



Figura 1. Atriles de dibujo en patio central Escuela Técnica Superior de Arquitectura Universidad de Alcalá (UAH).
Fuente: Foto de Jessica Fuentealba Quilodrán (2019).

Los inicios y los finales. Transformaciones docentes post Bolonia. El caso de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Alcalá (UAH)

Os inícios e os finais. Transformações docentes pós Bolônia. O caso de estudo da Escola de Arquitetura da Universidade de Alcalá (UAH)

Beginnings and endings. Post-Bologna teaching transformations. The case of the School of Architecture at the University of Alcalá (UAH)

Jessica Solange Fuentealba Quilodrán

Docente del Departamento de Diseño y Teoría de la Arquitectura, Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile
jfuatealba@ubiobio.cl | <https://orcid.org/0000-0002-2267-5733>

Macarena Paz Barrientos Díaz

Docente del Departamento de Arquitectura, Universidad Técnica Federico Santa María, Valparaíso, Chile
macarena.barrientos@usm.cl | <https://orcid.org/0000-0002-3903-4502>

Roberto Goycoolea Prado

Docente del Departamento de Arquitectura, Universidad de Alcalá, Madrid, España
roberto.goycoolea@uah.es | <https://orcid.org/0000-0003-2997-0695>

Fernando Quesada López

Docente del Departamento de Arquitectura, Universidad de Alcalá, Madrid, España
fernando.quesada@uah.es | <https://orcid.org/0000-0002-4410-5790>

Flavio Célis d'Amico

Docente del Departamento de Arquitectura, Universidad de Alcalá, Madrid, España
flavio.celis@uah.es | <https://orcid.org/0000-0003-3931-6056>

José Julio Martín Sevilla

Docente del Departamento de Arquitectura, Universidad de Alcalá, Madrid, España
josejulio.martin@uah.es | <https://orcid.org/0000-0002-4394-0524>

Angel Verdasco Novalvos

Docente del Departamento de Arquitectura, Universidad de Alcalá, Madrid, España
a.verdasco@uah.es | <https://orcid.org/0000-0001-6122-7928>

Artículo recibido el 25 de julio de 2019 y aceptado el 16 de octubre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22320/07196466.2019.37.056.02>



Resumen

El presente artículo tiene dos objetivos. Por un lado, presentar los resultados del proyecto de innovación docente “Transformaciones docentes en los ciclos inicial y final de la carrera de arquitectura en el nuevo contexto disciplinar, social y tecnológico” (Universidad de Alcalá, 2017-18), orientado a evaluar los impactos o respuestas dadas en el ciclo inicial y final de la carrera en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Alcalá, ante dos fenómenos que han condicionado la docencia de la arquitectura en las últimas dos décadas: las reformas a la estructura y los métodos de la educación superior europea resumidas en la Declaración de Bolonia (1999), y un escenario disciplinar marcado por complejas transformaciones sociales y profesionales. Y, por otro, comparar los resultados obtenidos con la situación actual de las Escuelas de Arquitectura en Chile. Como síntesis del trabajo, se constata que en el ciclo inicial surge la configuración de un nuevo sujeto estudiante, con características especiales que exigen repensar la didáctica en el aula; y, en el ciclo final, se observa que la instauración del Máster Habilitante ha obligado a modificar la estructura y docencia del cierre de la formación al acortar tiempos y promover una integración de saberes en el proyecto confrontada con la concepción parcelada del grado. Comparado con el caso chileno, se advierten una serie de paralelismos, pero también diferencias significativas debido, principalmente, a la política universitaria de ambos países. Asimismo, se evidencia que los ambiciosos y oportunos objetivos planteados por los acuerdos de Bolonia no terminan de dar los frutos esperados.

Palabras claves

Enseñanza de la arquitectura, Reforma de Bolonia, Estructuras universitarias, Ciclo inicial, Máster Habilitante

Resumo

O artigo tem dois objetivos. Por um lado, apresentar os resultados do projeto de inovação docente “Transformações docentes nos ciclos inicial e final do curso de arquitetura no novo contexto disciplinar, social e tecnológico” (Universidad de Alcalá, 2017-18) orientado a avaliar os impactos ou respostas dadas nos ciclos inicial e final do curso na Escola de Arquitectura da Universidad de Alcalá ante dois fenômenos que se esteve (e esta) condicionando a docência de arquitetura nas últimas duas décadas: as reformas de estrutura e método da educação superior europeia resumida na Declaración de Bolonia (1999) e, um cenário disciplinar marcado por complexas transformações sociais e profissionais. Por outro lado, comparar estes resultados com a situação atual das Escolas de Arquitectura do Chile. Em síntese, os resultados da pesquisa realizada mostram que no ciclo inicial se observa a configuração de um novo sujeito estudante, com características especiais que obrigam a repensar a didática em classe e, no ciclo final a instauração do Máster Habilitante obrigou a modificar a estrutura de docência ao final da formação ao diminuir os prazos e promover uma integração de saberes em projeto confrontada com a concepção segmentada da graduação. Comparado com o caso chileno, se observam: por um lado, uma série de paralelismos, mas também diferenças significativas em função, principalmente, da política universitária de ambos países e, por outro, que os ambiciosos e oportunos objetivos propostos pelos acordos de Bolonha não acabam tendo os resultados esperados.

