



A&P continuidad

ISSN: 2362-6089

ISSN: 2362-6097

aypcontinuidad@fapyd.unr.edu.ar

Universidad Nacional de Rosario

Argentina

Zamler, Daiana

Alcance de la asignatura Proyecto para la formación y el ejercicio profesional de los arquitectos

A&P continuidad, vol. 10, núm. 18, 2023, - month-Without month, pp. 70-81

Universidad Nacional de Rosario

Argentina

DOI: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.376>

- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



A&P

continuidad

Publicación temática de arquitectura
FAPyD-UNR

CONTINUIDADES Y DISRUPCIONES EN LA FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN ARQUITECTURA

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



N.18/10 JULIO 2023

[A. DIENER][J. M. LLAURÓ / G.M. MEINARDY][F. BLÁZQUEZ][J.M.E. TOMASI / J. BARADA]
[L.F. TEBES][D. ZAMLER][C.A. FERREIRA MARTINS][MINISTERIO DE OBRAS PÚBLICAS]



N.18/10 2023

ISSN 2362-6089 (Impresa)

ISSN 2362-6097 (En línea)

revista

A&P

continuidad

Publicación semestral de Arquitectura
FAPyD-UNR



FAPyD



Imagen de tapa :

La gran asamblea proamnístia. Salón Caramelo. FAU Ciudad Universitaria. C. 1975. Fotografía: Raul Garcez. Fuente: Archivo de la FAU USP.

ISSN 2362-6089 (Impresa)
ISSN 2362-6097 (En línea)



Próximo número :

ARQUITECTURAS RECIENTES EN AMÉRICA LATINA. HISTORIA, CRÍTICA, PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN. JULIO-DICIEMBRE, AÑO X - N°19 /ON PAPER/ONLINE

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

Universidad Nacional de Rosario

Rector
Franco Bartolacci

Vicerrector
Darío Masía

Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño

Decano
Mg. Arq. Pedro Ferrazini

Vicedecano
Arq. Juan José Perseo

Secretario Académico
Arq. Ing. Carlos Ángel Geremía

Secretaria de Autoevaluación
Dra. Arq. Jimena Paula Cutruneo

Secretaria de Asuntos Estudiantiles
Arq. Aldana Berardo

*Secretaria de Extensión Universitaria,
Vinculación y Transferencia*
Arq. Aldana Prece

*Secretaria de Comunicación, Tecnología
Educativa y Contenido Multimedial*
Azul Colletti Morosano

Secretaria de Postgrado
Dr. Arq. Rubén Benedetti

Secretaria de Ciencia y Tecnología
Dra. Arq. Alejandra Monti

Secretario Financiero
Cont. Jorge Luis Rasines

Secretario Técnico
Lic. Luciano Colasurdo

Secretaria de Infraestructura Edilicia y Planificación
Arq. Guillermo Bas

Director General Administración
CPN Diego Furrer

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. Ma. 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. Ana Sauan
Dirección de Comunicación FAPyD

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*.



Dr. Arq. Rodrigo S. de Faria

(Universidad de Brasilia. Brasilia, Brasil)

Dra. Arq. Cecilia Galimberti

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

Dra. Arq. Cecilia Marengo

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

Dr. DI Alan Neumarkt

(Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina)

Dra. Arq. Cecilia Parera

(Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina)

Dr. Arq. Anibal Parodi Rebella

(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Dra. Arq. Cecilia Raffa

(CONICET. Mendoza, Argentina)

Dr. Arq. Samuel Padilla-Llano

(Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia)

Dr. Arq. Alberto Peñín Llobell

(Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona, España)

Dra. Arq. Mercedes Medina

(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Dr. Arq. Joaquin Medina Warmburg

(Instituto de Tecnología de Karlsruhe. Karlsruhe, Alemania)

Dra. Arq. Rita Molinos

(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina)

Dr. Arq. Fernando Murillo

(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina)

Dra. Arq. Alicia Ruth Novick

(Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina)

Dr. Arq. Jorge Nudelman

(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Dr. Arq. Emilio Reyes Schade

(Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia)

Dra. DG Mónica Pujol Romero

(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Venettia Romagnoli

(CONICET. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Argentina)

Dr. Arq. Mirko Russo

(Università degli Studi di Napoli Federico II. Nápoles, Italia)

Dr. Arq. Jorge Miguel Eduardo Tomasi

(CONICET. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, Argentina)

Dra. Arq. Ana María Rigotti

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

Dr. DI. Maximiliano Romero

(Universidad IUAV de Venecia. Venecia, Italia)

Dr. Arq. José Rosas Vera

(Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile)

Dr. Arq. Joaquín Torres Ramo

(Universidad de Navarra. Pamplona, España)

Dra. Arq. Ruth Verde Zein

(Universidad Presbiteriana Mackenzie, San Pablo, Brasil)

ÍNDICE

EDITORIAL

08 » 09

Jorge Nudelman, Ana Cravino
y María Claudina Blanc

REFLEXIONES DE MAESTROS

10 » 21

Apuntes en torno a la enseñanza de la arquitectura en Francia

Un siglo de reformas en la École des Beaux-Arts, 1863-1968

Amandine Diener
Traducción por Andrés Avila Gómez

CONVERSACIONES

22 » 33

Entre la formación y el ejercicio profesional

Una entrevista a Juan Manuel Llauro en torno a los concursos de arquitectura

Juan Manuel Llauro por Gervasio Andrés Meinardy

DOSSIER TEMÁTICO

34 » 45

Otras miradas sobre la enseñanza en arquitectura: aproximaciones a los colectivos latinoamericanos en las primeras décadas del siglo XXI

Florencia Blázquez

46 » 55

Etnografías para las arquitecturas

Aproximaciones a los procesos formativos participativos desde experiencias con comunidades puneñas

Jorge Miguel Eduardo Tomasi
y Julieta Barada

56 » 69

Hello wood / Open house, como (re)formación en la práctica

Lucas Federico Tebes

70 » 81

Alcance de la asignatura Proyecto para la formación y el ejercicio profesional de los arquitectos

Daiana Zamler

ENSAYOS

82 » 93

Lúcio Costa y Vilanova Artigas

Dos momentos en la enseñanza de la arquitectura moderna brasileña

Carlos A. Ferreira Martins

ARCHIVO DE OBRAS

94 » 107

Facultad de Ciencias Matemáticas y Escuela Industrial

Ministerio de Obras Públicas-Dirección Nacional de Arquitectura

108 » 113

Normas para autores

»

Zamler, D. (2022). Alcance de la asignatura Proyecto para la formación y el ejercicio profesional de los arquitectos. *A&P Continuidad*, 10(18), 70-81. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.376>



