educación superior como legado del colonialismo persistente, se debía a las desigualdades latentes en la situación social, política y económica del territorio, así como a las estructuras de los sistemas educativos. Así mismo, se temía que la orientación empresarial y mercantilista del *Proyecto Tuning* haría posible que los empleadores y corporaciones pudieran intervenir, sugerir e incluso determinar cambios y ajustes a las competencias según sus propios intereses, poniendo en riesgo la autonomía universitaria para la investigación y el intercambio de conocimientos ([Aboites, 2010](#)).

#### 2.5.3. Proyecto Tuning América Latina

A pesar de que varios sectores cuestionasen la introducción del Proceso de Bolonia en la región, en el año 2007 se publicaba el Informe final de la primera fase del *Proyecto Tuning América Latina* bajo el título *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen. En el proyecto participaron 190 universidades de 19 países latinoamericanos que trabajaron en comisiones para consensuar la definición de las competencias genéricas y específicas para 12 áreas de conocimiento. El proyecto se inició estudiando las 30 competencias genéricas que se habían identificado en Europa y después de un exhaustivo análisis se presentó un listado más amplio de competencias genéricas que debían consultarse en cada país a grupos de académicos, estudiantes, graduados y empleadores, siguiendo la metodología del proyecto. Después de los cuestionarios aplicados y la discusión del pleno de participantes, se confirmó el listado de 27 competencias genéricas de las cuales 22 convergen con el listado europeo, 5 fueron reagrupadas y redefinidas en 2 competencias para Latinoamérica, 3 son completamente nuevas y significativas para el contexto latinoamericano (responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural) y 3 competencias europeas no fueron consideradas.

En el caso del área de Arquitectura, la comisión a cargo siguió un proceso similar: analizó las competencias específicas planteadas por el proyecto en Europa y discutió su redefinición tomando en consideración las áreas de desempeño profesional de los arquitectos en la región, la duración de los estudios, los ciclos de formación y las áreas disciplinares de aprendizaje. También se consideraron los procesos vigentes de acreditación y certificación con sus estándares y criterios de evaluación. De esta manera se presentó un listado de competencias específicas que se sometió a consulta a académicos, estudiantes, empleadores y graduados en cada uno de los países participantes. Después de la verificación se obtuvo como resultado 26 competencias específicas concordantes con los once requisitos mencionados de la Unión Europea. Para concluir esta fase del proyecto, la comisión presentó recomendaciones en cinco áreas diferentes: **1. Formación:** la reflexión sobre los procesos de formación vinculados al perfil generalista y la necesidad de especializaciones a nivel de posgrado; la cuestión de la

centralidad del taller de proyectos como articulador del aprendizaje o la disparidad de los países respecto a la definición de carga horaria del crédito académico; procesos de titulación y metodologías didácticas. **2. Estructuras curriculares:** la necesaria modificación de las estructuras curriculares para pasar de un sistema de áreas temáticas y contenidos a uno por competencias; la unificación del régimen académico por años o por semestres y de los ciclos de formación. **3. Políticas Institucionales:** trabajar en normativa institucional para la homogeneización; la unificación de criterios y estándares para la acreditación regional; la integración y la internacionalización de los estudios. **4. Impacto:** de la implementación de la metodología Tuning en el área de Arquitectura. **5. Desafíos:** mayor participación de centros de estudio en el proyecto; difusión de la metodología Tuning; creación de redes regionales para la cooperación e intercambio académico estudiantil; flexibilización del currículo del pregrado para propiciar especializaciones y diversificación del campo profesional.

Inmediatamente se inició la segunda fase, con mayor participación de IES y el año 2013 se publicaron los informes en documentos independientes para cada área temática. En el texto *Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Arquitectura* se expone el proceso seguido por la comisión del área de Arquitectura en el cual se retomaron las competencias genéricas y específicas trabajadas en la fase uno para sintetizarlas en lo que se denomina *meta-perfil* del área temática, que se define como

la representación de la estructura de la profesión y las combinaciones de las competencias (genéricas y específicas) que dan identidad al área disciplinar. Los meta-perfiles son construcciones mentales que categorizan las competencias en componentes reconocibles y que ilustran sus interrelaciones (Vélez González (editor), 2013, p. 11).

Este documento presenta la propuesta del *meta-perfil* para el área de arquitectura con un estudio detallado de la articulación de cada meta-competencia con las competencias genéricas y específicas de la fase uno. Además, la comisión trabajó en las estrategias metodológicas para el desarrollo y evaluación de la formación por competencias, el diseño de un sistema de créditos académicos de referencia que facilite el reconocimiento de los estudios en toda América Latina y que pueda articularse con sistemas de otras regiones y finalmente, una reflexión sobre los escenarios futuros para las nuevas profesiones

con una mirada más multicultural en escenarios interdisciplinarios, donde las fronteras disciplinares posiblemente se diluyan por el abordaje conjunto desde diferentes miradas al problema del habitar en contextos cada vez más complejos desde lo ambiental, lo sostenible, lo político, lo técnico, lo cultural y lo social [...] Los arquitectos requeridos para atender los problemas del espacio en el futuro, serán cada vez más generalistas, consolidando su vocación como intérpretes creativos e interlocutores de varios agentes sociales, en todas las cadenas productivas, interpretando todos sus intereses. (Vélez González (editor), 2013, pp. 48, 51).

Sin embargo, el *Proyecto Tuning América Latina* que pretendió la integración regional de los estudios universitarios proponiendo la unificación de perfiles profesionales y un sistema único de créditos académicos, que promoviera la movilidad estudiantil, no ha llegado a concretarse por distintos motivos. Uno de ellos fue la reacción frente a las políticas neoliberales y modelos privatizadores propios de la globalización desde las mismas universidades. Aboites (2010, pp. 141–142) señala respecto al modelo educativo que propone, que responde a los intereses de las corporaciones transnacionales,

eliminando o reduciendo al mínimo el pensamiento creativo en las ciencias y humanidades; gracias a las competencias, se refuerza el camino que lleva a que los latinoamericanos se

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.5. Perfiles de egreso de las universidades latinoamericanas

---

asuman como países productores de materias primas o maquiladores, simplemente ensambladores de productos y servicios desarrollados en otra parte. Y convierte a los egresados en agentes de la inversión y tecnología externa, no en los constructores del conocimiento necesario y las profesiones para las naciones latinoamericanas del siglo veintiuno.

Nuestras universidades requieren de una profunda reforma que nos libere de las largas y dañinas secuelas que dejó la importación del otro modelo europeo, el napoleónico del siglo diecinueve. Este vino a separar los procesos de creación de ciencias y humanidades de la enseñanza profesional. Más que un proyecto *Tuning*, lo que las universidades necesitan es recuperar las dinámicas de reforma que las convirtieron en un factor importantísimo en la construcción de las naciones en América Latina durante el siglo veinte.

Si el posicionamiento de las universidades y los académicos va en sentido contrario, al esgrimir que ya no basta con la importación de «recetas salvadoras» desde Europa o Norteamérica, como dice César Tello (2015, p. 94), haría falta una mirada propia desde un pensamiento solidario como posibilidad de integración regional y de apertura a los sujetos que conforman las universidades:

Esto supone un gran desafío a nuestra vida académica, si creemos en la superación de la existencia del neoliberalismo académico y ser partícipes en la emergencia de una universidad latinoamericana para latinoamericanos: no es sólo cuestión de organización curricular disciplinaria o cambio de estructuras curriculares. Sino un cambio de posicionamiento político que requiere de una disponibilidad interdisciplinaria, un deseo de cooperación, es decir, una voluntad política que enmarca el diseño de acciones en los propios espacios de la universidad en su inherencia con la realidad social.

La voluntad de diseñar perfiles propios para los profesionales latinoamericanos, es cierto, sobrevuela el rumbo de las universidades y escuelas pero sin dejar de mirar hacia un lado y otro: a Europa y Norteamérica, pero siempre filtrando la mirada por los contextos.

#### 2.5.4. Perfiles internacionales de referencia

Si bien el *Proyecto Tuning América Latina* indica que la concepción de los perfiles profesionales son consecuencia de los avances del conocimiento y de los medios, también deben responder a las demandas de la sociedad, que van cambiando con el paso del tiempo, por lo que los perfiles necesitan redefinirse. Sin embargo, como apunta Ana Puig-Pey (2017, p. 301), «la formación en arquitectura deberá preservar ciertos aspectos más dogmáticos de la disciplina inspirando, simultáneamente, nuevas maneras de ejercer la profesión». Ante el perfil tradicional de arquitectos y arquitectas cuya aspiración es la vanguardia en el diseño y la arquitectura singular, que se mantiene cerca a los sectores del poder, la innovación consiste hoy en complementar este perfil con formación en el desarrollo de habilidades técnicas y comunicativas reforzando un perfil asistencial a la sociedad. En contraposición al perfil tradicional, se defiende el intelectual con visión crítica al servicio de la sociedad, con habilidades en el uso de las tecnologías, la comunicación, el trabajo colectivo y la colaboración con la administración pública y con otras entidades y disciplinas. Entre esta polarización, se perfilan diversas posiciones. Entre aquellos arquitectos que quieren ser fieles al *statu quo*, a sus clientes y amos, hay quienes intentan mejorar la vida de las personas.

Si lo que se quiere es ser un arquitecto reconocido y publicado en los medios a toda costa éste se verá abocado a ser fiel a los poderosos y a ir adoptando con impostura los mensajes que los medios y grupos de presión tienden a promocionar. Si el arquitecto quiere ser leal a su función social, se ve impulsado a superar sus coordenadas profesionales, industriales y comerciales para poder hacer un trabajo auténticamente culto y crítico, multidisciplinar y colectivo, que participe en proyectos sociales y de cooperación (Montaner & Muxí, 2011, p. 38).

Entre una amplia gama de perfiles de egreso que, se puede aventurar, hoy se van actualizando para responder a las problemáticas emergentes, el que resulta a partir del europeo Proceso de Bolonia, y de los once requisitos mínimos para la titulación como arquitectos y arquitectas de la Unión Europea no es la única referencia. En Latinoamérica hay otros tres perfiles de influencia que han incidido en la formación: el perfil del Royal Institute of British Architects (RIBA), del Reino Unido, el perfil de la Unión Internacional de Arquitectos (UIA), y el perfil del National Architectural Accrediting Board (NAAB), de Estados Unidos.

El Royal Institute of British Architects (RIBA), del Reino Unido, es un organismo de suscripción profesional para arquitectos y arquitectas principalmente en el Reino Unido, pero también a nivel internacional, fundado en 1834 con el objetivo de promover el conocimiento de la arquitectura, y también de las artes y las ciencias vinculadas a ella. La institución declara que su objetivo es impulsar una producción arquitectónica responsable para construir edificios, lugares y comunidades en un medio ambiente sostenible. El RIBA valida cada cinco años los programas oficiales de las escuelas de arquitectura del Reino Unido así como escuelas de otras partes del mundo fomentando una formación innovadora y de alta calidad. La validación del RIBA es un proceso complejo de evaluación, revisado por pares, que supervisa el cumplimiento de los estándares reconocidos internacionalmente en la formación arquitectónica y fomenta la excelencia y la diversidad en el rendimiento de los estudiantes. Los criterios generales o *General Criteria* (GC) de validación del RIBA fueron establecidos en 2011 y revisados en 2014:

- GC.1** Capacidad para crear diseños arquitectónicos que satisfagan los requisitos tanto estéticos como técnicos.
- GC.2** Conocimiento adecuado de las historias y teorías de la arquitectura y las artes, tecnologías y ciencias humanas relacionadas.
- GC.3** El conocimiento de las bellas artes como influencia en la calidad del diseño arquitectónico.
- GC.4** Conocimiento adecuado del diseño y la planificación urbana y las habilidades involucradas en el proceso de planificación.
- GC.5** Comprensión de la relación entre las personas y los edificios, y entre los edificios y su entorno, y la necesidad de relacionar los edificios y los espacios entre ellos con las necesidades y la escala humana.
- GC.6** Comprensión de la profesión de arquitectura y el papel del arquitecto en la sociedad, en particular en la preparación de informes que tengan en cuenta los factores sociales.
- GC.7** Comprensión de los métodos de investigación y elaboración del *brief* para un proyecto de diseño.
- GC.8** Comprensión del diseño estructural, problemas de construcción e ingeniería asociados con el diseño de edificios.



## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.5. Perfiles de egreso de las universidades latinoamericanas

---

**CG.9** Conocimiento adecuado de los problemas físicos y de las tecnologías y del funcionamiento de los edificios para dotarlos de condiciones internas de confort y protección frente al clima, en el marco del desarrollo sostenible.

**GC.10** Las habilidades de diseño necesarias para cumplir con los requisitos de los usuarios del edificio dentro de las limitaciones impuestas por los factores de costo y las normas de construcción.

