

The background image shows an art installation in a gallery space. On the left, a large cardboard panel features a complex, abstract drawing of faces and organic forms. In the center, a man in a dark hoodie and shorts stands looking at a small device. To his right, a woman sits on the floor, and another person with a colorful backpack stands nearby. In the background, a man in a striped shirt and cap is visible. The floor is covered with various cardboard panels, some of which have drawings on them. A large, bold title is overlaid on the center of the image.

Distopía 1984

y tecnificación del conocimiento en
la enseñanza de la arquitectura

Mariana Teresa Silveyra-Rosales*  

Tipo de artículo: artículo de investigación

Fecha de recepción: 10 de agosto de 2025

Fecha de aprobación: 24 de mayo de 2026

Fecha de publicación: 04 de agosto de 2026

Para citar este artículo

Silveyra-Rosales, M. T. (2026). Distopía 1984 y tecnificación del conocimiento en la enseñanza de la arquitectura, *(Pensamiento), (Palabra)... Y Obra*, (35), e23573. <https://doi.org/10.17227/ppo.num35-23573>

* Doctora. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México. mariana.silveyra@uaem.mx

Resumen

Este artículo presenta los avances iniciales de una investigación orientada a comprender las prioridades formativas que configuran la enseñanza de la arquitectura en seis instituciones de educación superior, públicas y privadas, del estado de Morelos, México. Mediante el análisis comparativo de los perfiles de egreso, se exploran las formas en que los programas educativos (PE) articulan competencias técnicas, normativas y tecnológicas con capacidades relacionadas con el pensamiento crítico, la comprensión de problemáticas urbanas y la dimensión social de la arquitectura.

Como marco interpretativo, el estudio retoma algunas categorías conceptuales derivadas de la novela *1984* de George Orwell, particularmente aquellas relacionadas con la legitimación del conocimiento, la jerarquización de saberes y las formas de autoridad presentes en los sistemas institucionalizados. La obra se emplea como un recurso analítico para reflexionar sobre la configuración de los modelos formativos contemporáneos, sin asumir una equivalencia directa entre la ficción distópica y la realidad educativa.

La investigación se sustenta en los planteamientos de Weber (1922) y Fischer (1990) sobre la tecnocracia y la legitimación del conocimiento especializado, así como en los aportes teóricos de Freire (1970) e Illich (1971) sobre educación crítica. Asimismo, incorpora referentes provenientes de la teoría urbana y arquitectónica, tales como Jacobs (1961) y Lefebvre (1974), además de enfoques contemporáneos relacionados con el urbanismo feminista, las perspectivas decoloniales y la participación social en la producción del espacio.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis documental comparativo de seis perfiles de egreso. El estudio se desarrolla a partir de tres dimensiones analíticas: pensamiento crítico, jerarquización del conocimiento y adaptación al mercado laboral. A través de estas categorías se examinan los énfasis formativos expresados en los documentos institucionales y la manera en que estos definen las competencias consideradas relevantes para el ejercicio profesional del arquitecto.

Los resultados muestran diferencias entre los programas analizados respecto a la centralidad otorgada a las competencias técnicas y tecnológicas, así como variaciones en la incorporación explícita de contenidos relacionados con la teoría urbana, la reflexión crítica y las problemáticas sociales contemporáneas. De igual forma, se identifican distintos procesos de jerarquización del conocimiento que permiten explorar qué enfoques disciplinares adquieren mayor legitimidad dentro de la formación profesional y cuáles ocupan posiciones menos centrales en los perfiles de egreso.

Palabras clave: distopía; enseñanza; tecnocracia; pensamiento crítico; tecnología

Dystopia 1984 and the Technification of Knowledge in Architectural Education

Abstract

This article presents initial findings from research aimed at understanding the educational priorities that shape architectural teaching across six public and private higher education institutions in the state of Morelos, Mexico. Through a comparative analysis of graduate profiles, the study explores how educational programs integrate technical, regulatory, and technological competencies with capabilities related to critical thinking, an understanding of urban issues, and the social dimension of architecture.

The study adopts an interpretive framework drawing on conceptual categories from George Orwell's novel *1984*, specifically those concerning the legitimation of knowledge, the hierarchization of expertise, and forms of authority within institutionalized systems. The novel serves as an analytical tool for reflecting on the structure of contemporary educational models, without implying a direct equivalence between dystopian fiction and educational reality.

The research is grounded in the ideas of Weber (1922) and Fischer (1990) regarding technocracy and the legitimation of specialized knowledge, as well as the theoretical contributions of Freire (1970) and Illich (1971) on critical education. It also incorporates references from urban and architectural theory, such as Jacobs (1961) and Lefebvre (1974), alongside contemporary approaches concerning feminist urbanism, decolonial perspectives, and social participation in the production of space.

Methodologically, the study adopts a qualitative approach based on a comparative document analysis of six graduate profiles. The research is structured around three analytical dimensions: critical thinking, the hierarchization of knowledge, and adaptation to the labor market. Through these categories, the study examines the educational emphases outlined in institutional documents and how they define the competencies deemed relevant for professional architectural practice.

