

“CUANDO LOS ARQUITECTOS HABITAMOS LAS AULAS. UNA REFLEXION SOBRE LA ENSEÑANZA EN LAS DISCIPLINAS PROYECTUALES”

Autoras:

Andrea MOHR (Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNLP) mohrandrea@yahoo.es

María Emilia PUGNI (Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNLP) mariepugni@yahoo.es

*“Nos mueve, a la vez, el deseo de cambiar –de transformarnos y transformar nuestro mundo- y el miedo a la desorientación y la desintegración...Todos conocemos la emoción y el espanto de un mundo en que **todo lo sólido se desvanece en el aire**”* (cf. Berman: 1988)

La supuesta modernización expresada por la globalización ha producido, sobre todo en Latinoamérica, mezclas, separaciones y asimetrías entre sujetos, objetos, identidades y territorios. El proceso modernizador se asoció con la apertura de mercados, desterritorialización cultural, globalización telemática y uniformización publicitaria de la política. El objetivo de tal desarrollo se centra en la calidad de vida y protagonismo individual.

“...no debemos entender la globalización como el “comienzo” de una nueva época (posmoderna) de la historia humana, sino como el resultado imprevisto de las tensiones que se venían gestando al interior del mismo proyecto moderno. Todos los elementos que caracterizan lo que hoy llamamos globalización formaban parte de las sociedades modernas a partir del siglo XIX.” “...esos elementos han dejado de estar coordinados entre si por el Estado-nación y, por lo tanto, han dejado de constituir un proyecto (Castro Gómez, 1999: 95-96)” (Ossa: 2003)

Desde la política sedimenta un sentimiento de escepticismo generalizado que revela un clima de época para el que el estado de las cosas no puede ser transformado en forma significativa. Las dificultades para procesar políticamente los cambios, esto es, pensar soluciones políticas para los problemas sociales, vuelven más acuciantes y dramáticos los conflictos, ya que pareciera que no hay nada que podamos hacer para cambiar el curso de las cosas. Una sociedad apática y políticamente inactiva es lo más adecuado para un Estado que ha resignado sus funciones a la seducción y a la represión.

La modernización se coloca en el sitio de lo ordinario y coloniza las hablas menores con el vocabulario del asombro tecnológico y la resignación política. (cf.Ossa: 2003)

“La televisión expresa el momento en que la modernización se funde con lo habitual y lo diario proponiendo una regularidad, un paradigma y un tipo de conocimiento social...” “El cruce de momentos produce un resultado no jerárquico, sino de mixtura, fragmentación y simultaneidad”

“Es posible sostener que estamos en un campo de situaciones yuxtapuestas donde no se termina de modernizar y no se logra globalizar, creándose un espacio irregular donde se mezclan y confunden imaginarios y realidades” (Ossa: 2003)

La modernización se encuentra y desarrolla en los pliegues de una cultura mediática que ya no responde a funciones territoriales ni a políticas de frontera.

La globalización ha producido fisuras que afectan los sentidos de pertenencia. La exclusión y el deterioro en todos los ámbitos, han producido fragmentación social, violencia y ruptura de espacios tradicionales como la familia, el barrio y la ciudad. Toda aparente sedimentación producida en el tiempo ha perdido vigencia.

La circulación de flujos, personas y saberes, habla de una nueva concepción del espacio y del tiempo. La des-localización y des-temporalización son rasgos de esta época; como afirma Jesús Martín Barbero "los saberes escapan de los lugares y los tiempos legitimados socialmente para la distribución y aprendizaje del saber".

Asistimos a la reconfiguración de los espacios y al redimensionamiento de las identidades. Estas se organizan, "cada vez menos por lealtades locales o nacionales y más por la participación en comunidades transnacionales o desterritorializadas de consumidores" (García Canclini: 2004). Hay que destacar que este mundo des-territorializado, donde los saberes circulan y la comunicación crea nuevos vínculos, hay re-territorializaciones que están atravesadas por la desigualdad y la injusticia.