**GC.11** Conocimiento adecuado de las industrias, organizaciones, reglamentos y procedimientos involucrados en la traducción de los conceptos de diseño en edificios y la integración de los planes en la planificación general.

(Royal Institute of British Architects, 2014, pp. 59–61)

Después de la pandemia del COVID-19, a partir de 2021, el RIBA ha implementado un nuevo procedimiento de validación con términos y criterios revisados y ajustados a las condiciones postpandemia. Este procedimiento no se ha considerado en este estudio, pues la mayoría de las escuelas mantienen los perfiles vigentes previos a la emergencia sanitaria del coronavirus.

La Unión internacional de Arquitectos (UIA), es un Organismo No Gubernamental creado en 1948 con la intención de unificar las competencias de los arquitectos y arquitectas a nivel mundial, influir en las políticas públicas y promover la arquitectura como un servicio a la sociedad. Junto con la UNESCO elaboraron la *Carta de Formación en Arquitectura* que fue inicialmente aprobada en 1996 y que ha tenido tres revisiones, siendo validada por última vez en 2017. La *Carta* establece una serie de pautas destinadas a garantizar una formación que prepare a las y los jóvenes arquitectos para enfrentar los desafíos profesionales, sociales y culturales de una profesión globalizada. En su tercer objetivo respecto a la formación arquitectónica propone 16 *Competencias específicas* (CE) que moldean el perfil profesional:

**CE.1** Aptitud para crear proyectos arquitectónicos que satisfagan a la vez las exigencias estéticas y técnicas.

**CE.2** Conocimiento adecuado de la historia y de las teorías de la Arquitectura, así como de las artes, tecnologías y ciencias humanas relacionadas.

**CE.3** Conocimiento de las bellas artes como factor de prueba que puede influir en la calidad de la concepción arquitectónica.

**CE.4** Conocimiento adecuado del urbanismo, la planificación y de las técnicas aplicadas en el proceso de planificación.

**CE.5** Comprensión de las relaciones que existen, por un lado, entre las personas y las creaciones arquitectónicas y, por otro, entre éstas y su entorno, así como la necesidad de armonizar las creaciones arquitectónicas y los espacios en función de la escala y de las necesidades del ser humano.

**CE.6** Comprensión de la profesión de los arquitectos y su función en la sociedad, en particular elaborando proyectos que tengan en cuenta los factores sociales.

**CE.7** Comprensión de los métodos de investigación y preparación del proyecto de construcción.

**CE.8** Comprensión de los problemas de concepción estructural, de construcción y de ingeniería civil vinculados con los proyectos de edificios.

**CE.9** Conocimiento adecuado de los problemas físicos y de tecnologías, así como de la función de los edificios, de forma que se dote a estos de todos los elementos para hacerlos internamente confortables y para protegerlos de los factores climáticos.

**CE.10** Capacidad técnica que le permita concebir edificios que cumplan las exigencias de los usuarios respetando los límites impuestos por los factores de coste y las regulaciones en materia de construcción.

**CE.11** Conocimiento adecuado de las industrias, organizaciones, regulaciones y procedimientos necesarios para realizar los proyectos de edificios y para integrar los planos en la edificación.

**CE.12** Conciencia de las responsabilidades frente a los valores humanos, sociales, culturales, urbanos, del a arquitectura y del medioambiente, así como del patrimonio arquitectónico.

**CE.13** Conocimiento adecuado de los medios para lograr una concepción ecológicamente sostenible y la conservación y rehabilitación medioambiental.

**CE.14** Desarrollo de una capacidad creativa en técnicas constructivas, fundada en el conocimiento de las disciplinas y métodos de la construcción relacionados con la arquitectura.

**CE.15** Conocimiento adecuado de la financiación y gestión de proyectos, control de costos y métodos de entrega.

**CE.16** Formación en técnicas de investigación como parte inherente del aprendizaje de la arquitectura, tanto para estudiantes como para profesores.

(UNESCO-UIA Validation Council for Architectural Education (VCAE), 2017, p. 6)

Es importante indicar que las últimas cinco competencias fueron introducidas en la revisión del documento de 2017 y hacen referencia a la toma de conciencia de la responsabilidad socio ambiental de la arquitectura para la conservación de la cultura y de la vida en el planeta y el desarrollo de la creatividad para la investigación, innovación y gestión de proyectos, que la versión original no contemplaba como aspectos fundamentales en la formación en arquitectura.

Por otra parte, el National Architectural Accrediting Board (NAAB), de Estados Unidos, brinda servicios de acreditación y supervisión para garantizar que los programas de arquitectura cumplan con las responsabilidades clave de garantía de la calidad desde 1940. En 2020, la organización adoptó un enfoque más integral para la acreditación utilizando criterios basados en resultados para evaluar no solo si un programa de formación es en sí efectivo sino también los aprendizajes, es decir, si los estudiantes están aprendiendo y demostrando competencia en su área disciplinar. El modelo de acreditación de 2020 establece dos tipos de criterios de evaluación que configuran el perfil de egreso de los estudiantes: los Criterios del Programa de Estudios o *Program Criteria* (PC) y los Criterios del estudiante o *Student Criteria* (SC), es decir, los objetivos y los resultados de aprendizaje del estudiante:

#### **Criterios del programa de estudios (PC)**

**PC.1 Carreras profesionales:** los estudiantes comprenden los caminos para obtener la licencia profesional en los Estados Unidos y la gama de oportunidades profesionales disponibles que utilizan las habilidades y el conocimiento de la disciplina.

**PC.2 Diseño:** los estudiantes comprenden el papel del proceso de diseño en la configuración del entorno construido y los métodos mediante los cuales los procesos de diseño integran múltiples factores, en diferentes entornos y escalas de desarrollo, desde edificios hasta ciudades.

**PC.3 Conocimiento y responsabilidad ecológicos:** los estudiantes desarrollan una comprensión holística de la dinámica entre los entornos construidos y naturales, lo que permite a los futuros arquitectos mitigar el cambio climático de manera responsable al aprovechar los principios ecológicos, de rendimiento de construcción avanzado, adaptación y resiliencia en su trabajo y actividades de promoción.

**PC.4 Historia y teoría:** los estudiantes comprenden las historias y teorías de la arquitectura y el urbanismo, enmarcadas por diversas fuerzas sociales, culturales, económicas y políticas, a nivel nacional y mundial.

**PC.5 Investigación e innovación:** los estudiantes se preparan para involucrarse y participar en la investigación arquitectónica para probar y evaluar las innovaciones en el campo.

**PC.6 Liderazgo y colaboración:** los estudiantes comprenden los enfoques del liderazgo en equipos multidisciplinarios, diversos componentes de partes interesadas y contextos físicos y sociales dinámicos, y aprendan a aplicar habilidades de colaboración efectivas para resolver problemas complejos.

**PC.7 Cultura de enseñanza y aprendizaje:** el programa garantiza un entorno positivo y respetuoso que fomenta el optimismo, el respeto, el intercambio, el compromiso y la innovación entre el cuerpo docente, los estudiantes, la administración y el personal.

**PC.8 Equidad social e inclusión:** el programa fomenta y profundiza la comprensión de los estudiantes de diversos contextos culturales y sociales y los ayuda a traducir esa comprensión en entornos construidos que apoyan e incluyen equitativamente a personas de diferentes orígenes, recursos y habilidades.

#### **Criteria del estudiante (SC)**

**SC.1 Salud, seguridad y bienestar en el entorno construido:** los estudiantes comprenden el impacto del entorno construido en la salud, la seguridad y el bienestar humanos en múltiples escalas, desde edificios hasta ciudades.

**SC.2 Práctica profesional:** los estudiantes comprenden la ética profesional, los requisitos reglamentarios, los procesos comerciales fundamentales relevantes para la práctica de la arquitectura en los Estados Unidos y las fuerzas que influyen en el cambio en estos temas.

**SC.3 Contexto regulatorio:** los estudiantes comprenden los principios fundamentales de la seguridad de la vida, el uso de la tierra y las leyes y reglamentaciones vigentes que se aplican a los edificios y sitios en los Estados Unidos, y el proceso de evaluación que utilizan los arquitectos para cumplir con esas leyes y reglamentos como parte de un proyecto.

**SC.4 Conocimiento técnico:** los estudiantes comprenden los sistemas, las tecnologías y los ensamblajes establecidos y emergentes de la construcción de edificios, y los métodos y criterios que utilizan los arquitectos para evaluar esas tecnologías frente a los objetivos de diseño, economía y rendimiento de los proyectos.

**SC.5 Síntesis de diseño:** los estudiantes desarrollan la capacidad de tomar decisiones de diseño dentro de proyectos arquitectónicos mientras demuestran la síntesis de los requisitos del usuario, los requisitos reglamentarios, las condiciones del sitio y el diseño accesible, y la consideración de los impactos ambientales medibles de sus decisiones de diseño.

**SC.6 Integración del edificio:** los estudiantes desarrollan la capacidad de tomar decisiones de diseño dentro de los proyectos arquitectónicos mientras demuestran la integración de los sistemas y ensamblajes de la envolvente del edificio, los sistemas estructurales, los sistemas de control ambiental, los sistemas de seguridad humana y los resultados medibles del desempeño del edificio.

(National Architectural Accrediting Board (NAAB), 2020, pp. 2–4)

El sistema de acreditación del NAAB es particularmente distinto a los tres anteriores ya que corresponde al contexto norteamericano que considera otras dinámicas para el ejercicio de la profesión basadas en las legislaciones específicas de los estados y las jurisdicciones de Estados Unidos y Canadá.

La **Tabla 2.3** muestra las coincidencias y las particularidades de los cuatro perfiles de referencia analizados y sirve para establecer aquellos criterios vigentes que se mantienen en común para la formación de arquitectos y arquitectas, así como las competencias particulares que generan perfiles específicos para cada contexto. Como puede apreciarse, el perfil europeo está totalmente sintonizado con el requerido por el EEES, los sistemas de validación y acreditación como el RIBA y el perfil establecido por la UIA. En el caso norteamericano, las diferencias que se presentan no solo muestran la tendencia de formar profesionales con un perfil generalista de tipo empresarial y con orientación social sino que las competencias adicionales que se incluyen como específicas en este perfil coinciden en la formación europea, en gran parte, con las competencias genéricas.

**Tabla 2.3: Comparación de competencias requeridas en el contexto europeo y norteamericano.**

Competencias	Plan Bolonia 2005	RIBA 2011	UIA 2017	NAAB 2020
1. Capacidad de diseño y desarrollo de proyectos	RF.1	GC.1	CE.1	PC.2 SC.5
2. Conocimiento de teoría, historia	RF.2	GC.2	CE.2	PC.4
3. Conocimiento de bellas artes	RF.3	GC.3	CE.3	
4. Conocimiento de urbanismo y planificación	RF.4	GC.4	CE.4	
5. Comprensión de necesidades humanas	RF.5	GC.5	CE.5	
6. Comprensión de la función social de la arquitectura y el rol de la profesión	RF.6	GC.6	CE.6	SC.2
7. Capacidad de investigación e innovación	RF.7	GC.7	CE.7 CE.16	PC.5
8. Conocimiento de sistemas estructurales y técnicas constructivas	RF.8	GC.8	CE.8 CE.14	SC.4
9. Conocimiento de tecnologías e instalaciones específicas	RF.9	GC.9	CE.9	SC.6
10. Capacidad de gestión de proyectos, financiación y control de la edificación	RF.10	GC.10	CE.10 CE.15	
11. Conocimiento de la industria, reglamentos, procedimientos y normativa	RF.11	GC.11	CE.11	SC.3
12. Conciencia de la responsabilidad socioambiental y conocimiento de medios para la sostenibilidad y conservación ambiental y cultural			CE.12 CE.13	PC.3
13. Comprensión del itinerario profesional y el desempeño laboral				PC.1
14. Capacidad de liderazgo, cooperación e interdisciplinariedad				PC.6 PC.7
15. Comprensión de la equidad e inclusión en entornos construidos				PC.8
16. Comprensión del impacto en la salud, seguridad y bienestar de los espacios construidos				SC.1

RF: Requisitos de Formación para el título de Arquitectura en la Unión Europea establecidos en el *Libro Blanco del Título de Grado en Arquitectura de España* en 2005.

GC: *General Criteria* del Sistema de Acreditación del RIBA 2011.

CE: *Competencias Específicas* de la UIA establecidas en 2017.

PC: *Program Criteria* del NAAB 2020.

SC: *Student Criteria* del NAAB 2020.

