



A&P continuidad  
ISSN: 2362-6089  
ISSN: 2362-6097  
[aypcontinuidad@fapyd.unr.edu.ar](mailto:aypcontinuidad@fapyd.unr.edu.ar)  
Universidad Nacional de Rosario  
Argentina

Ockman, Joan

**El giro de la educación**

A&P continuidad, vol. 9, núm. 17, 2022, pp. 12-21

Universidad Nacional de Rosario

Argentina

DOI: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.395>

- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)



# A&P

continuidad

Publicación temática de arquitectura  
FAPyD-UNR

## LA FORMACIÓN EN ARQUITECTURA. REVISIONES EN SU DEVENIR

EDITORES ASOCIADOS: J. NUDELMAN / A. CRAVINO / M. C. BLANC



N.17/9 DICIEMBRE 2022

[J. OCKMAN] [J. J. LAHUERTA / J. NUDELMAN / A. CRAVINO / M. C. BLANC] [C. A. KOGAN] [J. P. PEKAREK]  
[L. A. MÜLLER / C. PARERA] [M. E. DURANTE] [M. P. BARRIENTOS DÍAZ / C. R. ARANEDA GUTIÉRREZ] [J.  
MUNTAÑOLA THORNBERG] [P. AZARA] [F. LIBERATORE / A. AGUIRRE / H. CAGGIANO / Á. ABBATE / C.  
BORSANI / H. QUIROGA]



N.17/9 2022  
ISSN 2362-6089 (Impresa)  
ISSN 2362-6097 (En línea)

revista

# A&P

continuidad

Publicación semestral de Arquitectura  
FAPyD-UNR





Imagen de tapa :

Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. Desarrollo del espacio de la escalera de la biblioteca.

Fotografía: Arq. Walter Gustavo Salcedo.

A&P Continuidad fue reconocida como revista científica por el Ministerio dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) de Italia, a través de las gestiones de la Sociedad Científica del Proyecto.

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de los autores; las ideas que aquí se expresan no necesariamente coinciden con las del Comité editorial.

Los editores de A&P Continuidad no son responsables legales por errores u omisiones que pudieran identificarse en los textos publicados.

Las imágenes que acompañan los textos han sido proporcionadas por los autores y se publican con la sola finalidad de documentación y estudio.

Los autores declaran la originalidad de sus trabajos a A&P Continuidad; la misma no asumirá responsabilidad alguna en aspectos vinculados a reclamos originados por derechos planteados por otras publicaciones. El material publicado puede ser reproducido total o parcialmente a condición de citar la fuente original.

Agradecemos a los docentes y alumnos del Taller de Fotografía Aplicada la imagen que cierra este número de A&P Continuidad.



## Universidad Nacional de Rosario

Rector

Franco Bartolacci

Vicerrector

Darío Masía

## Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño

Decano

Mg. Arq. Adolfo del Rio

Vicedecano

Arq. Jorge Lattanzi

Secretario Académico

Arq. Sergio Gustavo Bertozzi

Secretaria de Autoevaluación

Mg. Arq. Bibiana Ada Ponzini

Secretaria de Asuntos Estudiantiles

Arq. Leandro Peiró

Secretario de Extensión Universitaria, Vinculación  
y Transferencia

Arq. Aldana Prece

Secretaria de Postgrado

Dra. Arq. Jimena Paula Cutruneo

Secretaria de Ciencia y Tecnología

Mg. Arq. Gabriel Chiarito

Secretario Financiero

Cont. Jorge Luis Rasines

Secretario Técnico

Lic. Luciano Colasurdo

Secretaria de Infraestructura Edilicia y Planificación

Arq. Luciana Tettamanti

Director General Administración

CPN Diego Furrer

## INSTITUCIÓN EDITORA

Facultad de Arquitectura, Planeamiento  
y Diseño

Riobamba 220 bis

CP 2000 - Rosario, Santa Fe, Argentina

+54 341 4808531/35

aypcontinuidad@fapyd.unr.edu.ar

aypcontinuidad01@gmail.com

www.fapyd.unr.edu.ar

ISSN 2362-6089 (Impresa)

ISSN 2362-6097 (En línea)

Próximo número :

CONTINUIDADES Y DISRUPCIONES EN LA  
FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN AR-  
QUITECTURA. ENERO-JULIO, AÑO X - N°18 /  
ON PAPER/ONLINE

## A&P Continuidad

### Publicación semestral de Arquitectura

#### Directora A&P Continuidad

Dra. Arq. Daniela Cattaneo

ORCID: 0000-0002-8729-9652

#### Editores asociados

Dr. Jorge Nudelman, Dra. Ana Cravino,

Arq. María Claudina Blanc

#### Coordinadora editorial

Arq. Ma. Claudina Blanc

#### Secretario de redacción

Arq. Pedro Aravena

#### Corrección editorial

Dra. en Letras Ma. Florencia Antequera

#### Traducciones

Prof. Patricia Allen

#### Marcaje XML

Arq. María Florencia Ferraro

#### Diseño editorial

Dg. Sofía Lombardich

Dirección de Comunicación FAPyD

## Comité editorial

Arq. Sebastián Bechis

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Arq. Ma. Claudina Blanc

(CIUNR. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Daniela Cattaneo

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Jimena Cutruneo

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Cecilia Galimberti

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Arq. Gustavo Sapiña

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

## Comité científico

Julio Arroyo

(Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina)

Renato Capozzi

(Universidad de Estudios de Nápoles "Federico II". Nápoles, Italia)

Gustavo Carabajal

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Fernando Diez

(Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina)

Manuel Fernández de Luco

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Héctor Floriani

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Sergio Martín Blas

(Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, España)

Isabel Martínez de San Vicente

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Mauro Marzo

(Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia. Venecia, Italia)

Aníbal Moliné

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Jorge Nudelman

(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Alberto Peñín

(Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona, España)

Ana María Rigotti

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Sergio Ruggeri

(Universidad Nacional de Asunción. Asunción, Paraguay)

Mario Sabugo

(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina)

Sandra Valdettaro

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Federica Visconti

(Universidad de Estudios de Nápoles "Federico II". Nápoles, Italia)



Revistas UNR



# ÍNDICE

## EDITORIAL

08 » 11

Jorge Nudelman, Ana Cravino  
y María Claudina Blanc

## REFLEXIONES DE MAESTROS

12 » 21

### El giro de la educación

Joan Ockman  
Traducción por María Sara Loose  
(Cuerpo de Traductores UNR)

## CONVERSACIONES

22 » 29

### Conversación con Juan José Lahuerta, en torno al estudiante de arquitectura Antoni Gaudí

Juan José Lahuerta por Jorge  
Nudelman, Ana Cravino y  
María Claudina Blanc

## DOSSIER TEMÁTICO

30 » 39

### El *partido* en crisis Transformaciones en la didáctica del proyecto arquitectónico en el cambio de milenio

Carolina Andrea Kogan

40 » 51

### Ingenieros, entre arqui- tectos y empresarios

Juan Pablo Pekarek

52 » 61

### Arquitectura: cien años de formación en la provincia de Santa Fe

Luis Alberto Müller y  
Cecilia Parera

62 » 71

### Exilio y circulación de profesionales en las escuelas de arquitectura, de Argentina a México (1974-1983)

María Eugenia Durante

72 » 81

### Espíritu universitario en tiempos de cambio

Macarena Paz Barrientos Díaz  
y Claudio Rodrigo Araneda  
Gutiérrez

## ENSAYOS

82 » 91

### El futuro de la formación de los arquitectos y de las arquitectas tras cincuenta años de investigación

Josep Muntañola Thornberg

92 » 99

### Notas sobre la pasada y presente enseñanza de la estética y la teoría de las artes y la arquitectura en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (UPC-ETSAB, España)

Pedro Azara

## ARCHIVO DE OBRAS

100 » 113

### Biblioteca Popular Constancio C. Vigil

Fernando Liberatore, Alberto  
Aguirre, Hugo Caggiano, Ángel  
Abbate, Carlos Borsani,  
Horacio Quiroga

114 » 119

*Normas para autores*

»

Ockman, J. (2022). El giro de la educación. *A&P Continuidad*, 9(17), 12-21. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.395>



## El giro de la educación

Joan Ockman (Universidad de Pennsylvania, Escuela de Diseño, Estados Unidos)

Traducción por María Sara Loose (Cuerpo de traductores, Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

En este número, la sección *Reflexiones de Maestros* presenta un fragmento en español de la introducción del libro *Architecture school: three centuries of educating architects in North America* publicado en el marco de las celebraciones del centenario de la Asociación de Escuelas Universitarias de Arquitectura (ACSA) en 2012. Al iniciarse los preparativos de los festejos por el centenario de la institución en 2008 y con el objetivo de reflejar el pasado, el presente y el futuro de la educación en arquitectura se realizó un estudio exploratorio a partir del cual se identificó que, más allá de la existencia de trabajos notables que reflexionaban sobre la educación arquitectónica en Norteamérica, no había un libro que abordara la problemática de manera integral. Para el trabajo de investigación que demandaría la realización del libro fue elegida Joan Ockman. Cabe destacar que se buscaba un editor que tuviera una perspectiva amplia sobre la arquitectura, capaz de problematizarla tanto desde el punto de vista de la profesión como desde la disciplina y que también contara con una experiencia editorial

significativa que permitiera trabajar con rigurosidad en la complejidad de los debates que atravesaron a las escuelas de arquitectura. La propuesta que la editora hizo para el armado del libro contemplaba dos modos posibles de leer el problema. La de la narrativa cronológica y la del léxico temático. El libro recoge el trabajo de 35 autores, 7 de los cuales trabajaron en la primera parte del libro mientras el resto de los especialistas se dedicó a la escritura de la segunda parte. El libro documenta las discusiones, pone en relación a los actores que las llevaron adelante en el plano histórico y también sugiere cómo la enseñanza de la profesión podría enfrentar los desafíos futuros -aun sin pretenderlo- en diálogo con las múltiples identidades del arquitecto que, por momentos, coexistieron y, por otros, han entrado en conflicto provocando tensión entre el campo de la práctica y el académico. Las derivas de la formación que se suceden en el libro y de las que da cuenta la introducción que presentamos aquí, aunque centradas en la experiencia norteamericana nos permiten reflexionar sobre el

devenir de nuestras propias instituciones, sus agentes y sus prácticas considerando que no hay lugar tan autosuficiente como para ser local ni tan suficiente como para ser global, como sugiere Bruno Latour. Es entre la suficiencia y la autosuficiencia que tenemos la posibilidad de construir las historias de nuestras escuelas que en muchos casos aún necesitan de un libro como el que Ockman propuso, ACSA promovió y el Instituto de Tecnología de Massachusetts, la primer escuela de arquitectura con sede en una universidad americana, publicó.