The results reveal differences among the analyzed programs regarding the emphasis placed on technical and technological competencies, as well as variations in the explicit inclusion of content related to urban theory, critical reflection, and contemporary social issues. Furthermore, distinct processes of knowledge hierarchization are identified, allowing for an exploration of which disciplinary approaches gain greater legitimacy within professional education and which occupy less central positions in the graduate profiles.

Keywords: dystopia; education; technocracy; critical thinking; technology

Distopia 1984 e tecnificação do conhecimento no ensino de arquitetura

Resumo

Este artigo apresenta os avanços iniciais de uma pesquisa voltada a compreender as prioridades formativas que configuram o ensino de arquitetura em seis instituições de ensino superior públicas e privadas do estado de Morelos, no México. Por meio da análise comparativa dos perfis de egresso, examina-se como os programas educacionais articulam competências técnicas, normativas e tecnológicas com capacidades relacionadas ao pensamento crítico, à compreensão de problemáticas urbanas e à dimensão social da arquitetura.

Como referencial interpretativo, o estudo retoma algumas categorias conceituais derivadas do romance *1984*, de George Orwell, particularmente aquelas relacionadas à legitimação do conhecimento, à hierarquização de saberes e às formas de autoridade presentes nos sistemas institucionalizados. A obra é utilizada como recurso analítico para refletir sobre a configuração dos modelos formativos contemporâneos, sem estabelecer uma equivalência direta entre a ficção distópica e a realidade educacional.

A pesquisa fundamenta-se nas abordagens de Weber (1922) e Fischer (1990) sobre a tecnocracia e a legitimação do conhecimento especializado, bem como nas contribuições teóricas de Freire (1970) e Illich (1971) acerca da educação crítica. Além disso, incorpora referenciais provenientes da teoria urbana e arquitetônica, como Jacobs (1961) e Lefebvre (1974), juntamente com abordagens contemporâneas relacionadas ao urbanismo feminista, às perspectivas decoloniais e à participação social na produção do espaço.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa baseada na análise documental comparativa de seis perfis de egresso. O estudo desenvolve-se a partir de três dimensões analíticas: pensamento crítico, hierarquização do conhecimento e adaptação ao mercado de trabalho. Por meio dessas categorias, examinam-se as ênfases formativas expressas nos documentos institucionais e a maneira como estes definem as competências consideradas relevantes para o exercício profissional do arquiteto.

Os resultados revelam diferenças entre os programas analisados no que diz respeito à centralidade atribuída às competências técnicas e tecnológicas, bem como variações na incorporação explícita de conteúdos relacionados à teoria urbana, à reflexão crítica e às problemáticas sociais contemporâneas. Da mesma forma, identificam-se distintos processos de hierarquização do conhecimento que permitem explorar quais abordagens disciplinares adquirem maior legitimidade na formação profissional e quais ocupam posições menos centrais nos perfis de egresso.

Palavras-chave: distopia; ensino; tecnocracia; pensamento crítico; tecnologia



Introducción

La enseñanza de la arquitectura se encuentra actualmente en un contexto de transformación derivado de la incorporación de nuevas tecnologías digitales, metodologías de diseño asistido por computadora, herramientas de modelado de información para la construcción (BIM) y marcos normativos cada vez más especializados. Estos cambios han modificado los procesos de formación profesional y han ampliado las competencias técnicas requeridas para el ejercicio de la disciplina. Sin embargo, diversos debates académicos han planteado la necesidad de analizar cómo estas transformaciones se relacionan con otros componentes fundamentales de la formación arquitectónica, tales como la reflexión crítica, la comprensión de los procesos sociales y la capacidad de interpretar las implicaciones culturales, ambientales y territoriales del diseño.

En este contexto, distintos enfoques teóricos han señalado la existencia de modelos educativos que privilegian la adquisición de habilidades técnicas y operativas, mientras que otros enfatizan la importancia de fortalecer competencias analíticas, éticas y críticas. Esta discusión adquiere especial relevancia en la arquitectura debido a que el ejercicio profesional se desarrolla en un campo donde convergen aspectos técnicos, normativos, económicos,

políticos y sociales que inciden directamente en la configuración del espacio urbano y territorial.

A partir de esta problemática, el presente artículo analiza los planes de estudio de seis escuelas de arquitectura del estado de Morelos con el propósito de identificar las orientaciones formativas presentes en sus objetivos curriculares y perfiles de egreso. Particularmente, se busca examinar el peso relativo que adquieren las competencias técnicas, tecnológicas y normativas en comparación con aquellas vinculadas al pensamiento crítico, la responsabilidad social, la comprensión de las problemáticas urbanas y la reflexión sobre el papel de la arquitectura en la sociedad.

Como herramienta conceptual para la discusión, se retoman algunos planteamientos presentes en la novela *1984* de George Orwell, no como una equivalencia directa con los procesos educativos contemporáneos, sino como un referente teórico que permite reflexionar sobre las relaciones entre conocimiento, institucionalización y capacidad de cuestionamiento. Desde esta perspectiva, la investigación explora en qué medida los discursos formativos expresados en los planes de estudio promueven perfiles orientados principalmente a la aplicación técnica del conocimiento o incorporan también elementos asociados con la crítica, la interpretación y la transformación de las realidades sociales.