Alcance de la asignatura Proyecto para la formación y el ejercicio profesional de los arquitectos

Daiana Zamler

Español

El presente artículo ofrece una reflexión sobre el rol del arquitecto asociado a su formación para el ejercicio profesional. El objetivo principal es cuestionar el lugar que ocupan las asignaturas de *proyecto* en la enseñanza de Arquitectura. Para ello, primero se revisó el origen de la disciplina como tal. Luego, se estructuró una pregunta central en cada apartado y se analizó el discurso de autores referentes para ofrecer un análisis teórico-crítico. Esto permitió abordar otra escala de preguntas más específicas: (i) ¿qué tipo de profesionales se pretende formar hoy en día?; (ii) a la hora de diseñar el plan académico, ¿se consideran los diversos roles posibles de la práctica profesional?; (iii) ¿acaso se hace foco solo en el rol del diseñador-proyectista escindido de su rol social?; (iv) de ser así, ¿qué tipo de diseñador se imagina o modela? Tal reflexión pretende indagar sobre los intereses que atraviesan el hacer proyectual y con los que se espera que los nuevos arquitectos diseñen. Invita, a su vez, a preguntarse si es posible una formación profesional para una arquitectura del bien común. Esto implica, además, considerar los múltiples factores que complejizan la enseñanza debatiéndose entre la situación contextual y la institucionalidad.

Palabras clave: proyecto, enseñanza de la arquitectura, formación, ejercicio profesional

Recibido: 07 de abril de 2022
Aceptado: 20 de octubre de 2022

English

This paper reflects on the relationship between the role of the architect and his training for the professional practice. The main goal has been to question the scope of the subjects of Design in architecture education. To do so, the first task has been to review the origin of the discipline. Then, a core question has been introduced on each section along with the analysis of the ideas of different authors to provide a theoretical-critical revision. This has allowed to address more specific questions concerning the professional training such as: (i) Which kind of professional is nowadays intended? (ii) When developing the academic plan, are the diverse possible professional roles included? (iii) Is it only the designer's role considered, thereby leaving aside the social role he may play? In this case, (iv) What kind of designer is envisaged or shaped? This reflection seeks to deal with the interests involved in design-making and what architects are expected to do. In addition, it encourages to ask if it is possible to develop an architecture for the common good. This implies the consideration of multiple factors that make education more complex while debating between the contextual situation and the institutional framework.

Key words: design, architecture education, training, professional practice

» La arquitectura como disciplina
Para comenzar, se propone un acotado recorrido por la historia de las escuelas y facultades de arquitectura, especialmente en el contexto argentino, para identificar cómo fue el inicio de la disciplina. Luego, se hará referencia al lugar que ocuparon en ella los talleres de *proyecto arquitectónico*. Para ello se toman las contribuciones de Silvia Cirvini (2004) quien ofrece en su tesis de doctorado titulada *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna* un profundo análisis del desarrollo de la arquitectura centrado en la primera mitad del siglo pasado. Tal recorrido se complementa con el aporte de Graciela Silvestri (2014) quien en su texto *Alma de arquitecto*, introduce una mirada sobre la disciplina desde la década del 50 hasta los 90 inclusive. Aproximarse a las lógicas subyacentes en la formación de grado del arquitecto-urbanista hasta tal momento, significa un aporte al conocimiento, así como una base desde la cual reflexionar acerca del rol *social* del arquitecto en nuestros días. Para ello, aquí se tomarán solo algunos

datos precisos que ayuden a contextualizar el surgimiento de la Facultad de Arquitectura como tal, y los acontecimientos principales de las décadas subsiguientes. Primeramente, se destaca que la arquitectura como disciplina se conformó como parte de un proceso que llevó a “la progresiva definición de un campo de conocimiento propio” (Cirvini, 2004, p. 40) que se formalizó en 1901, momento en que se fundó la Escuela de Arquitectura, dentro de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires (Fig. 1): (Esto) “señaló un paso decisivo y trascendental en la formación profesional especializada. Por una parte, significaba la posibilidad de autonomía en la formación de profesionales de grado, por otra, permitía gradualmente modelar prácticas y posiciones acordes con una realidad propia, distinta de la europea” (p. 43). La Escuela se independizó en 1948, y así se fundó la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Este proceso acompañó a la formalización de la disciplina y la profesión arquitectónica, diferenciada de la ingeniería por presentarse como

“una opción para la elite que buscaba imprimir nuevos significados a las obras” (Cirvini, 2004, p. 40). Según Cirvini, en este contexto: “el arquitecto se convirtió en el eslabón eficaz y necesario entre el saber técnico y el saber artístico, en el intérprete tanto de las expectativas de la elite como de las necesidades sociales de la época, y en el portavoz autorizado de las tendencias artísticas vigentes” (p. 40). Resulta importante señalar que tal autonomía de los arquitectos sentó las bases para abrir un complejo debate en torno al alcance de la profesión y diluir la visión de carrera subordinada. Si bien hoy día se sabe que los conocimientos disciplinares son insuficientes, incluso para dar cuenta de los propios saberes de tal campo (Eujanian, 2020; Ledesma, 2020), en esos tiempos iniciales, se buscó especificar y delimitar el alcance y la legitimación de la arquitectura como disciplina (Cirvini, 2004). También vale destacar que, contrariamente a lo sucedido en Europa, en Argentina la arquitectura pasó de “de ciencia exacta a disciplina artística” (2004, p. 92). Por tanto, la necesaria diferenciación tomó



Figura 1. Facultad de Ciencias Exactas, Manzana de las Luces, 1885. Fuente: <http://www.idean.gl.fcen.uba.ar/2016/05/01/150-anos-de-exactas-una-historia-del-desarrollo-de-las-ciencias-basicas-en-la-universidad-de-buenos-aires/>.

fuerte lugar en la práctica estudiantil, que se expresaba no solo en el currículo sino también en las prácticas, los rituales e incluso en la expresión artística más libre y desestructurada de la utilizada en las ciencias exactas. En este sentido, se esperaba del arquitecto un don innato vinculado a lo estético, artístico y gráfico, para desempeñarse como futuro profesional (Cirvini, 2004).

Si bien el saber técnico y el conocimiento científico tenían un lugar ganado hacia fines del XIX, ¿qué se esperaba de la arquitectura, de la cual se afirmaba, era 'el arte que tiene más ciencia y a su vez la ciencia que tiene más arte'? En otros términos, ¿qué espacio tenía reservado el arte y la arquitectura en la construcción de la Argentina moderna?, ¿qué papel tenían asignado en el juego social los arquitectos, esos nuevos codificadores de los significados culturales del espacio, nexos entre el arte y la técnica? (p. 100).