Palavras-chaves

Ensino de arquitetura, reforma de Bolônia, estruturas universitárias, ciclo inicial, mestrado habilitante

Abstract

The following article has two objectives. The first is to present the results of the innovation in teaching project entitled “Teacher transformations in the initial and final cycles of the architecture major in the new disciplinary, social and technological context” (University of Alcalá, 2017-2018). The impact or responses given in the initial and final cycles of the major at the University of Alcalá’s School of Architecture were evaluated in light of two phenomena that have conditioned the teaching of architecture in the last two decades: the organizational and methodological reforms to European higher education summarized in the Declaration of Bologna (1999), and a professional context marked by complex social and professional transformations. The second objective is to compare these results with the current situation of architecture schools in Chile. In summary, the results of this research confirm that in the initial cycle a new student profile has arisen with special characteristics that require the rethinking of teaching approaches in the classroom. Meanwhile, in the final cycle it was observed that the implementation of the license-granting master’s degree required to practice architecture has made it necessary to modify the structure and teaching in the last stage of the educational process with shortened periods of study and by fostering the integration of knowledge in the final project when faced with the fragmented understanding achieved with the degree. In comparison with the case in Chile, there are a number of similarities, but also significant differences mainly due to the university policies of both countries. Likewise, it is clear that the ambitious and opportune objectives established by the Bologna Process do not produce the expected results in the end.

Keywords

Teaching of architecture, Bologna Process, university organization, initial cycle, license-granting master’s degree

* Proyectos para el fomento en el proceso de enseñanza-aprendizaje / Curso 2017-18
Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes Universidad de Alcalá.

1 | Véase: <http://www.eees.es/es/home>

2 | Sobre el Proceso de Bolonia, véase: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.dcsf.gov.uk/londonbolonia/>

3 | Informe Final del proyecto: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

4 | Sobre Tuning Educational Structures in Europe, véase: <http://www.eees.es/es/ees-estructuras-educativas-europeas>

Introducción*

Durante el curso académico 2017-2018 los autores de este artículo desarrollaron en la Universidad de Alcalá (UAH) el proyecto de innovación docente “Transformaciones docentes en los ciclos inicial y final de la carrera de arquitectura en el nuevo contexto disciplinar, social y tecnológico”. Tomando como caso de estudio la Escuela de Arquitectura de la propia universidad madrileña (ETSAG_UAH), su objetivo era catastrar y analizar los impactos o respuestas dadas en el ciclo inicial y final de la carrera ante dos fenómenos que han condicionado (y lo continúan haciendo) la docencia de la arquitectura en las últimas dos décadas: las reformas de la estructura y los métodos de la educación superior europea resumidas en la Declaración de Bolonia (1999) y un escenario disciplinar marcado por complejas transformaciones sociales y profesionales (Figura 1).

El proyecto surgió de una iniciativa perteneciente a las autoras chilenas de este artículo realizada durante una estancia académica en el Programa de Doctorado en Arquitectura de la UAH. Ambas estudian los cambios que están ocurriendo en la enseñanza de la arquitectura, comparando los casos de España (modelo de universidad pública con control estatal directo) y Chile (modelo neoliberal con control estatal indirecto), en el ciclo inicial y en el ciclo final de la carrera. En este contexto, invitaron a profesores de primer y último año a evaluar los impactos docentes y formativos generados por las modificaciones de las estructuras curriculares, sociales y profesionales de los últimos años. Luego, se compararon los resultados de este estudio con la situación actual de las Escuelas de Arquitectura en Chile; lo que fue posible porque ambas investigadoras habían participado en la definición, gestión y seguimiento de los planes de estudio de las escuelas donde imparten docencia.

La hipótesis de partida señala que las escuelas de arquitectura españolas se enfrentan a un escenario particular marcado por las complejas transformaciones que caracterizan la actual realidad social y disciplinar en la construcción del espacio habitable, así como por la implantación del “Plan Bolonia”, nombre por el que se conoce el plan de estudio implementado en España para responder a las directrices del nuevo “Espacio Europeo de Educación Superior EEES (1999-2010).¹

En los veinte años transcurridos desde el inicio del *Proceso de Bolonia*², las escuelas de arquitectura españolas han sufrido una serie de ajustes en sus estructuras para responder a sus requerimientos; destacándose el establecimiento de un modelo educativo en base a competencias, la definición de una nueva unidad de medida de la docencia (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos ECTS) y la instauración de la carrera por grados. Todo ello, con un el objetivo central de lograr una mayor homologación y movilidad en un sistema de titulaciones afines y comparables. Las universidades latinoamericanas, por su parte, a través del proyecto *Tuning América Latina*³ (2004-2008), y en sincronía con *Tuning Europa*⁴ (iniciado en 2000), asumen igualmente el nuevo modelo en base a competencias, en su afán de competitividad, comparabilidad y compatibilidad con las universidades europeas (y entre ellas), dentro de las políticas de internacionalización en un mundo globalizado.