El estudio parte de la premisa de que la formación arquitectónica requiere la articulación de múltiples dimensiones del conocimiento y plantea como interrogante central cuáles son las prioridades formativas que actualmente se expresan en los programas académicos analizados. De esta manera, se busca aportar evidencia para comprender las tendencias presentes en la enseñanza de la arquitectura en Morelos y contribuir al debate sobre los desafíos contemporáneos de la educación arquitectónica en contextos caracterizados por la creciente tecnificación de los procesos de diseño y producción del espacio.

Tecnocracia y educación en arquitectura

Weber (2002 [1922]) plantea que la tecnocracia puede entenderse como una extensión de la burocracia racional-legal, en la que la legitimidad de la autoridad se fundamenta en el conocimiento científico y técnico. Desde esta perspectiva, la especialización constituye un elemento central para la toma de decisiones y la organización institucional. Diversos análisis derivados de esta tradición teórica han señalado que este tipo de estructuras pueden favorecer procesos de eficiencia, estandarización y control administrativo, al mismo tiempo que generan debates sobre la incorporación de consideraciones éticas, sociales y culturales dentro de los procesos de decisión.

En una línea similar, Fischer (1990) amplía la discusión sobre la tecnocracia al examinar sus implicaciones en distintos ámbitos sociales, incluida la educación. El autor señala que los modelos orientados por criterios de eficiencia y optimización pueden influir en la manera en que se produce, transmite y valida el conocimiento. Desde esta perspectiva, el conocimiento puede orientarse hacia finalidades funcionales vinculadas a sistemas económicos e institucionales específicos, lo que abre interrogantes sobre los espacios disponibles para la innovación, la reflexión crítica y la generación de perspectivas alternativas. En el contexto contemporáneo, estas discusiones adquieren nuevas dimensiones con la incorporación de tecnologías basadas en inteligencia artificial. Diversos autores han señalado tanto el potencial de estas herramientas para mejorar procesos de aprendizaje y productividad como la necesidad de analizar críticamente sus efectos sobre la autonomía intelectual, la creatividad y las formas de producción del conocimiento (Miao y Holmes, 2023; Selwin, 2019; Williamson *et al.*, 2020).

Respecto a las implicaciones educativas de estos procesos, Illich (2011 [1971]) analiza la manera en que

los sistemas escolares modernos organizan y legitiman el aprendizaje. Su trabajo plantea que la institucionalización de la educación puede favorecer estructuras curriculares altamente reguladas, donde los procesos de certificación adquieren un papel central en la validación del conocimiento. Desde esta perspectiva, el autor cuestiona la dependencia de modelos formales de enseñanza y propone explorar formas alternativas de aprendizaje basadas en redes descentralizadas, colaboración y construcción colectiva del conocimiento. Más que describir una condición universal de los sistemas educativos, su propuesta constituye una reflexión crítica sobre las formas en que el aprendizaje puede organizarse dentro y fuera de las instituciones educativas.

Por su parte, Freire (2005 [1970]), en *Pedagogía del oprimido*, desarrolla una crítica a los modelos educativos centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento, a los que denomina *educación bancaria*. Según el autor, estos enfoques conciben al estudiante principalmente como receptor de información, lo que limita su participación en la construcción del conocimiento. Freire plantea que los procesos educativos adquieren mayor potencial transformador cuando promueven la reflexión crítica, el diálogo y la vinculación entre aprendizaje y realidad social. Su propuesta de educación liberadora enfatiza la capacidad de los estudiantes para interpretar, cuestionar y transformar su entorno y constituye una referencia importante dentro de los debates contemporáneos sobre pedagogía crítica.

Estas discusiones adquieren relevancia particular en el campo de la arquitectura, disciplina que combina dimensiones técnicas, creativas, sociales y culturales. En este sentido, Schumacher (2011), en *The Autopoiesis of Architecture*, analiza las transformaciones derivadas de la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de diseño arquitectónico. El autor señala que herramientas como BIM, los sistemas paramétricos y otras plataformas digitales han modificado significativamente las formas de proyectar, representar y gestionar la arquitectura contemporánea. Desde su perspectiva, estos cambios han fortalecido procesos de automatización, estandarización y optimización, lo que ha generado nuevas dinámicas en la formación y la práctica profesional.

Schumacher (2011) argumenta que la creciente presencia de herramientas digitales puede influir en las prioridades formativas de las escuelas de arquitectura, particularmente en la relación entre el desarrollo de competencias técnicas y otras dimensiones asociadas con la

creatividad, la reflexión conceptual y el análisis crítico. Asimismo, identifica una tendencia hacia la parametrización de los procesos de diseño, donde las decisiones arquitectónicas pueden estar cada vez más vinculadas a modelos computacionales, indicadores de desempeño y criterios de eficiencia. No obstante, estas transformaciones han sido interpretadas de manera diversa dentro de la literatura especializada y han generado debates sobre sus alcances, limitaciones y efectos en la práctica arquitectónica.