Jorge Nudelman, Ana Cravino  
y María Claudina Blanc

Las escuelas de arquitectura han ido experimentando profundas transformaciones desde principios del siglo XXI y entre las fuerzas poderosas que redefinen la academia se destacan la globalización, la tecnología digital y una economía de la educación cada vez más dirigida por el mercado. Por su parte, los desastres naturales y aquellos causados por el hombre en esta última década también han tenido su impacto y han hecho que los educadores se focalizaran en el cambio climático, el desempeño técnico de los edificios y su papel representacional. Este libro no pretende abordar todos estos desarrollos de manera explícita [...] ni hacer recomendaciones para el futuro de la formación en arquitectura, sino que tiene como objetivo brindar un espacio para reflexionar sobre ellos y la forma en que, históricamente, las escuelas de arquitectura han preparado a sus estudiantes para enfrentar los desafíos del día a día. La historia, como señaló Benedetto Croce, siempre se escribe desde la perspectiva del presente. Y este libro no es la excepción [...] La formación del arquitecto ha estado sujeta a presiones externas a la disciplina, pero también

ha tenido que enfrentar continuas fricciones internas; algunas datan de sus inicios coloniales y se extienden hasta fusionarse con un sistema de educación moderno. Suele decirse que la centralidad del taller de diseño en el plan de estudios de la carrera de arquitectura es lo que hace única a esta formación, sin embargo, la *cultura del taller*, con sus convenciones pedagógicas y prácticas especializadas —el método proyectual, el intercambio *sobre el tablero* entre el docente y el estudiante, los rigores del método *Charrette* y el jurado— solo surgió en el último tercio del siglo XIX. Podría decirse que lo que más la destaca de otros tipos de formación profesional y de posgrado es su naturaleza sincrética. Dirigida a producir profesionales cualificados y basada en conceptos y formaciones discursivas que fueron evolucionando desde la época de Vitruvio, la arquitectura combina técnicas y estéticas, ciencias y humanidades. Las escuelas son llamadas a impartir tipos de conocimiento muy dispares, en los que dialogan las múltiples identidades del arquitecto: artesano, técnico y artista creativo; profesional e intelectual; funcionario público y empresario<sup>1</sup>.

Estas identidades no solo han coexistido, sino que a veces han entrado en conflicto. La naturaleza híbrida de la arquitectura desafía de manera implícita la definición misma de la disciplina; de hecho, cabe preguntarse si alguna vez ha constituido realmente un campo unificado de conocimiento. La falta de definición de sus límites ha propiciado la tensión entre la práctica y la academia, ha complicado también los intercambios con áreas de estudio complementarias, del diseño del paisaje al diseño urbano y, a veces, ha derivado en intentos por integrar todas las disciplinas del diseño bajo un único paraguas arquitectónico que los englobara [...]

### » Comienzos heterogéneos

[...] El desarrollo de la formación en arquitectura en Estados Unidos y Canadá fue bastante menos sencillo de lo que sugeriría el paso de las Beaux-Arts al Bauhaus. El origen heterogéneo que tuvo esta formación en América del Norte refleja no solo su sincretismo sino también el semblante de un continente construido por inmigrantes provenientes de diversas tradiciones culturales.

Allí, los inicios de la formación en arquitectura moderna se remontan a tres siglos. Los jóvenes que querían tener las habilidades del *arquitecto* adquirían sus conocimientos prácticos siendo aprendices en oficios de la construcción, como la carpintería y la albañilería [...]

En 1758, un topógrafo neoyorkino, Theophilus Hardenbrook, puso un anuncio en *The New-York Mercury* indicando que había “abierto una escuela cerca de la Iglesia New English donde enseña Arquitectura de 6 a 8 de la noche” (Singleton, 1913, p. 283) [...] estos hombres —no hay registro de mujeres en el campo en esa época—marcaron la transición del artesano al arquitecto. Asegurando que aportaban ciencia o arte de diversas formas, creían que su trabajo consistía en realizar los bocetos y estimaciones necesarias para levantar edificios y supervisar el proceso de construcción. No obstante, buscaron rápidamente aumentar su capital social y cultural, y complementaron su práctica con un arsenal de manuales, itinerarios de viaje y, en los centros urbanos, institutos y bibliotecas para los *oficios mecánicos*. También surgió la figura del caballero-arquitecto, cuyo más famoso exponente fue Thomas Jefferson (1743-1826). Hijo de un topógrafo adinerado, Jefferson adquirió sus conocimientos de arquitectura por haber sido un ávido lector de los clásicos y haber recorrido Europa. A principios de 1814, promovió la enseñanza de la arquitectura civil y militar en la Academia Albemarle en Charlottesville, que, dos años más tarde, se convertiría en la Universidad de Virginia. Al trazar los planos de la nueva universidad, Jefferson le dio forma de *aldea académica*. Destinada a brindar a los estudiantes “lecciones perdurables y objetivas sobre los verdaderos principios de la arquitectura”, la aldea académica constituyó una manifestación de la filosofía educativa jeffersoniana en forma de edificio (Adams, 1888, p. 100)<sup>2</sup>.

[...] Pero el factor determinante para el desarrollo de la formación en arquitectura en América del Norte durante el último tramo del siglo XIX fue el surgimiento de la universidad con características propiamente americanas [...] hubo tres concepciones diferentes de la universidad (Vey-

sey, 1965). La primera, veía la educación superior como preparación práctica para la función pública. La segunda, privilegiaba la investigación científica *pura* siguiendo el modelo técnico universitario alemán. La tercera sostenía que la misión universitaria era elevar el buen gusto del público y difundir una cultura humanista liberal [...]. Cada concepción tendría sus propias implicaciones con respecto a la arquitectura, como se refleja en los primeros programas que se estrenaron en las principales universidades como planes de estudio formales: en el Instituto de Tecnología de Massachusetts en 1865, la Universidad de Illinois en 1868, de Cornell en 1871, de Siracusa en 1873, y la de Columbia en 1881 [...]. Durante el período comprendido entre 1860 y 1920, fue la segunda concepción la que prevaleció inicialmente en las nuevas escuelas de ingeniería que funcionaron dentro de las universidades, la del modelo politécnico identificado con la ciencia y la investigación alemanas.

En 1881 el arquitecto Leopold Eidlitz (1881, p. 479) puso en palabras el dilema al que se enfrentaba el estudiante de arquitectura:

[S]i el estudiante de arquitectura pudiera dominar las matemáticas y ciencias que se enseñan en las escuelas politécnicas modernas, aprender a dibujar con experticia, asistir a una academia de arquitectura y luego convertirse en un buen carpintero, albañil, picapedrero, pintor, escultor y decorador, sin duda alguna, un estudiante así estaría eminentemente bien preparado para la vida profesional y produciría maravillas del arte de la arquitectura. Pero como la vida humana es demasiado corta como para que un hombre domine la práctica de tantas artes, la pregunta a responder se reduce a si el alumno de arquitectura debe formarse en un taller mecánico, en un estudio de arte o en una escuela politécnica.

[...] Sin embargo, para otro arquitecto de los más destacados de la época, tanto el modelo politécnico como el de las Beaux-Arts carecían de inspiración auténtica. Louis Sullivan (1856-1924)

también concibió el aprendizaje como el vehículo principal para inculcar el genio y la poética de la arquitectura en los jóvenes aprendices. Maestro formidable para los dibujantes de la oficina de Chicago que compartió con Dankmar Adler, inculcó entre aquellos *lápices* más receptivos —sobre todo en el joven Frank Lloyd Wright— la creencia en el valor del autoaprendizaje y “un sentido radical de las cosas” (Wright, 1943, p. 103). Sullivan comenzó a estudiar arquitectura en 1872 en el M.I.T. bajo la tutela de Ware y el francés Eugène Létang, pero no llegó a recibirse porque el plan de estudios le parecía una “mezcla confusa de teología arquitectónica” (Sullivan, 1956, p. 188) [...]

Pero Sullivan y Wright no fueron los únicos apóstoles del excepcionalismo estadounidense [...] ya en 1894, el historiador de la arquitectura Barr Ferree (1894, p. 161) había protestado: “el sistema de educación más en boga en Estados Unidos está en total desacuerdo con las condiciones y limitaciones que prevalecen en la vida estadounidense”. Cuatro años después, el crítico del *Atlantic Monthly*, Russell Sturgis (1898, p. 255), escribiría:

[H]aría bien el arquitecto joven en no aprender lo que sus contemporáneos y otros un poco mayores que él han estado haciendo. Lo que se ha estado haciendo desde 1815 en las bellas artes arquitectónicas no ha valido la pena, y sería mejor barrerlo todo. Se perderían algunos edificios interesantes, pero sería mejor para el futuro inmediato del arte si los edificios erigidos desde ese entonces hubieran parecido fábricas de ladrillo con agujeros cuadrados por ventanas...El estudiante de arquitectura no tiene nada que aprender de la época en la que se encuentra<sup>3</sup>.