Este debate fue especialmente importante en la formación de la disciplina autónoma ya que planteaba decidir en qué proporción se establecerían los contenidos repartidos entre lo técnico y lo artístico. Para 1915, se incorporó la modalidad de *taller* en la Escuela de Arquitectura para impartir la formación artística de la carrera (Fig. 2). Este espacio era visto no solo como el "ámbito natural de reproducción de las prácticas arquitectónicas" sino como el lugar en que se consolidaba la visión de mundo del futuro profesional (Cirvini, 2004, p. 290).

A pesar que en los primeros años se tendió más a lo artístico para reforzar la independencia arquitectónica, pasadas las primeras décadas, se optó por un mayor equilibrio haciendo lugar a lo científico-técnico e incluso a lo económico-financiero. De esta manera, se pretendió ofrecer a los estudiantes una formación que los preparase para la práctica profesional, es decir, para la obra (Cirvini, 2004). En este sentido, Cirvini (2004) destaca que la creación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en 1948 "indica claramente una bisagra de un antes y un después

en la situación del campo disciplinar, en lo referente a la reproducción del *habitus*¹ profesional a partir de la enseñanza" (p. 165) (Fig. 3). El principal cambio se vio en la consolidación del Movimiento Moderno en contraposición al academicismo² de la formación universitaria. No obstante, recién para la década del 60, el Movimiento Moderno pasaría a ser hegemónico en la academia. Este momento marcó, además, la incorporación de nuevos temas sobre la vida en la ciudad y los espacios públicos. Según Silvestri (2014) es en este mismo momento que entra en juego la noción de *hábitat* -diferenciada de *habitus*- para reflexionar sobre el rol del arquitecto, así como sobre su vínculo profesional con los espacios físicos y sociales. También, se incorporó la idea de planificación al urbanismo, aunque para muchos el planeamiento no era parte de la arquitectura. Para la autora esto reveló, a su vez, "la conflictiva relación entre arquitectura y política", que además tenía fuerte presencia en "los planteos de renovación disciplinar" (p. 73). Silvestri (2014) explica que la modernización disciplinar estuvo teñida de un nuevo izquier-



Figura 2. Alumnos en el taller de Manzana de las Luces. Fuente: Peralta (2021, diciembre 6).



Figura 3. Taller Siberia, FAU-UBA, posterior a 1953. Fuente: Boggio Videla (s.f., p. 4).

dismo asociado a demandas "científico-técnicas y al progresismo liberal" (p. 79). Ella distingue que "hasta el 69, los modernos no parecían problematizados por la política" y se suponían neutrales (p. 80). Creían entonces, que estar comprometidos con lo *vanguardista* en cuanto a lo intelectual y artístico, significaba una operación de sutura social. Por supuesto que, con la presencia militar en el Estado hasta 1983, las ideologías que impregnaban la actividad profesional tuvieron al menos que ser ocultadas o bien quedar excluidas de la universidad.

En medio de ese período, entre 1972 y 1974 surge la experiencia de Taller Total en la Facultad de Arquitectura de Rosario: "la aspiración declarada era la de integrar el resto de las materias al taller, en función del ejercicio planteado" (Silvestri, 2014). De este modo, toda la formación pasaba por el taller y así se pretendía democratizar la dinámica verticalista existente para transformarla en un modelo de enseñanza colaborativa. Así, se buscaba fomentar la creatividad y la ruptura, contra el enciclopedismo que constituía estudiantes pasivos. Pero

no fue posible alimentar la creatividad sin que emergiesen objetivos sociales que prontamente se convirtiesen en políticos y, por tanto, fueron restringidos en cuanto el Estado volvió a ser liderado por militares.

Llegada la década del 80, marcada por la globalización, la cultura arquitectónica atravesó una importante transformación (Silvestri, 2014). En este tiempo emergieron fuertes críticas al Movimiento Moderno, al que se responsabilizó conjuntamente con la arquitectura, de los más diversos problemas sociales de la época. Especialmente se criticó la geometría ortogonal y la forma descalificada impuesta sobre un territorio entendido como vacío (p. 90). Los más destacados críticos-teóricos fueron Jane Jacobs y Henri Lefebvre quienes reclamaban la ciudad real y el derecho a la ciudad. Así se instaló una mirada ideológica de la arquitectura y del urbanismo impregnada de sensibilidad social (Fig. 4). A nivel nacional, esta década estuvo impregnada a su vez por el advenimiento de la democracia. Bajo ese contexto, hacia el nuevo cambio de década y fin del segundo milenio, se comenzó a

articular la política con la arquitectura y se incorporaron escalas en relación a la experiencia cotidiana. No obstante, no hubo grandes interrogaciones sobre el uso, ya que "se daba por descontado, como parte de la formación disciplinar" (Silvestri, 2014, p. 93). Más aún, hasta hoy día el taller proyectual conserva ideas totalizadoras de la década del 60. Inclusive, según Silvestri, se sigue formando y proyectando al modo que impuso Le Corbusier, sin crítica ni renovación disciplinar alguna.

» El arquitecto en su formación como estudiante y como docente

Ahora bien, bajo el entendimiento histórico asociado a la formación disciplinar del arquitecto, es posible abordar las lógicas concernientes y debates subyacentes de la actualidad. Aquí se hará foco particularmente en la dedicación horaria que se le asigna a Proyecto en relación a otras asignaturas, especialmente de tinte teórico, para concluir con una mirada sobre la pedagogía de quienes forman. Tal recorrido permitirá luego abordar otras preguntas acerca de las lógicas

proyectuales y la formación profesional actual. Como se ha visto, el taller de diseño es la estrategia pedagógica más tradicional de la enseñanza arquitectónica (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011; Ben Altabef, 2018), desde la cual se espera que se aprenda a hacer proyecto de forma empírica y pragmática (Fig. 5). Para Beatriz Galán (2018), dicho taller de diseño, es donde se “forman los valores y categorías conceptuales con que nuestra profesión construye sus relatos” (p. 67). Aquí vale aclarar que, si bien la autora se refiere al diseño en general, destaca basándose en Ledesma (2005) que la arquitectura en particular, “es el único campo del conocimiento que [...] reclamó (el proyectar) como constitutivo, como modo de pensar y de idear” (p. 70). Por su parte, Clara Ben Altabef, asume que “a una determinada forma de producir y hacer arquitectura, corresponde un determinado modo de enseñanza de la disciplina” (2018, p. 114). Por lo tanto, se evidencia que la formación disciplinar y la práctica profesional siempre han estado ligadas. “Si se modifican los modos de producir arquitectura necesariamente se modifican los modos de enseñarla” (p. 115). Hoy día, aunque existen datos disímiles, se coincide en la alta incidencia –por no decir jerarquía– que tiene el espacio de *taller proyectual* en relación a toda la carrera de arquitectura. Germán Correal Pachón y Hernando Verdugo Reyes afirman que “en cualquier programa de estudios, el proyecto como asignatura o campo de conocimiento abarca el 80% o más de la formación de los futuros arquitectos” (2011, p. 88). Según Ben Altabef “el proyecto en arquitectura constituye, en el proceso de formación, el núcleo integrador de conocimientos” y presenta una carga en el plan de estudios de entre el 21% y el 50% del total (2018, p. 114). Además, alega que –como en el pasado– existe una tendencia a *tallerizar* asignaturas teóricas. Esto bien puede entenderse como una valorización del taller como dispositivo de enseñanza, o bien como una subvaloración del saber teórico disciplinar.