En este contexto, resulta pertinente analizar cómo los programas de formación arquitectónica articulan las competencias tecnológicas con aquellas relacionadas con la comprensión social, cultural y territorial del entorno construido. Más que asumir la existencia de un modelo único de enseñanza, el interés radica en identificar las orientaciones presentes en los planes de estudio y explorar el equilibrio que establecen entre formación técnica, innovación tecnológica, pensamiento crítico y responsabilidad social. Esta discusión resulta particularmente relevante en un escenario caracterizado por la creciente digitalización de los procesos de diseño y la incorporación de nuevas tecnologías en la educación superior.

La distopía de 1984 y el control del conocimiento

1984 es una novela distópica publicada el 8 de junio de 1949 por George Orwell que describe un futuro totalitario en el que el Estado, representado por el omnipresente Gran Hermano, controla todos los aspectos de la vida de los ciudadanos. A través de una combinación de vigilancia extrema, manipulación del lenguaje y represión del pensamiento crítico, el régimen totalitario de Oceanía mantiene su poder de manera absoluta. El Partido manipula el lenguaje para restringir la capacidad de pensamiento de los ciudadanos y elimina palabras que podrían permitir la disidencia o la crítica al gobierno. De este modo, el pensamiento crítico se reduce a procedimientos repetitivos, y los ciudadanos son adoctrinados desde pequeños para aceptar sin cuestionar las reglas del Partido. El pensamiento independiente está prohibido, mientras que la vigilancia totalitaria y el castigo del disenso se apoyan en cámaras, micrófonos y espías del Estado que supervisan todas las actividades de los ciudadanos. El Ministerio de la Verdad se encarga de manipular la mente de los ciudadanos; el Ministerio de la Abundancia gestiona los escasos recursos alimenticios y las materias primas; el Ministerio de la Paz moviliza tropas, y el Ministerio del Amor ejerce la coerción física y mental sobre la población. Solo los miembros del Partido tienen acceso a ciertos conocimientos y la historia se reescribe constantemente para adaptarse a los intereses del gobierno (Orwell, 2013 [1949]).

Metodología

La presente investigación forma parte de un estudio más amplio orientado al análisis de los modelos de formación arquitectónica en instituciones de educación superior del estado de Morelos, con especial interés en la relación entre las competencias técnicas promovidas por los programas educativos y la formación de capacidades críticas asociadas a la comprensión de problemáticas sociales, urbanas y territoriales.





Se adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, sustentado en el análisis documental de los perfiles de egreso de seis programas educativos de arquitectura pertenecientes a instituciones públicas y privadas de Morelos, México. La elección de los perfiles de egreso como unidad de análisis responde a que estos constituyen una síntesis institucional de los conocimientos, habilidades, competencias y valores que cada programa considera deseables para la formación profesional de sus estudiantes. En consecuencia, representan documentos estratégicos que permiten identificar las orientaciones formativas explícitas promovidas por cada institución.

El estudio utiliza un diseño comparativo orientado a examinar la presencia y el peso relativo de distintos componentes formativos dentro de los perfiles de egreso analizados. Para ello, se toma como referencia conceptual la obra *1984* de George Orwell, empleada no como un modelo explicativo directo de la realidad educativa ni como una herramienta de validación empírica, sino como un recurso teórico-interpretativo que permite explorar categorías asociadas al control del conocimiento, la jerarquización de saberes y las posibilidades de cuestionamiento dentro de sistemas institucionalizados. En este sentido, las analogías establecidas con la novela tienen un carácter heurístico y analítico, orientado a enriquecer la discusión teórica, sin asumir una equivalencia entre la ficción distópica y los procesos educativos contemporáneos.

La investigación considera como eje de análisis la discusión teórica sobre los modelos tecnocráticos de formación profesional y sus posibles implicaciones en la construcción del pensamiento crítico. En este marco, se examinan tres dimensiones analíticas derivadas de la literatura revisada: 1) pensamiento crítico, entendido como la capacidad de reflexión, cuestionamiento y análisis de problemáticas sociales y espaciales; 2) jerarquización del conocimiento, referida al peso relativo otorgado a distintos tipos de saberes dentro de la formación profesional; y 3) adaptación al mercado laboral, entendida como la orientación de las competencias formativas hacia las demandas del ejercicio profesional y los sectores productivos.

La estrategia metodológica se fundamenta en el supuesto de que los perfiles de egreso constituyen expresiones institucionales de las prioridades educativas y, por tanto, permiten identificar tendencias, énfasis y posibles tensiones en los modelos de formación arquitectónica. Desde esta perspectiva, el análisis documental resulta

pertinente para los objetivos del estudio, ya que busca comprender los discursos formativos formalmente establecidos por las instituciones, más que evaluar directamente las prácticas docentes, las experiencias estudiantiles o los resultados de aprendizaje, aspectos que requerirían metodologías complementarias y que forman parte de una segunda etapa de la investigación.

Es importante señalar que el estudio se apoya en un número acotado de casos y en un análisis documental situado en un contexto geográfico e institucional específico. Por ello, sus resultados no pretenden establecer generalizaciones sobre la totalidad de las escuelas de arquitectura en México ni demostrar relaciones causales entre los modelos curriculares y las capacidades críticas de los estudiantes. Su alcance se limita a la identificación e interpretación de patrones, tendencias y tensiones presentes en los documentos analizados.