Advertimos un proceso de aceleración de los tiempos y esa pérdida de temporalidad es acompañada por la pérdida de profundidad. Tanto las certidumbres como lo permanente e inmutable se han dejado de lado, posibilitando el surgimiento de la transitoriedad, la fugacidad y el cambio permanente. Han desaparecido elementos fundantes para el espíritu humano, tales como: el “arraigo” y las “costumbres”. La posibilidad del hombre de establecer relaciones con el mundo exterior inmediato y cargarlo de significado ha sido mutilado. La pertenencia a este mundo light se entiende como poco sólida, superficial y liviana; incapaz de provocar fervores y grandes pasiones, algo así como aquello que está destinado a desaparecer en poco tiempo. El arraigo es la antítesis de lo fugaz, se va construyendo lentamente y termina

por instalarse en lo más profundo de la conciencia humana. Dicho sentimiento, destraba y favorece el accionar perceptivo, por lo tanto, vivir sin el, es como vivir despojados de memoria sensible, de afectos, de amistad...pero a que costo?

El hombre actual, es un ser sin centro, sin patria y en exilio permanente.

Según Julia Kristeva, la extrañeza del hombre contemporáneo es la extrañeza ante el mismo, ante la imposibilidad de encontrarse y asumir su identidad. Lo que caracteriza al sujeto actual es estar des-localizado, desamparado. No se ubica en ningún sitio. Se sabe parte de un universo orgánico que padece y perece. Sus cuerpos se llenan de marcas y se auto-excluyen para evitar todo encuentro y, con el fin de (des)aparecer, ocultan su edad y se sumergen en la velocidad de las redes.

El sujeto expresa una subjetividad neutra y pasiva, conforme y des-movilizada, que encuentra refugio solo en si mismo. Coincidimos con Castoriadis (1997) en que el carácter de la época, tanto del nivel de vida cotidiano como el de la cultura, no es el individualismo sino su opuesto, el conformismo. “[...] en esta verdadera atomización caótica de identidades, de subyugaciones que se suman, así como de libertades que se multiplican y agregan el conformismo se convierte en la única esencia común: la integración del conformismo bajo la categoría del éxito” (Flores d’Arcais: 2005)

En un mundo donde la construcción de subjetividad está mediada por la velocidad, la fragmentación, la fragilidad y la precariedad de vínculos sociales, donde impera la lógica del consumo, la polémica relación entre información y conocimiento pone en juego la dialéctica de la enseñanza. En un mundo contrario a la actividad reflexiva, qué posibilidades tiene hoy la Universidad de otorgar claves para interpretar este mundo, evitando transmitir imágenes de desencanto? Al saber ya no se le exige producir sentido sino producir renta, qué opciones plantea, entonces, el acceso a la cultura? Desde nuestro rol docente, podemos traducir, articular y ayudar a construir nuevas referencias?

Es fundamental el rol que se les puede asignar a las Universidades, en tanto creadoras, preservadoras y transmisoras de conocimiento y formadoras de opinión crítica en el contexto en que desarrollan su actividad. Como bien indica un documento presentado por la UNESCO, “la productividad y eficiencia que se le exige a las Universidades no sólo tiene una dimensión económica, la Universidad actúa como un servicio público y por ende, no sólo es regulada por el mercado o los precios, sino que enfrenta el desafío de la “eficiencia social”, entendiendo por tal la capacidad de satisfacer, sin limitaciones ni discriminaciones de tipo alguno, la

creciente demanda de una educación masiva de calidad, altamente pertinente ante los requerimientos de la sociedad como así también consciente de las carencias e inequidades que en esa sociedad se verifican” (1998).

“En Latinoamérica, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación que construya la identidad continental: que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades.” (CRES: 2008)

La enseñanza como una práctica social históricamente determinada, que se genera en un tiempo y un espacio concretos, constituye una actividad intencional, que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a dicha práctica. Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción o de alternativas posibles según las modalidades relación sujeto-objeto que se propongan. Práctica sostenida sobre procesos interactivos múltiples que cobran forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que los docentes concretan en torno a una dimensión central: el conocimiento. Por lo tanto, este proceso de intervención implica adscripción y posicionamiento, no es aséptico. Intervenir es *venir entre*, es tarea del docente mediar entre el conocimiento y los sujetos que desean aprehenderlo, compartir y construir conocimiento en el aula. (cf. Edelstein: 2005)

“La enseñanza es un proceso en el que el conocimiento se revela como problemático por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; psicológico, que se relaciona con la forma en que se aprende determinado conocimiento, con el modo de relación que se promueve con el mismo; cultural y social, en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose una selección valorativa sobre la base de un universo más amplio de conocimientos posibles.” (Edelstein: 2002)

Pensar el presente significa pensar, reflexionar, decidir cómo nos ubicamos frente a él, y qué selección hacemos de este presente para legar a nuestros alumnos. Es ahí donde cobran sentido las preguntas acerca de qué saberes sobre el mundo estamos transmitiendo, y con qué actitud nos posicionamos frente a él.