¿Acaso sería posible pensar en una ecuación inversa a la expuesta por Ben Altabef? Dicho de otro modo, si se modifica la forma en que se enseña la arquitectura, ¿cambiaría el

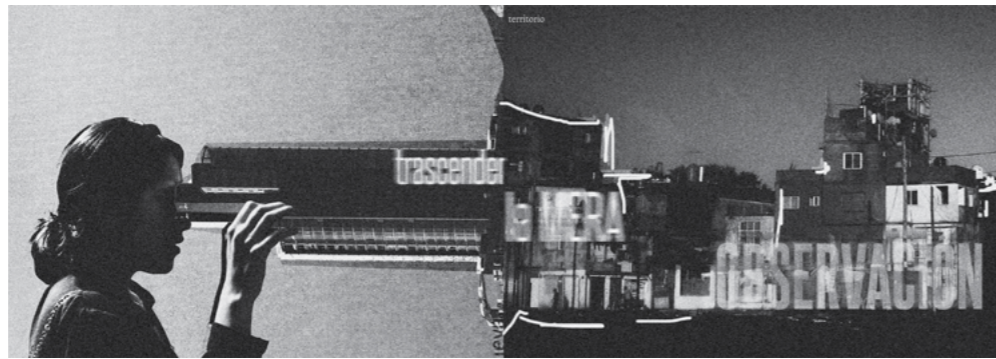


Figura 4. Habitar en contextos de desigualdad. Fuente: Jaime (2016, pp. 50-51).

modo de producirla? Al respecto Inés Moisset (2013) argumenta que, si bien el ejercicio profesional actualiza la disciplina, también lo hace toda la actividad de enseñanza e investigación. Sin embargo, como indica Ben Altabef “en el imaginario de los profesionales docentes dedicados a la enseñanza del proyecto permanece la idea –como parte de la cultura instituida– de que solo los *buenos profesionales*³ tienen mayores posibilidades de ejercer mejor la enseñanza” (2018, p. 121). Por consiguiente, se asume que la carrera de arquitectura persigue un perfil básicamente profesionalista, que tal como indica Silvestri (2003), impide una reflexión crítica y profunda sobre la arquitectura en sí misma y, particularmente, sobre las corrientes de moda. Ben Altabef (2018) distingue que la enseñanza de proyecto en arquitectura presenta una influencia directa de factores culturales, institucionales y sociales que exceden lo estrictamente disciplinar. Sin embargo, los talleres de proyecto suelen ser conducidos por docentes que reproducen las prácticas con las que se formaron, al tiempo que transmiten la propia experiencia profesional, pero sin una reflexión previa ni formación pedagógica alguna (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011; Ben Altabef, 2018; Silvestri, 2003). Así, se replican planes de estudio conservadores que no ofrecen grandes transformaciones. La gran mayoría de docentes desconoce las características formales del aprendizaje. Es más, un estudio mostró que el 72% de los docentes de taller de diseño son ayudantes de cátedra, en muchos casos estudiantes, en otros, profesiona-

les recién recibidos (López, 2018). Esta dinámica lleva a reproducir el modelo *maestro-aprendiz*, tal como en los tiempos renacentistas, que implica una red de saber y poder (Ben Altabef, 2018; Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011) (Fig. 6). Helena Webster (2008), por su parte, critica este modelo de tutor que dirige, ya que impide al estudiante concebirse como un profesional distinto. Además, este formato ubica al *aprendiz* en un rol más bien pasivo desde el punto de vista intelectual, y como futuro arquitecto reproduce las formas que el docente le plantea, más que crear las propias, o construir una mirada crítica sobre aquello que le es planteado (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011).

» De la ideología disciplinar a la arquitectura de productos

Al analizar los principales temas hasta aquí tratados, se puede vislumbrar por qué el proyecto arquitectónico tiene tanta relevancia en la formación disciplinar versus el contenido teórico-crítico. Primero, por la preponderancia estético-artística que adquirió la arquitectura para parecer europea y diferenciarse de la ingeniería. Luego, por embeberse de profesionalismo (Cravino, 2018; Pizoni, 2020) a tal punto que los que la enseñan tienen que ejercer la profesión, aportando lo que saben y deben hacer: proyecto y obra. Este enfoque excluye la perspectiva pedagógica y otros roles que el arquitecto podría ejercer. Basándose en referentes en el tema –tales como Roberto Fernández (2018), Alfonso Corona Martínez (1998) y Ana Cravino (2007,