### 2.5.5. Perfiles de egreso en arquitectura

Entre los dos perfiles en los antípodas, ya mencionados, de profesionales con aspiración al diseño vanguardista y el de los críticos sociales, en las escuelas latinoamericanas, se podría decir que hay muchas líneas en las que se tratan de combinar o por lo contrario optan por una formación de arquitectos generalistas o especialistas, o de arquitectos técnicos, artistas o sociales. En consecuencia de los modelos de formación asumidos por las escuelas de arquitectura, su posicionamiento político frente al ejercicio de la profesión y la visión que tengan sobre el desarrollo de su sociedad, los perfiles de egreso varían. Cada escuela de arquitectura declara el perfil de egreso y su plan de estudios acreditado como un mecanismo para captar estudiantes. Hay escuelas que han diseñado su propio perfil de egreso y otras han optado por adherirse a los perfiles de organismos que regulan la formación en arquitectura. Sin embargo, la tendencia regional es redefinir los perfiles profesionales como respuesta a los grandes desafíos planetarios y la globalización, tratando de unificar los criterios de formación profesional. Para ilustrar la diversidad de perfiles existente en las universidades latinoamericanas se realiza una comparación entre el perfil del *Proyecto Tuning América Latina* y tres perfiles de las agencias de acreditación más importantes de la región: el perfil del Sistema de Acreditación Regional ARCU-SUR al cual se han acogido o han tomado como referencia gran parte de los países sudamericanos, el perfil de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI), al cual pertenecen todos los países de Centroamérica y el perfil de la Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable (ANPADEH), estrechamente vinculado a la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana. Los perfiles mencionados han sido formalmente publicados y representan las visiones institucionales de propuesta formativa en Arquitectura de los Centros de Estudios Superiores a lo largo de todo el territorio latinoamericano.

El Meta Perfil de Arquitectura propuesto por el *Proyecto Tuning América Latina* en 2013 que se resume en la [Tabla 2.4](#), no ha sido implementado oficialmente como un perfil unificador para toda Latinoamérica, sin embargo, ha servido como punto de referencia para establecer posteriores criterios de evaluación y acreditación, así como para plantear revisiones de los actuales planes de estudio. Las 10 *Meta Competencias* (MC) descritas plantean un requisito mínimo para la formación de profesionales a lo largo de todo el continente y fue consensuado en su momento por los 19 de países de la región que participaron en el proyecto.

**Tabla 2.4: Meta perfil de Arquitectura del Proyecto Tuning fase 2.  
Correspondencia de las competencias genéricas y específicas del Proyecto Tuning fase 1.**

Meta competencia (MC) para el Área de Arquitectura Proyecto Tuning Fase 2	Competencias genéricas Tuning fase 1, integradas a la meta competencia asociada	Competencias específicas para Arquitectura Tuning fase 1, integradas a la meta competencia asociada
MC.1 Capacidad para proyectar de manera crítica y creativa obras de arquitectura y/o urbanismo que satisfagan integralmente los requerimientos del ser humano, la sociedad, su cultura, y el medio ambiente, valorando el contexto y considerando las exigencias estéticas y técnicas.	1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	12. Habilidad de percibir, concebir y manejar el espacio en sus tres dimensiones y en las diferentes escalas.
	14. Capacidad creativa.	9. Capacidad imaginativa, creativa e innovadora en el proceso de diseño de la arquitectura y el urbanismo.
	15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	5. Capacidad de formular ideas y de transformarlas en creaciones arquitectónicas de acuerdo con los principios de composición, percepción visual y espacial.

Meta competencia (MC) para el Área de Arquitectura Proyecto Tuning Fase 2	Competencias genéricas Tuning fase 1, integradas a la meta competencia asociada	Competencias específicas para Arquitectura Tuning fase 1, integradas a la meta competencia asociada
	2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. 21. Compromiso con su medio sociocultural. 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión. 27. Compromiso con la calidad.	16. Capacidad para reconocer, valorar, proyectar e intervenir en el patrimonio arquitectónico y urbano. 13. Capacidad de conciliar todos los factores que intervienen en el ámbito de la proyectación arquitectónica y urbana. 2. Conciencia de la función social de la arquitectura y de la capacidad del arquitecto para aportar ideas a la sociedad para mejorar el hábitat. 6. Conocimiento de la historia, las teorías de la arquitectura, el arte, la estética y las ciencias humanas.
<b>MC.2</b> Capacidad de definir y materializar la tecnología, los sistemas (constructivo, estructural, de acondicionamiento ambiental y de instalaciones) apropiados a las demandas del proyecto arquitectónico y/o urbano, de acuerdo con la normativa y el contexto local.		21. Capacidad de definir la tecnología, los sistemas (constructivo, estructural, de acondicionamiento ambiental y de instalaciones) apropiados a las demandas del proyecto arquitectónico y/o urbano, de acuerdo con la normativa y el contexto local.
<b>MC.3</b> Capacidad crítica y autocrítica para transformar las ideas en espacios, en formas y edificaciones	12. Capacidad crítica y autocrítica. 16. Capacidad para tomar decisiones.	7. Conocimiento, sensibilidad y compromiso frente a los temas del debate arquitectónico actual -local y global-.
<b>MC.4</b> Dominio de los medios y herramientas para comunicar oral, escrita, gráfica y/o volumétricamente las ideas y proyectos, tanto urbanos como arquitectónicos	6. Capacidad de comunicación oral y escrita. 7. Capacidad. De comunicación en un segundo idioma. 8. Habilidad en el uso de TIC's.	
<b>MC.5</b> Capacidad para integrar y dirigir equipos interdisciplinarios.	17. Capacidad de trabajo en equipo. 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes. 18. Habilidades interpersonales. 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	17. Habilidad para liderar, participar y coordinar el trabajo interdisciplinario en arquitectura y urbanismo. 15. Capacidad para integrar equipos interdisciplinarios que desarrollen diferentes técnicas de intervención para mejorar espacios urbanos y arquitectónicos deteriorados y/o en conflicto.
<b>MC.6</b> Capacidad de aplicar los métodos de investigación proyectual para resolver con creatividad las demandas del hábitat humano, en diferentes escalas y complejidades.	9. Capacidad de investigación.	11. Disposición para investigar produciendo nuevos conocimientos que aporten al desarrollo de la arquitectura.
	11. Habilidad para buscar, procesar y analizar información diversa.	10. Capacidad de conocer y aplicar los métodos de investigación para resolver con creatividad las demandas del hábitat humano, en diferentes escalas y complejidades
<b>MC.7</b> Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones. 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. 27. Compromiso con la calidad	
<b>MC.8</b> Capacidad para gestionar, programar, presupuestar, dirigir, fiscalizar y supervisar la ejecución de la construcción de obras arquitectónicas y urbanas en sus diferentes escalas.	25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	25. Capacidad para planear, programar, presupuestar y gestionar proyectos arquitectónicos y urbanos en el mercado. 26. Capacidad para construir, dirigir, supervisar y fiscalizar la ejecución de obras arquitectónicas y urbanas en sus diferentes escalas.
<b>MC.9</b> Capacidad de obrar éticamente en el marco de la disciplina, la sociedad y el desarrollo sostenible.	26. Compromiso ético. 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente. 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano. 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad 27. Compromiso con la calidad	18. Capacidad de desarrollar proyectos urbanos y arquitectónicos que garanticen un desarrollo sostenible y sustentable en lo ambiental, social, cultural y económico. 8. Compromiso ético frente a la disciplina y al ejercicio de la profesión de arquitecto.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.5. Perfiles de egreso de las universidades latinoamericanas

Meta competencia (MC) para el Área de Arquitectura Proyecto Tuning Fase 2	Competencias genéricas Tuning fase 1, integradas a la meta competencia asociada	Competencias específicas para Arquitectura Tuning fase 1, integradas a la meta competencia asociada
MC.10 Capacidad de emprendimiento e innovación	24. Habilidad de trabajo autónomo.	
	18. Habilidades interpersonales	
	3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	

Fuente: *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Arquitectura* (Vélez González (editor), 2013, pp. 29–31).

El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias ARCU-SUR es el resultado de un Acuerdo firmado en 2006 entre los Ministros de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, homologado por el Consejo del Mercado Común del MERCOSUR y administrado por cada Agencia Nacional de Acreditación que integra la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA), cuya sede se encuentra en la ciudad de Asunción en Paraguay. En la actualidad, a los miembros iniciales de la RANA se han adherido Colombia, Ecuador y Perú. El sistema contempla la acreditación de diez titulaciones, entre las que se encuentra arquitectura y tiene la finalidad de aumentar el nivel de la comparabilidad de los procesos de formación en los países miembros y así facilitar la movilidad y la cooperación interinstitucional. Los criterios de evaluación referentes al perfil del egresado de arquitectura son compatibles con la necesidad de adoptar una formación generalista que permita a las y los jóvenes profesionales reconocer los nuevos escenarios y las diversas formas de acción laboral cambiantes y múltiples. Este perfil incorpora competencias como la formación ética y la responsabilidad social, política y ambiental, así como la aceptación de la diversidad de métodos y estrategias de formación propios de cada país. Los Criterios de Calidad para la acreditación de arquitectura en el contexto de RANA diferencia las *Capacidades (C)* y los *conocimientos, habilidades y destrezas* del egresado (CHD):

La formación deberá asegurar el logro de las siguientes capacidades:

- C.1** Capacidad de interpretar, en sus aspectos culturales y ambientales relevantes, las demandas individuales y colectivas de la sociedad.
- C.2** Capacidad de producir creativamente proyectos de arquitectura de diferentes escalas dotados de consistencia en los aspectos instrumentales, técnico-constructivos y expresivos considerando los respectivos contextos sociales, económicos, históricos, culturales y ambientales.
- C.3** Capacidad de llevar a cabo con eficiencia las tareas pertinentes a la actividad constructiva y tecnológica, involucrando las tecnologías adecuadas como así también la calidad, la higiene y la seguridad.
- C.4** Capacidad adecuada para abordar proyectos urbanísticos y de planificación urbana y territorial.
- C.5** Capacidad de ejercer las actividades de organización, dirección y gestión de naturaleza política, técnica y administrativa, en el campo de la actividad que corresponda.
- C.6** Capacidad conceptual y metodológica necesaria para integrar equipos interdisciplinarios.

La formación debe garantizar una relación estrecha y concomitante entre teoría y práctica, y dotar al futuro profesional de los conocimientos, habilidades y destrezas para el dominio de la

concepción arquitectónica y urbanística y el desarrollo e implementación de proyectos y su materialización con el manejo integrado las diferentes dimensiones que abarca:

**CHD.1** Las habilidades proyectuales en todas sus escalas.

**CHD.2** Los medios y técnicas que permiten la concepción y comunicación eficaz del proyecto en todas sus etapas.

**CHD.3** Los conocimientos tecnológicos pertinentes para la elaboración de proyecto y materialización de la obra en sus diferentes escalas, considerando factores de constructibilidad, costo, durabilidad, uso y mantenimiento.

**CHD.4** Los conocimientos del urbanismo y el territorio.

**CHD.5** Los conocimientos de la historia, las teorías y la crítica arquitectónica, urbanística y artística.

**CHD.6** Las técnicas y metodologías de investigación.

**CHD.7** Las dimensiones artísticas, sociales, patrimoniales, culturales y ambientales.

(Red de Agencias Nacionales de Acreditación de MERCOSUR, 2015, pp. 3–4)

La Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI) es un organismo regional centroamericano independiente y constituido por los sectores académico (universidades públicas y privadas), gubernamental (secretarías de ciencia, tecnología y educación superior), empleador (cámaras patronales) y profesional (colegios profesionales) de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá, y es el encargado de realizar los procesos de acreditación de programas de formación en Arquitectura, Diseño e Ingeniería. Los *requisitos de calidad* (RC) para el perfil del profesional en Arquitectura establecido en su Manual de Acreditación que se encuentra vigente desde 2012 son:

**RC.1 Comunicación oral y escrita:** Habilidad para hablar, leer, escribir y escuchar en forma eficiente.

**RC.2 Comunicación gráfica:** Habilidad para representar conceptos y elementos arquitectónicos con dibujos configurados a mano, modelos a escala e imágenes y dibujos generados en computadoras.

**RC.3 Recolección y aplicación de información:** Habilidad para recopilar valorar y aplicar información pertinente en la conducción de todas las actividades del aprendizaje.

**RC.4 Pensamiento crítico:** Habilidad para plantear preguntas claras y precisas, usar ideas abstractas para interpretar información, considerar diversos puntos de vista, llegar a conclusiones bien razonadas y probarlas contra criterios y estándares pertinentes, y comunicarse eficientemente con otros para resolver problemas complejos.

**RC.5 Herramientas esenciales del diseño:** Habilidad para aplicar los principios esenciales de la composición del espacio, la estructura y la construcción, para crear y desarrollar el espacio interno y externo de los edificios y sus componentes.