En este ejercicio de reflexión, conviene distanciarse tanto de la celebración acrítica como de la visión totalmente negativa y pesimista del mundo en el que vivimos. Pensar el

currículo como proceso de reflexión y recreación de los significados del mundo es también conectarnos con aquello que nos inquieta lo suficiente como para ponerlo a rodar y a producir nuevas pedagogías para este tiempo.

Entonces, **qué mecanismos, qué estrategias, qué políticas pone en acto la Universidad para asimilar el capital simbólico y cultural de los nuevos estudiantes a su propuesta epistemológica?** Está planteada la obligación de revisar los esquemas tradicionales de la educación superior, su misión, su metodología... lo hegemónico y lo alternativo. Expandir el campo para dar mayor visibilidad a los problemas, enterrar los supuestos para complejizar las propuestas... Intentar recomponer la figura del “sujeto de la herencia”, esa terciaridad generada en el acto educativo como hecho fundante del compromiso social, que supone, por parte de los sujetos involucrados, un alto grado de implicancia - personal y disciplinar-.

La ARQUITECTURA no se enseña, se aprende. El **que** se aprende esta en función del **quienes** y **como** aprenden. Entendemos al estudiante como el verdadero protagonista, como el sujeto de aprendizaje y no como objeto de la enseñanza. El conocimiento no se trasvasa de un docente activo y poseedor de la verdad a un alumno pasivo. Se valida la acumulación de experiencia –antes de ser alumno es persona- y como tal posee conocimientos propios que deben ser considerados y tomados como punto de partida.

Se apuesta a la reconstrucción de procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego, procesos que, desde la descripción de tramas de evidencia diversa, aproximan a una mayor comprensión de los complejos procesos sociales –de reproducción, apropiación, intercambio, negociación, resistencia, simulación, entre otros- que se materializan en las prácticas de enseñanza. (Edelstein: 2005)

El aprendizaje es siempre identificación con el otro (maestro, autor, grupo de pares, etc.), conocido o reconocido como poseedor del saber. Esto permite los intercambios cognitivos y la legitimación de los aprendizajes. Debemos reconocer nuestro compromiso social en la conformación de un orden que posibilite el desarrollo de condiciones de educabilidad y empleabilidad más justas que superen el aumento significativo de la desigualdad y la exclusión creciente a la que asistimos, desechando los prejuicios y estereotipos inconscientes sobre la capacidad de aprendizaje.

Es compromiso del docente elaborar las estrategias y su propia didáctica procurando que el estudiante se forme como persona independiente y disponga de los instrumentos necesarios para PENSAR, IMAGINAR y SOLUCIONAR CON CREATIVIDAD Y LIBERTAD los problemas de la arquitectura. En este proceso es vital la dialéctica planteada entre teoría-práctica desarrollada en un contexto grupal (docentes y estudiantes) que posibilita ANALIZAR, DISCUTIR, DEBATIR y ELABORAR a partir de la construcción colectiva.

El estudiante construye sus instrumentos, su estructura conceptual de acción, en definitiva, se CONSTRUYE A SI MISMO en la medida en que se relaciona con el OBJETO ARQUITECTONICO.

“[...] es fundamental la forma en que se entiende el conocimiento y su construcción cooperativa y de ello deviene una particular manera de entender la enseñanza. Lo que se busca no es la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas respecto al conocimiento público, sino su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias. El conocimiento público aparece con un valor de mediación y su importancia no está en que pueda ser reproducido sino en que pueda ser reconstruido, resignificado y ayudar a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo” (Edelstein: 2005)

“El sujeto que teoriza y reflexiona, se enriquece puesto que la relacion SUJETO-OBJETO obliga a desarrollar en el sujeto nuevas capacidades para ABSTRAER, GENERALIZAR, ASIMILAR, RECORDAR, RELACIONAR y VALORAR en función de sus capacidades como ser humano.”(Togneri: 1993)

Sabemos que el gran descubrimiento respecto la enseñanza de la arquitectura ha consistido en constatar que sin imágenes efectivamente aprehendidas que actúan como referentes y desencadenantes es imposible avivar el deseo de transformar el medio con sentido. En el mundo de lo inauténtico y de simulación, necesitamos islas de autenticidad que nos permitan identificarnos con nuestras emociones.