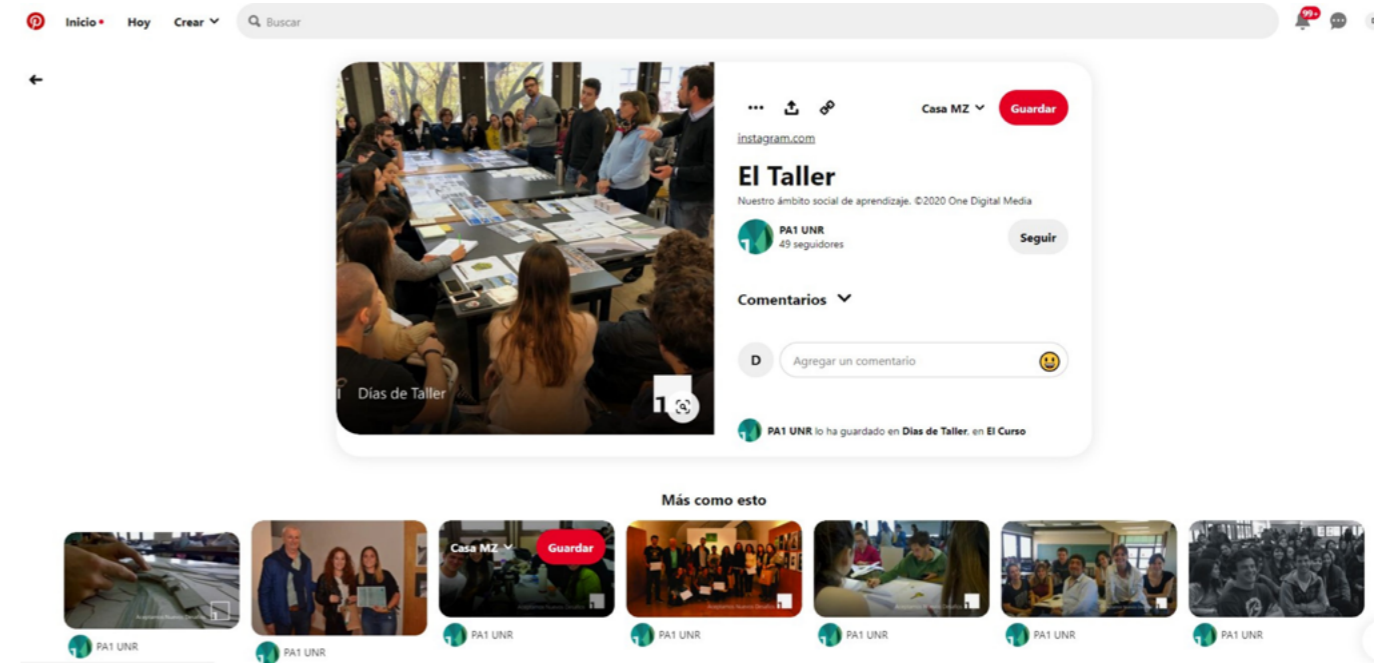


Figura 5. Dinámica de taller PA1, Fapyd, UNR. Fuente: Captura de pantalla de Pinterest, 2022.

2012)–, Pizoni (2020) indica que, tanto en el proceso como en la didáctica proyectuales se remite a obras existentes como casos de estudio necesarios para el análisis y posible punto de partida de diseño. Sin embargo, en ese proceder, se suelen dejar de lado los aportes históricos respecto de los contextos humanos, sociales, políticos, culturales, económicos e incluso ambientales, “en los que dichas construcciones se pensaron y concretaron” (pp. 20-21). Junto a ello, hacia el fin del segundo milenio se adoptaron nuevas convicciones que marcaron la arquitectura. Por un lado, la revolución tecnológica, y por el otro, la inclinación por lo fragmentario y lo efímero. Así, se produjo además “la caída de los grandes relatos que daban sentido a la historia” (Silvestri, 2003, p. 43). Según Silvestri, estas ideas llevaron a una homogeneidad basada en la globalización, marcada esencialmente por la ambición petrolera⁴. Así es que “en la actualidad, la arquitectura está perdida en la cultura de lo espectacular, en la idea de

imagen, de marca, en lo que sólo puede llamarse promoción” (Silvestri, 2003). Esta lógica deviene además de un desarrollo profesional que se basa en aprendizajes que son revisados en contadas excepciones. Por tanto, es evidente la necesidad de correrse del estrecho margen del producto y abarcar la contextualización en un marco sistémico más amplio (Galán, 2018). En esta misma línea, Ben Altabef (2018) basada en Emilio Battisti, reconoce dos problemas en torno al rol del arquitecto contemporáneo. Primeramente, la forma vacía de contenido donde prima la representación (Galán, 2018; Pizoni, 2020); problema que había anticipado Silvestri (2003) cuando destacaba que la técnica arquitectónica que se conocía hasta entonces, cedió su lugar a la tecnología informática de la que se obtienen mayormente imágenes y no procesos como se intenta aseverar. Y el segundo punto, es que los arquitectos se convierten en sujetos funcionales de las clases dominantes

como ideólogos responsables de la estructura de poder (Ben Altabef, 2018), aspecto sobre el que también se manifestó Silvestri, quien considera que este tipo de arquitectura ligada a la imagen y al producto-mercancía, está orientada no al público, en el sentido amplio de la palabra, sino a las clases más altas: “la razón de la Arquitectura continuó radicándose en la apariencia. [...] Las teorías de los noventa apoyaron, y se apoyaron, en imágenes seductoras, avaladas por una inédita facilidad de producción a través del ordenador personal. Estas imágenes [...] parecieron por un momento la prueba de que se iniciaba un camino radicalmente distinto, a tono con los grandes aportes científico-técnicos del siglo veinte” (Silvestri, 2003, p. 50). Es más, Silvestri se apoyó en Alejandro Zaera Polo (1998) para mostrar cómo el programa arquitectónico alrededor del mundo se basa en un “modelo de mercado” en el que –con ese específico fin– están todos incluidos sin distinción (Fig. 7). Este nuevo modelo, regido por las



Figura 6. Sesión de Walter Gropius en una clase en Harvard en 1946. Fuente: Facebook de la escuela de graduados de diseño de Harvard: GSD, *Special Collections at the Frances Loeb Library*.

multinacionales, cambió la concepción arquitectónica e introdujo nuevos conceptos ligados a sistemas y procesos. Incluso, condujo a los proyectistas a diseñar –como dice Silvestri– “lo que se les venía en gana” alejados del relato original, ya que siempre habría un nicho de mercado en el que tendrían lugar. Eso sí, tales diseños sofisticados, apoyados en el universo de las publicaciones, imágenes reales y creadas, necesitan del complemento de la palabra del propio autor “como parte sustancial de la obra” (Silvestri, 2003). Así, el arquitecto se volvió también portavoz de un discurso generalmente intelectual y sofisticado para mostrar –o más bien vender– su postura filosófica. Asimismo, el predominio de la imagen, el uso de la informática y las lógicas mercantilistas actuales proponen un abordaje de la arquitectura como producto, en la que se excluyen múltiples dimensiones intervinientes, tanto del ámbito privado como del público. Esto último, supone lo que Ben Altabet (2018) llama la ar-

quitectura del fragmento, en la que se pierde la visión del todo: hay una seducción por el fragmento que enmascara reconocer la importancia de la totalidad en una obra de arquitectura. El todo, aun con sus distintas concepciones, sigue siendo primordial y más aún en el campo de la formación de los arquitectos. Hay un inter juego de escalas donde el todo y las partes deben estar presentes (p. 113)⁵. Ese todo plantea la importancia del contexto, desde un punto de vista amplio y holístico, esencialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje proyectuales. Esto último remite a la reflexión de Cravino (2007) aportada por Pizoni, quien señala que “un modelo de enseñanza sobrepasa la mera adquisición de herramientas proyectuales, pues toda práctica educativa presupone una manera peculiar de construir el conocimiento y una forma de entender el mundo” (2020, p. 21). Con todo, Silvestri indica que en la crisis actual se deposita un gran potencial de transformación y cuestionamiento sobre la for-

mación de arquitectos. Idea a la que se adhiere y desde la cual se propone revisar la noción de *proyecto*, visto que es un espacio donde se ponen en juego múltiples categorías para atender necesidades humanas. Por tanto, se asume como medio para transformar la realidad –al menos parcialmente– a través de la arquitectura.