Esta recomendación tan radical de Sturgis anticipa la célebre prohibición de enseñar historia de la arquitectura a los ingresantes de la carrera que Walter Gropius impondría tres décadas después en Harvard.

[...]

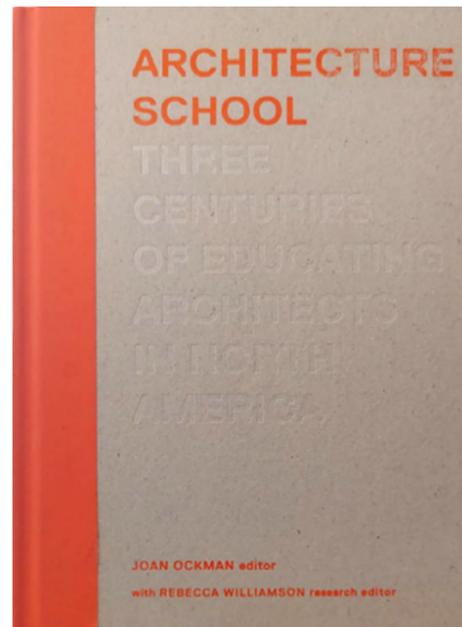


Figura 1. Portada del libro *Architecture School Three Centuries of Educating Architects in North America*, editado por Joan Ockman y publicado por The MIT Press en 2012. Fotografía A&P Continuidad.

#### »Diferentes tipos de modernización

Dos situaciones decisivas que afectaron la educación superior en arquitectura, una específica de la profesión y la otra, más general, acompañaron el ascenso de la universidad en los Estados Unidos de la posguerra. La primera fue la fundación del Instituto Americano de Arquitectos (AIA), que tuvo sustento en dos organizaciones precursoras que habían fracasado décadas antes. Trece arquitectos destacados de Nueva York organizaron el AIA en 1857, entre ellos Leopold Eidlitz y Richard Morris Hunt, con el fin de “promover la perfección científica y práctica de sus miembros y jerarquizar la profesión”<sup>4</sup>. Consagraron los estatutos del instituto en un acto solemne en una capilla neogótica diseñada por Alexander Jackson Davis, ubicada en el campus de la Universidad de Nueva York, y rápidamente este grupo de caballeros nombró un Comité de Educación. La Guerra Civil restringió las actividades previstas por la incipiente organización, pero una década más tarde, en 1867, el AIA propuso fundar una gran escuela que funcionaría bajo su

órbita. Sin embargo, este proyecto no contó con los fondos necesarios, lo que llevó al Instituto a canalizar todo su peso hacia los incipientes planes de estudio de arquitectura del M.I.T. y otras universidades. En los ciento cincuenta años que siguieron, el AIA, autoproclamado custodio de la jerarquización de la profesión, tendría un papel a veces progresista; otras, conservador en la evolución de la enseñanza de la arquitectura.

La segunda situación tuvo el impacto contrario. La Ley Morrill, promulgada por Abraham Lincoln en 1862, impulsó la creación de un sistema nacional de escuelas y universidades con fondos obtenidos de la venta de terrenos fiscales, que eran destinados a crear y financiar de forma permanente instituciones de educación superior estatales. Aunque se la asoció con acercar la educación universitaria a las áreas alejadas de los centros cosmopolitas (en un momento en que la mayoría de los ciudadanos de la nación eran agricultores), la Ley Morrill le dio igual importancia a las necesidades educativas de una sociedad industrializada, contemplando en su letra la enseñanza “de las ramas del aprendizaje relacionadas con la agricultura y las artes mecánicas, en la manera en que las legislaturas de cada Estado así lo prescriban, para promover la educación liberal y práctica de las clases industriales en las diversas ocupaciones y profesiones de la vida” (Hofstadter y Smith, 1961, p. 568). En ese entonces, el término *artes mecánicas*, cuyos orígenes datan de la Edad Media y que se puede contrastar con las artes liberales, era más o menos sinónimo de ingeniería mecánica y civil [...]

La Ley Morrill promovió la enseñanza técnica en el currículo universitario estadounidense, lo cual llevó a una educación más práctica y más democrática [...] [A]penas algunos años después de la Guerra Civil, el número de universidades que otorgaban títulos en ingeniería casi se cuadruplicó [...] Los docentes de arquitectura de las nuevas escuelas construidas gracias a la Ley Morrill no tardaron en definir su disciplina como una rama de la ingeniería moderna. Si los politécnicos alemanes proporcionaron el modelo primario para el nuevo plan de estudios orientado a la investigación en ingeniería arquitectónica, la Ley Morrill [...] hizo especial énfasis en el

rasgo *estadounidense* de la practicidad [...]. En este contexto, en la exposición del Centenario en Filadelfia en 1876, la presentación de Victor Della Vos, innovador educador y director de la Escuela Técnica Imperial de Moscú, fue recibida con gran entusiasmo. Con su método educativo basado en herramientas, demostró que [con el enfoque vocacional] era posible enseñar de forma sistemática las habilidades mecánicas en el entorno educativo como alternativa efectiva a la capacitación en el lugar de trabajo [...] Una influencia bastante menos conocida que la de los modelos británicos, alemanes y franceses fue la que ejercieron los talleres de oficios en la formación en arquitectura en América del Norte. Significaron un esfuerzo por parte de los educadores de una sociedad industrializadora en dos sentidos; por un lado, para cerrar la brecha entre las prácticas artesanales tradicionales y la instrucción científica y, por otro, para extender la formación en arquitectura a un segmento más amplio de la población. El debate sobre lo que implicaba el *vocacionalismo* en términos filosóficos y de clase atraería posteriormente al filósofo de la educación más influyente de la época, John Dewey, padre del movimiento educativo progresista en Estados Unidos. Defensor del *aprender haciendo*, Dewey rechazaría la formación profesional por considerarla una solución estrictamente utilitaria y socialmente estratificadora para las necesidades de la democracia industrial, así como para el potencial humano (Dewey y Dewey, 1915, pp. 287-316).

#### »Modernización y modernismo

La Asociación de Escuelas Universitarias de Arquitectura fue el siguiente hito en la institucionalización de la enseñanza de la arquitectura en Estados Unidos [...] Para 1912 había veintisiete escuelas universitarias en el país. Ese año, ocho profesores se reunieron en la cuadragésimo sexta convención anual del AIA y acordaron formar una organización que abordara las problemáticas educativas. Eligieron a sus autoridades y se programó una reunión para el año siguiente. En la segunda reunión, celebrada [...] en la Universidad de Columbia, diez escuelas se convirtieron en miembros fundadores: el Instituto

Carnegie de Tecnología, Columbia, Cornell, Harvard, M.I.T., la Universidad Washington de Saint Louis y las universidades de California, Illinois, Michigan y Pennsylvania, que representaban alrededor del setenta y cinco por ciento de los estudiantes de arquitectura del país en ese momento. De estas primeras reuniones surgió la idea de establecer requisitos curriculares básicos para admitir otras escuelas como miembros; estos *estándares básicos* serían el equivalente a los criterios de acreditación hasta 1932<sup>5</sup>. [...]

El día predicho por Talbot Hamlin, en el que la arquitectura americana sería capaz de destacarse por sus propios méritos, estaba llegando. En 1920 y de forma constante, arquitectos asociados con el movimiento moderno europeo cruzaron el Atlántico en una especie de *Grand Tour*, esta vez por Estados Unidos, haciendo paradas obligatorias en ciudades como Nueva York, Pittsburgh, Chicago y Detroit, pero visitando también obras de ingeniería —lugares que Reyner Banham celebraría más tarde como la *Atlántida de hormigón*— en Buffalo, Minneápolis y Montreal. Mientras en 1923 Le Corbusier le aconsejaba a los lectores de su *Vers une architecture* que pusieran atención a los logros de la ingeniería estadounidense pero no tuvieran en cuenta los arquitectónicos, los primeros encuentros transatlánticos entre arquitectos europeos y estadounidenses recuerdan la ocurrente salida de Gertrude Stein (1928, p. 19), cuando dijo que Estados Unidos era el país más viejo del mundo por haber entrado primero al siglo XX<sup>6</sup>. [...]

Al mismo tiempo, comenzaron a filtrarse las no-

vedades de la pedagogía arquitectónica experimental que se forjaba en la Bauhaus de Alemania a través de la creciente red de contactos transatlánticos, así como de los primeros *modernists émigrés*, entre ellos Richard Neutra y Knud Lönnberg-Holm. Al momento de cierre de la Bauhaus en 1933, más de una docena de estudiantes estadounidenses se habían matriculado o hecho cursos allí (Kentgens-Craig, 2001, pp. 91-94). La pedagogía de la Bauhaus llegaría con toda su fuerza a los Estados Unidos durante la siguiente década, a medida que los principales docentes de la escuela buscaban refugio del fascismo europeo [...] Sin embargo, la infusión de la Bauhaus no fue monolítica, sino que tomó diferentes formas, en Harvard con Walter Gropius, en el Instituto de Tecnología de Illinois bajo Ludwig Mies van der Rohe, en el Instituto de Diseño de Chicago bajo László Moholy-Nagy y en lugares de avanzada más pequeños, como la Black Mountain College, en Carolina del Norte, con Josef Albers, y el Laboratorio de Diseño (luego Escuela Laboratorio de Diseño Industrial) de Nueva York. En cada caso, la naturaleza del plan de estudios dependió de cada una de estas personalidades, pero también del carácter imperante de las instituciones. En su conjunto, la estética de la Bauhaus tendría el efecto de eclipsar por un tiempo la *iniciativa estadounidense totalmente nativa* de Hamlin, aunque no por completo. El contexto nihilista de *grado cero* en el que había surgido la Bauhaus en Alemania era completamente diferente del entorno universitario liberal en el que había ingresado en el continente americano. Por eso, como afirmó Marcel Breuer, “La idea de la Bauhaus tal cual

como era no podía ser trasplantada” (Jordy, 1968, p. 507). Cada una de sus variantes se sometería a un proceso de adaptación e hibridación y, de hecho, los principales temas que habían surgido en los debates académicos anteriores en los Estados Unidos —en relación con la investigación abstracta versus la formación de tipo taller, el racionalismo científico versus los ideales humanistas, el esfuerzo colaborativo versus el genio individual, las concepciones jerárquicas de la organización versus las democráticas, la tradición europea versus la americana— ahora se repetirían en nuevos contextos y constelaciones.