La pregunta es: que imágenes traen los alumnos y como fueron incorporadas?

La Arquitectura es un trabajo social por medio del cual se programan, diseñan y construyen espacios para la vida.

Lo esencial de la actividad proyectual, no es el arquitecto ni su obra, sino cada ser humano apropiándose satisfactoriamente del espacio.

La Arquitectura es el espacio que se habita, no el que únicamente se ocupa.

La Arquitectura es una emoción que se habita.

En otras palabras, **la Arquitectura ES desde sus imaginarios, desde el instante mismo que ha sido concebida, y los imaginarios solo acontecen en el corazón y la mente humana.**

Se dice que “[...] la escala del proyecto arquitectónico abarca [...] “desde los bits hasta la geografía”. Desde el software que interacciona con los lugares y los proyecta más allá de su realidad física, hasta los flujos y sinergias que discurren en el territorio y organizan la acción local de construcción de nuevos paisajes habitados. Una interacción entre natural, artificial y digital que define unas nuevas reglas para “el arte de habitar”. Esto nos conduciría a pregonar que “[...] el arquitecto ya no puede ser un ser pasivo que resuelve problemas, sino más bien debería aceptar una nueva condición activa, propia de los estrategas, que generan preguntas al entorno y que anticipan líneas de acción” (Guallart: 200?); no un profesional dogmático y axiomático sino un interpelador agudo de la realidad.

Cómo respondemos desde nuestra realidad institucional y macro institucional a estos requerimientos? Estamos preparados para permear estos cambios y asimilarlos a nuestra metodología pedagógica?

El Taller como estrategia pedagógica lleva implícito un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución es grupal y compartida por docentes y alumnos. Se elabora a partir de una situación problemática que propicia el aprender-haciendo y la integración del pensar-hacer, o en otros términos de la teoría y la práctica. Incluye la comprensión de las cuestiones disciplinares –encuadre, alcances, realidades de la práctica- , la información, debate y formación acerca de temas esenciales –investigación, crítica, teorización- y las prácticas en programas y proyectos. La realización de un proyecto de trabajo globaliza la formación teórica y la práctica superándolas.

La participación activa de los integrantes en una estructura cooperativa, provoca entrecruzamientos y atravesamientos de la individualidad, generando pluralidad: pluralidad de miradas que acrecientan la objetividad, pluralidad de fuentes de información que favorecen la comparación de situaciones similares, estimulan la discusión grupal y movilizan la reflexión, pluralidad de percepciones individuales que ponen en funcionamiento estímulos colectivos. El tiempo de reflexión personal, que provoca una confrontación entre pensamiento, dudas, intereses y posibilidades, es sostenido por lo grupal como marco de tolerancia, solidaridad y cooperación. En esencia, los seres humanos somos eminentemente sociales. Somos en relación a los demás. Es el otro el que nos significa y nos da identidad y subjetividad. Esta

relación se da en un *espacio* (Taller) y por lo tanto, SOMOS en función de nuestra relación con los demás y con el espacio que nos rodea.

Sabemos que el espacio solo existe como representación mental a través de percepciones que condicionan las reacciones posteriores del individuo. En consecuencia, sensaciones básicas de seguridad, contención, libertad, orientación... pueden verse alteradas si el espacio que nos contiene genera emociones desestructurantes tales como temor, confusión, desorientación, exclusión...etc.

Así, el conocimiento es comprendido como “algo en construcción”, no es producción ni reproducción de saberes teóricos, sino aprehensión de los mismos a la luz de las experiencias y los conocimientos previos, es un aprendizaje de instrumentos y medios, de destrezas y habilidades. En este punto se centra la acción facilitadora del Taller en los procesos cognitivos, ya que plantea integración, facilita las búsquedas, estimula la provocación de conflictos, contiene la ansiedad y favorece distintos niveles de reflexión.