La validez de la investigación no descansa en criterios de representatividad estadística, sino en la consistencia de su interpretación teórica, la transparencia de su procedimiento analítico y la capacidad de construir una lectura crítica fundamentada en las orientaciones formativas expresadas en los perfiles de egreso estudiados. Bajo esta lógica, los resultados deben entenderse como una aproximación exploratoria que busca aportar elementos para la reflexión sobre los desafíos contemporáneos de la enseñanza de la arquitectura en un contexto marcado por la creciente tecnificación de los procesos de formación y práctica profesional.

Discusión

Al analizar los perfiles de egreso de seis escuelas de arquitectura públicas y privadas en el estado de Morelos, se identifican los siguientes aspectos:

Tabla 1.

Perfiles de egreso de programas educativos de escuelas de arquitectura en Morelos

Universidad	Perfil de egreso	Prioridad
Universidad Internacional (privada)	El egresado se caracterizará por tener una formación en valores con gran sentido de innovación tecnológica, urbanística, ecológica y bioclimática, con pensamiento crítico, habilidad en la composición artística y arquitectónica, y con valores sociales y éticos que le permitan respetar las identidades históricas y culturales de su comunidad.	Se coloca en primer lugar la innovación tecnológica. En un gráfico incluido en su plan de estudios se destacan las siguientes prioridades, expresadas en porcentajes: 38,5 % Sistemas tecnológicos y gestión 30,8 % Taller proyectual y diseño ambiental 15,4 % Pensamiento crítico y comprensión 7,7 % Información aplicada 7,7 % Interculturalidad
Universidad Fray Lucca Paccioli	Profesional capaz de resolver problemas arquitectónicos y urbanos mediante el diseño de proyectos ejecutivos. Mediante el uso de <i>software</i> especializado, podrá construir edificaciones de acuerdo con la normatividad vigente y realizar el cálculo estructural para ellas. Tendrá las capacidades para administrar, cuantificar y presupuestar los diversos tipos de edificaciones, así como para aplicar los aspectos teóricos, históricos, técnicos y sociales adecuados a su contexto, con un profundo respeto a las tradiciones y el medio ambiente.	Se identifica en el centro del perfil el dominio del <i>software</i> especializado, la normatividad vigente, el cálculo estructural y la administración y cuantificación. Como las primeras habilidades a desarrollar se identifican las siguientes: Representación de proyecciones bi- y tridimensionales. Representación gráfica del lenguaje arquitectónico con <i>software</i> especializado. Ejecución y análisis de programas arquitectónicos.

Universidad	Perfil de egreso	Prioridad
Universidad Stratford	Profesional que organice y dé forma a los espacios donde se desarrolla la vida del hombre mediante el diseño de proyectos ejecutivos. Mediante el uso de medios tecnológicos, podrá construir edificaciones de acuerdo con la normatividad vigente y realizar el cálculo estructural. Así mismo, tendrá los conocimientos para administrar, cuantificar y presupuestar los tipos de edificaciones tras considerar aspectos técnicos, históricos, ambientales y sociales del contexto	Los conocimientos a adquirir se disponen en la siguiente jerarquía: concepto de forma, espacio y volumen. Recursos tecnológicos que le permiten realizar construcciones de manera sólida, funcional y estética. Métodos de programación y construcción que le permitan concretar espacios arquitectónicos.
Universidad Real de Morelos	Profesionales de la arquitectura, capaces de resolver los problemas de creación, producción y gestión de los espacios arquitectónicos. Capaces de planear, diseñar, proyectar y dirigir la construcción de espacios que requiere el hábitat humano y la arquitectura de centros urbanos. Restauración de espacios arquitectónicos. Utilizar los paquetes computacionales <i>hardware</i> y <i>software</i> en el diseño de proyectos arquitectónicos. Continuar estudios de posgrado.	Se identifica como principal habilidad por desarrollar utilizar los paquetes computacionales, <i>hardware</i> y <i>software</i> , en el diseño de proyectos arquitectónicos.
Universidad La Salle Cuernavaca	Integrar en los procesos de gestión de proyectos, diseño arquitectónico y edificación, los aspectos estéticos, teórico-metodológicos y tecnológicos pertinentes para, con visión humanista y sustentable. Contribuir a la satisfacción de necesidades de diversos grupos poblacionales, logrando niveles óptimos de habitabilidad. Fundamentar teórica, conceptual y metodológicamente proyectos arquitectónicos y urbanos, mediante procesos de análisis e investigación atendiendo a los requerimientos ambientales, las condicionantes socioeconómicas y el contexto cultural. Representar y presentar, de manera comprensible y creativa, proyectos arquitectónicos y urbano-arquitectónicos, por medio de lenguajes: gráfico, volumétrico y verbal.	Se identifican como prioridades una visión humanista y sustentable y la contribución a la satisfacción de las necesidades de diversos grupos poblacionales para lograr niveles óptimos de habitabilidad.
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Competencias genéricas: capacidad para el aprendizaje de forma autónoma, capacidad de pensamiento crítico y reflexivo, capacidad crítica y autocrítica, capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Como aplicables al contexto: habilidades para el trabajo colaborativo, para trabajar en forma autónoma, para aplicar los conocimientos en la práctica y para formular y gestionar proyectos. Como competencias específicas disciplinares conocimientos científicos, técnicos y teórico-humanísticos, analizando y sintetizando el fenómeno arquitectónico y urbano para comprender especificidades y características de los distintos grupos humanos en su evolución a través del tiempo. Conoce e interpreta el comportamiento de la sociedad de la cual forma parte, así como de las necesidades de los espacios arquitectónicos para satisfacerlos.	Se identifican como competencias prioritarias por desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad crítica y autocrítica, y la capacidad de abstracción, análisis y síntesis. En segundo lugar, las aplicables al contexto que se relacionan con habilidades para el trabajo colaborativo y para aplicar los conocimientos en la práctica. Además, dentro de las competencias disciplinares se coloca en primer lugar la comprensión de las especificidades y características de los distintos grupos humanos, lo que sitúa a las personas en el centro del diseño.