Gropius (1883-1969), que asumió la dirección de la carrera de arquitectura de la flamante Escuela de Graduados de Diseño de Harvard en 1937 por invitación de su decano, el progresista Joseph Hudnut (1886-1968), sería el portavoz más destacado de la *idea Bauhaus* —o al menos de su mito— durante las siguientes tres décadas. En la declaración programática de 1939, *Training the Architect*, describió el rol del arquitecto como el de “un organizador coordinador con la más amplia experiencia, que, partiendo de las concepciones sociales de la vida, logra integrar todos los problemas sociales, formales y técnicos de nuestro tiempo en relaciones orgánicas” (Gropius, 1939, p. 143)<sup>7</sup>. Esta concepción *orgánica* del rol del arquitecto en la sociedad moderna exigía, según su opinión, una completa reorganización de la formación en arquitectura, que debía comenzar con los *juegos* en la guardería y el jardín de infantes para, eventualmente, canalizar a los estudiantes hacia un trayecto técnico o profesional basado en las habilidades exhibidas. [...] Inclu-

so quienes iban camino a ser parte de la élite arquitectónica debían ser formados en talleres de construcción y en la obra: “el joven arquitecto de hoy necesita ser capacitado de manera práctica en el uso de herramientas y materiales”, enfatizó, en lugar de ser encadenado al *exánime* tablero de dibujo y al *fantasma de la tradición* (Gropius, 1939, pp. 148-151). El aspirante a arquitecto también debía recibir formación previa en “un lenguaje común de comunicación visual”, asignatura en la que fue pionero el *Vorkurs* de la Bauhaus, un curso básico de diseño requerido en Weimar y Dessau para todos sus ingresantes. Si bien esta doble articulación de Gropius sin duda habría sido una anatema para John Dewey, suena por demás deweyano al argumentar que “sería incorrecto colocar la idea de ‘oficio’ o de cualquier especialización al comienzo de la formación [del arquitecto]”, en cambio, se debería alentar al estudiante a “comprender la vida como un todo” [...]

Los puntos de vista universalizadores de Gropius sobre la educación terminaron conduciéndolo a una amarga confrontación con su antiguo partidario, Hudnut, que llegó a concebir la filosofía del arquitecto alemán, a pesar de su motivación ética, como un psicologismo falso, que conducía a un formalismo vacío<sup>8</sup>.

A mediados del siglo XX, estas vicisitudes de la Bauhaus en Estados Unidos serían registradas en una investigación exhaustiva a cargo del AIA. El primer volumen del informe titulado *The Architect at Mid-Century*, un ambicioso libro que llevó cinco años de preparación, apareció en 1954 [...] y concluía con una extensa lista de recomendaciones por parte del comité del Instituto pidiendo el fin

del *laissez-faire* en la educación profesional. Instaba a una mayor eficiencia funcional e integración con respecto a cuestiones como las pruebas de aptitud y la selección de estudiantes; la orientación vocacional; la formación de formadores y la práctica profesional; la calidad de los edificios educativos; la relación de las escuelas con la industria de la construcción; el desarrollo de estudios de posgrado e investigaciones académicas y futuras encuestas estadísticas. Para esta fecha, casi 9500 estudiantes estaban matriculados en escuelas universitarias de arquitectura, privadas y públicas, en los Estados Unidos [...]

#### »Un nuevo paisaje académico

El paradigma de la posguerra desencadenaría una fuerte reacción en los años 60. Fue una década turbulenta, marcada por convulsiones sociales y políticas, tanto dentro como fuera de la universidad, y sacudió los cimientos de la formación en arquitectura. Los estudiantes de todas las carreras —los de arquitectura no fueron la excepción— se unieron para protestar contra las formas de tradicionalismo y elitismo representadas por el *establishment*, incluido el modernismo, visto ahora como un falso mensajero de los ideales democráticos y la reforma social. Surgieron una serie de enfoques pedagógicos alternativos, aunque muchos resultaron efímeros. A mediados de la década de 1970, como detalla Mary McLeod en su capítulo sobre el período que pasaría a ser ampliamente conocido como posmodernismo, el nuevo populismo fue absorbido por una formación académica y cultural pluralista. En este contexto, una exposición sobre la arquitectura de la

École des Beaux-Arts, celebrada en el Museo de Arte Moderno en 1975, y publicitada como una “revisión de la teoría arquitectónica y los principios de enseñanza dominantes del siglo XIX contra los que se rebeló el siglo XX”, demostró un retorno marcadamente simbólico de lo reprimido (Museo de Arte Moderno, 1975, p. 1). Los movimientos sociales liberadores surgidos durante la década de 1960, desde los derechos civiles y el feminismo hasta el ambientalismo, sí tendrían un impacto más duradero, incluso aunque sus efectos dentro de las escuelas de arquitectura —todavía mayoritariamente blancas y dominadas por hombres— se retrasaran algunos años.

Mientras tanto, uno tras otro hasta finalizar el siglo, diferentes grupos de trabajo designados institucionalmente producirían pilas de informes y evaluaciones sobre el estado de la formación en arquitectura en el país. Los dos que recibieron más atención fueron el Informe Princeton de 1967, titulado oficialmente *A Study of Education for Environmental Design*, elaborado por el decano de arquitectura de Princeton, Robert L. Geddes, en coautoría con su colega docente, Bernard P. Spring; y el Informe Boyer, *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice*, publicado en 1996 por Ernest L. Boyer y Lee D. Mitgang. Una vez más, ambos documentos fueron avalados por el AIA y la Fundación Carnegie, respectivamente, y cada uno plasmó el espíritu de su época.

Con la intención de responder a la creciente complejidad del entorno físico desde “la época de Thomas Jefferson” hasta las más cercanas “explosión de conocimiento” y “revolución de las expec-

tativas” que se habían desencadenado desde la Segunda Guerra Mundial, los autores del Informe Princeton asimilaron una serie de recomendaciones presentadas en diversos estudios anteriores, en particular respecto del creciente consenso sobre un currículo combinado de cuatro años más dos, que conferiría el título final de Magíster en Arquitectura (en reemplazo de la Licenciatura en Arquitectura, de cinco años) (Geddes y Spring, 1967, pp. 1-5). De manera más radical, pensaron una reconfiguración a gran escala de la formación, bajo una nueva rúbrica disciplinaria, la del diseño ambiental. Destinado a reemplazar la arquitectura, el *diseño ambiental* prepararía a los estudiantes, de acuerdo con la propuesta de Geddes y Spring, para más de doscientas tareas diferentes relacionadas con el diseño [...] el informe fue recibido con hostilidad en el clima antiautoritario de fines de 1960. Sin embargo, hizo eco en una serie de estudios arquitectónicos de base sociológica que aparecerían con posterioridad<sup>9</sup>. Tres décadas después, el Informe Boyer [...] se autodescribiría como un documento “que se construía en las tradiciones, historia y críticas” de sus precursores. No obstante, reflejaba en sus conclusiones la influencia de las críticas recientes del modernismo arquitectónico, instando a las escuelas a “reafirmar su objetivo de construir no solo edificios majestuosos, sino también comunidades íntegras.” (Boyer y Mitgang, 1996, pp. 26, 28) [...] En la tarea de preparar una “misión enriquecida” para la formación en arquitectura del siglo XXI, [los autores] propusieron una lista de objetivos que, aunque predecibles, eran moralmente éticos, e instaban a las escuelas a promover la diversidad y la sustentabilidad, forjar vínculos productivos con la profesión, crear un clima más humano para el aprendizaje y fomentar una mayor participación ciudadana. Para ese entonces, la *generación del 68* había accedido a posiciones de poder tanto en las escuelas como en el ámbito profesional, y [...] arquitectos experimentales de vanguardia que antes habían operado en los márgenes de la cultura arquitectónica ahora encontraban la forma de superar el abismo entre la academia y la práctica real. Las políticas de la identidad y las estéticas del pluralismo que habían impulsado el surgimiento de

una especialización académica *teórica* durante la década de 1980 dieron paso al enfoque pragmático de las nuevas tecnologías y la construcción. Los procesos mencionados al comienzo de esta introducción —la globalización, informatización, comercialización, *revolución verde*— estaban produciendo cambios y fisuras en los límites de la formación en arquitectura, tanto de índole geográfica como ideológica.

#### »Problemas de historiografía

El Informe Boyer comienza acreditando lo que llama “la tradición del autoexamen”. De hecho, los autores de los otros informes mencionados tuvieron una visión sobre la formación en arquitectura que estuvo orientada más a la política que a la historiografía. Una rara excepción a esta tendencia fue la disertación doctoral de Arthur Clason Weatherhead, de 1941 [...], titulada *The History of Collegiate Education in Architecture in the United States*, que contó con el aval del Comité Conjunto de Formación de Posgrado de la Universidad de Columbia. [...] Basada en una década de investigación, se encuentra dentro [...] del tercer momento de la periodización que el mismo Weatherhead articuló, el “Período Moderno”. [...] El autor detalló “los experimentos pioneros” que se llevaron a cabo en la década de 1930, en “algunas de las universidades más progresistas de Estados Unidos” como, por ejemplo, las de Oregon, Yale, Cornell, Cincinnati, Kansas, Columbia, Harvard, y su propia universidad, la del Sur de California [...]