En retrospectiva, la necesidad de ajustar la formación del arquitecto a los derroteros sociales y profesionales no es nueva, como lo muestran las sucesivas transformaciones experimentadas por escuelas de arquitectura desde inicios del siglo XX (Ockman, 2014: 75-76). En la actualidad, sin embargo, se han ampliado las fuerzas que presionan sobre las estructuras y la docencia de las escuelas de arquitectura: cambios tecnológicos, globalización, papel social y político de los arquitectos,

responsabilidad ambiental y, sobre todo, una economía educativa cada vez más orientada por el mercado (Bardi y García-Escudero, 2018). Situación ya bien reflejada en el *Libro Blanco de la Arquitectura* impulsado en 2005 por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA⁵: un completo estudio del quehacer y la enseñanza de la arquitectura cuyo objetivo fue establecer las bases de una titulación adaptada al EEES y a los nuevos campos del quehacer profesional. Pese a ser un documento ambicioso, con propuestas oportunas e innovadoras, en la propuesta para el nuevo Grado de Arquitecto (aprobado en 2007) fue poco considerado, prevaleciendo una postura continuista y gremialista de la enseñanza y la profesión. Tan manifiesta fue su inadecuación al espíritu del EEES, que a los pocos años de implantarse la Unión Europea obligó a una modificación importante, al separar el grado de la habilitación profesional⁶. El nuevo grado se estableció en 5 años (300 ECTS) con la inédita denominación de *Grado en Fundamentos de Arquitectura*⁷, y la habilitación profesional se transformó en un postgrado de un año lectivo: el Máster en Arquitectura (60 ECTS), más conocido como *Máster Habilitante (MH)*. Según lo entendemos, esto demostraría que la implantación del primer plan de estudio de Bolonia respondió más a acuerdos entre las escuelas tradicionales, los colegios de arquitectos y el ministerio, con su énfasis normativo, que a las necesidades reales de actualización de la disciplina y su enseñanza en el marco del EEES. Cabe recordar que, en España, al contrario de Chile, todas las escuelas se rigen por unas directrices europeas y unos lineamientos nacionales definidos por ley. De ahí que frente a las escuelas chilenas las españolas sean más homogéneas y tengan menor margen de maniobra para expandir su enseñanza a nuevos campos disciplinares. Sin embargo, este modelo presenta la enorme ventaja de que la titulación está en sintonía con atribuciones legales de los arquitectos españoles y está oficialmente reconocida en todos los países de la Unión Europea, de acuerdo con la Directiva 2005/36/EC⁸.

Evaluar lo que estas transformaciones han supuesto para el ciclo inicial y final de la carrera en la Escuela de Arquitectura de la UAH es, como se indicó, el objetivo de este documento. En ese sentido, es necesario apuntar que si bien la elección de esta escuela como modelo de estudio tiene una vertiente práctica -era la escuela donde se estaban realizando las tesis doctorales que dan origen a esta investigación-, entendemos que por el tamaño y trayectoria lo que en ella sucede es generalizable al contexto español. Asimismo, cabe señalar que la elección de los ciclos inicial y final de la carrera se debe a que, según lo estudiado, estas etapas son las más afectadas por los cambios sociales y las transformaciones curriculares de las últimas décadas: el ciclo inicial, dada la presencia de un estudiante de ingreso en el que se pueden observar nuevas características socioculturales y, el ciclo final, puesto que ha cambiado su configuración clásica y su relación con la profesión (Figura 2).

Metodología

La estrategia metodológica seguida en el proyecto expuesto constó de tres grandes etapas:

Primera etapa: realización de un *análisis documental* a través de dos tipos de fuentes: (a) directas: planes de estudios, programas de estudio y reglamentos disponibles; y (b) indirectas: principalmente artículos de innovación docente y de cierre anual del *MH* en escuelas que operan con la misma estructura.

5 | La ANECA, encargada de evaluar a las instituciones superiores, escuelas y profesorado español, equivale a la Comisión Nacional de Acreditación chilena CNA.

6 | Orden EDU/ 2075/2010, de 29 de julio por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Arquitecto [BOE núm. 85, de 31 de julio de 2010].

7 | En el caso de la ETSAG-UAH se denomina *Grado en Fundamentos de Arquitectura y Urbanismo*.

8 | La profesión de Arquitecto se conforma como profesión regulada de acuerdo con lo dispuesto en el siguiente marco jurídico: a) Real Decreto 2512/1977 de 17 de junio, por el que se aprueban las tarifas de honorarios de los arquitectos en trabajos de su profesión, ratificado salvo en los aspectos económicos por la disposición derogatoria de la Ley 7/ 1997, de 14 de abril, de medidas liberalizadoras en materia de suelo y de colegios profesionales. b) Ley 38/1999, de 5 de noviembre, sobre Ordenación de la Edificación. c) Directiva 2005/36/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. d) Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de la Edificación (CTE). El ejercicio libre de la profesión está supervisado por los Colegios Profesionales de Arquitectos.



Figura 2. Ciclo Inicial: Clase Taller de Dibujo (UAH). Fuente: Foto de Flavio Célis D'Amico (2018).

Segunda etapa: consistió en abrir el debate y la reflexión en la organización de tres sesiones del *Seminario Internacional Contextos y desafíos de la enseñanza de la arquitectura*, propuestas a raíz de la cercanía de los 20 años del acuerdo de Bolonia. Se trató de eventos abiertos desarrollados en cuatro sedes: Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares, España, junio 2017), Universidad del Bío-Bío (Concepción, Chile, agosto 2018), Universidad Andrés Bello (Viña del Mar, Chile, noviembre 2018) y Universidad Federico Santa María (Valparaíso, Chile, noviembre 2018). En ellos, participaron profesores españoles, chilenos y estudiantes de ambos países. Además de servir a la investigación aquí presentada, estas sesiones contribuyeron al levantamiento de datos cualitativos de las mencionadas tesis doctorales.

Tercera etapa: a partir de los resultados preliminares, producto de los debates llevados a cabo en los seminarios, cada integrante del equipo desarrolló textos críticos sobre el ciclo inicial y final de acuerdo a su cercanía y experiencias, los que fueron puestos en común en una última jornada-debate desarrollada en la Universidad de Alcalá.