Fuente: elaboración propia con base en los planes de estudios de las diferentes universidades¹.

1 Centro de Estudios Superiores Real de Morelos (2015), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2019), Universidad Fray Luca Paccioli (2007), Universidad Internacional (2022), Universidad La Salle Cuernavaca (2023) y Universidad Stratford (2010).

En 1984, George Orwell (2013 [1949]) describe un sistema político caracterizado por el control de la información, la regulación del lenguaje y la limitación de las posibilidades de cuestionamiento mediante el denominado *neolenguaje*. Desde una perspectiva interpretativa, esta noción puede emplearse como una herramienta conceptual para reflexionar sobre los procesos mediante los cuales determinados marcos institucionales privilegian ciertos discursos y formas de conocimiento sobre otros. En el ámbito de la formación arquitectónica, esta referencia permite explorar cómo los perfiles de egreso analizados priorizan determinados conjuntos de competencias y saberes profesionales.

El análisis de los seis perfiles de egreso muestra una presencia significativa de competencias relacionadas con la normatividad, la gestión técnica, la sustentabilidad, la eficiencia constructiva y el dominio de herramientas especializadas. Estos resultados reflejan tendencias observables en la educación arquitectónica contemporánea, caracterizada por la creciente incorporación de tecnologías digitales, metodologías de modelado y procesos de gestión del proyecto arquitectónico. Para la formación del arquitecto, resulta importante complementar estas competencias con contenidos vinculados a la teoría urbana, el análisis crítico de la ciudad y la comprensión de las dimensiones sociales del entorno construido (Gehl, 2014 [2010]; Harvey, 2008; Jacobs, 2011 [1961]; Lefebvre, 2013 [1974]).

Desde esta perspectiva, la teoría urbana constituye un componente relevante de la formación arquitectónica al proporcionar herramientas para comprender los procesos sociales, económicos, culturales y espaciales que configuran la ciudad. Autores como Jane Jacobs (2011 [1961]) han destacado la importancia de la diversidad urbana y la vida cotidiana en la construcción de ciudades habitables; Henri Lefebvre (2013 [1974]) ha planteado la producción social del espacio como un proceso atravesado por relaciones de poder; David Harvey (2008) ha desarrollado el concepto de derecho a la ciudad como una reivindicación colectiva sobre los procesos urbanos; mientras que Jan Gehl (2014 [2010]) ha enfatizado la escala humana y la experiencia cotidiana como elementos centrales del diseño urbano.

En relación con la formación profesional, dos de los perfiles de egreso analizados incorporan explícitamente el dominio de la normativa como una de las competencias centrales del arquitecto. Este hallazgo permite explorar cómo los programas educativos articulan el aprendizaje de marcos regulatorios con capacidades orientadas al análisis crítico de las políticas urbanas, los modelos de desarrollo territorial y las implicaciones sociales del diseño arquitectónico. La literatura sobre educación crítica sugiere que la formación profesional puede fortalecerse cuando combina el conocimiento técnico con la capacidad de examinar los contextos sociales en los que dicho conocimiento se aplica (Freire, 2005 [1970]; Illich, 2011 [1971]).



Asimismo, cuatro de los seis perfiles de egreso analizados describen al arquitecto como responsable principal de los procesos de diseño, planeación o construcción. Este énfasis puede interpretarse como una expresión de la tradición profesional moderna que ha caracterizado históricamente a la disciplina. Sin embargo, durante las últimas décadas han surgido enfoques alternativos que proponen formas más colaborativas de producción del espacio, entre ellas las metodologías de diseño participativo desarrolladas por Sanoff (2000) y Hamdi (2004), las cuales promueven una mayor incorporación de actores sociales en la toma de decisiones relacionadas con el entorno construido.

La formación arquitectónica se desarrolla dentro de marcos disciplinares que históricamente han legitimado determinados autores, obras y corrientes como referentes fundamentales para la comprensión y práctica de la arquitectura. En este sentido, figuras como Le Corbusier (1998 [1923]), Mies van der Rohe (1993) y Zaha Hadid (Schumacher, 2004) ocupan una posición destacada dentro del canon arquitectónico contemporáneo y se han convertido en referentes ampliamente difundidos en los procesos de enseñanza. Desde la sociología del conocimiento, esta legitimación puede entenderse como un proceso mediante el cual ciertos discursos, teorías y modelos proyectuales adquieren mayor reconocimiento institucional que otros. Paralelamente, enfoques más recientes como el urbanismo feminista (Col·lectiu Punt 6, 2019; Kern, 2021), la arquitectura y el urbanismo decolonial (Mignolo, 2010; Escobar, 2018) o el diseño participativo (Sanoff, 2000; Hamdi, 2004) han ampliado el campo de discusión disciplinar al incorporar problemáticas relacionadas con el género, la diversidad epistemológica, la participación social y la justicia espacial.