Con sus ramas más profesionales, la nueva formación tiene ahora un realismo intenso. Los proyectos, que son el núcleo del currículo, se basan en situaciones reales que implican un estudio minucioso de las necesidades funcionales intrínsecas de la vida moderna y los procesos científicos de construcción como deben ser comprendidos por el arquitecto, los materiales disponibles hoy y los factores económicos que deberían tenerse en cuenta en este momento. En todas las escuelas progresistas, la arquitectura se relaciona con las íntimamente aliadas bellas artes y artes

industriales, y con los problemas vitales socioculturales de toda la comunidad (Weatherhead, 1941, p. 249).[...]

[...]

Es justo mencionar otra iniciativa para producir una historia sintética de la educación en arquitectura. [...] El libro de Kenneth Frampton y Alessandra Latour, *Notes on American Architectural Education: From the End of the Nineteenth Century until the 1970s*, apareció en 1980 como introducción a un número especial de la revista italiana *Lotus*, dedicado a presentar el trabajo de tres escuelas de arquitectura contemporánea, Columbia, Cooper Union y Cornell. Un ensayo ampliado, necesariamente selectivo en sus ejemplos, la narrativa de Frampton y Latour pone de relieve el ascenso de las Beaux-Arts y el ascenso del postmodernismo que, debido al abordaje crítico de los autores, era de esperar que concluyera con una nota bastante menos afortunada que la de Weatherhead:

en un clima político y económico en el que resulta complicado aislar la estrategia profesional y cultural que parece ser relevante para los diversos dilemas de cara al capitalismo tardío, lo mejor que se puede esperar es una operación dilatoria inteligente y que surjan programas educativos nuevos que rechacen la indulgencia ilusa y oportunista de un historicismo que no tiene otra intención más que reducir la arquitectura, de una vez por todas, a la condición de mercancía (Frampton y Latour, 1980, p. 33).

[...] Si bien en las últimas décadas han aparecido numerosos libros dedicados a una escuela en particular —muchos publicados por las propias instituciones, sus profesores o exestudiantes—, así como monografías sobre figuras y episodios pedagógicos significativos, por definición este material es incompleto y no siempre ha sido desinteresado<sup>10</sup>. Más recientemente, el hecho de que cada escuela haya conservado sus archivos y se hayan producido relatos orales ha arrojado luz sobre contextos particulares. Esto generó que los estudiantes de doctorado comenzaran a abordar temas de la historia de la formación en

arquitectura con renovado interés en los últimos años. Este libro, entonces, representa solo una incursión inicial en un territorio muy vasto, y con mucho material inexplorado.

Vale la pena reflexionar un poco más sobre la brecha que existe en la formación a través de la historia. Esta formación es única no solo por la especialización de su práctica sino, como se mencionó, por la variedad de identidades y tipos de conocimiento que abarca y eso es, justamente, lo que hace difícil escribir una historia uniforme. Además, toda historia de la educación idealmente requiere una teoría bien desarrollada de las instituciones, tanto académicas como profesionales, y una epistemología del conocimiento. El diálogo permanente entre la diversificación del conocimiento y la experiencia arquitectónica, por un lado, y las exigencias por mantener la autonomía del arquitecto y su posición de experto, por el otro, han hecho que se produjera un continuo tira y afloja dentro de la disciplina. Hoy en día, muchas escuelas de arquitectura desearían que hubiera una mayor porosidad con otras disciplinas y campos de la práctica, deseo que se expresa en una notable variedad de propuestas para superar las limitaciones del ámbito arquitectónico en la universidad moderna tardía. La popularidad de los planes de estudio de diseño/construcción basados en la comunidad, la llegada del taller global o *taller sin paredes*, el renacimiento de los valores del oficio a la luz de los métodos contemporáneos de fabricación y (a la inversa) la transferencia del pensamiento tridimensional a los medios virtuales también sugieren que algunos de los primeros paradigmas educativos no han desaparecido, sino que han encontrado nuevas formas de reafirmar sus lógicas. Por ejemplo, la reciente reconfiguración de los talleres de diseño como *laboratorios* en muchas escuelas y la preocupación por la *investigación* se remontan al experimentalismo de la Bauhaus, así como al modelo político anterior, mientras que la tienda digital de hoy con su fresadora CNC y su cortadora láser se remontan al taller del siglo XIX, con sus tornos y equipos de carpintería. Incluso aquellas formas olvidadas de formación, por ejemplo el curso por correspondencia de principios del siglo XX, que allanó el camino de la movilidad ascendente para muchos

afroamericanos, mujeres y otros a quienes se les negaba un lugar en las universidades de élite<sup>11</sup>, bien podrían disfrutar de un renacimiento en el contexto de los programas educativos contemporáneos de *aprendizaje a distancia* y las aulas virtuales. Como escribió un docente e historiador de la arquitectura contemporánea sobre los límites en expansión de las escuelas de arquitectura:

La actual generación de docentes, que exploran diversos nuevos paradigmas para enseñar diseño en la era digital en muchas instituciones líderes, junto con las conexiones interdisciplinarias entre paisaje y arquitectura, entre planificación regional y análisis económico, entre el diseño y la actual crisis demográfica, hace que las universidades se conviertan en laboratorios con un potencial de diseño de lo más interesante del mundo. Si algo queda claro, es que las diferentes profesiones que se enseñan en las escuelas de diseño solo prosperarán y solo alcanzarán su potencial transformador si se practican en diálogo y colaboración, en retroalimentación con las demás (Bergdoll, 2012).

[...] Y aunque siempre existieron grandes hombres (y mujeres) que han tenido un impacto poderoso en la formación en arquitectura, también es cierto que ellos han ejercido su agencia en el marco de redes profesionales y agendas institucionales establecidas, tendencias culturales y estéticas, ideologías sociales y políticas y circunstancias económicas. Si bien la historia de las personas e instituciones individualmente sigue ofreciendo una rica forma de descripción, debe ser compensada y cuestionada por otros tipos de investigación.

La historia de la educación es siempre la historia de un encuentro entre generaciones sucesivas y, en un sentido más amplio, del relato de un encuentro entre el pasado y el futuro. En este sentido, la historia de la educación puede considerarse paradigmática del concepto de historia misma. Como instituciones, las escuelas internalizan la contradicción entre reproducción y producción;

tienen un papel fundamental en perpetuar sus propios valores pero, al mismo tiempo, la obligación de ir más allá de sí mismas para cultivar nuevos conocimientos y a nuevos profesionales. Las relaciones entre generaciones a veces pueden estar plagadas de impulsos rebeldes o incomprensión, como en la década de 1960, cuando las escuelas de arquitectura se vieron divididas por una *brecha generacional*, o en la década de 1990, cuando la *brecha digital* se manifestó en el taller de diseño. Desde esta perspectiva, el concepto de Raymond Williams (1977, pp. 121-127) de la historia como una interacción de fuerzas dominantes, residuales y emergentes es particularmente útil. La educación profesional es también *formativa* por naturaleza propia; su impacto en el joven arquitecto es intenso y perdurable. La formación de Louis I. Kahn en el ámbito de las Beaux-Arts en la Universidad de Pensilvania en la década de 1920, por ejemplo, siguió siendo fundamental para su cosmovisión mucho después de *convertirse* al modernismo, una década más tarde; de hecho, las tensiones en su trabajo más maduro entre el modernismo y el clasicismo constituyen el *quid* de su originalidad. [...]

El auge y la caída de las escuelas de arquitectura en relación con las personalidades que las recorrieron requieren un tipo especial de mapeo histórico, sensible a la red de relaciones personales y de poder entre los protagonistas y a la movilidad de profesores y estudiantes<sup>12</sup>. Asimismo, el movimiento de ideas e imágenes de una escuela a otra debe trazarse históricamente; los libros, revistas y catálogos de exposiciones —junto con las bibliotecas de la escuela de arquitectura— han desempeñado durante mucho tiempo un papel importante en la circulación y transmisión de las pedagogías, y siguen haciéndolo, solo que, en el entorno mediático amplificado de hoy en día, las ideas y las imágenes viajan mucho más rápida y fluidamente.

Y por último, el tránsito entre el mundo académico y el profesional constituye una dinámica continua e intrincada. Como se ha visto, la profesión ha sido en cierto momento una fuerza de cambio educativo. [...] En otras ocasiones, las escuelas han insistido en la autonomía de la profesión o bien han aspirado a jugar un papel de

vanguardia con respecto a la misma. En la actualidad parece estar en vigencia cierta tregua entre las dos, que sin duda será objeto de nuevas inflexiones en los próximos años.

[...]

La escuela de arquitectura sigue siendo, al menos por ahora, el sitio decisivo donde se formula y difunde el discurso de la arquitectura. Más que la suma de sus componentes curriculares, es el lugar donde los estudiantes toman conciencia de sí mismos como miembros de una comunidad preexistente de profesionales e intelectuales, donde empiezan a ordenar las múltiples identidades que tienen a su disposición, y donde se constituye, de manera colectiva, el futuro campo de la arquitectura, en todas sus analogías disciplinarias y profesionales. Para todos estos propósitos las lecciones de la historia resultan indispensables. El título de esta introducción alude a una mayor comprensión del papel histórico de la escuela, a un *giro de la educación* en arquitectura.

*Joan Ockman, septiembre de 2011*

NOTAS

1 - Para un análisis original de las diversas identidades, véase Andrew Saint (1986).

2 - Es interesante observar que George Washington —al igual que Jefferson, un adinerado terrateniente y productor agrícola de Virginia— se formó como topógrafo y cartógrafo y tenía un destacado talento arquitectónico,

como se puede ver en los diseños que hizo para su casa de Mount Vernon y el paisaje circundante, y en su colaboración con Peter Charles L’Enfant en el plano de Washington, D.C. Véase Allan Greenberg (1999).

3 - Véase también Sturgis (1898, enero; 1898, febrero 7).

4 - Sobre la fundación del AIA, véase Henry H. Saylor (1957) y Woods (1999). El principal impulsor del AIA fue el arquitecto Richard Upjohn.

5 - En 1940 se creó la Junta Nacional de Acreditación Arquitectónica, que asumió la responsabilidad de acreditar a las escuelas [...]