**RC.6 Trabajo en equipo:** Habilidad para identificar y asumir determinado rol, para optimizar los talentos individuales, y para cooperar con otros compañeros cuando se está trabajando como miembro de un equipo de diseño y en otras situaciones.

**RC.7 Comportamiento humano:** Conocimiento de las teorías y métodos para interpretar y entender la relación entre el comportamiento humano y su desarrollo físico.



**RC.8 Diversidad humana:** Conocimiento de las diversas necesidades y valores, normas de conducta y de los patrones sociales y espaciales que caracterizan a las diferentes culturas. Y como afecta esa diversidad en el rol y la responsabilidad del arquitecto en la sociedad.

**RC.9 Dominio de antecedentes:** Habilidad para el dominio en forma coherente y racional de los antecedentes programáticos y formales involucrados en la conceptualización y desarrollo de la arquitectura y de los proyectos de diseño urbano.

**RC.10 Arquitectura mundial:** Comprender como los factores naturales y culturales han influenciado el diseño de los asentamientos humanos y la Arquitectura mundial y como esa historia puede afectar la teoría y la practica actual.

**RC.11 Sostenibilidad ambiental y conservación de los recursos naturales:** Habilidad para aplicar los principios de sostenibilidad en la toma de decisiones en el diseño arquitectónico y urbano que conserven los recursos naturales y construidos, incluidos los sitios y elementos de valor cultural.

**RC.12 Sistemas de construcción integrados:** Habilidad para valorar, seleccionar e integrar los sistemas estructurales, ambientales, seguridad humana, sistemas constructivos y otros sistemas al servicio de la construcción involucrados en el diseño de edificios.

**RC.13 Sistemas constructivos:** Comprensión de los principios básicos involucrados en el diseño de sistemas de construcción de edificios, incluyendo fontanería, electricidad, sistemas de comunicación, seguridad humana y sistemas de protección contra el fuego y otros desastres.

**RC.14 Materiales constructivos y montajes:** Comprensión de los principios, normas, estándares, y restricciones aplicables a la fabricación y aplicación de materiales constructivos, componentes y sus sistemas de montaje.

**RC.15 Sistema de desarrollo de la construcción:** Comprensión de los principios básicos involucrados en el diseño del proceso de desarrollo de la construcción.

**RC.16 Definición del Programa arquitectónico:** Habilidad para definir coherentemente un programa arquitectónico, involucrando los parámetros del cliente, las necesidades de los usuarios, el análisis crítico de los antecedentes, el estudio de los espacios y equipamiento requerido, así como el estudio de las condiciones del sitio y el conjunto de leyes, reglamentos y normas que afecten al proyecto, para la óptima selección de los criterios del emplazamiento.

**RC.17 Diseño conceptual:** Habilidad para concebir un partido conceptual de un proyecto arquitectónico. Partiendo de un diseño esquemático, detallando el desarrollo del programa espacial, estructural, los sistemas ambientales, previsiones de seguridad humana, detalles constructivos y todo lo considerado apropiado para asegurar un proyecto congruente con los criterios del programa arquitectónico.

**RC.18 Organización y dirección de la práctica profesional:** Conocimientos de los principios básicos esenciales en la organización de una oficina (estudio), administración de empresa, mercadeo, negociación, dirección financiera y liderazgo, aplicados a la práctica de la arquitectura.

**RC.19 Práctica arquitectónica en el contexto legal:** Conocimiento del marco legal que interviene en la práctica profesional del arquitecto, las normas y procedimientos legales para la licencia del ejercicio profesional. Conocimiento de los reglamentos de contratación y todos los aspectos de las leyes que le afectan.

**RC.20 Rol de liderazgo del Profesional en Arquitectura:** Comprensión del liderazgo del arquitecto en la inserción del proyecto, tanto en el diseño como en la planificación de la

ejecución del proyecto, incluyendo la selección y coordinación de las diversas disciplinas involucradas, y en el proceso de supervisión y dirección.

**RC.21 El contexto de la arquitectura:** Comprensión del efecto que la práctica de la arquitectura causa y ha causado en lo social, lo político, tecnológico, ecológico, y en lo económico y como y de qué manera ha influido.

**RC.22 Desarrollo profesional:** Comprensión de la importancia de la práctica profesional asistida para culminar el proceso de formación académica, y de los derechos y responsabilidades recíprocas entre los practicantes (estudiantes de nivel avanzado) y los empleadores temporales (profesionales, oficinas, instituciones públicas, etc.).

**RC.23 Ética:** Comprensión del valor ético y de las virtudes morales involucradas en la formación del juicio profesional ante el diseño arquitectónico y en la práctica profesional.

**RC.24 Actitud ante el cliente:** Comprensión de la importancia del cliente (y/o usuario) en la práctica de la arquitectura y de las responsabilidades del arquitecto al requerir, comprender y resolver las necesidades y expectativas del cliente.

**RC.25 Propósito público de la arquitectura:** Comprensión del propósito público de la arquitectura y de la responsabilidad de los arquitectos en el diseño arquitectónico y urbano que promueva y proteja la salud pública, la seguridad y el bienestar.

**RC.26 Innovación y generación de conocimiento:** Comprensión de la responsabilidad de la profesión para generar investigación y estudio de casos que documenten la innovación en el diseño y la práctica como elementos de un cuerpo compartido de conocimiento arquitectónico que se usa activamente en la educación de los arquitectos.

**RC.27 Práctica global:** Comprensión del ejercicio profesional del arquitecto, inmerso en las nuevas tendencias ante la apertura global al libre intercambio de bienes y servicios, incluyendo la capacidad de comunicarse en un segundo idioma.

**RC.28 Accesibilidad sin exclusión:** Comprensión de la responsabilidad de diseñar espacios y edificios adecuados a los usuarios con diferentes capacidades físicas.

**RC.29 Identidad y Globalización:** Comprensión, valor y respeto por la herencia cultural y arquitectónica nacional, regional y universal.

(Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI), 2012, pp. 34–38)

Por último, la Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable (ANPADEH), es un organismo mexicano reconocido formalmente desde el año 2002 por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de México (COPAES) como acreditador no gubernamental de programas académicos de educación superior en los niveles de licenciatura, técnico superior universitario o profesional asociado. Los parámetros de calidad establecidos por la ANPADEH buscan evaluar la pertinencia social e institucional y el compromiso de brindar una mejor formación de la arquitectura y sus áreas afines. La acreditación significa un reconocimiento a la calidad y también un compromiso por la mejora continua de las instituciones. El *Manual General para los Procesos de Acreditación de Programas de Arquitectura* de 2021 establece los criterios de evaluación del *Perfil de Egreso* (PE) para arquitectos y arquitectas mexicanas:

**PE.1** Un equilibrio en su formación disciplinaria y humana con base en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tendientes a una formación integral como individuo.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.5. Perfiles de egreso de las universidades latinoamericanas

---

**PE.2** Tener conocimientos científicos, técnicos y teórico-humanísticos, que le permitan comprender, explicar, analizar y sintetizar la fenomenología asociada con el objeto de diseño arquitectónico, urbanístico, del medio ambiente, del paisaje, del espacio interno, de la restauración o de cualquier otro relativo al diseño de objetos relacionados con el espacio habitable, con las especificidades y características de los distintos grupos humanos en su evolución a través del tiempo.

**PE.3** Manejar los sistemas de gestión, con el objeto de proponer proyectos completos que incluyan su promoción y financiamiento.

**PE.4** Interpretar el comportamiento de la sociedad e interpretar las características condicionantes del hábitat físico y social donde se ubicará la problemática disciplinar.

**PE.5** Interpretar las características de los agentes del medio ambiente natural del sitio donde se implementará el objeto de estudio (arquitectónico, urbanístico, del medio ambiente, del paisaje, del espacio interior, de la restauración, o de cualquier otro relacionados con objetos relacionados con el espacio habitable).

**PE.6** En el caso de un objeto arquitectónico, manejar una metodología que le permita estructurar y aplicar eficientemente un proceso de producción arquitectónica completo que incluya, por lo menos, las etapas de investigación, necesidades de habitabilidad detectada, programa arquitectónico, proyecto inicial, proyecto ejecutivo, planeación, edificación, obra, operación de la obra y operación de obras arquitectónicas en la solución integral de problemas concretos.

**PE.7** Conocer y manejar la normatividad respectiva, tales como los reglamentos de uso del suelo, construcción e impacto ambiental, entre otros.

**PE.8** Para el diseño o intervención de los objetos relacionados con el espacio habitable, manejar con habilidad y suficiencia el proceso de producción del objeto, así como los conocimientos básicos de las diversas disciplinas relacionadas con la forma, la función y el uso del objeto; su proceso de conceptualización, su percepción y a su cabal expresión.

**PE.9** Manejar los conocimientos necesarios de computación, que le permitan solucionar problemas concretos relacionados con el proceso de producción del objeto de diseño o la intervención en él.

**PE.10** Manejar las diversas técnicas y medios de expresión: gráfica, oral y escrita, que le permitan la cabal presentación de la obra u objeto de diseño o su intervención.

**PE.11** Comprender una lengua diferente a la materna, preferentemente el inglés.

**PE.12** Valorar y respetar el patrimonio natural y el construido, pugnando por mantener un desarrollo sustentable.

(Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable (ANPADEH), 2021, pp. 27–28)

Los cuatro modelos descritos se sintetizan en la [Tabla 2.5](#) para visualizar las competencias comunes, pero sobre todo las competencias particulares que diversifican los perfiles de egreso en todo el continente. Es importante indicar que en México existe la Licenciatura en Urbanismo por separado a la Licenciatura en Arquitectura, lo que justifica que en el perfil correspondiente no se consideren las competencias referentes a urbanismo y planificación del territorio. Se puede ver también que el sistema de acreditación centroamericano considera dos criterios que los demás no tienen en cuenta: la comprensión del itinerario de la práctica profesional y la comprensión de un diseño arquitectónico equitativo e inclusivo. Finalmente, habría que aclarar que las meta competencias propuestas por el

*Proyecto Tuning América Latina* nunca se han implementado oficialmente en la región, de modo que las competencias referentes a la capacidad de emprendimiento y la capacidad de aprendizaje permanente no figuran lo que indica que en el imaginario común se dan por hecho o no se consideran dentro de la definición de los perfiles de egreso que se difunden en la región.

**Tabla 2.5: Comparación de competencias requeridas en el contexto latinoamericano.**

Competencias	Proyecto Tuning AL 2013	ARCU-SUR 2015	ACAAI 2012	ANPADEH 2021
1. Capacidad de llevar un proceso de diseño y desarrollo de proyectos	MC.1	C.2 CHD.1	RC.5 RC.9 RC.17	PE.6 PE.8
2. Conocimiento de teoría, historia		CHD.5	RC.10	PE.2
3. Conocimiento de bellas artes				
4. Conocimiento de urbanismo y planificación		C.4 CHD.4		
5. Comprensión de necesidades humanas		C.1	RC.7 RC.8 RC.16	PE.4
6. Comprensión de la función social de la arquitectura y el rol de la profesión	RC.24 RC.25 RC.27			
7. Capacidad de investigación e innovación	MC.6	CHD.6	RC.3 RC.26	
8. Conocimiento de sistemas estructurales y técnicas constructivas	MC.2	C.3 CHD.3	RC.12 RC.13 RC.14	
9. Conocimiento de tecnologías e instalaciones específicas				
10. Capacidad de gestión de proyectos, administración, financiación y control de la edificación	MC.8	C.5	RC.15	PE.3
11. Conocimiento de la industria, reglamentos, procedimientos y normativa			RC.19	PE.7
12. Conciencia de la responsabilidad socioambiental y conocimiento de medios para la sostenibilidad y conservación ambiental y cultural	MC.9	CHD.7	RC.11 RC.21 RC.25 RC.29	PE.5 PE.12
13. Comprensión del itinerario de la práctica profesional y el desempeño laboral			RC.18 RC.22	
14. Capacidad de liderazgo, cooperación e interdisciplinariedad	MC.5	C.6	RC.6 RC.20	
15. Comprensión de la equidad e inclusión en entornos construidos			RC.28	
16. Comprensión del impacto en la salud, seguridad y bienestar de los espacios construidos		C.3	RC.25	
17. Capacidad de emprendimiento	MC.10*			
18. Capacidad de comunicación, representación y uso de TIC	MC.4	CHD.2	RC.1 RC.2	PE.9 PE.10 PE.11
19. Capacidad de pensamiento crítico y resolución de problemas	MC.3		RC.4	
20. Capacidad de aprendizaje permanente	MC.7*			
21. Comportamiento ético y formación integral	MC.9		RC.23	PE.1

MC: Meta Competencia del Meta Perfil para Arquitectura propuesto por el Proyecto Tuning América Latina en 2013.