» La necesaria revisión

“Desde el inicio de nuestro desarrollo cultural y humano, en términos amplios de especie, hemos pensado y producido arquitectura y ciudad como forma de expresión de nuestro estar en el mundo” (Correal Pachón y Vergugo Reyes, 2011, p. 81).

Ben Altabet (2018) dedica una buena parte de su estudio a analizar el significado del proyecto arquitectónico. Primeramente, lo define como una anticipación en la que convergen diferentes operaciones mentales como: (i) la percepción; (ii) la conciencia de uno o más conflictos;



Figura 7. Brújula política de la arquitectura global 2016. Fuente: Zaera Polo (2016).



Figura 8. Sistema de prácticas sociales. Fuente: Samaja (2021, p. 108).

(iii) la participación activa de la memoria; (iv) un juego de subjetividades y; (v) la integración de información. En tanto, sugiere que es el ámbito donde emerge la estrategia del hacer con objetivos, sumado a una necesidad de generar ideas que tengan una traducción formal que pueda ser representada. A su vez, encuentra al proyecto como *mediador* para la transformación del entorno y la creación de nuevas realidades a través de la arquitectura. Finalmente, asume el proyecto como práctica social que tiene un fundamento conceptual e ideológico. Esto último sugiere la necesidad de revisar tales prácticas e ideologías en los contenidos vigentes de la formación académica.

En tanto, uno de los aportes de Galán a la disciplina arquitectónica es que “no puede ser tratada desde una malla curricular estanca” (2018, p. 67). De aquí que se apoya en Juan Samaja (2004) para establecer una “visión del diseño diferente, para la cual el desarrollo entendido como proceso de reproducción de la vida social, es su marco y la materia de su accionar” (Galán, 2018, p. 72). Esto lleva a analizar los diseños inmersos en su contexto para poder entenderlos. Para ello, Sa-

maja desarrolló la ontología de la complejidad como un enfoque transdisciplinar que lleva a la comprensión de los comportamientos sociales e individuales desde la observación, para reconstruir relaciones que puedan ser aplicadas en el proceso de diseño (Fig. 8).

También Pizoni (2020) anticipó que es necesario cambiar el proceso didáctico proyectual anclado en la herencia del academicismo francés del siglo XX. El autor se apoya en Corona Martínez (1998), quien basó sus argumentaciones en Colin Rowe y Reyner Banham, para explicar que a pesar de las innovaciones técnicas, estéticas y programáticas que acontecen en la arquitectura, estas no se trasladan a los procesos proyectuales. No obstante, el proceso proyectual en sí ofrece ciertas cualidades en cuanto instrumento de aprendizaje. De hecho, Fernández (2018) refiere al proyecto como forma de investigación y productor de conocimiento.

Incluso Ben Altabef (2018) reconoce que en el proceso proyectual emerge la capacidad de transformar, de manejarse ante la incertidumbre y buscar soluciones a problemas complejos. Problemas que no tienen una sola solución, sino muchas variables posibles que pueden ser igualmente buenas. Vittorio Gregotti (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011, p. 82) entiende el proyecto como “el modo de fijar y organizar arquitectónicamente los elementos de un problema”. Sin embargo, para Correal y Verdugo esto presenta una paradoja, ya que actualmente los elementos de un problema son demasiado complejos. Por lo tanto, el largo y difícil proceso de decantación necesario para el proyectista, yace en esclarecer relaciones y significados, tanto al interior del objeto proyectado como en el contexto en que este se inscribe.

Para comprender medianamente algo de la variedad de disciplinas que se deben manejar para construir el espacio; incluso solo para establecer un diálogo productivo con las otras formas de descripción del mundo, es necesario comprender las lógicas en que se mueven, bien diferentes de la lógica proyectual. El costo de no establecer estos diálogos

es alto, en una disciplina que aún aspira a reunir técnica, uso social y forma simbólica: la repetición de la mecánica ya aprendida (Silvestri, 2014, p. 84).

Según Correal Pachón y Verdugo Reyes, el proyecto sirve como “reflexión tridimensional acerca de la existencia humana como forma de desarrollo intelectual” (2011, p. 81). Para Jorge Sarquis (Ben Altabef, 2018) es un dispositivo de orden artístico, técnico y cultural en el que intervienen distintos campos de formación, profesión e investigación. A la vez que es instrumento de pensamiento de la arquitectura, si bien en la actualidad arquitectura y proyecto se hibridan conceptualmente. Tal es así que Roberto Doberti (2003) alude que hubo un momento en el que “el proyecto desbordó el mundo”. Para él se trata del momento en que se enlazan la ontología y la antropología: mientras la primera pregunta por lo que hay; la segunda, por la razón de la condición humana.

En esta línea, el proyecto pone de manifiesto lo que hay, pero también lo que puede haber. Esto último abre un nuevo mundo de posibilidades, lo que había se modifica sustancialmente, “la densidad y el espesor de la cultura abren un nuevo hombre” (p. 71). Por tanto, se pretende que las operaciones proyectuales den respuestas rigurosas, concretas y precisas a problemas arquitectónico-urbanos y técnicos (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011). Esto último lleva a cuestionarse si el proyecto es un medio o un fin de la arquitectura como disciplina.

Lo cierto es que el proyecto en sí pone en juego diversas lógicas, entre ellas se encuentran el diseño experto y el no experto, así como el diseño colaborativo. A su vez es el lugar de negociación constante, donde todos los campos del saber tienen lugar. ¿Acaso lo construido por un arquitecto es mucho mejor que lo construido por una comunidad? En este sentido, siguiendo a Roberto Masiero el proyecto puede entenderse como un sinónimo de control y síntesis en el que se ponen en juego múltiples categorías como la política, la economía, la estética, la técnica e incluso la organización social (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011).

Desde este punto de vista, se explica por qué es necesaria una revisión teórico crítica que sea complementaria, y que favorezca la formación y ejercicio profesional.