6 - Sobre este tema, véase también Jean-Louis Cohen (1995).

7 - Gropius hizo eco de esta definición en expresiones posteriores, incluyendo “Blueprint for an Architect’s Training”, *L’Architecture d’Aujourd’hui*, febrero de 1950, edición especial bilingüe sobre “Walter Gropius et son ecole” editado por Paul Rudolph, 73; y “Blueprint of an Architect’s Education”, en Walter Gropius (1956, p. 43).

8 - Respecto al conflicto entre Gropius y Hudnut sobre diseño básico, véase Jill Pearlman (2007, p. 200-38); y el capítulo de Anthony Alofsin en este libro (N. de T.: se refiere al capítulo 1920-1946 *Challenges to Beaux Arts dominance*)

9 - Uno de los primeros sociólogos estadounidenses que se dedicó especialmente a la formación en arquitectura en su país fue Robert Gutman, colega de Geddes en Princeton. Para conocer cómo los docentes y profesionales del rubro aplicaron la sociología en las décadas de 1960 y 1970, véase uno de los primeros ensayos de Gutman (1975, pp. 219-228).

10 - Algunas producciones en este género, sin embargo, han sido ejemplares. Véase, por ejemplo, Caragonne (1995), texto de autoridad y gran reflexión; y la muy bu-

na investigación sobre la historia de la formación en arquitectura en la Universidad de Michigan, de Nancy Ruth Bartlett, *More than a Handsome Box*.

11 - Sobre este tema, véase el interesante artículo de James D. Watkinson (1996, pp. 343-369). El programa Scranton [...] se jactó de tener más de un millón de inscripciones para 1910 en más de cuarenta materias de ingeniería, así como otras áreas de estudio, incluida la arquitectura [...]

12 - Para un fascinante intento por mapear la influencia de una pedagogía en particular, y sus consecuentes dificultades, véase el “árbol genealógico” en *Texas Rangers*, de Alexander Caragonne, pp. 338 -43.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

· Adams, H.B. (1888). *Thomas Jefferson and the University of Virginia*. Washington, Estados Unidos: Government Printing Office.

· Allen, S. (2012). 1990-2012. The future that is now. En J. Ockman (ed.) *Architecture School. Three centuries educating architects in North America (202-229)*. Cambridge y Londres, EEUU e Inglaterra: MIT Press.

· Alofsin, A. (2012). 1920-1945. Challenges to Beaux-Arts dominance. En J. Ockman (Ed.) *Architecture School. Three centuries educating architects in North America* (pp. 90-119). Cambridge y Londres, Estados Unidos e Inglaterra: MIT Press.

· Bartlett, N. R. (1995). *More than a Handsome box: Education in Architecture at the University of Michigan 1875-1986*. Michigan, USA: University of Michigan College of Architecture and Urban Planning.

· Bergdoll, B. (2012). Discurso de apertura en la Es-

cuela de Diseño de la Universidad de Pensilvania. En M. Born, H. Furján y L. Jencks (Eds.). *Dirt*. Filadelfia y Cambridge, EEUU: PennDesign y MIT Press.

· Boyer, E. L. y Mitgang, L. D. (1996). *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice. A Special Report*. New York, USA: Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

· Caragonne, A. (1995). *The Texas Rangers: Notes from an Architectural Underground*. Cambridge, USA: MIT Press.

· Cohen, J-L. (1995). *Scenes of the World to Come: European Architecture and the American Challenge, 1893-1960*. París y Montreal, Francia y Canadá: Flammarion y Canadian Centre of Architecture.

· Dewey, J. y Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York, USA: E. P. Dutton.

· Eidlitz, L. (1881). *The Nature and Function of Art, More Specially of Architecture*. Londres, Inglaterra: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington.

· Ferree, B. (1894, mayo). Architectural Education for America. *Engineering Magazine*.

· Frampton, K y Latour, A. (1980). Notes on American Architectural Education: From the End of the Nineteenth Century until the 1970s. *Lotus*, 27.

· Geddes, R. L. y Spring, B.P. (1967). *A Study of Education for Environmental Design: Final Report*. New York, USA: Universidad de Princeton.

· Greenberg, A. (1999). *Georges Washington, Architect*. Londres, Inglaterra: Andreas Papadakis Publisher.

· Gropius, W. (1939). Training the Architect. *Twice a Year: A Semi-Annual Journal of the Arts and Civil Liberties*, 142-151.

· Gropius, W. (1950). Blueprint for an Architect’s Training. *L’Architecture d’Aujourd’hui* (28), 69-75.

· Gropius, W. (1956). Blueprint for an Architect’s Education. En *Scope of Total Architecture* (pp. 44-58). Nueva York, USA: Harper & Brothers.

· Gutman, R. (1975). Architecture and Sociology. *The American Sociologist* (10), 219-28.

· Hofstadter, R. y Smith W. (Eds.). (1961). *American Higher Education: A Documentary History*, vol. 2. Chicago, USA: University of Chicago Press

· Jordy, W. H. (1968). The Aftermath of the Bauhaus in America: Gropius, Mies, and Breuer. En D. Fleming y B. Bailyn (Eds.), *Perspectives in American History. The Intellectual Migration: Europe and America, 1930-1960* (pp. 485-543). Cambridge, USA: Charles Warren Center for Studies in American History, Harvard University.

· Kentgens-Craig, M. (2001). *The Bauhaus and America: First Contacts 1919-1936*. Cambridge, USA: MIT Press.

· Museo de Arte Moderno de Nueva York. (1975). Comunicado de prensa 34.

· Pearlman, J. (2007). *Inventing American modernism: Joseph Hudnut, Walter Gropius, and The Bauhaus Legacy*. Charlottesville, USA: University of Virginia Press.

· Saint, A. (1986). *The image of the architect*. New Haven, USA: Yale University Press.

· Saylor, H. H. (1957). *The A.I.A.’s First Hundred Years*. Washington D.C., USA: The Octagon.

· Singleton, E. (1913). *The furniture of Our Farefathers*. New York, USA: Doubledey, Page & Company.

· Stein, G. (1928). Why I don’t live in America. *Transition* 14, 97-98.

· Sturgis, R. (1898, enero). The True Education of an Architect. *Atlantic Monthly*.

· Sturgis, R. (1898, febrero 7). An Architect’s Education. *New York Times*

· Sullivan, L. (1956). *The Autobiography of an Idea*. New York, USA: Dover Publications.

· Veysey, L. (1965). *The Emergence of the American University*. Chicago, USA: University of Chicago Press.

· Watkinson, J.D. (1996). Education for Success: The International Correspondence Schools of Scranton, Pennsylvania. *The Pennsylvania Magazine of History and Biography*, 52(4), 343-369.

· Weatherhead, A.C. (1941). *History of Collegiate Education*. New York, USA: Columbia University.

· Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford, UK: Oxford University Press

· Woods, M. (1999). *From Craft to Profession*. California, USA: University of California Press.

· Wright, F. L. (1943). *An Autobiography*. New York, USA: Duell, Sloan y Pierce.

Este texto es un fragmento de la Introducción del libro *Architecture School: Three Centuries of Educating Architects in North America*, editado por Joan Ockman y publicado por The MIT Press en 2012. Traducción al español de María Sara Loose, Cuerpo de Traductores, Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Todas las obras citadas están en inglés.

## Normas para la publicación en *A&P Continuidad*

» **Definición de la revista**

*A&P Continuidad* realiza dos convocatorias anuales para recibir artículos. Los mismos se procesan a medida que se postulan, considerando la fecha límite de recepción indicada en la convocatoria.

Este proyecto editorial está dirigido a toda la comunidad universitaria. El punto focal de la revista es el Proyecto de Arquitectura, dado su rol fundamental en la formación integral de la comunidad a la que se dirige esta publicación. Editada en formato papel y digital, se organiza a partir de números temáticos estructurados alrededor de las reflexiones realizadas por maestros modernos y contemporáneos, con el fin de compartir un punto de inicio común para las reflexiones, conversaciones y ensayos de especialistas. Asimismo, propicia el envío de material específico integrado por artículos originales e inéditos que conforman el dossier temático.

El idioma principal es el español. Sin embargo, se aceptan contribuciones en italiano, inglés, portugués y francés como lenguas originales de redacción para ampliar la difusión de los contenidos de la publicación entre diversas comunidades académicas. En esos casos deben enviarse las versiones originales del texto acompañadas por las traducciones en español de los mismos. La versión en el idioma original de autor se publica en la versión on line de la revista mientras que la versión en español es publicada en ambos formatos.

» **Documento Modelo para la preparación de artículos y Guía Básica**

A los fines de facilitar el proceso editorial en sus distintas fases, los artículos deben enviarse reemplazando o completando los campos del Documento Modelo, cuyo formato general se ajusta a lo exigido en estas Normas para autores (fuente, márgenes, espaciado, etc.). Recuerde que *no serán admitidos otros formatos o tipos de archivo y que todos los campos son obligatorios*, salvo en el caso de que se indique lo contrario. Para mayor información sobre cómo completar cada campo puede remitirse a la Guía Básica o a las Normas para autores completas que aquí se detallan. Tanto el Documento Modelo como la Guía Básica se encuentran disponibles en: https://www.ayp.fapyd.unr.edu.ar/index.php/ayp/about

» **Tipos de artículos**

Los artículos postulados deben ser productos de investigación, originales e inéditos (no deben haber sido publicados ni estar en proceso de evaluación). Sin ser obligatorio se propone usar el formato YMRYD (Introducción, Materiales y Métodos, Resultados y Discusión). Como punto de referencia se pueden tomar las siguientes tipologías y definiciones del Índice Bibliográfico Publiindex (2010):

• ***Artículo de revisión:*** documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

• ***Artículo de investigación científica y tecnológica:*** documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La es-

tructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

• ***Artículo de reflexión:*** documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

» **Título y autoría**

El **título** debe ser conciso e informativo, en lo posible no superar las 15 palabras. En caso de utilizar un subtítulo debe entenderse como complemento del título o indicar las subdivisiones del texto. *El título del artículo debe enviarse en idioma español e inglés*. La autoría del texto (máximo 2) debe proporcionar tanto apellidos como nombres completos o según ORCID.