Los roles de los participantes quedan delineados: el docente es el orientador del proceso, ayuda a aprehender y aprende; es función del alumno cuestionar, formular problemas, sacar conclusiones, investigar, buscar un método de estudio propio que fomente su autoformación creciente. Cada participante debe asumir conscientemente su rol para que el taller sea auténticamente formador y productor. El docente acompaña con el fin de posibilitar que el estudiante comprenda los problemas y piense libremente el modo de solucionarlos dentro del contexto histórico pertinente. En este proceso, se requiere de parte del estudiante, el adiestramiento mental necesario para ACEPTAR CRISIS, ACEPTAR y PROPONER CAMBIOS, SOPORTAR PERIODOS DE DESORDEN y DEJAR DE LADO SOLUCIONES ESTEREOTIPADAS.

Ahora bien, cómo accedemos en la práctica concreta, en la cotidianeidad de la labor en el Taller, a estos presupuestos cuando algunos de los vínculos principales de estas relaciones han sido quebrados por la propia dinámica cultural?

Estamos ante el desafío de poner en práctica otras aproximaciones didácticas al problema planteado. Debemos acompañar a los estudiantes en un proceso de construcción de un núcleo básico de desarrollo cognitivo y valorativo desde el cual cada uno, autónomamente, pueda generar instrumentos de percepción y estructuración conceptual que colaboren en el proceso de relación con el objeto de estudio -la arquitectura-.

Como docentes, nos ayudará el indagar sobre las fuentes que nutren el imaginario de los estudiantes, captar la heterogeneidad y la diversidad de expresiones, los procesos de configuración simbólica, la necesidad de “diferenciación subjetiva”. Comprender que “el problema ya no son las masas sino el individuo. A la cultura de lo igual sucede la cultura de lo distinto. Cada persona es un mundo” (Guallart: 200?). En ese sentido, debemos intentar rastrear la motivación personal, el aspecto comunicacional y expresivo, que se mantiene latente en el interior de cada estudiante, aportando las herramientas necesarias para la sublimación de sus capacidades y sus aptitudes

Orientar la conducta en base a relaciones que motiven a resolver situaciones problemáticas. Estimular la provocación de conflicto. Incitar a la reflexión profunda de los fenómenos cotidianos, de la propia experiencia, de los saberes previos para articularlos con los nuevos aprendizajes. La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

El docente debe actuar como animador, potenciador. Excitar el interés por ir más allá de las inercias adquiridas. Propender a instancias de aprendizaje por descubrimiento, en las cuales lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser incorporado significativamente en su estructura cognitiva; la nueva información "se conecta" con algún concepto relevante pre-existente siendo el alumno quien debe reordenar la información, integrarla y reorganizarla o transformarla a la luz de sus concepciones (la política, lo social, la cultura, las instituciones, ...).

Debemos acompañarlos a construir un núcleo básico de desarrollo cognitivo y valorativo desde el cual cada uno, autónomamente, pueda decidir y definir su proyecto de vida. Enseñar a aprender a aprender, un esfuerzo de reflexión sobre la propia experiencia del aprendizaje, y aprender a vivir juntos, una experiencia de contacto con el diferente, con el otro que fomente situaciones de solidaridad, respeto y responsabilidad en las relaciones humanas.

“Aquel profesor sabe que el ritual que esta celebrando con sus estudiantes es tan antiguo que apenas puede recordar la primera vez que lo celebro. Al cabo de los siglos, los contenidos de ese ritual han cambiado, pero no importa: sigue habiendo un profesor y sus estudiantes... Tanto ahora, como hace 500 o 1000 años, en las Universidades de todo el mundo, hay jóvenes que están recorriendo el tramo final de la propia educación, el tramo decisivo, junto con su maestro enfrentan la transición del mundo de la Escuela al mundo de la

vida, de la disciplina del aprendizaje a la transmisión de cuanto han aprendido” (Berlinguer: 1992)

Para alguien que aprendió a expresarse de otro modo, resignando la palabra por el trazo, por el gesto sobre el papel, habitualmente le emocionan las palabras que un “otro” utiliza para ponerle voz a lo que siente y tal vez con más razón si ese “otro” también pertenece a la *tribu*. Decidimos que hablara Federico Soriano: “la percepción de nuestra propia subjetividad envuelve todas las experiencias. El conocimiento oscila entre lo vivido y lo racionalizado, entre lo sentido y lo expresado. No hay nuevas ideas o huecos vacíos de respuestas que han quedado ocultos en la historia, sino especulaciones que surgen de nuestras propias preguntas nuevamente formuladas” (Soriano: 200?)