» A modo de cierre

A pesar de esta compleja dialéctica entre las teorías fundacionales de la disciplina, y el propio suceder de la historia arquitectónica profesional, es necesario retomar el potencial de transformación del proyecto y la demanda de pensamiento crítico sobre la arquitectura como un todo. Como se ha sugerido al comienzo de este escrito, uno de los propósitos es reflexionar sobre la disciplina para una formación hacia el bien común. Al respecto, primero será necesario hacer un comentario que esclarezca a qué refiere este concepto en relación a la filosofía proyectual.

Galán (2018), apoyada en otros autores, lo denomina *responsabilidad social* y se refiere a “la capacidad de dar respuesta a la sociedad como un todo” (Vallaes, 2008), a la oportunidad de “recrear la ética como solidaridad sistémica universal”. Esto supone para ella asumir una *nueva forma de subjetividad* ajustada a lo local, pero asumida como bien global (p. 92). Desde aquí, que se asume necesario recuperar una visión holística de la sociedad y del proyecto arquitectónico, como práctica ideológica que intenta satisfacer las más variadas y disímiles necesidades humanas relacionadas con el habitar. Tal desafío sin dudas tiene sus limitaciones, pero principalmente demanda complejizar la interpretación del contexto.

Esto invita a recordar el aporte de Cirvini, cuando menciona que en el desarrollo profesional del siglo pasado “los arquitectos pugnaron por un espacio propio dentro del campo de la construcción del hábitat. Reservaron para sí, como grupo, la función de codificadores de los significados culturales y simbólicos de la producción del espacio urbano y arquitectónico” (2004, p. 40). En tal sentido, se sugiere que la formación disciplinar debe aportar no solo técnicas y contenidos que habiliten a los estudiantes a proyectar arquitectura, sino también a comprender el complejo contexto en la que esta estará implan-

tada. Al mismo tiempo, resulta necesario entender que ese contexto cuenta con elementos físicos y abstractos a los que se debe atender, mientras que implica incluir en la grilla curricular contenidos multidisciplinares.

Para ello será necesario hacer hincapié en los conceptos *habitar* y *construir*. Por tanto, habrá que incluir desde la enseñanza diferentes contextos posibles y existentes en la producción del hábitat, como ser el mercado, el estado y la comunidad, ya no como elementos mínimos que suelen aparecer. No obstante, debe considerarse que incluir determinados contenidos involucra sacar otros. Esto implica que no hay posibilidad de una totalidad, pero sí de circunscribirse a ciertas líneas rectoras. Silvestri (2003) sostiene que la arquitectura como disciplina es necesariamente dialógica porque “se mueve a través de argumentos y proyectos verosímiles, no de verdades absolutas”. Se trata de “un trabajo necesariamente colectivo, imbricado en las posibilidades de una sociedad concreta, con el desafío histórico de contradecir o criticar, en la construcción real, límites reales (los de la economía, los de la política, los de la misma construcción física)” (p. 53).

Por otra parte, se ha mostrado que la modelación de la disciplina como tal y los sucesos políticos de la historia tanto locales como globales, imprimieron marcas en el hacer profesional y en las lógicas que se transmiten –incluso transgeneracionalmente– que son, al menos, difíciles de renovar. Al inicio de este escrito se ha propuesto una pregunta respecto de los vínculos posibles entre arquitecto y beneficiario planteados desde el aula. En relación a las lógicas actuales aquí tratadas, se comprobó que tales vínculos no pueden tener otra forma que la de maestro-aprendiz mientras se conserven los mismos modos de concebir, hacer y enseñar arquitectura. El beneficiario recibe pasivamente un producto, que en el mejor de los casos es de diseño personalizado. Es más, históricamente se evadió cualquier tipo de participación por parte del futuro usuario en el proceso proyectual, porque se consideró que eso podría afectar el prestigio del ponderado profesional (Cirvini, 2004; Silvestri, 2014).

Más aún, hoy día desde estas lógicas así planteadas, se impide también la introducción de nociones de tipo *bottom-up* en las cátedras proyectuales. En este sentido cabe recordar lo expuesto por Ben Altabef (2018) respecto de modificar las formas de producir arquitectura para transformar así los modos de enseñarla. Ahora bien, de abordarse esa iniciativa, será necesario tener en cuenta que delimitar el alcance de la disciplina como tal, es una tarea irrealizable ya que hoy día debe acudir a entendimientos más amplios como los de red, rizoma o sistema (Ledesma, 2020). En este sentido, según Galán (2018, p. 70) “decidirse por las redes, es asumir que iremos a donde nos lleven, que estamos dispuestos a traspasar las fronteras disciplinares, porque esto es necesario para recuperar el sentido de los fenómenos”.

Por último, a pesar que la arquitectura se basa en un modelo mercantilista, como lo ha demostrado Silvestri, la misma autora alega que la arquitectura nunca fue solo apariencia. Sino que puede verse “como potencia, como desafío, o como resistencia, la arquitectura parece el último arte que guarda la vieja aspiración de equilibrio entre el intelecto y la praxis, la abstracción y la vida cotidiana, la necesidad y la libertad” (Silvestri, 2003, p. 22). Esto mismo es lo que “hace a la arquitectura la más política de las artes”. Aquí Silvestri se refiere a la política en cuanto a una negociación frente a múltiples y complejos aspectos intervinientes; y al arquitecto como mediador que facilita el “mundo humano”. Para ella “bien podría decirse que la arquitectura de los últimos años olvidó –ocluyó, negó, desestimó– su nexo sustancial no con lo económico, o lo científico-técnico, ni siquiera con lo social, sino con lo político” (Silvestri, 2003, p. 45).

Esta línea de pensamiento invita a conformar nuevas visiones que se complementan con Boaventura de Sousa Santos (2009) quien propone a través de una iniciativa epistemológica la *ecología de saberes*. Tal ecología se basa en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos con relaciones continuas y dinámicas. Ahí no hay verdades únicas, sino una revisión continua, se “carece de una única filosofía del proyectar y del hacer” (Ben Altabef, 2018,

p. 109). Ben Altabef, basada en Sousa Santos, explica que esto último contrarresta el “pensamiento abismal” relativo a las “necesidades de dominación capitalistas”. Se propone un “equilibrio dinámico entre principios de igualdad y reconocimiento de las diferencias”. Es decir, un *pensamiento emancipatorio* que trata de “descolonizar el saber, reinventar el poder e incluir a las minorías” (2018, p. 105).

Finalmente, se considera que pensar en una arquitectura para el bien común, no solo es posible, sino que resulta necesario. Tal exigencia debe partir de los tres ámbitos que se han mencionado aquí: formación académica, investigación y práctica profesional, como explica Sarquis (Pizoni, 2020); de manera complementaria, comprometida, amplia y compleja, en términos de evitar simplificaciones o reduccionismos y se integre este pensamiento a la realidad contextual presente.●

NOTAS

1- Para Cirvini “los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, “principios de visión y de división” del mundo, que promueven prácticas e ideologías diferentes” (2014, p. 73).