ORCID proporciona un identificador digital persistente para que las personas lo usen con su nombre al participar en actividades de investigación, estudio e innovación. Proporciona herramientas abiertas que permiten conexiones transparentes y confiables entre los investigadores, sus contribuciones y afiliaciones. Por medio de la integración en flujos de trabajo de investigación, como la presentación de artículos y trabajos de investigación, ORCID acepta enlaces automatizados entre quien investiga o ejerce la docencia y sus actividades profesionales, garantizando que su obra sea reconocida. Para registrarse se debe acceder a https://orcid.org/register e ingresar su nombre completo, apellido y correo electrónico. Debe proponer una contraseña al sistema, declarar la configuración de privacidad de su cuenta y aceptar los términos de usos y condiciones. El sistema le devolverá un email de confirmación y le proporcionará su identificador. Todo el proceso de registro puede hacerse en español.

Cada autor o autora debe indicar su filiación institucional principal (por ejemplo, organismo o agencia de investigación y universidad a la que pertenece) y el país correspondiente. En el caso de no tener afiliación a ninguna institución debe indicar: “Independiente” y el país. Asimismo, deberá redactar una breve nota biográfica (máximo 100 palabras) en la cual se detallen sus antecedentes académicos y/o profesionales principales, líneas de investigación y publicaciones más relevantes, si lo consideraran pertinente. Si corresponde, se debe nombrar el grupo de investigación o el posgrado del que el artículo es resultado así como también el marco institucional en el cual se desarrolla el trabajo a publicar. Para esta nota biográfica, se deberá enviar una foto personal y un e-mail de contacto para su publicación.

» **Conflicto de intereses**

En cualquier caso se debe informar sobre la existencia de vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con los trabajos que se publican en la revista.

» **Normas éticas**

La revista adhiere al Código de conducta y buenas prácticas establecido por el *Committee on Publication Ethics (COPE) (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors y Code of Conduct for Journals Publishers)*. En cumplimiento de este código, la revista asegurará la calidad científica de las publicaciones y la adecuada respuesta a las necesidades de lectores y autores. El código va dirigido a todas las partes implicadas en el proceso editorial de la revista.

» **Resumen y palabras claves**

El resumen, escrito en español e inglés, debe sintetizar los objetivos del trabajo, la metodología empleada y las conclusiones principales destacando los aportes originales del mismo. Debe contener entre 150 y 200 palabras. Debe incluir entre 3 y 5 palabras clave (en español e inglés), que sirvan para clasificar temáticamente el artículo. Se recomienda utilizar palabras incluidas en el tesoro de UNESCO (disponible en http://databases.unesco.org/thessp/) o en la Red de Bibliotecas de Arquitectura de Buenos Aires Vitruvius (disponible en http://vocabularyserver.com/vitruvio/).

» **Requisitos de presentación**

• ***Formato:*** El archivo que se recibe debe tener formato de página A4 con márgenes de 2.54 cm. La fuente será Times New Roman 12 con interlineado sencillo y la alineación, justificada.

Los artículos podrán tener una *extensión mínima de 3.000 palabras y máxima de 6.000* incluyendo el texto principal, las notas y las referencias bibliográficas.

• ***Imágenes, figuras y gráficos:*** Las imágenes, *entre 8 y 10 por artículo*, deberán tener una *resolución de 300 dpi* en color (tamaño no menor a 13X18 cm). Los 300 dpi deben ser reales, sin forzar mediante programas de edición. *Las imágenes deberán enviarse incrustadas en el documento de texto –como referencia de ubicación– y también por separado, en formato jpg o tiff*. Si el diseño del texto lo requiriera, el Secretario de Redacción solicitará imágenes adicionales a los autores. Asimismo, se reserva el derecho de reducir la cantidad de imágenes previo acuerdo con el/la autor/a.

Tanto las figuras (gráficos, diagramas, ilustraciones, planos mapas o fotografías) como las tablas deben ir enumeradas y deben estar acompañadas de un título o leyenda explicativa que no exceda las 15 palabras y su procedencia.

Ej.:

Figura 1. Proceso de.... (Stahl y Klauer, 2008, p. 573).

La imagen debe referenciarse también en el texto del artículo, de forma abreviada y entre paréntesis.

Ej.:

El trabajo de composición se efectuaba por etapas, comenzando por un croquis ejecutado sobre papel cuadrículado en el cual se definían las superficies necesarias, los ejes internos de los muros y la combinación de cuerpos de los edificios (Fig. 2), para luego pasar al estudio detallado.

El/la autor/a es el responsable de adquirir los derechos o autorizaciones de reproducción de las imágenes o gráficos que hayan sido tomados de otras fuentes así como de entrevistas o material generado por colaboradores diferentes a los autores.

• ***Secciones del texto:*** Las secciones de texto deben encabezarse con subtítulos, no números. Los subtítulos de primer orden se indican en negrita y los de segundo orden en *bastardilla*. Solo en casos excepcionales se permitirá la utilización de subtítulos de tercer orden, los cuales se indicarán en caracteres normales.

• ***Enfatización de términos:*** Las palabras o expresiones que se quiere enfatizar, los títulos de libros, periódicos, películas, shows de TV van en *bastardilla*.

• ***Uso de medidas:*** Van con punto y no coma.

• ***Nombres completos:*** En el caso de citar nombres propios se deben mencionar en la primera oportunidad con sus nombres y apellidos completos. Luego, solo el apellido.

• ***Uso de siglas:*** En caso de emplear siglas, se debe proporcionar la equivalencia completa la primera vez que se menciona en el texto y encerrar la sigla entre paréntesis.

En el caso de citar personajes reconocidos se deben mencionar con sus nombres y apellidos completos.

• ***Citas:*** Las citas cortas (menos de 40 palabras) deben incorporarse en el texto. Si la cita es mayor de 40 palabras debe ubicarse en un párrafo aparte con sangría continua sin comillas. Es aconsejable citar en el idioma original. Si este difiere del idioma del artículo se agrega a continuación, entre corchetes, la traducción. La cita debe incorporar la referencia (Apellido, año, p. nº de página).

**1) Cita en el texto:**

***a) Un autor/a:*** (Apellido, año, p. número de página)

Ej.

(Pérez, 2009, p. 23)

(Gutiérrez, 2008)

(Purcell, 1997, pp. 111-112)

Benjamin (1934) afirmó....

***b) Dos autores/as:***

Ej.

Quantrín y Rosales (2015) afirman..... o (Quantrín y Rosales, 2015, p.15)

***c) Tres a cinco autores/as:***

Cuando se citan por primera vez se nombran todos los apellidos, luego solo el primero y se agrega et al.

Ej.

Machado, Rodríguez, Álvarez y Martínez (2005) aseguran que... / En otros experimentos los autores encontraron que... (Machado et al., 2005)

***d) Autor corporativo o institucional con siglas o abreviaturas:*** la primera citación se coloca el nombre completo del organismo y luego se puede utilizar la abreviatura.

Ej.

Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP, 2016) y luego OPEP (2016); Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) y luego OMS (2014).

***e) Autor corporativo o institucional sin siglas o abreviaturas***

Ej.

Instituto Cervantes (2012), (Instituto Cervantes, 2012).

***f) Traducciones y reediciones.*** Si se ha utilizado una edición que no es la original (traducción, reedición, etc.) se coloca en el cuerpo del texto: Apellido (año correspondiente a la primera edición/año correspondiente a la edición que se utiliza)

Ej.

Pérez (2000/2019)

Cuando se desconoce la fecha de publicación, se cita el año de la traducción que se utiliza

Ej.

(Aristóteles, trad. 1976)

## 2) Notas

Las notas pueden emplearse cuando se quiere ampliar un concepto o agregar un comentario sin que esto interrumpa la continuidad del discurso. Solo deben emplearse en los casos en que sean estrictamente necesarias para la intelección del texto. No se utilizan notas para colocar la bibliografía. Los envíos a notas se indican en el texto por medio de un supraíndice. La sección que contiene las notas se ubica al final del manuscrito, antes de las referencias bibliográficas. No deben exceder las 40 palabras en caso contrario deberán incorporarse al texto.

### 3) Referencias bibliográficas:

Todas las citas, incluso las propias para no incurrir en autoplagio, deben corresponderse con una referencia bibliográfica ordenada alfabéticamente. No debe incluirse en la lista bibliográfica ninguna fuente que no aparezca referenciada en el texto.

**a) Si es un/a autor/a:** Apellido, Iniciales del nombre. (Año de publicación). *Título del li-bro en cursiva*. Lugar de publicación: Editorial.

Ej.

Mankiw, N. G. (2014). Macroeconomía. Barcelona, España: Antoni Bosch.

Apellido, A. A. (1997). Título del libro en cursiva. Recuperado de http://www.xxxxxxx

Apellido, A. A. (2006). Título del libro en cursiva. doi:xxxxx

**b) Autoría compartida:**

Ej.

Gentile P. y Dannone M. A. (2003). La entropía. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

**c) Si es una traducción:** Apellido, nombre autor (año). *Título*. (iniciales del nombre y apellido, Trad.). Ciudad, país: Editorial (Trabajo original publicado en año de publicación del original).

Ej.

Laplace, P. S. (1951). Ensayo de estética. (F. W. Truscott, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1814).

**d) Obra sin fecha:**

Ej.

Martínez Baca, F. (s. f.). Los tatuajes. Puebla, México: Tipografía de la Oficina del Timbre.

**e) Varias obras de un/a autor/a con un mismo año:**

Ej.

López, C. (1995a). La política portuaria argentina del siglo XIX. Córdoba, Argentina: Alcan.