C: Capacidades del egresado de Arquitectura establecidas en el Sistema de Acreditación ARCU-SUR en 2015.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.5. Perfiles de egreso de las universidades latinoamericanas

CHD: Conocimientos, Habilidades y Destrezas del egresado de Arquitectura establecidas en el Sistema de Acreditación ARCU-SUR en 2015.

RC: Requisitos de Calidad para el perfil del profesional en Arquitectura establecidos por la ACAAI en 2012.

PE: Criterios de Evaluación del Perfil de Egreso para arquitectos mexicanos actualizado por la ANPADEH en 2021

\*La cursiva indica las Meta Competencias del Proyecto Tuning América Latina que no se han implementado a través de los otros sistemas de evaluación y acreditación.

Para cerrar este apartado se presenta la comparación entre las Tablas 2.3 y 2.5, para visualizar las coincidencias y divergencias entre los perfiles de egreso en América Latina, Europa y Norteamérica. Se podría afirmar que el Perfil de la Unión Internacional de Arquitectos, insertado en las tablas con las once primeras competencias, representa una brújula que guía de manera general la formación en los dos continentes, salvo algunas excepciones en Norteamérica (Estados Unidos y México) donde las competencias relacionadas con el conocimiento de las bellas artes y del urbanismo y la planificación territorial no se consideran dentro de los perfiles de egreso. Las cinco competencias siguientes, que hacen referencia a capacidades específicas para el ejercicio de una arquitectura social, coinciden solamente entre América Latina y Norteamérica, lo que indica una orientación hacia una práctica profesional inclusiva, interdisciplinaria y socio ambientalmente responsable. Las últimas cinco competencias, que en el contexto europeo son consideradas como parte de la formación genérica transversal a todas las carreras, se asumen como específicas para los arquitectos y arquitectas en Latinoamérica, lo que podría significar una intención de fomentar la formación integral y el perfil generalista en la región con una visión más social, crítica y transdisciplinaria frente a las problemáticas regionales y globales. La Tabla 2.6 sintetiza en doce competencias este perfil general de egreso de la carrera de arquitectura en América Latina considerando las variables resultado de la comparación entre los perfiles regionales e internacionales analizados. Estas competencias se presentan como una articulación de aptitudes, capacidades, conocimientos adecuados y valores que perfilan egresados de orientación sociocrítica y hacia la transformación.

Tabla 2.6: Perfil genérico de egreso de la carrera de arquitectura en América Latina.

Competencia		
1	Proyectual	Capacidad de llevar un proceso creativo de diseño, planificación y desarrollo de proyectos arquitectónicos y urbanos
2	De conocimiento teórico	Conocimiento teoría e historia de la arquitectura, el arte, la estética y las ciencias humanas relacionadas con la producción del hábitat
3	De comprensión de la función social	Comprensión de la función social de la arquitectura y de los aspectos culturales y ambientales de las demandas y necesidades de la sociedad
4	Investigativa	Capacidad de investigación y orientación a la innovación social y tecnológica
5	De conocimiento técnico	Conocimiento de sistemas estructurales y técnicas constructivas, nuevas tecnologías, materiales e instalaciones específicas
6	De gestión	Capacidad de gestión de proyectos, administración, financiación, normativa, procesos y control de la edificación
7	De Responsabilidad socioambiental	Conciencia de la responsabilidad socioambiental de la arquitectura, de su impacto en la salud, la higiene, la seguridad, la inclusión y el bienestar; y conocimiento de medios para la sostenibilidad y la conservación del patrimonio ambiental y cultural
8	De comprensión de los roles profesionales	Comprensión de la práctica profesional, organización del trabajo y búsqueda de medios de vida
9	De trabajo en equipo	Capacidad de cooperación, liderazgo, interdisciplinaria y valoración de los saberes otros
10	Comunicativa	Capacidad de comunicación, expresión, representación y uso de TIC
11	De pensamiento crítico	Capacidad de pensamiento crítico, mediación y resolución de problemas
12	De comportamiento ético	Comportamiento ético y formación integral

Por las estructuras institucionales adoptadas en términos de competencias o calidad destaca el interés de las universidades de la región por desarrollar la conciencia de la responsabilidad socioambiental de la arquitectura, el comportamiento ético y transparente en la búsqueda de medios y la gestión para la conservación de la vida. En el mismo sentido, los perfiles se orientan hacia una producción espacial diversa e inclusiva, que promueva el bienestar y la seguridad, rescatando el valor de lo público frente a un ejercicio profesional al servicio de los grupos de poder. También se enfatiza la actual comprensión interdisciplinar de la profesión, la orientación hacia la cooperación, la integración, el trabajo en equipo, la innovación y la solidaridad de los futuros graduados con los grupos sociales más desfavorecidos. Siendo estas propuestas institucionales para la calidad de la formación y su adaptación a los nuevos contextos, se debe considerar lo que ocurre efectivamente en las aulas, es decir, los procesos de formación reales que suceden en los talleres y espacios de aprendizaje donde estudiantes y docentes experimentan en procesos proyectuales y ensayan métodos de aprendizajes en las diferentes materias para alcanzar las competencias adscritas a esos perfiles propuestos. No es fácil hacer esta verificación, no obstante, se ha trazado una serie de tácticas para localizar información y para procesarla y ponderarla sin dejar de lado algunos paradigmas históricos originados en el territorio latinoamericano y otros reconocidos en el ámbito de las vanguardias arquitectónicas internacionales difundidos y transferidos a la región.

## 2.6. Innovación educativa: antecedentes

Bien se sabe que la renovación de los perfiles no depende exclusivamente de los planes académicos y su acreditación, sino que en gran medida dependen de la experimentación y la innovación educativa así como la puesta en crisis del *statu quo* de las hegemonías arquitectónicas de la opinión. **Beatriz Colomina** en el proyecto *Pedagogías Radicales* revisa los proyectos docentes de instituciones que han sido pioneras en la innovación y cuyo influjo todavía hoy es vigente.

Más que reforzar y diseminar los criterios vigentes, estos nuevos métodos de enseñanza los perturbaron y remodelaron sus fundamentos. Todos pueden ser considerados como prácticas radicales de arquitectura por derecho propio, ya que transformaron no solo las técnicas pedagógicas, sino que también reformaron los protocolos y la base de la arquitectura en general. Más de medio siglo más tarde, gran parte del discurso y la enseñanza de la arquitectura actual aún descansa sobre los paradigmas introducidos por ellos (Colomina et al., 2016, p. 34).

Los paradigmas a los que se refiere Colomina cuestionaban las bases de la pedagogía arquitectónica y de la arquitectura en el periodo de la Guerra Fría, la carrera espacial y las revoluciones y dictaduras de muchos países latinoamericanos. «Algunos educadores desafiaban las instituciones pedagógicas desde dentro, otros trataban de institucionalizar el radicalismo y otros incluso abolían totalmente las instituciones» (Colomina et al., 2016, p. 37). Algunos de ellos definen y estructuran la actual pedagogía de la arquitectura. Por ejemplo, la reformulación pedagógica acaecida en Francia durante las revueltas estudiantiles de 1968 como alternativa a la pedagogía tradicional de la Escuela de Bellas Artes para afrontar la relación de la arquitectura con los males sociales y políticos de la época; o la reinención de la educación arquitectónica fuera de los contextos académicos como lo ocurrido con la propuesta

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

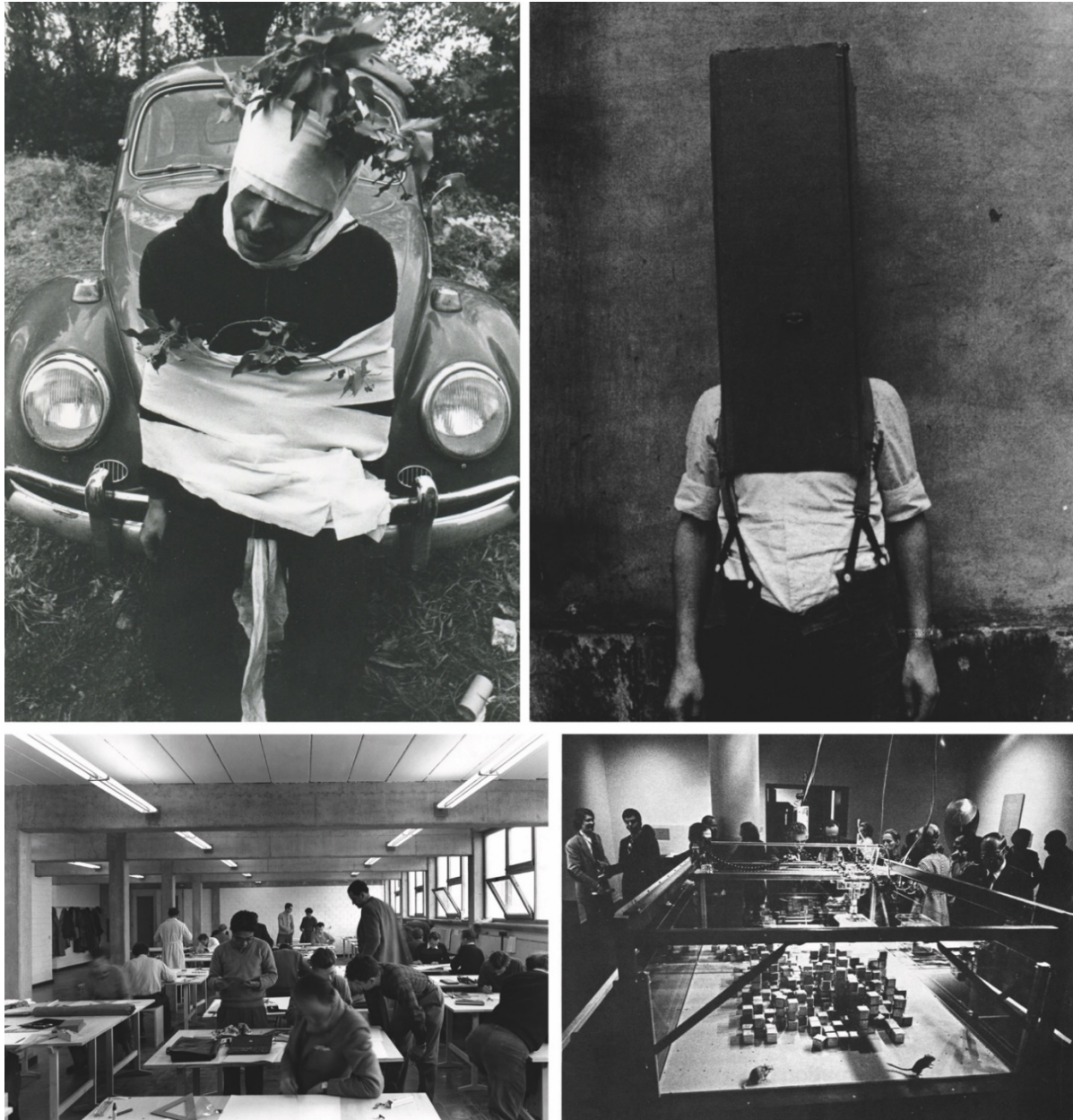
### 2.6. Innovación educativa: antecedentes

---

experimental de *Global Tools* en Italia<sup>35</sup>; o la redefinición del proceso de diseño como optimización y control de la producción establecido a partir de 1953 en la Escuela de Diseño de Ulm (HfG); o la incorporación de técnicas sociológicas de observación y documentación que reconfiguraron los protocolos de diseño arquitectónico durante el período de Charles Moore como decano de Yale entre 1965 y 1970; o la apertura disciplinar para incidir en la transformación de las convenciones sociales, políticas económicas o tecnológicas de la Universidad de Berkeley que promulgó en 1968 la transformación del rol de los arquitectos en agentes políticos; o la reorganización del proceso de diseño en torno al uso del computador que había promovido el *Media Lab* de MIT y que ha redefinido el trabajo de los arquitectos y la concepción arquitectónica desde lo computacional (Figura 2.16). Estos paradigmas verdaderamente innovadores han sido asimilados por los diferentes planes de estudio y han afectado las estructuras pedagógicas de la arquitectura en gran medida.

---

<sup>35</sup> Global Tools fue un programa experimental multidisciplinar de enseñanza del diseño fundado en 1973 entre Milán y Florencia, Italia. Fue concebido como un sistema difuso de laboratorios que experimentaba con el uso de materiales naturales y la mediación de tecnologías de comunicación en talleres que se realizaban en el campo.