A partir de estos antecedentes, resulta pertinente examinar en qué medida los perfiles de egreso incorporan referencias asociadas tanto a los paradigmas disciplinares consolidados como a enfoques emergentes relacionados con la participación, la perspectiva de género, la diversidad epistemológica y la justicia espacial. Más que asumir la exclusión o predominio de alguna corriente específica, el interés consiste en identificar los énfasis formativos expresados en los documentos institucionales y analizar las posibles jerarquías o equilibrios entre distintas concepciones de la arquitectura y la ciudad.

Por otra parte, los resultados de encuestas aplicadas por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos a empleadores del sector arquitectónico señalan que el 90 % de los empleadores coincide en que las competencias más valoradas se relacionan con el dominio de software especializado y la capacidad para desarrollar tareas técnicas asociadas a la práctica profesional (Secretaría Académica de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2023). Este hallazgo coincide con las transformaciones descritas por Schumacher (2011), quien analiza cómo la digitalización y la creciente complejidad tecnológica han modificado los procesos de diseño arquitectónico contemporáneo. En consecuencia, el análisis de los perfiles de egreso permite identificar si existe un equilibrio entre la atención a las demandas del mercado laboral y la formación de capacidades analíticas, reflexivas y críticas.

Los resultados sugieren la existencia de diferentes énfasis en los programas educativos analizados respecto a la relación entre competencias técnicas, pensamiento crítico y comprensión de las problemáticas urbanas contemporáneas.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, los resultados se analizan a partir de tres dimensiones: 1) pensamiento crítico, 2) jerarquización del conocimiento y 3) adaptación de los arquitectos al mercado laboral.

Respecto al pensamiento crítico, el análisis de los perfiles de egreso muestra que cuatro de los seis programas educativos estudiados otorgan una presencia significativa a competencias relacionadas con el dominio de herramientas digitales, software especializado y capacidades técnicas vinculadas al ejercicio profesional. En comparación, las referencias explícitas a la teoría arquitectónica, la teoría urbana, la crítica del espacio construido o la reflexión sobre problemáticas sociales aparecen con menor frecuencia o menor nivel de desarrollo, solo en dos de los programas analizados. Este hallazgo no permite afirmar una disminución efectiva

del pensamiento crítico en los estudiantes, pero sí sugiere la existencia de distintos énfasis formativos dentro de los programas analizados y plantea interrogantes sobre el equilibrio entre la formación técnica y la formación crítica en la educación arquitectónica.

En relación con la jerarquización del conocimiento, se observa una mayor valoración de competencias asociadas con paradigmas disciplinares consolidados, particularmente aquellos vinculados con la eficiencia técnica, la gestión del proyecto, la normatividad y el dominio de herramientas especializadas. Paralelamente, perspectivas relacionadas con la participación social, la justicia espacial, el urbanismo feminista, los enfoques decoloniales o las metodologías participativas presentan una presencia limitada o no aparecen explícitamente en los perfiles revisados. Desde una perspectiva analítica, estos resultados pueden interpretarse como una expresión de los procesos mediante los cuales determinados conocimientos adquieren mayor legitimidad institucional dentro de la formación profesional, mientras que otros enfoques ocupan posiciones menos centrales en la definición de las competencias de egreso.

Por último, en cuanto a la adaptación de los arquitectos al mercado laboral, los perfiles de egreso muestran una orientación relevante hacia competencias demandadas por el sector profesional, particularmente aquellas relacionadas con el manejo de *software* especializado, la gestión técnica de proyectos y el cumplimiento de marcos normativos. Esta tendencia resulta consistente con las demandas identificadas en estudios sobre empleabilidad y requerimientos del sector productivo realizados por las universidades, como la encuesta a empleadores (UAEM, 2019). Sin embargo, los documentos analizados presentan una menor presencia de referencias explícitas a competencias orientadas al análisis crítico de los modelos urbanos contemporáneos, las desigualdades territoriales o las implicaciones sociales de determinadas formas de urbanización. En consecuencia, los resultados sugieren que la relación entre formación profesional, inserción laboral y pensamiento crítico constituye un campo de tensión que merece ser explorado con mayor profundidad en futuras investigaciones.

Conclusiones

El análisis de los perfiles de egreso de las seis escuelas de arquitectura estudiadas permitió identificar diferentes orientaciones formativas respecto a la relación entre competencias técnicas, pensamiento crítico y comprensión

de las problemáticas urbanas contemporáneas. Los resultados sugieren una presencia relevante de competencias vinculadas con el dominio de herramientas digitales, la normatividad y la gestión técnica del proyecto arquitectónico, elementos que reflejan las transformaciones recientes de la profesión y las demandas del mercado laboral.