Resultados de la Investigación

Las dos últimas grandes reformas de la enseñanza de la arquitectura, la implantación de los grados como de los másteres habilitantes, no han surgido de debates internos sino de una voluntad política supranacional optimista y sugerente, pero desarrollada en un ambiente burocratizado, donde parece más importante cumplir con los puntillosos procesos de acreditación de la ANECA (los interminables *Verifica*) que desarrollar

instrumentos coherentes con los nuevos desafíos docentes y disciplinares de la sociedad de la información.

Algo parecido ha sucedido con las nuevas políticas de contratación del profesorado, basado en un sistema nacional y universal de acreditación por áreas de conocimiento. Otra idea impuesta, cuyo desarrollo, si bien tenía el loable propósito de evitar la endogamia académica, no logró su propósito ya que sigue existiendo poca movilidad de profesores entre escuelas. De igual forma, el modelo ha llevado a consolidar un profesorado de alta formación académica (maestrías, doctorados, postdoctorados, etc.), donde la investigación y productividad es altamente valorada, por sobre la docencia, la práctica profesional y el compromiso social.

Otro aspecto sobrevenido es la aparición de una serie de instrumentos y protocolos de evaluación docente. Aunque poco se puede discutir este objetivo, el papeleo asociado a él lo ha convertido en una rémora burocrática, pues el profesorado no ve que realmente contribuya a alcanzar los fines esperados.

Lo anterior, sumado al análisis de los resultados académicos específicos, permiten afirmar que con independencia de lo que dicen los “documentos oficiales”, la formación de los arquitectos ha experimentado pocos cambios sustanciales con la Reforma de Bolonia, manteniendo gran parte de la antigua rigidez en sus objetivos y contenidos, así como en la forma de impartirlos. Situación que, como a continuación se expone, afecta tanto al ciclo inicial como al resto de ciclos formativos.

A. Ciclo inicial

En términos generales, el ciclo formativo inicial en las escuelas de arquitectura españolas no se vio alterado sustancialmente con su adaptación a los grados del Espacio Europeo de Educación Superior. Muchas asignaturas vieron disminuida su duración, modificado su nombre y estructura, pero en sus rasgos globales, los contenidos tradicionales y la forma de impartirlos se han mantenido en la mayoría de las escuelas (Figura 3).

Ahora bien, donde sí se advierte una transformación significativa es en las características del estudiantado que está llegando a las escuelas, la *generación millenials*⁹. Por lo detectado en los seminarios y jornadas de discusión de nuestro proyecto de innovación docente, se trata de jóvenes que presentan una serie de características, algunas inéditas y estimulantes, otras, en cambio, resultan desconcertantes:

- *Facilidad para buscar e intercambiar información*: son estudiantes que se mueven con facilidad en el intercambio de información (*networking*) a través de las redes.

- *Conocimientos previos*: las aptitudes y/o conocimientos previos siguen siendo, a tenor de los profesores que los acogen, cada vez más bajos, materializándose en una actitud más pasiva y renuente al esfuerzo. Esto puede deberse a que la carrera ya no goza del prestigio que tenía años atrás y que ha disminuido su nota de corte, probablemente a causa de la crisis económica que ha incidido en la empleabilidad de arquitectos en España, lo que ha terminado afectando la motivación en este aspecto.

- *Baja concentración*: se observa una menor capacidad para la concentración y el desarrollo de actividades que implican inversión de tiempo, paciencia y perseverancia. Esto incide en que la planificación de los ejercicios tenga que considerar fases más

9 | Los llamados “millenials” son los nativos digitales que han alcanzado su adultez en la primera parte del milenio. Son los arquitectos más jóvenes en las empresas y los estudiantes que actualmente estudian en las escuelas de arquitectura. Como nativos digitales, se les atribuyen características diferentes a la generación previa, ligada a la revolución de la información (Sollohub, 2019).