Bibliografía:

- AAVV (2004). *Forum 2004*. Publicación de artículos sobre el evento multicultural llevado a cabo en Barcelona entre el 9 de mayo y el 26 de septiembre de 2004.
- Berlinguer, Luigi. (1992). Fragmento del discurso pronunciado por el Rector de la Universidad de Siena, con motivo de recibir de la Universidad Nacional de La Plata la laurea Honoris Causa.
- Berman, Marshall. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Título original: *All that is solid melts into air. The experience of modernity*. Nueva York: Simon and Schuster. 1982. Traducción castellana de A. Morales Vidal. Madrid: Siglo XXI.
- Castoriadis, Cornelius. (1997) *El avance de la insignificancia*. Título original: *La Montée de la Insignifiance. Les carrefours du Labyrinthe IV*. Traducción castellana de Alejandro Pignato. Buenos Aires: Eudeba.
- CRES. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia.
- Dussel, Inés / Southwell, Myriam. (2007). La escuela en el mundo. En: Revista El Monitor n°8 *Claves para pensar pedagogías para este tiempo*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Edelstein, Gloria. (2002). *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. En: Alternativas n°26. Serie: espacio pedagógico. Educación superior. Antecedentes y propuestas actuales. Publicación trimestral del Laboratorio de Alternativas Pedagógicas. San Luis.
(2005). *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*. En: Frigerio, Graciela - Diker, Gabriela (comps). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del Estante editorial. p.139.
- Flores d'Arcais, Paolo. (2005). *La aventura de la identidad*. En: revista Punto de Vista n°83. Diciembre de 2005. p.35
- García Canclini, Néstor. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- Gausa, Manuel [et al] (200?). *Diccionario Metápolis de Arquitectura Avanzada. Ciudad y tecnología en la era de la información*. Barcelona: Actar.
- Guallart, Vicente (200?.). En *Diccionario Metápolis de Arquitectura Avanzada. Ciudad y tecnología en la sociedad de la información*. Barcelona: Actar. Voz “individual”, p.326.

- Linares, Alfredo. (2000). *El futuro de las escuelas de arquitectura*. Congreso Internacional El futuro del Arquitecto. Departament de Projects D'Arquitectura. Ecola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona. España.
- Linares, José. A. (2000). En: AAVV *El taller de diseño arquitectónico como estrategia pedagógica. La importancia de llamarse arquitecto*. Córdoba: Triunfar.
- Monti, Marina. (2000). *La Pedagogía del Diseño*. Boletín Espacio-Cátedra. FADU-UBA
- Ossa, Carlos. (2003). *Saberes académicos y modernización* Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. , Bs. As. Ed. Norma
- Piñon, Helio. (1981). *Reflexión histórica de la Arquitectura moderna*. Barcelona: Editorial Península.
- Purini, Franco. (1984). *La arquitectura didáctica*. Valencia: Editorial Artes gráficas Soler.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Salas Jauregui, Jesús. (2000). *Una alternativa para la enseñanza de la arquitectura*. 3er Seminario Nacional de Teoría de la Arquitectura. Facultad de Arquitectura. Universidad Autónoma de Coahuila. México.
- Sociedad Central de Arquitectos. (2003). Revista de Arquitectura nº209 *Pensar, construir, enseñar*.
- Soriano, Federico. (200?). *Diccionario Metapolis de Arquitectura Avanzada. Ciudad y tecnología en la era de la información*. Barcelona: Actar. Voz yo. p.
- Tedesco, Juan Carlos. (2004). *Incertidumbre y esperanza. Sobre la educación y el futuro*. En: Revista Punto de Vista nº80, diciembre de 2004.
- Togneri, Jorge (1993) *Como aprender y como enseñar. Introducción a una didáctica de la arquitectura*. Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Madrid.