*Figura 2.16: Pedagogías radicales.*

De izquierda a derecha y de arriba abajo: Global Tools: Franco Raggi en dos performances del cuerpo en 1974 (fotos del archivo de A. Natalini y Casabella); HfG: Hochschule für Gestaltung fundada en 1953 en Ülm con la idea de participar en el proceso de reconstrucción de una nación completamente desmoralizada y destruida después de la Segunda Guerra Mundial con un modelo pedagógico que pretendía conciliar el mundo del arte con el de las artes aplicadas y el diseño. En la fotografía se ve al profesor Tomás Maldonado en un taller de procesos analíticos que pretendía darle un aire más científico al proyecto. El Modelo de Ülm se implementó rápidamente en las escuelas de diseño de Latinoamérica; MIT Media Lab: laboratorio fundado en 1985 por el ex presidente del MIT Jerome Wiesner y Nicholas Negroponte, quien lo dirigió durante los primeros veinte años de su existencia. El Media Lab se ha convertido en sinónimo de «inventar el futuro», debido a que casi cualquier discusión sobre el futuro de la tecnología en el medio académico norteamericano es una discusión sobre algún proyecto que se desarrolla en el Media Lab.



## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.6. Innovación educativa: antecedentes

---

Según el profesor [Ken Bain \(2007, p. 29\)](#) en la Universidad de Harvard ([Figura 2.17](#)), la manera de innovar es crear un entorno para un aprendizaje crítico natural.

Las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. Son condiciones exigentes pero útiles, en las que los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia formación; trabajan en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente; y prueban, yerran y se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia, antes e independientemente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento.



*Figura 2.17: Harvard Innovation Labs.*

Desde su fundación en 2011, el laboratorio de innovación de Harvard ayuda a resolver problemas, explorar la innovación y el espíritu de emprendimiento de los estudiantes de diversas disciplinas a partir de la combinación adecuada de asesores y mentores que brindan apoyo integral con programación y recursos desarrollando creativamente ideas orientadas a generar impacto social.

En estas experiencias se valora la experimentación y la forma de razonar y de actuar natural y no a base de los contenidos curriculares de los cursos, tolerando los fallos y las debilidades. No siempre han salido bien, no han buscado el éxito sino la reflexión y el compromiso por aprender de todos los involucrados.

Para [Colomina \(2016, p. 44\)](#) la investigación sobre estos experimentos ha sido

una manera de comprender los modos en que se construye el discurso a través de la observación de las escuelas como ejes centrales de complejos patrones de contagio. Pero también es una advertencia: la pedagogía de la arquitectura está obsoleta. Las escuelas hacen girar ruedas viejas como si algo sucediera, pero ocurre muy poco. Las estructuras curriculares difícilmente han cambiado en las últimas décadas a pesar de las grandes transformaciones que hemos experimentado con la expansión de la globalización, las nuevas tecnologías y la cultura de la información. Mientras las escuelas favorecen cada vez más la profesionalización, parecen ahogarse en negligencias burocráticas autoimpuestas, sofocando cualquier posibilidad de que surjan prácticas experimentales con sus correspondientes fracasos. Hay algunos intentos de

despertar las cosas en varias partes, pero todo es finalmente muy tímido. No hay innovación verdadera.

Recuperar algunas de las prácticas docentes innovadoras que han tenido repercusión en la formación arquitectónica latinoamericana puede ser ilustración de estos intentos. Si bien es cierto que la estructura pedagógica general de la arquitectura se mantiene sobre la base de las materias impartidas, merecen especial atención algunas transformaciones sobre las experiencias promovidas a propósito de los cambios sociales globales de los años sesenta y setenta que son importantes antecedentes históricos del interés docente por innovar la formación arquitectónica en Latinoamérica. Estas innovaciones han venido desde la creación de la Escuela de Arquitectura de la Universidad del Bío-Bío (Chile) en 1969, la Ciudad Abierta en Ritoque de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) en 1971, el Taller Total de la Universidad de Córdoba (Argentina) entre 1971 y 1975, La Titulación por Obra de la Universidad de Talca (Chile), y otro tipo de iniciativas a nivel continental como, la Rifa de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República (Uruguay) o el Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Arquitectura (ELEA) que se ha creado en 1989, en el marco de la VI Bienal de Arquitectura de Chile, por delegaciones de estudiantes de seis países latinoamericanos (Argentina, Chile, México, Paraguay, Perú y Uruguay), con el propósito de crear estancias de intercambio y discusión con otros jóvenes universitarios de América y establecer otros vínculos entre estudiantes, profesores y profesionales de toda la región. A partir de estas iniciativas se podría reconocer el recorrido y los avances de la innovación educativa en arquitectura América Latina.

### 2.6.1. Taller de Barrios de la Escuela de Arquitectura de la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile

La Escuela de Arquitectura de la Universidad del Bío-Bío, con sede en la ciudad de Concepción nace en 1969 del espíritu reformista de un grupo de jóvenes arquitectos comprometidos con la descentralización de la enseñanza de la arquitectura en Chile y para responder a un territorio depositario de una tradición constructiva vernácula y comunitaria, pero, a la vez, con amplia visión del desarrollo urbano y metropolitano (Méndez & Barría, 2016). El estatuto de la Universidad planteaba responder a las necesidades y desafíos de la región de Concepción como uno de los polos de desarrollo industrial del país. Después de varias reformas educacionales durante la dictadura, en 1980 la universidad pasó a tener un régimen autónomo, precisamente por impartir Arquitectura, como una de las doce carreras universitarias. En 1988, tras la fusión de la universidad con el Instituto Profesional de Chillán, se convirtió en la Universidad del Bío-Bío. Desde su origen ha mantenido su objetivo de abordar las particularidades de la región, el compromiso con lo público-territorial y la vinculación con la comunidad.

A partir de 2014, en la Escuela de Arquitectura, se ha implementado la acción pedagógica denominada *Taller de Barrios*, que a través de la investigación-acción y la práctica proyectual participativa, los estudiantes y los vecinos se organizan en una comunidad formativa para gestionar y construir proyectos de interés comunitario (M. P. Barrientos-Díaz & Lagos-Vergara, 2022). Se trata de unas prácticas que se realizan dentro de la asignatura de Taller de Proyectos y a través de alianzas estratégicas entre academia, gobierno regional y sociedad civil consensuando acciones para la realización de proyectos con vocación social (Figura 2.18). Responde así, a una formación de perfil genérico de egreso planteado

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.6. Innovación educativa: antecedentes

en el Modelo Educativo de la universidad: formar profesionales con «compromiso permanente con su aprendizaje y con responsabilidad social en su quehacer profesional y ciudadano» (Bisbal, Araneda, Reyes, & Saravia, 2018, p. 529). A través de microproyectos, los estudiantes desarrollan una actitud de servicio frente a los habitantes del barrio, interpretan sus necesidades e implementan sus propuestas ajustadas a la realidad.

Desde 2017 se ha incorporado al programa un equipo de docentes de la carrera de Trabajo Social, convirtiéndolo en una propuesta de innovación interdisciplinar y de integración curricular con el medio para una formación de arquitectos y arquitectas conscientes y comprometidos con su realidad y su territorio próximos.



Figura 2.18: Taller de Barrios de la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

### 2.6.2. Ciudad abierta en Ritoque de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile

En el caso de la *Ciudad Abierta* en Ritoque, se ha fundado una línea autónoma de la enseñanza del proyecto de la arquitectura a partir de una visión poética del continente americano. La necesidad de reformar la propuesta formativa de la Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, condujo a un grupo de profesores, constituido legalmente como una cooperativa, a desarrollar su propia metodología basada en la profundización en la arquitectura popular autoconstruida, reciclada y polifuncional, para así reformular el concepto de habitar (Figura 2.19).

El modelo pedagógico de Valparaíso se plantea como la búsqueda de un equilibrio entre lo etéreo de la palabra y la rigidez de la materia sobre la base de principios como la observación del entorno, la experimentación en el taller y el trabajo de campo que se implementan a través de *travesías*, entendidas como viajes poéticos de estudiantes y profesores y como instancias de estudio para reconocer la identidad americana e intervenir *in situ* con creaciones colectivas de interacción con el entorno (Rivas Carrero, 2018). Una de estas experiencias fue el viaje de descubrimiento que un grupo de poetas, arquitectos, diseñadores, escultores, filósofos, artistas y estudiantes realizaron desde Tierra del Fuego hacia Santa Cruz de la Sierra en Bolivia, en el que se interrogaron por el sentido de América y su propio

modo de habitar y de ser americanos (Álvarez, González, & Puentes, 2012). Este viaje revelador quedó registrado en el poema épico *Amereida*<sup>36</sup> que contiene la visión poética de la Escuela y empujó a la Cooperativa de Servicios Profesionales a la compra de los terrenos en Ritoque.

En 270 hectáreas de dunas, humedales, quebradas, campos y borde de playa al norte de Valparaíso se fundó la *Ciudad Abierta* en 1970 como un espacio para desarrollar de manera integrada la vida, el trabajo y el estudio encontrándose con la poesía y los oficios cotidianos (Figuras 2.20 y 2.21). Esta sede de la Universidad se concibe como un laboratorio de aprendizaje y un lugar de proyección de una utopía (Rivas Carrero, 2018). El diseño de la ciudad se inspira en las ágoras y las hospederías como los espacios que vinculan y dan paso a las relaciones, reuniones y actividades que se complementan con espacios para habitar y estancias para permanecer y recorrer el territorio partiendo de ellas. El resultado es una geografía de recorridos sinuosos y espacios abiertos y cerrados que vinculan dunas, montaña y el mar Pacífico (Figuras 2.20 y 2.21).

La *Ciudad Abierta* se ha diseñado en los talleres entre docentes y estudiantes de cada promoción donde se han producido los prototipos y la materialización de los proyectos. Se trata de una ciudad universitaria dispersa en el territorio, de formas arquitectónicas abiertas, orgánicas, expansivas y libres.

Decía Montaner (2008, p. 141) que

en el trasfondo de la arquitectura que se enseña en Valparaíso se encuentra un humanismo de raíz católica interpretado de la manera más poética posible, que entiende la creación humana como 'una ventana al horizonte', como un sistema de objetos construidos a partir del reciclaje que, poéticamente, van colonizando y señalando un territorio siempre inacabado, continuamente refundado.

Las construcciones, hechas a manera de *collage* con cualquier material local y reciclado, constituyen una práctica del aprendizaje de la arquitectura como elemento transformador del paisaje, vínculo con el lugar y evocación poética del entorno. La *Ciudad Abierta* ejemplifica una forma de trabajo cooperativo y solidario para la construcción de comunidades de vida. «*Ciudad Abierta* representa hoy en día una de las experiencias contemporáneas de mayor creatividad e invención como práctica proyectual de la arquitectura» (Rivas Carrero, 2018, p. 82).

---

<sup>36</sup> *Amereida* es una palabra compuesta por América y Eneida (poema épico romano) y da nombre al poema escrito por los fundadores de la Escuela de Valparaíso en 1967 que revela la visión poética de América. También da nombre a la Ciudad Abierta de Ritoque y a la Cooperativa de Servicios Profesionales conformada por los docentes fundadores y habitantes del lugar.

## 2. Formación arquitectónica en América Latina

### 2.6. Innovación educativa: antecedentes



*Figura 2.19: Ciudad Abierta: trabajos en las hospederías, 1975.*

*Figura 2.20: Hospedería de la rosa de los vientos.*

*Figura 2.21: Anfiteatro.*

### 2.6.3. Taller Total de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

La Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), creada en 1954, atravesó un tiempo de crisis político-institucional a finales de los años sesenta con revueltas estudiantiles y varios intentos fallidos por parte del Consejo Académico para reformular el programa de estudios que terminaron en la intervención institucional y el cese de funciones de las autoridades académicas. La presión ejercida por el descontento de los estudiantes y el estado de asamblea permanente de todos los docentes de la asignatura de proyectos y la presencia del *Frente de Arquitectos*, asociación gremial de la ciudad de Córdoba que sostenía el discurso del compromiso social de la arquitectura, precipitó la decisión de las nuevas autoridades de aprobar el funcionamiento del *Taller Total* (TT) como una estrategia radical para superar la crisis política y educativa de la Facultad (Malecki, 2016).

El Taller Total suponía un cambio esencial de las estructuras institucionales y pedagógicas que se centraba en tres cuestiones fundamentales: la crítica al rol profesional, el posicionamiento respecto a las formas de enseñanza y una redefinición de la función de la arquitectura en la sociedad.