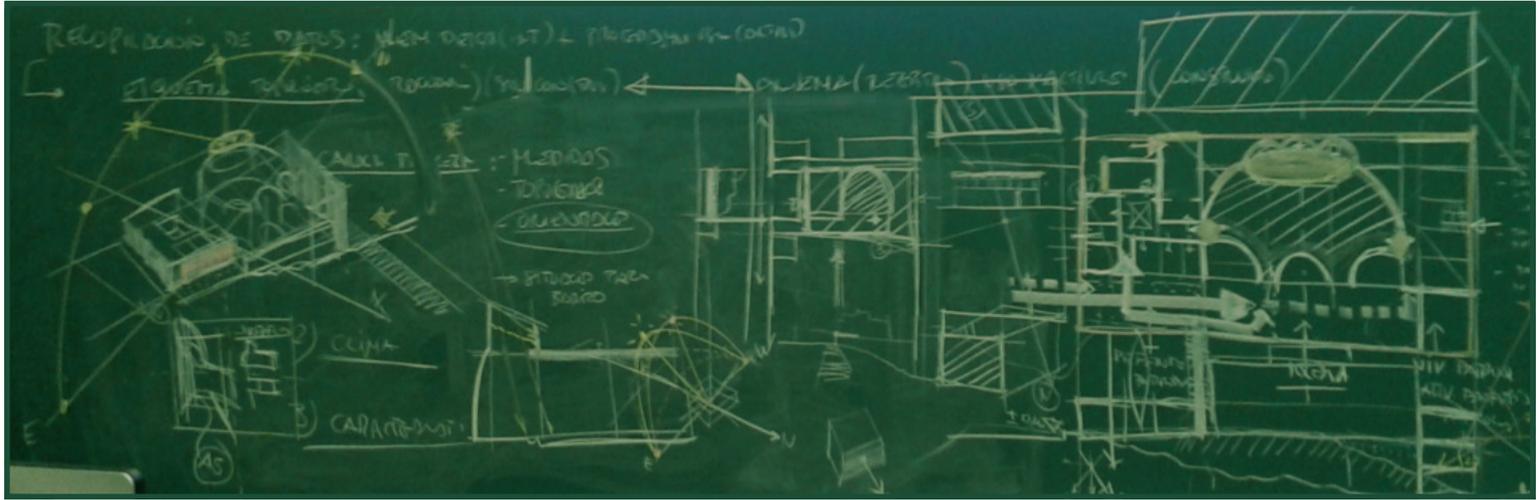


Figura 3. Ciclo Inicial: Pizarra Clase Taller de Dibujo. Fuente: Foto de José Julio Martín Sevilla (2017).

breves.

- *Multitareas*: puede estar realizando varias tareas a la vez. Participa de otras actividades fuera de la universidad paralela a sus estudios.

- *Cortoplacismo*: dificultad para trabajar a medio y a largo plazo, es decir, para convivir con tareas donde los resultados no son inmediatos.

- *Inmediatez*: dificultad para convivir con la incertidumbre y lidiar con la adversidad. Necesitan certezas constantes. Ambos factores los hacen propensos a la ansiedad.

- *Plasticidad*: el estudiante es capaz de hacer aflorar su espíritu creativo y descubrir nuevas habilidades cuando es motivado.

- *Falsa percepción de autonomía*: son conscientes de que están inmersos en una sociedad mediatizada, pero no de que sus propias respuestas son importadas.

- *Facilidad para entender el lenguaje digital*: como nativos digitales, poseen habilidad para el aprendizaje de herramientas donde el ordenador les facilite las tareas, lo que implica mayor dificultad para las tareas análogas.

- *Aprendizaje centrado en lo visual*: predominio del aprendizaje desde la imagen ante otras cualidades sensoriales.

- *Dificultad para diferenciar las fronteras entre lo material y lo virtual*: estudiantes familiarizados con experiencias virtuales manifiestan sorpresa y entusiasmo ante el aprendizaje experiencial (Goycoolea y Fuentealba, 2018).

- *Preocupación social y medioambiental*: manifiestan preocupación

medioambiental y social, mas no son conscientes acerca de cómo canalizar esas inquietudes desde la arquitectura.

- *Nuevas formas de obtener la información*: ocupan diversos medios para obtener información de los temas que les interesan. Lee menos, pero no por eso está desinformado.

Las respuestas del profesorado ante las características de los nuevos alumnos son disímiles. Hay quienes mantienen procedimientos docentes ajenos a los cambios observados; otros, en cambio, están buscando pedagogías y actitudes más proactivas. Pese a las distintas posturas, a juicio de Ulargui (2019), las nuevas herramientas para la obtención de información, la velocidad de la comunicación y la aparición de nuevas estructuras de aprendizaje están poniendo en cuestión las actuales instituciones pedagógicas. Ante ello, el desafío para el profesorado del ciclo inicial es complejo: radica en plantear una estrategia didáctica a través de ejercicios que promuevan el interés por la disciplina y a la vez provoquen reacciones y transformaciones en el alumnado (Souto, 1999). Esto es clave, porque nunca hay que olvidar la función primordial del ciclo inicial. Como observa Stephen Temple (2007), efectivamente,

durante la iniciación al proyecto se concretan los mecanismos de aprendizaje que utilizará el estudiante a lo largo de su carrera, y se prepara la capacidad del alumno para integrar el conocimiento de los niveles superiores, afirmando el autor que el aprendizaje inicial de proyectos requiere una alta actividad cerebral debido al desarrollo de múltiples habilidades en un periodo corto de tiempo. (Lee, Juarez y Colomés, 2019, p. 108).

B. Ciclo final

El objetivo de la nueva carrera por grados de Bolonia es paradójico. Por una parte, se pretende adaptar los nuevos estudios a las condiciones socioculturales existentes, en una clara tendencia hacia la profesionalización; pero, por otra parte, los modelos de implantación de contenidos dificultan notablemente ese propósito. Así, por ejemplo, el nuevo Máster Habilitante obliga a una operación de integración de contenidos muy exigente: la redacción de un proyecto arquitectónico completo, normativamente similar a la que realiza un arquitecto en su práctica profesional. Sin embargo, el grado que le precede opera, precisamente, al contrario: los contenidos están parcelados en un alto número de materias. Se produce, entonces, una paradoja porque la suma de esa multitud de materias no supone necesariamente una integración de saberes sino su opuesto: una fragmentación de las competencias que el estudiante entrena de manera sistemática. Esa integración, que Bolonia asume ingenuamente emerge de la enseñanza por proyecto, en efecto surge de ella, pero solo dentro del limitado y restringido marco epistemológico de cada una de las materias impartidas en el Grado. En síntesis, tanto el docente como inevitablemente el estudiante, se especializan en pequeñas parcelas de conocimiento, desatendiendo el panorama general de la disciplina, que queda diluida como doxa o como sistema al que referirse.

A lo largo de los tres años de implantación del Máster Habilitante se ha detectado que las competencias del estudiante son muy altas cuando se evalúan de forma aislada, pero preocupantemente bajas cuando se requiere de su integración en una única tarea global: el proyecto arquitectónico. El estudiante, dado el sistema docente imperante, tiende a una actitud resolutiva pero no propositiva, lo que

lleva a una carencia de pensamiento crítico e imaginación especulativa.