2- Se considera el *academicismo* como el fundamento teórico rector de la formación disciplinar ligado al vitruvianismo. Esto refiere a las categorías vitruvianas –firmitas, utilitas, venustas– que permanecen como principios universales de la arquitectura, y como principales componentes de la misma (Ben Altabef, 2018).

3- Se entiende como *buenos profesionales* a los que ejercen la arquitectura proyectual y su consecuente ejecución en obra, o bien aquellos que lideran o se asocian a estudios de arquitectura reconocidos a diferentes escalas: local, nacional, regional e internacional.

4- Ver más en: *En el círculo mágico del lenguaje: La teoría de la arquitectura contemporánea* (Silvestri, 2003).

5- Esto coincide con lo expuesto por Galán (2018) acerca del reduccionismo en la era de la complejidad, tema sobre el que se volverá más adelante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ben Altabef, C. (2018). Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT. *Cuaderno 67, 18(67)*, 101-133. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Boggio Videla, J. M. (s.f.). *Otra pequeña historia. Facultad de Arquitectura y Urbanismo 1953 - nueva junada*. Recuperado de <https://www.modernabuenosaires.org/textos>
- Cirvini, S. (2004). *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna*. Buenos Aires, Argentina: Zeta Editores.
- Corona Martínez, A. (1998). *Ensayo sobre el Proyecto*. Buenos Aires, Argentina: Librería técnica CP 67.
- Correal Pachón, G. D. y Verdugo Reyes, H. (2011). Sobre modelos pedagógicos y el aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista de Arquitectura*, 13, 80-91.
- Cravino, A. (2007). La ley y el orden: Rene Karman enseñanza de la arquitectura 1913-1946. *Forma y Simetría: Arte y Ciencia*, Congreso de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.mi.sanu.ac.rs/vismath/BA2007/si08.pdf>
- Cravino, A. (2012). *Enseñanza de Arquitectura. Una aproximación histórica: 1905-1955. La inercia del modelo Beaux Arts*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Cravino, A. (2018). Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría. *Cuaderno 67, 18(67)*, 163-185. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Doberti, R. (2003). El espacio social: forma, proyecto y ciudad. En J. Sarquis. (Ed.), *Coloquio Teoría de la arquitectura y teoría del proyecto* (pp. 65-80). Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Eujanian, A. (noviembre, 2020). Taller de tesis. *Seminario del Doctorado de Arquitectura FAPyD*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Fernández, R. (2018). *Teoría e historia del proyecto arquitectónico y urbano moderno*. Seminario de Doctorado. Universidad Abierta Interamericana, Universidad de Concepción del Uruguay y Universidad de Flores. Recuperado de [Fernandez.pdf](https://caeau.com.ar/wp-content/uploads/2018/04/TEORIA-E-HISTORIA-DEL-PROYECTO-ARQUITECTONICO-Y-URBANO-MODERNO_</div><div data-bbox=)

- Galán, B. (2018). Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa. Estrategias para la formación de diseñadores en contextos de complejidad. *Cuaderno 67, 18(67)*, 63-100. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Jaime, E. (Comp.). (2016). *Habitar en contextos de desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Proyecto Habitar.
- Ledesma, M. (2020). Didáctica del proyecto. Seminario del Doctorado de Arquitectura FADU. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- López, M. (2018). Modos de decir y modos de ser: palabra e ideología en el taller de diseño. En La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. *Cuaderno 67, 18(67)*, 187-213. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Moisset, I. (2013). Enseñar-investigar arquitectura. *Limaq*, 1, 49-65.
- Peralta, E. (2021, diciembre 6). UBA 200 años: La FADU, de sus inicios Beaux Arts al proyecto moderno. *Clarín ARQ*. Recuperado de https://www.clarin.com/arq/fadu-inicios-beaux-arts-proyecto-moderno_0_GO-62cGBEL.html
- Pizoni, C. (2020). Enseñanza del proyecto y tecnologías. *Registros*, 16(1), 18-35.
- Samaja, J. (2004). *Proceso, diseño y proyecto en investigación científica: cómo elaborar un proyecto sin confundirlo con el diseño ni con el proceso*. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
- Samaja, J. (2021). Hacer de la ciencia un espacio habitable. *A&P Continuidad*, 8(15), 102-117.
- Silvestri, G. (2003). En el círculo mágico del lenguaje: La teoría de la arquitectura contemporánea. En J. Sarquis. (Ed.), *Coloquio Teoría de la arquitectura y teoría del proyecto* (pp. 43-56). Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Silvestri, G. (2014). Alma de arquitecto. Conformación histórica del “habitus” de los proyectistas del habitat. *Registros*, 10(11), 72-97.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CDMX, México: Siglo XXI/Clacso

- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria, una nueva filosofía de gestión ética para las universidades, Educación Superior y Sociedad. *Nueva Epoca*, 13(2), 193-220.
- Webster, H. (2008). Enseñanza de la Arquitectura después de Schön: grietas, indefiniciones, límites y más (V. Miglioli, Trad.). *Journal for Education in the Built Environment*, 3(2) 63-74.
- Zaera Polo, A. (1998). Un mundo lleno de agujeros, *El Croquis*, 88/89, 308-323.
- Zaera-Polo, A. (2016). Ya bien entrado el Siglo XXI. Las arquitecturas del Post-Capitalismo. *El Croquis*, 187, 252-287.



Daiana Zamler. Arquitecta. Doctoranda en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Becaria CONICET-Universidad Abierta Interamericana (UAI). Profesora de Morfología y Taller de Integración Proyectual II (TIC) en la Facultad de Arquitectura, UAI. Publicaciones en revistas nacionales e internacionales entre ellas: *DAYA, Diseño, Arte y Arquitectura; Ciudades, Estado y Política; Astrágalo*. Directora del proyecto de investigación Contribuciones desde la Psicología Ambiental hacia la Arquitectura para el diseño de espacios públicos, radicado en el Centro de Altos Estudios y Urbanismo (CAEAU, UAI). daianazamler@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8084-8700>

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, 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 Publindex (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 estructura 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 tesauro 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 cuadrulado 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. n° 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 responderse 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 libro 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>

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: EU-DEBA.

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:
Apellido, 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.xxxxxxx.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*

typografifcus (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 XVIII* (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://www.xxxxxxx.xxx>
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 www.xxxxxxx
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
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:

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

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

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.

Se proporciona un perfil biográfico de quien envía la contribución, de no más de 100 palabras, acompañado de una fotografía personal, filiación institucional y país.

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.

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

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

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