En relación con la crítica al rol profesional:

El TT se oponía a dos tipos de profesionales que se habían vuelto hegemónicos en las universidades. Por un lado, el «modelo» europeo o norteamericano de formación «enciclopédico-esteticista» –señalaban– «no tiene cabida en el marco de las urgencias de un país subdesarrollado, dependiente, crecido “hacia fuera” casi despoblado, regionalmente desequilibrado, industrialmente incipiente y básicamente agropecuario». Pero su opuesto, proseguían, de aparición más reciente pero no por eso «menos disociado del país “real”», era el profesional «tecnocrático-eficientista, que trasplanta concepciones y técnicas difundidas en sociedades con otro estado de madurez científico-técnica». Además del vocabulario «dependentista» –de amplia circulación en la época–, la posición respecto al «profesional tecnócrata» retomaba parte de las críticas que el movimiento estudiantil había hecho al «cientificismo» –por su disociación entre técnica y política– en los años 60, mientras que el rechazo al modelo «esteticista» tenía como principal referente a Tedeschi y su identificación del arquitecto con el artista (Malecki, 2016, p. 94).

El posicionamiento crítico con respecto a las formas de enseñanza fue abordado desde una perspectiva que ponía el acento en el carácter activo y participativo de los sujetos de aprendizaje, dejando atrás las tradicionales formas académicas de transmisión. La propuesta de una pedagogía renovadora empataba con el entendimiento de la arquitectura como una práctica social, generada, interpretada, asumida y resuelta en la sociedad siendo los arquitectos y arquitectas junto con los habitantes hacedores en comunidad.

Lo que se propone en última instancia [el TT], es el reemplazo de una práctica y enseñanza fundadas en un eje técnico-estético por una estructura orientada por el eje científico-social. Científico, en tanto entraña el conocimiento real de nuestros problemas, referidos al quehacer específico del arquitecto. Social, en tanto no puede separarse el conocimiento de la solución efectiva, profunda y radical que deba darse a esos requerimientos (Libro mostaza, 1971, pp. 7-8 como se citó en Malecki, 2016, p. 95)

El *Taller de Síntesis* o *Taller Total* representó avances notables para la llamada *Síntesis Proyectual*. Fue una experiencia pedagógica y política implementada entre 1970 y 1975 pero su legado sigue vigente en el anhelo de formar un profesional como vehículo de la transformación social. Docentes y estudiantes participaron en conjunto en el proceso de programación, análisis, desarrollo del proyecto y evaluación. Se pretendía una integración holística por medio de una estructura de articulación horizontal y vertical de las diferentes áreas de conocimiento, eliminando el anterior sistema de cátedras. El área de síntesis, donde se llevaba a cabo el proceso de diseño, funcionaba como espacio de convergencia del resto de áreas como instrumentales y compuestas por subáreas como morfología, metodología, ciencias sociales, tecnología y prácticas en obra.

El TT se dividía entre un «Taller Básico», puesto en funcionamiento en 1971, y el «Taller Total». El primero comprendía el primer año, mientras que el segundo el resto de los niveles. Durante 1970 y 1971 funcionó el «Taller de elementos de Arquitectura» hasta su reemplazo por el Taller Básico. Si el TT se organizaba en sentido horizontal por áreas de conocimiento, en sentido vertical estaba compuesto por doce Talleres, o «Equipos de Trabajo». Cada uno de los cuales tenía una coordinadora docente-estudiantil, integrada por nivel e inter nivel que, a su vez, debían confluír en una Coordinadora General que, de hecho, era el máximo órgano de gobierno de la Facultad (Malecki, 2016, p. 96).

La preocupación por el compromiso social de los arquitectos, las arquitectas y de la arquitectura llevaron a las llamadas *prácticas políticas urbano arquitectónicas* que consistían en salir de las aulas y llevar la Facultad a la calle, con el fin de analizar las condiciones de vida y las necesidades de los habitantes en barrios de clase media y periféricos de clases populares generando propuestas de arquitectura interactiva popular y sostenimiento de prácticas de autoconstrucción en los barrios (Figura 2.22).

Estas diferentes prácticas político-arquitectónicas dan cuenta del intento de poner en práctica la función social de la arquitectura, en el que la identificación de un «usuario» definía una problemática disciplinar específica, bajo el presupuesto de que la arquitectura podía intervenir en los procesos de transformación social. Pero esto suponía una doble cuestión: por un lado, al interior de la disciplina se cuestionaba menos un saber técnico –eventualmente necesario para mejorar las condiciones de habitabilidad– que una actitud profesional en la que el arquitecto se reservaba la función de «creador de formas» –que la temática de la «autoconstrucción» venía a poner en entredicho–; por otro lado, hacía afuera del TT, permite ver las heterogéneas tramas y espacios en los que esta experiencia tuvo alguna incidencia, ya sea en las redes más radicalizadas o en espacios, en principio, alejados de las mismas (Malecki, 2016, pp. 102–103).



*Figura 2.22: El Taller Total fue una experiencia política y pedagógica inédita en la educación superior argentina y latinoamericana.*

*Figura 2.23: En la puerta de la FAU, marzo de 1972.*

*Estudiantes de arquitectura un sábado a la mañana antes de ir a una tarea en una cooperativa en la ciudad de Córdoba, Argentina.*

Estas innovaciones introdujeron una modalidad de abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual los docentes de todas las disciplinas conjuntamente con los estudiantes, participaban, de manera horizontal y desjerarquizada. Las mesas redondas en las que se discutían los problemas y los alcances del TT reflejaban una práctica política asentada en la participación y el antiautoritarismo como forma de rechazo de las políticas tradicionales verticales asociadas a las burocracias (Figura 2.23).

El TT se dio por terminado en 1975 debido a la fuerte represión política del momento en Argentina y a los propios conflictos internos derivados de la intensa dinámica de asambleas y discusiones. Sin embargo, pese a su corta existencia, la experiencia se expandió como modelo por otras universidades y disciplinas del país reformando la pedagogía de la arquitectura de manera radical.



#### 2.6.4. Titulación por obra de la Universidad de Talca, Chile

La Escuela de Arquitectura de la Universidad de Talca en el Valle Central de Chile fue establecida en 1999 con una propuesta diferenciadora en la formación arquitectónica fundamentada en tres pilares: el perfil del estudiante de una zona particular como la región del Maule, considerado como un capital cultural, la comprensión del territorio y el paisaje como un ecosistema complejo, y la práctica de la construcción como reinterpretación de las interrelaciones habitante-territorio. Los tres elementos determinaron la visión de la Escuela de cómo hacer arquitectura a partir de la materialidad y no a partir de la espacialidad como en otras escuelas de arquitectura de las zonas metropolitanas de Chile. El enfoque espacial precisaba una notable capacidad de abstracción y un buen nivel cultural, que los estudiantes de Talca no tenían, por lo que se optó por un acercamiento a través de la materialidad de los objetos, por lo táctil, lo manual y lo artesano (Adriá et al., 2013). La estrategia fue eludir los modelos educativos convencionales que no se adaptaban a su contexto y a través del trabajo de campo y la experimentación perfilar un nuevo modelo que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo y que entiende la educación como un proceso de aprendizaje, que vincula el conocimiento a la experiencia. La escuela, más que una institución transmisora de conocimientos, pasa a ser un lugar de investigación de las potencialidades de la materia y las formas (Adriá et al., 2013, p. 20).

El perfil de egreso describe los profesionales que deben ser capaces de «oficiar, operar e innovar». El oficiar comprende todo aquello que la ley y los estándares oficiales establecen como campos de acción de la profesión, es decir, saber proyectar y construir espacios habitables. Operar se define como el saber desempeñarse en el medio laboral, gestionar y administrar los espacios de práctica laboral. Innovar tiene que ver con el valor agregado que cada egresado imprime en su ejercicio profesional. Lograr este perfil supone la implementación de cinco innovaciones pedagógicas: la más importante es la organización del régimen anual de la carrera en base a cuatro bimestres, lo que permite contar con profesores del mejor nivel nacional y entrenar la respuesta rápida de las y los estudiantes frente a las problemáticas pedagógicas planteadas; la innovación incorporada como dominio integrante del perfil de egreso; el Taller de la Materia, el Taller de Obra y la Titulación por obra (Uribe Ortiz, 2011).

El taller de primer año llamado *Taller de la Materia*, se concibe como un curso de composición semejante al que se dicta en cualquier escuela de arquitectura, pero por añadido también como un curso de construcción que atiende a la naturaleza de las partes y al modo de reunir las tratando de responder a la pregunta, ¿cuál es la disposición de la materia en el espacio? En este taller el enunciado del primer ejercicio que se lleva a cabo, conocido como el *cuadro de materia* (Figura 2.24), pide a los estudiantes que traigan a la clase un cuadro de 25 cm de arista confeccionado con cualquier materia a su alcance. La discusión sobre la representación del territorio y la capacidad de construcción de los estudiantes con estos materiales pone las bases para lo que se aprenderá el resto de la carrera. El segundo ejercicio es el *Taller del Cuerpo*, que solicita crear una forma espacial con el propio cuerpo y con lo que se tenga a mano, sin necesidad de adquirir ningún material adicional. Finalmente, se realizan unas intervenciones en escala 1:1 con materiales baratos y livianos para resolver una problemática espacial identificada por los mismos estudiantes. En este caso la reflexión gira en torno a las complejidades de la escala y a la recursividad para resolver el problema (Figura 2.25).



*Figura 2.24: Ejercicios del cubo de materia del taller de primer año en la Universidad de Talca.*

El *Taller de Obra*, conocido también como Taller de Agosto se concibe como una práctica académica para que los estudiantes salgan para interactuar con los habitantes en su entorno natural, con la materia y el lugar. Se realizan intervenciones en el espacio público de distintas localidades del Valle Central, con estructuras efímeras o permanentes, grandes o pequeñas, que tienen el objetivo de promover el encuentro de los habitantes y la apropiación con sus espacios cotidianos (Figura 2.26).



*Figura 2.25: Universidad de Talca: Intervención en escala 1:1.*



Figura 2.26: Ejercicios del Taller de obra en la Universidad de Talca.

El formato de *Titulación por Obra*, iniciado en 2004, apuesta por el diseño, gestión y construcción de una obra menor en escala real que busca, además de evidenciar las competencias de los futuros arquitectos y arquitectas, aportar a la conformación del hábitat y potenciar la identidad cultural del lugar. El proyecto de titulación requiere que las y los estudiantes hayan asumido como propia la realidad de la localidad en la que trabajan, que conozcan los materiales y las prácticas vernáculas de construcción de la ruralidad del Valle Central de Chile y mantengan una relación interpersonal y de diálogo con los habitantes del territorio (M. P. Barrientos-Díaz & Lagos-Vergara, 2022). De esta forma cada proyecto de titulación construido narra el vínculo particular entre el estudiante-habitante, el territorio y la materia. Se trata de arquitectura de pequeño formato que se inserta en el contexto y configura una serie de lugares para la memoria y la identidad de un habitar que es pasado y presente. Esta práctica logra poner en valor las preexistencias a la vez que potencia su traspaso a lo contemporáneo sin destruir el paisaje ni la identidad cultural del habitante (Uribe Ortiz, 2011). (Figura 2.27).

Este modelo ha revolucionado los métodos didácticos utilizados hasta ese momento en Latinoamérica porque puso en evidencia un proceso formativo ligado de manera integral al territorio y al imaginario colectivo. La condición rural de la Escuela le otorga un estudiantado distinto, que entiende la materia y la relación de los objetos con el paisaje y el territorio, permitiendo desde la academia editar y curar un modelo propio, que incita a la construcción de dispositivos al servicio de las comunidades y de nuevas narrativas del paisaje donde se inserta (Adriá et al., 2013).



*Figura 2.27: Universidad de Talca: Titulación por obra.*

De izquierda a derecha y de arriba a abajo: Landmark (Osvaldo Véliz, 2007); Hito territorial cuatro esquinas (Carla Tapia, 2012); Umbral entramado (Andrea Opazo, 2017); Transformaciones del paisaje (David Moya, 2017); Observatorio de aves (Constanza Montecinos, 2017); Descanso entre rocas (Angélica Méndez, 2017).

### 2.6.5. Rifa de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Una experiencia como la *Arquitectura Rifa*, que es un concurso anual de diseño y construcción de vivienda, convocado por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República de Uruguay, otorga, desde 1949, a los estudiantes la posibilidad de construir la obra ganadora y hacer un viaje alrededor del mundo para conocer arquitecturas, territorios, paisajes y otras formas de habitar (*Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la UDELAR, 2011*). Esta práctica aporta a las y los estudiantes miradas diversas sobre el habitar contemporáneo y distintas formas de abordarlo desde el interior de la facultad.



Figura 2.28: Proyecto ganador del concurso Rifa 2021 (Autores: Santiago Benzano, Mateo Salles, Franco Tomaduz, Juan Manuel Méndez).