Ahora bien, si se asume que la disciplina debe especular sobre la mejora de las condiciones espaciales y materiales del espacio habitable, el actual sistema debería ajustarse en el Grado hacia el entrenamiento de una mayor capacidad de integración. Solo así el estudiante podrá ingresar en el Máster con la seguridad necesaria en el manejo de las competencias adquiridas. La insistencia del Grado en lo propedéutico y la fragmentación con el fin de mejorar la eficiencia del resultado (menos variables implican más seguridad) contribuye a la configuración de sujetos poco críticos, aunque muy capaces y competentes (para el mercado) (Figura 5).

En estas circunstancias, el alumno que ingresa en el Máster Habilitante se encuentra con que el objetivo único y principal de ese año es la entrega de un proyecto de arquitectura, en gran medida equivalente al antiguo Proyecto Final de Carrera. Descubre, además, que este constituye un proyecto por completo dibujado que, probablemente por primera vez en la carrera, expondrá de modo público ante un tribunal transversal compuesto por profesores de las diversas áreas disciplinares (Figura 6). El alumno tendrá, por tanto, que atender de golpe lo que supone y exige la realización de un proyecto de carácter profesional sin que se le haya preparado para ello. Quizás esta sea una de las razones que expliquen por qué muchos de los trabajos de fin de Máster no se entregan en la convocatoria ordinaria sino en las extraordinarias.

Con el Plan Bolonia los alumnos van al día con sus asignaturas, llegan muy jóvenes al final de la carrera y si han trabajado, solo lo han hecho en el marco de los respectivos Planes de Estudio, como prácticas en empresas. El valor de matrícula asociado al Máster Habilitante es mayor, por consiguiente, la presión para terminar a tiempo es alta. Todo ello, sumado a lo expuesto en los párrafos anteriores, hace que éste se pueda considerar “más difícil” que el antiguo Proyecto Fin de Carrera, pues los alumnos tienen menos tiempo para desarrollar las herramientas, las competencias y la madurez necesaria para sortear esta etapa de cierre de la formación (Figura 4).

Conclusión

Fruto de la reforma de Bolonia, los estudios de arquitectura han experimentado una serie de transformaciones de las que solo conocemos sus inicios, restando por ver el final de un proceso que avanza sin una hoja de ruta bien definida. Insistiendo en lo apuntado, nos parece importante recalcar que muchas de estas transformaciones son el resultado de decisiones externas a las escuelas y no producto de demandas internas para acoger nuevas orientaciones pedagógicas o incorporar campos emergentes de la práctica arquitectónica, sino de la voluntad política.

Los estudios universitarios han dejado de ser vistos como un ascensor social con éxito garantizado para convertirse en un sistema burocrático de tramitación de títulos sucesivos (grado, máster, especialización, idiomas, etc.), donde la relación esfuerzo/beneficio hace tiempo se encuentra descompensada.

Los profesores se sienten inmersos en un sistema burocrático que, en ocasiones, les hace perder el sentido de su misión como formadores de arquitectos y personas. Sin embargo, y a pesar de todas las dificultades absurdas que las estructuras universitarias actuales imponen, no olvidan



Figura 4. Ciclo Inicial: Clase Taller de Dibujo (UAH). Fuente: Foto de Flavio Célis D`amico (2018).

el papel que juegan de cara a los cambios que se avecinan. Por ello se considera imprescindible conocer y reconocer al estudiante que está llegando a las aulas, sus nuevas características como nativos digitales y su potencial, empoderándoles desde los inicios de su formación para influir positivamente en la calidad de vida futura de la población. Al igual que en la infancia, la formación de los primeros cuatrimestres contiene la base de lo que el estudiante puede llegar a ser y, lo más importante, contiene la semilla de su principal herramienta para evolucionar: la pasión por la arquitectura (Ulargui y de Miguel, 2017).

En cuanto al ciclo final, un efecto colateral de la adecuación de los estudios universitarios españoles al marco legislativo europeo es la concepción del MH como cierre del proceso formativo (Sauquet y Serra, 2018), que lo aboca a una operación de integración de contenidos muy exigente: la redacción de un proyecto arquitectónico completo, obligatoriamente similar a la que realiza un arquitecto en su práctica profesional, lo cual, como se comentó, no es algo que se promueva ni se exija previamente en el Grado, con contenidos parcelados en asignaturas independientes, con prácticas también independientes. Se puede establecer, entonces, que la figura del MH modifica la estructura del ejercicio de cierre de la formación, pero no obliga a reestructurar necesariamente el plan de estudios asociado al Grado. Por lo tanto, si bien aparentemente el MH es una transformación mayor, todavía (dada su muy reciente implementación) es muy similar al anterior Proyecto Fin de Carrera.