López, C. (1995b). Los anarquistas. Buenos Aires, Argentina: Tonini.

**f) Si es compilación o edición:** Editor, A. A. (Ed.). (1986). *Título del libro*. Lugar de edición: Editorial.

Ej.

Wilber, K. (Ed.). (1997). El paradigma holográfico. Barcelona, España: Kairós.

**g) Libro en versión electrónica:** Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de http://www.

xxxxxx.xxx

Ej.

De Jesús Domínguez, J. (1887). La autonomía administrativa en Puerto Rico. Recuperado de http://memory.loc.gov/monitor/oct00/workplace.html

**h) Capítulo de libro:**

– Publicado en papel, con editor/a:

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, país: editorial.

Ej.

Flores, M. (2012). Legalidad, leyes y ciudadanía. En F. A. Zannoni (Ed.), Estudios sobre derecho y ciudadanía en Argentina (pp. 61-130). Córdoba, Argentina: EDIUNC.

– Sin editor/a:

McLuhan, M. (1988). Prólogo. En La galaxia de Gutenberg: génesis del homo typhograficus (pp. 7-19). Barcelona, España: Galaxia de Gutenberg.

– Digital con DOI:

Albarracín, D. (2002). Cognition in persuasion: An analysis of information processing in response to persuasive communications. En M. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 3, pp. 61–130). doi:10.1016/S0065-2601(02)80004-1

**i) Tesis y tesinas** Apellido, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesina de licenciatura, tesis de maestría o doctoral). Nombre de la Institución, Lugar. Recuperado de www.xxxxxxx

Ej.

Santos, S. (2000). Las normas de convivencia en la sociedad francesa del siglo XVI-II (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Recuperado de http://www.untref.edu.ar/5780/1/ECSRAP.F07.pdf

**j) Artículo impreso:** Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número si corresponde), páginas.

Ej.

Gastaldi, H. y Bruner, T. A. (1971). El verbo en infinitivo y su uso. Lingüística aplicada, 22(2), 101-113.

Daer, J. y Linden, I. H. (2008). La fiesta popular en México a partir del estudio de un caso. Perífrasis, 8(1), 73-82.

**k) Artículo online:** Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*, número, páginas. Recuperado de http://

Ej.

Capuano, R. C., Stubrin, P. y Carloni, D. (1997). Estudio, prevención y diagnóstico de dengue. Medicina, 54, 337-343. Recuperado de http://www.trend-statement.org/asp/documents/statements/AJPH\_Mar2004\_Trendstatement.pdf

Sillick, T. J. y Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. E-Journal of Applied Psychology, 2(2), 38-48. Recuperado de http://ojs.lib.swin.edu.au /index. php/ejap

**l) Artículo en prensa:**

Briscoe, R. (en prensa). Egocentric spatial representation in action and perception. Philosophy and Phenomenological Research. Recuperado de http://cogprints.org/5780/1/ECSRAP.F07.pdf

**m) Periódico**

– Con autoría explícita:

Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp.

Ej.

Pérez, J. (2000, febrero 4). Incendio en la Patagonia. La razón, p. 23.

Silva, B. (2019, junio 26). Polémica por decisión judicial. La capital, pp. 23-28.

– Sin autoría explícita: Título de la nota. (Fecha). *Nombre del periódico*, p. Ej.

Incendio en la Patagonia. (2000, agosto 7). La razón, p. 23.

– Online:

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de Ej.

Pérez, J. (2019, febrero 26). Incendio en la Patagonia. Diario Veloz. Recuperado de http://m.diarioveloz.com/notas/48303-siguen-los-incendios-la-patagonia

– Sin autor/a

Ej.

Incendio en la Patagonia. (2016, diciembre 3). Diario Veloz. Recuperado de http://m.diarioveloz.com/notas/48303-siguen-los-incendios-la-patagonia

**n) Simposio o conferencia en congreso:**

Apellido, A. (Fecha). Título de la ponencia. En A. Apellido de quien presidió el congreso (Presidencia), *Título del simposio o congreso*. Simposio llevado a cabo en el congreso. Nombre de la organización, Lugar.

Ej.

Manrique, D. (Junio de 2011). Evolución en el estudio y conceptualización de la consciencia. En H. Castillo (Presidencia), El psicoanálisis en Latinoamérica. Simposio llevado a cabo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Río Cuarto, Argentina.

**ñ) Materiales de archivo**

Apellido, A. A. (Año, mes día). Título del material. [Descripción del material]. Nombre de la colección (Número, Número de la caja, Número de Archivo, etc.). Nombre y lugar del repositorio.

– Carta de un repositorio

Ej.

Gómez, L. (1935, febrero 4). [Carta a Alfredo Varela]. Archivo Alfredo Varela (GEB serie 1.3, Caja 371, Carpeta 33), Córdoba, Argentina.

– Comunicaciones personales, emails, entrevistas informales, cartas personales, etc.

Ej.

K. Lutes (comunicación personal, abril 18, 2001)

(V.-G. Nguyen, comunicación personal, septiembre 28, 1998)

Estas comunicaciones no deben ser incluidas en las referencias.

– Leyes, decretos, resoluciones etc.

Ley, decreto, resolución, etc. número (Año de la publicación, mes y día). *Título de la ley, decreto, resolución, etc.* Publicación. Ciudad, País.

Ej.

Ley 163 (1959, diciembre 30). Por la cual se dictan medidas sobre defensa y conservación del patrimonio histórico, artístico y monumentos públicos nacionales. Boletín oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina.

Cualquier otra situación no contemplada se resolverá de acuerdo a las Normas APA (*American Psychological Association*) 6° edición.

**» Agradecimientos**

Se deben reconocer todas las fuentes de financiación concedidas para cada estudio, indicando de forma concisa el organismo financiador y el código de identificación. En los agradecimientos se menciona a las personas que habiendo colaborado en la elaboración del trabajo, no figuran en el apartado de autoría ni son responsables de la elaboración del manuscrito (Máximo 50 palabras).

**» Licencias de uso, políticas de propiedad intelectual de la revista, permisos de publicación**

Los trabajos publicados en *A&P Continuidad* están bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial- Compartir Igual (CC BY-NC-SA) que permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de una obra de modo no comercial, siempre y cuando se otorgue el crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. Al ser una revista de acceso abierto garantiza el acceso inmediato e irrestricto a todo el contenido de su edición papel y digital de manera gratuita. Quienes contribuyen con sus trabajos a la revista deben remitir, junto con el artículo, los datos respaldatorios de las investigaciones y realizar su depósito de acuerdo a la Ley 26.899/2013, Repositorios Institucionales de Acceso Abierto.

**» Cada autor/a declara**

1– Ceder a *A&P Continuidad*, revista temática de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario, el derecho de la primera publicación del mismo, bajo la Licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional;

2– Certificar que es autor/a original del artículo y hace constar que el mismo es resultado de una investigación original y producto de su directa contribución intelectual;

3–Ser propietario/a integral de los derechos patrimoniales sobre la obra por lo que pueden transferir sin limitaciones los derechos aquí cedidos, haciéndose responsable de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de responsabilidad a la Universidad Nacional de Rosario;

4– Dejar constancia de que el artículo no está siendo postulado para su publicación en otra revista o medio editorial y se compromete a no postularlo en el futuro mientras se

realiza el proceso de evaluación y publicación en caso de ser aceptado;

5- En conocimiento de que *A&P Continuidad* es una publicación sin fines de lucro y de acceso abierto en su versión electrónica, que no remunera a los autores, otorgan la autorización para que el artículo sea difundido de forma electrónica e impresa o por otros medios magnéticos o fotográficos; sea depositado en el Repositorio Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario; y sea incorporado en las bases de datos que el editor considere adecuadas para su indización.

#### » **Detección de plagio y publicación redundante**

*A&P Continuidad* somete todos los artículos que recibe a la detección del plagio y/o autoplagio. En el caso de que este fuera detectado total o parcialmente (sin la citación correspondiente) el texto no comienza el proceso editorial establecido por la revista y se da curso inmediato a la notificación respectiva al autor o autora. *Tampoco serán admitidas publicaciones redundantes o duplicadas, ya sea total o parcialmente.*

#### » **Envío**

Si el/la autor/a ya es un usuario registrado de *Open Journal System* (OJS) debe postular su artículo iniciando sesión. Si aún no es usuario/a de OJS debe registrarse para iniciar el proceso de envío de su artículo. En *A&P Continuidad* el envío, procesamiento y revisión de los textos no tiene costo alguno para quien envíe su contribución. El mismo debe comprobar que su envío coincida con la siguiente lista de comprobación:

1- El envío es original y no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista.

2- Los textos cumplen con todos los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Normas para autoras/es.

3- El título del artículo se encuentra en idioma español e inglés y no supera las 15 palabras. El resumen tiene entre 150 y 200 palabras y está acompañado de entre 3/5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave se encuentran en español e inglés.

4- Se proporciona un perfil biográfico de cada autor, de no más de 100 palabras, acompañado de una fotografía personal, filiación institucional y país.

5- Las imágenes para ilustrar el artículo (entre 8/10) se envían incrustadas en el texto principal y también en archivos separados, numeradas de acuerdo al orden sugerido de aparición en el artículo, en formato jpg o tiff. Calidad 300 dpi reales o similar en tamaño 13x18. Cada imagen cuenta con su leyenda explicativa.

6- Los/as autores/as conocen y aceptan cada una de las normas de comportamiento ético definidas en el Código de Conductas y Buenas Prácticas.

7- Se adjunta el formulario de Cesión de Derechos completo y firmado por quienes contribuyen con su trabajo académico.

8- Los/as autores/as remiten los datos respaldatorios de las investigaciones y realizan su depósito de acuerdo a la Ley 26.899/2013, Repositorios Institucionales de Acceso Abierto.



Utiliza este código para acceder a todos los contenidos on line  
*A&P continuidad*