Este histórico certamen constituye un instrumento académico fundamental en la formación de todos los estudiantes en general, y en la de las y los participantes del concurso en particular. Además da cuenta del estado de la disciplina y aporta una mirada crítica desde la academia sobre el habitar contemporáneo. Se trata de una convocatoria anual abierta a estudiantes de arquitectura de la Universidad de la República para proponer formas de habitar con el objetivo de construir una vivienda desde sus propias estrategias de diseño en diferentes sectores de Montevideo. El proyecto ganador del certamen se construye y se convierte en el premio principal de la *Arquitectura Rifa* de ese año (Figura 2.28). Con lo recaudado en la venta de boletos, además de financiar la construcción de la vivienda, cada promoción de estudiantes de la Facultad realiza un viaje internacional, para experimentar la arquitectura, el paisaje y la cultura de una buena parte del mundo.

### 2.6.6. Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Arquitectura (ELEA)

El *Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Arquitectura* (ELEA), nació por iniciativa de varios grupos de estudiantes que se reunieron por primera vez en San José de Costa Rica en 1983, tiene su similar en Europa llamado *European Architecture Students Assembly* (EASA). El ELEA ha sido durante treinta y cuatro ediciones presenciales y una virtual, el espacio para reunir anualmente a cientos de estudiantes y jóvenes profesionales de arquitectura de América Latina, para intercambiar experiencias, conocimientos y tejer redes desde la exposición, el diálogo y la acción en el campo de la arquitectura e incluso en áreas distintas de la arquitectura y que no son comúnmente reconocidas. Sigue realizándose anualmente en una universidad anfitriona de la región en el mes de octubre y dura aproximadamente una semana con una agenda que incluye conferencias impartidas por arquitectos y especialistas invitados, talleres integrales que tratan problemáticas específicas de la ciudad sede y proponen alternativas de intervención, ciclos de ponencias hechas por los mismos participantes, recorridos en zonas de interés, fiestas y otras actividades sociales para fortalecer el vínculo entre los estudiantes que vienen de todas partes del continente. Con el tiempo, el evento se ha dividido en dos: ELEA Norte y ELEA Sur, organizados de forma paralela, con la participación de delegaciones de estudiantes de la mayoría de los países de Latinoamérica y se trata de un evento donde se canalizan sus inquietudes sobre la ciudad y la arquitectura (Cabezas, 2013). (Figura 2.29).

Cada ELEA tiene un tema central que trae distintos beneficios para la ciudad anfitriona. A través de los talleres integrales se cuenta con una lluvia de ideas para abordar problemáticas socioespaciales. Además, el evento que convoca entre 2.000 y 5.000 personas, fomenta una importante inversión económica, así como la creación de una comunidad formativa, la difusión de la arquitectura de la región a través de las redes académicas y el desarrollo de una conciencia profesional de proyección social de la arquitectura en el espacio-tiempo latinoamericano.

El ELEA Norte es responsabilidad del comité organizador de cada país y de la Coordinadora Latinoamericana de Estudiantes de Arquitectura (CLEA). Convoca a delegaciones de Estados Unidos, México, Cuba, Guatemala, El Salvador, República Dominicana, Nicaragua, Honduras, Costa Rica, Puerto Rico, Panamá, Colombia, Venezuela y Ecuador. El ELEA Sur convoca a estudiantes de Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Brasil, Perú y Bolivia, además de contar con invitados extraoficiales de los demás países latinoamericanos. Es gestionado por la Coordinadora Latinoamericana de Estudiantes de Arquitectura (CoLEA) al igual que su par en el ELEA Norte y se encarga de promover la integración de los estudiantes de arquitectura valorando la diversidad cultural de la región, creando una red integrada de trabajo conjunto y fomentando la creación de una conciencia crítica y solidaria frente a la Arquitectura y su incidencia en la sociedad latinoamericana.

A nivel formativo, la actividad es de primer orden para ampliar el horizonte de los estudiantes, conocer otros países, otros colegas y formas de pensar y afrontar la arquitectura de la ciudad, lo que construye un poderoso instrumento para perfilar el egreso y conferir más allá de localismo una perspectiva internacional o interregional a nivel de la cultura arquitectónica.



*Figura 2.29: Asamblea general del ELEA Sur en Ciudad del Este, Paraguay, 2019.*

Los ejemplos descritos evidencian el cambio o el anhelo de cambio aunque las estructura de planes y programas académicos no haya cambiado o no lo haya hecho del todo o de la mejor manera. Lo que tiene la mayor importancia son las tácticas y estrategias docentes implementadas cotidianamente en las aulas, pues se están explorando alternativas y gestando cambios pedagógicos que resitúan la profesión en el imaginario de los estudiantes y de la propia sociedad, redefinen permanentemente los perfiles de egreso y reconfiguran la producción arquitectónica desde la perspectiva de la innovación social y tecnológica ya que muchas de estas prácticas involucran diferentes agentes que condicionan y perfilan el futuro ejercicio profesional.

## 2.7. Recapitulación

Para comprender el estado actual de la formación arquitectónica en América Latina ha sido necesario contextualizar las sociedades contemporáneas y sus problemáticas, los ámbitos laborales y los sistemas de educación superior de la región. La globalización ha operado en cuatro dimensiones específicas de la vida: las desigualdades, la crisis ambiental, los conflictos geopolíticos y el desarrollo de la tecnología. Desde sus orígenes, las ciudades coloniales latinoamericanas fueron trazadas para el control militar y administrativo y desde entonces la arquitectura se ha convertido en un dispositivo para ordenar y prohibir. La distribución espacial y la forma de estas ciudades ha fomentado la segregación y la diferenciación. Durante el siglo xx y hasta la actualidad la globalización, la crisis medioambiental y las crisis económicas y financieras han causado importantes transformaciones sociales que han acelerado el aumento de las desigualdades, la extrema pobreza, la exclusión y la negación de los derechos fundamentales a una gran parte de la población.

La *frontera caliente* (Caveri, 2002b) que separa un mundo hecho de injusticias a punto de estallar, sin embargo, podría ser el lugar donde se produzca una arquitectura de equilibrio con el entorno; una América basada más en la solidaridad que en el dominio y una gran reserva de la naturaleza. Pero el territorio se ha sometido a una explotación agresiva de los recursos naturales no renovables, las grandes obras de infraestructura y un modelo de consumo del territorio insostenible. Sus megaciudades y sus emisiones contrarrestan las aportaciones de sus reservas naturales, aunque ciudades como Curitiba en Brasil o Medellín en Colombia, han sido modélicas al afrontar los retos ecológicos con imaginación y continuidad.

La promesa de las tecnologías digitales para el cambio de tendencias y las transformaciones sociales no se ha visto cumplida sino por el contrario ha causado más problemas ambientales y sociales. La gran cantidad de desecho tecnológico, la producción de contenidos, y lo más importante, el acceso insuficiente a electricidad, dispositivos y conectividad que margina a una alta proporción de la población, especialmente la rural, ha aumentado la brecha entre los favorecidos y los desfavorecidos. Como dice Morin (2011) la sociedad tecnocientífica ciega se somete a una desposesión del saber muy mal compensada por la divulgación mediática. La desigualdad digital que se vive en América Latina se evidencia en las *Smart Cities* como Santiago, Medellín o Ciudad de México, cuyo preocupante porcentaje del 50% de la población no tiene acceso a conectividad en sus hogares.

Estos complejos problemas de la vida cotidiana que inciden en el hábitat de las personas en los países del continente tiene ahora la arquitectura que asumir como desafíos: reducir las desigualdades socioespaciales, diseñando espacios libres de discriminación, exclusión y violencia, centrándose en la seguridad y la salud pública, la movilidad humana eficiente, la vivienda digna y los sistemas urbanos garantizados. La sostenibilidad del hábitat, el fomento de la economía circular y el turismo sostenible, una vida comunitaria solidaria, eliminando situaciones de corrupción en la producción del hábitat deben ser prioridad. Reducir la brecha digital y las deficiencias civilizatorias y potenciar todo lo que tiene que ver con la cultura local y ancestral preservando la memoria y la identidad es compatible siempre con la configuración espacial y relacional como cometido de la disciplina arquitectónica.

Según el estudio realizado en la segunda fase del *Proyecto Tuning América Latina*, el futuro desempeño profesional de las y los arquitectos debería centrarse en combatir los procesos de urbanización condicionados por el interés privado sobre el público, la despoblación del campo, el crecimiento de las



brechas social y económica, el aumento de la contaminación de los desechos, el consumo indiscriminado de recursos naturales, el crecimiento de los focos de conflicto social y la dependencia tecnológica absoluta, y todo lo que hace que la disciplina de la arquitectura ceda campos de conocimiento y acción específicos a otras disciplinas.

Para atender estos retos, la formación arquitectónica requiere sintonizarse con acciones innovadoras y de recuperación de valores fundamentales como la pacificación, la conservación de la dignidad humana, la promoción de la igualdad de género, la no violencia y la no discriminación en ámbitos del espacio urbano y arquitectónico. El campo profesional de la arquitectura se está diversificando cada vez más y las atenciones proyectuales se han ampliado, así como las competencias en comunicación y mediación en estas problemáticas que se han asumido como fundamentales y requieren especial formación en las capacidades orientadas al cambio y la innovación socioespacial.

Si bien es verdad que el desempeño profesional continúa afinado mayoritariamente en los cuatro campos recurrentes: de los proyectistas independientes o asalariados, los urbanistas y planificadores al servicio público, los constructores al servicio de la especulación inmobiliaria, y los investigadores y docentes, se están abriendo nuevos nichos profesionales por gente joven, inteligente e innovadora que explora otros campos. Aunque la inercia del sistema de educación superior es grande y los egresados se integran al sistema laboral para reproducir y perpetuar las mismas problemáticas que la sociedad necesita cambiar, la emergencia de otros paradigmas de actuación profesional hace necesario redefinir los planes de estudio y los perfiles de egreso desde las mismas escuelas de arquitectura.

La academia está llamada a realizar esta reflexión crítica. Las Instituciones de Educación Superior apegadas a las estructuras burocráticas de los sistemas de administración y control de la calidad han de asumir la responsabilidad moral de reformar la profesión atendiendo las demandas sociales y para ello desarrollar una comunicación eficaz y discursos de contenido social. Para ello es necesario contribuir con investigación, estudios, publicaciones y proyectos que pongan en cuestión las dinámicas perversas en las ciudades; participar en acciones sociales para explicar y difundir los mecanismos y las contradicciones que generan dichas dinámicas; y, contribuir a la elaboración de propuestas reformadoras de los mecanismos perversos generando así cultura alternativa. En definitiva, no son solo las instituciones sino las prácticas docentes en sí las encargadas de reconfigurar y reconducir los conocimientos y las capacidades para formar los arquitectos y arquitectas para el futuro en América Latina.

En este sentido se evidencia que las universidades latinoamericanas han iniciado un proceso de transformación mirando los procesos que se están desarrollando en Europa y Estados Unidos pero sin perder de vista una idiosincrasia propiamente latinoamericana y unas características propias de los territorios y las poblaciones que componen la región. Más allá de dotar de conocimientos a las y los estudiantes, se busca orientar su formación hacia una sensibilización por los temas propios latinoamericanos y muy diversos dentro de este marco geográfico. Eso es, conectar con la otredad, fomentar la motivación, y promover experiencias de campo en prácticas y en la actuación para la transformación social.

La adopción del modelo formativo basado en las competencias da algunas pistas sobre cuál es la perspectiva que se tiene para los egresados de arquitectura en la región y qué es lo que las universidades proponen para responder a las necesidades sociales. Se ha podido constatar que los perfiles de egreso declarados institucionalmente por las escuelas de arquitectura tienen en común el

desarrollo de doce competencias que perfilan a arquitectos generalistas, con acento en la sostenibilidad como eje de formación y con una marcada tendencia hacia la función social de la profesión. El índice de las competencias como referencia permite reconstruir los discursos que orientan las prácticas formativas en arquitectura.

El estudio de la sociedad y la arquitectura en América Latina, los sistemas de educación superior, y la configuración de los perfiles de egreso establece campos de acción para las prácticas docentes reformadoras que irrumpen en lo establecido y fomentan el pensamiento crítico y la solidaridad para un ejercicio profesional transformador, tal como sostiene [Edgar Morin \(2011, p. 283\)](#):

Las reformas son solidarias. No son solo institucionales, económicas y sociales, también son mentales, y requieren una aptitud para concebir y abarcar los problemas globales y fundamentales, una aptitud que, a su vez, precisa de una reforma de la mente. La reforma de la mente depende de la reforma educativa, pero ésta también depende de una reforma del pensamiento: son dos reformas clave, que se retroalimentan, cada una es productora y producto de la otra, indispensables ambas para una reforma del pensamiento político que dirigirá, a su vez, las reformas sociales, económicas, etc. Pero la reforma de la educación también depende de la reforma política y de las reformas de la sociedad, que derivan de la restauración del espíritu de responsabilidad y de solidaridad, producto de la reforma de la mente, de la ética, de la vida.