No obstante, la implementación del Máster habilitante presenta algunas oportunidades que cabe destacar:

- Acorta los tiempos de titulación y regula los procesos de

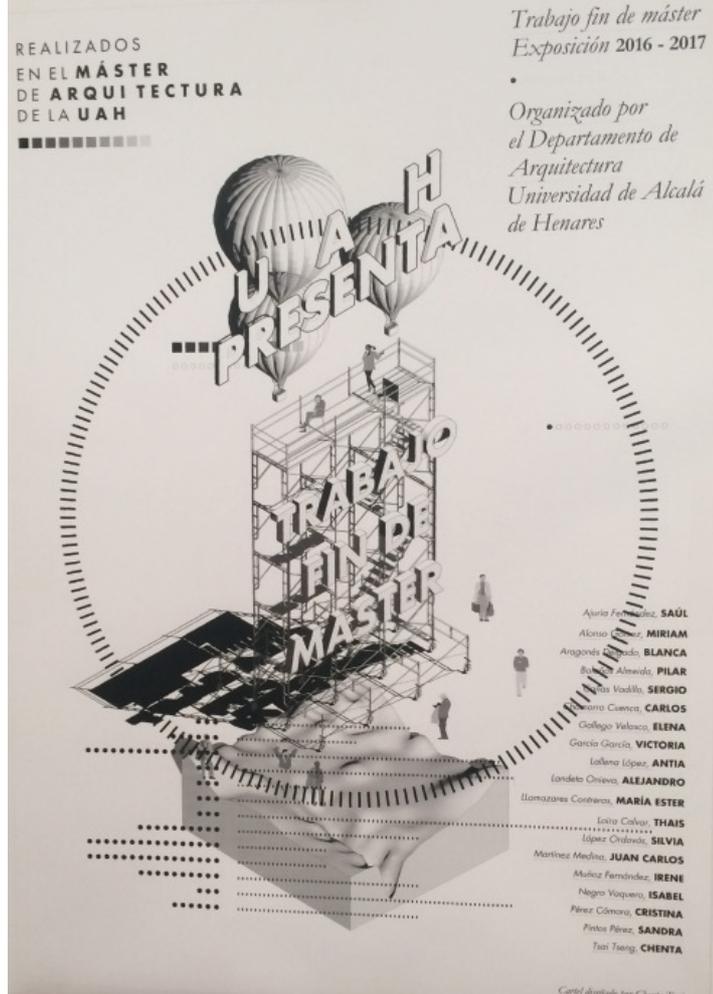


Figura 5. Cartel exposición Proyectos de Fin de Máster 2016-2017. Fuente: Foto de Macarena Barrientos Díaz (2017).

acompañamiento académico en torno al desarrollo del proyecto arquitectónico final. Una dedicación más concentrada y acotada es positiva dentro del actual contexto de educación continua y especialización.

- El proceso de trabajo conjunto (tanto del grupo de alumnos como del grupo de profesores) puede favorecer el intercambio de diversas ideas y el trabajo colaborativo.

- Abre nuevas oportunidades para repensar y articular el cierre de la formación en arquitectura: nuevos formatos, temáticas, metodologías de desarrollo y de presentación, nuevos alumnos, etc. Por ende, es una ventana para que todas las escuelas de arquitectura españolas puedan volver a mirarse entre sí y a sí mismas, y tomar esta oportunidad de introducir mejoras.

Por último, se entiende que, si bien el ciclo final está encorsetado por la tradición académica, la disciplinar y las disposiciones legales, existen mecanismos para desarrollar temas o ejercicios con mayor vinculación con las nuevas (e, incluso, inéditas) prácticas y derroteros del ejercicio profesional. Desde ese punto de vista, es importante tener en cuenta que

[...] hoy en día, las prácticas tradicionales de la profesión no pueden considerarse suficientes ni todas ellas adecuadas para los arquitectos contemporáneos. Los arquitectos necesitan, más que nunca, altas dosis de inspiración que les permitan identificar o inventarse nuevas fórmulas de ejercicio profesional sin renunciar al rol que han jugado hasta ahora (Puig-Pey, 2017, p. 301).

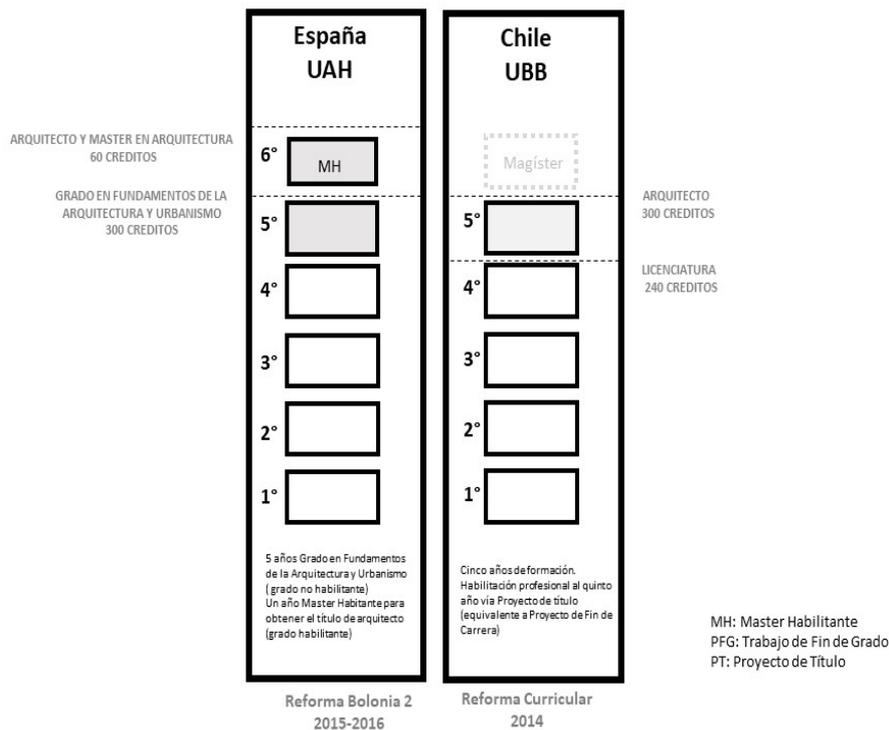


Figura 6. Esquema comparativo Estructura curricular y titulación en Arquitectura: ETSAG/UAH/España y EA/UBB/ Chile. Fuente: Elaboración de los autores.