Desde una perspectiva interpretativa, estos hallazgos evidencian la existencia de procesos de jerarquización del conocimiento dentro de la formación arquitectónica, en los que determinados saberes asociados a la eficiencia técnica, la especialización profesional y la aplicación de tecnologías ocupan una posición central en la definición de las competencias de egreso. Paralelamente, los contenidos relacionados con la teoría urbana, la reflexión crítica sobre la ciudad, la justicia espacial y otras perspectivas emergentes aparecen con menor presencia explícita en los documentos analizados.

La utilización de categorías derivadas de la novela *1984* de George Orwell permitió construir una lectura crítica sobre las relaciones entre conocimiento, autoridad y formación profesional. La obra *1984* funciona como un recurso conceptual para reflexionar sobre la manera en que ciertos discursos, competencias y referentes adquieren legitimidad institucional dentro de los programas educativos, mientras que otros ocupan posiciones periféricas o secundarias.

Los resultados también muestran que la formación arquitectónica se encuentra en una tensión constante entre las exigencias de especialización técnica requeridas por el ejercicio profesional y la necesidad de desarrollar capacidades analíticas que permitan comprender la complejidad social, cultural y territorial de los espacios construidos. Esta tensión no debe entenderse como una oposición entre técnica y pensamiento crítico, sino como un desafío para articular ambas dimensiones dentro de los procesos de formación.

En este sentido, la investigación aporta elementos para discutir el papel que desempeñan la teoría urbana, la crítica arquitectónica y los enfoques interdisciplinarios en la construcción del perfil profesional del arquitecto contemporáneo. Asimismo, abre nuevas líneas de investigación orientadas a explorar cómo estas visiones curriculares se expresan en las prácticas docentes, en las experiencias estudiantiles y en el ejercicio profesional de los egresados.

A partir de los hallazgos obtenidos, la segunda etapa de la investigación profundiza en la incorporación de temáticas relacionadas con la vivienda, la desigualdad urbana, el derecho a la ciudad y las transformaciones socioespaciales

contemporáneas dentro de los programas de arquitectura desde la perspectiva de los docentes. Del mismo modo, resulta pertinente analizar la presencia de enfoques vinculados con el urbanismo feminista, la arquitectura participativa, las perspectivas decoloniales, la ecología urbana y otras corrientes que han ampliado los marcos tradicionales de comprensión de la ciudad y el territorio.

Finalmente, el estudio sugiere la relevancia de continuar examinando la relación entre innovación tecnológica, formación profesional y pensamiento crítico en la educación arquitectónica. En un contexto caracterizado por la creciente digitalización de los procesos de diseño y construcción, comprender cómo las instituciones educativas equilibran las competencias técnicas con la reflexión teórica y social constituye un tema central para el análisis de la enseñanza de la arquitectura en el siglo XXI.

Referencias

- Centro de Estudios Superiores Real de Morelos. (2015). *Licenciatura en Arquitectura*. Autor.
- Col·lectiu Punt 6. (2019). *Urbanismo feminista: por una transformación radical de los espacios de vida*. Virus.
- Escobar, A. (2018). *Diseños para el pluriverso: radical interdependencia, autonomía y la creación de mundos*. Universidad del Cauca.
- Fischer, F. (1990). *Technocracy and the Politics of Expertise*. Sage.
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gehl, J. (2014 [2010]). *Ciudades para la gente*. Infinito.
- Harvey, D. (2008). The Right to the City. *New Left Review*, 53, 23-40.
- Hamdi, N. (2004). *Small Change: About the Art of Practice and the Limits of Planning in Cities*. Earthscan.
- Illich, I. (2011 [1971]). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.
- Jacobs, J. (2011 [1961]). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Capitán Swing.
- Kern, L. (2021). *Ciudad feminista: la lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombres*. Bellaterra.
- Le Corbusier. (1998 [1923]). *Hacia una arquitectura*. Poseidón.
- Lefebvre, H. (2013 [1974]). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Miao, F. y Holmes, W. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Unesco.
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mies van der Rohe, L. (1993). *Escritos, diálogos y discursos*. Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia.
- Orwell, G. (2013 [1949]). 1984. Debolsillo.
- Sanoff, H. (2000). *Community Participation Methods in Design and Planning*. John Wiley & Sons.
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Schumacher, P. (2004). *The Complete Works: Zaha Hadid*. Thames & Hudson.
- Schumacher, P. (2011). *The Autopoiesis of Architecture: A New Framework for Architecture* (vol. 1). John Wiley & Sons.
- Secretaría Académica de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2023). *Encuesta de empleadores sobre competencias profesionales de egresados de arquitectura*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). (2019). *Plan de estudios de la Licenciatura en Arquitectura*. Autor.
- Universidad Fray Luca Paccioli. (2007). *Licenciatura en Arquitectura*. Autor.
- Universidad Internacional. (2022). *Licenciatura en Arquitectura*. Autor.
- Universidad La Salle Cuernavaca. (2023). *Licenciatura en Arquitectura*. Autor.
- Universidad Stratford. (2010). *Licenciatura en Arquitectura*. Autor.
- Weber, M. (2002 [1922]). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Williamson, B., Eynon, R. y Potter, J. (2020). Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>