Adenda: comparación con el caso chileno

Los cambios en las estructuras universitarias, la profesión y el estudiantado son transversales a las escuelas de arquitectura de España y Chile, sin embargo, las respuestas de las escuelas varían según el modelo al que se adscriben. En ambos países el incremento sustancial del número de escuelas, estudiantes y titulados, lleva a cuestionarse sobre la compatibilidad entre enseñanza y calidad y las regulaciones que la promueven (Rioseco, 2005).

En España, la regulación que rige la enseñanza universitaria, de carácter público, circunscribe las posibilidades de la escuela de definir una línea, nuevas áreas, asignaturas, o tomar decisiones respecto al profesorado que quiere incorporar a su proyecto educativo. Así, la oportunidad de generar ajustes y estar en sintonía con los requerimientos disciplinares y profesionales actuales y futuros se da, sobre todo, al interior del aula. En ese sentido, hay escuelas que han propuesto innovaciones pedagógicas a nivel general o en alguno de los ciclos; la escuela de El Vallés o la de Alicante son claros ejemplos de aquello. Otras escuelas apuestan por la diversidad en los modelos pedagógicos en las diferentes unidades docentes, unas más tradicionales, otras más innovadoras.

El modelo chileno, de claro carácter neoliberal, posee una clara relación con las variables del mercado y con un concepto no intervencionista del Estado. La gran diferencia con el modelo español es que las escuelas gozan de bastante autonomía para la definición de sus planes de estudio: así hay escuelas que titulan a sus arquitectos en 9 semestres, mientras otras en 10, 11 o 12, pero todas dan un título que otorga las mismas atribuciones legales (Figura 6).



Figura 7. Tribunal Proyecto de Fin de Máster Universidad de Alcalá (UAH). Fuente: Foto de Macarena Barrientos Díaz (2017).

Las políticas de educación superior en Chile han promovido la alineación con los planteamientos de Bolonia en la reducción de los estudios de grado, en la articulación de grado y postgrado, en el desarrollo de asignaturas homologables y en la medición de la carga por créditos transferibles. Algunas escuelas han diseñado estrategias para cumplir con estos lineamientos sin perder la raíz epistemológica de su enseñanza, es decir, su tradición, o bien, para reinventarse y hacer propuestas curriculares totalmente radicales. Entre las primeras es posible mencionar a la Escuela de Arquitectura de la Universidad del Bío-Bío y dentro del segundo grupo, la propuesta de Taller integrado de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso o la propuesta de 5 formatos de titulación de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Técnica Federico Santa María.

Tanto en Chile como en España los sistemas de acreditación y de selección actuales del profesorado están generando un profesor de un perfil más académico (un profesional de la enseñanza), a menudo alejado de la práctica profesional e, incluso, con poco interés por las labores docentes en beneficio de la investigación o de aquellos méritos académicamente cuantificables. En el caso chileno, algunas escuelas han logrado que la institución que las alberga valore el desarrollo profesional, pero la tendencia es a academizar al profesorado para que la Universidad logre determinados índices que se traduzcan en una buena valoración en los procesos de acreditación y *rankings*, desatendiendo aspectos claves de lo que tradicionalmente se ha entendido por formación universitaria. (Figura 7).

Referencias

- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de Grado en Arquitectura* (2005). Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/326200/libroblanco_arquitectura_def.pdf.
- Bardí, B. y García-Escudero, D. (2018). The JIDA conference: Teaching practice as research. *Journal of Technology and Science Education*, 8 (3), 146-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.405>
- Goycoolea, R. y Fuentealba, J. (2018). Visitas dibujadas: He dibujado la Alhambra, la recordaré para siempre. *Revista MOUSEION*, (29), 265-286. Recuperado de <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/4700/pdf>
- Lee, J., Juarez, A. y Colomé, E. (2019). Iniciación al proyecto arquitectónico: el ejercicio como dispositivo de aprendizaje. *Revista ZARCH*, 12, 110-123. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2019123546
- Ockman, J. (2014). Progressive Learning. *Architectural Review*, Academic Annual 2014, 76-79.
- Puig-Pey, A. (2017). El arquitecto: formación, competencias y práctica profesional. *ACE: Architecture, City and Environment = Arquitectura, Ciudad y Entorno*, 12 (34), 301-320. DOI: 10.5821/ace.12.34.5296.
- Rioseco, C. (2005). Enseñanza y profesión. *ARQ*, 61, 90-91.
- Sauquet, R. y Serra, M. (2018). El máster 'habilitante' en arquitectura, una oportunidad para un aprendizaje experiencial. En: García-Escudero, D. y Bardí, B. (eds.). "VI Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'18), Escuela de Ingeniería y Arquitectura de Zaragoza". Barcelona: UPC IDP; GILDA; Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, pp. 562-573.
- Sollohub, D. (2019). *Millennials in Architecture*. University of Texas Press. Edición de Kindle.
- Souto, M. (1999). *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ulargui, J. y De Miguel, S. (2017). Aula abierta. En: García Escudero, D. y Bardí, B. (eds.). "V Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'17), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla". Barcelona: UPC IDP; GILDA, 2017, pp. 556-564.
- Ulargui, J. (2019). Tan lejos, tan cerca: universalidad y conciencia para la educación del siglo XXI. *ZARCH*, 12, 28-37. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2019123536