



## **IX. PROPUESTA PEDAGÓGICA**

Asignaturas: COMUNICACIÓN I, II y III

Código: 612, 622 y 632

Área: COMUNICACIÓN

Ciclo: BÁSICO y MEDIO (1º, 2º y 3º )

Régimen de Cursada: ANUAL

Carga horaria total (horas): 112 (Comunicación I, II y III) .

Régimen de cursada y evaluación: CURSADA ANUAL CON PROMOCION SIN EXAMEN FINAL

## **INDICE**

### **1. INTRODUCCION**

Saber de dónde venimos para saber a dónde vamos

### **2. SOCIEDAD Y CONOCIMIENTO SIGLO XXI**

Estados de perplejidad

Competencias digitales y gestión de la transformación

### **3. LAS UNIVERSIDADES NACIONALES**

Las tecnologías son un ambiente

Alfabetismos fluidos / Alfabetismos hibridados

Alfabetización digital

### **4. ARQUITECTURA**

### **5. ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA.**

### **6. PENSAMIENTO, LENGUAJE Y PROYECTO.**

### **7. PENSAMIENTO ESPACIAL, ENTRE EL CONCEPTO Y LA OPERTIVIDAD DISCIPLINAR**

El concepto como estructura de sentido

Operatividad disciplinar: actuar desde la arquitectura

El proyecto como mediación entre pensamiento y acción

### **8. LA MATERIA COMUNICACIÓN**

La narración como práctica comunicativa

### **9. DAR FORMA AL PROYECTO**

¿Qué entendemos por forma?

Forma y percepción: la Gestalt

Dar forma es proyectar

Forma, lenguaje y conocimiento

### **10. EL ESPACIO Y EL CAMPO GRÁFICO EN EL LENGUAJE VISUAL**

El lenguaje visual como forma de pensamiento

- El espacio gráfico como matriz operativa
- El campo gráfico como estructura perceptual y semiótica
- Espacio gráfico y campo gráfico en la cultura digital
- 11. LA EDUCACIÓN COMO UN ECOSISTEMA DE INTERACCIONES**
- 12. LA EVOLUCIÓN DEL ESPACIO GRAFICO COMO CAMBIO EPISTEMOLOGICO**
  - Desde el cuaderno hasta la interfaz digital
  - El cuaderno: espacio lineal, secuencial, íntimo
  - El plano arquitectónico: codificación del espacio
  - La digitalización: del espacio fijo al entorno mutante
  - La interfaz como nuevo régimen cognitivo
- 13. EL TALLER COMO ESPACIO DE CREACIÓN COLECTIVA**
- 14. HIBRIDACIÓN. PRÁCTICAS COLABORATIVAS**
- 15. NUEVAS CONFIGURACIONES PARA LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL TALLER**
- 16. TRABAJO INTEGRADO ENTRE EL TALLER DE ARQUITECTURA Y EL TALLER DE COMUNICACIÓN**
  - Comunicar y pensar el proyecto a través del dibujo.
  - La representación como instancia proyectual
- 17. LA MATERIA COMUNICACIÓN EN EL PROYECTO FINAL DE CARRERA**
  - Comunicación como construcción de sentido
  - El lenguaje gráfico como mediación crítica
  - Representación y pensamiento proyectual
  - Articulación entre idea, forma y discurso
  - Comunicación como competencia proyectual
  - Comunicación como práctica crítica
  - Consolidando la narrativa en el Proyecto Final de Carrera.
  - Los Conversatorios como espacio de aprendizaje y actualización.

**18. OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES**

**19. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA Y MODALIDAD DE ENSEÑANZA**

Núcleos temáticos estructurados por Nivel

**COMUNICACION I**

**COMUNICACION II**

**COMUNICACION III**

Actividades teóricas y prácticas

Clases Teóricas

Listado Clases Teóricas (ver ANEXO Material Didáctico Sistematizado)

Actividades prácticas

Fichas de Trabajos Prácticos (ver ANEXO Material Didáctico Sistematizado)

**20. RÉGIMEN DE CURSADA, EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN**

**21. BIBLIOGRAFIA**

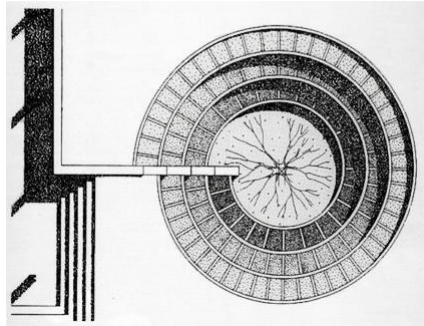
General

Especifica

Referencias bibliográficas para elaboración de la propuesta

## 1. INTRODUCCIÓN

### Saber de dónde venimos para saber a dónde vamos.



La Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, luego de haber transitado el período de normalización coincidente con el retorno a la vida democrática, es una institución que ha construido su cultura a partir de la libertad y la pluralidad de cátedras, la conformación de las mismas por equipo de profesores y la constitución de su planta docente por concurso. En este contexto resulta fundamental para nuestra presentación mencionar la historia de esta cátedra y las motivaciones que nos vinculan a este grupo de trabajo cuyos inicios se remontan al año 1992, con el regreso a la FAU de los profesores Lito Centeno y José Lanzilotta, y el acompañamiento de Hugo Olivieri. Años más tarde, se incorpora el profesor Salvador (Palo) Squillaciotti y continúa el trayecto comenzado.

Ellos impulsaron la creación de un espacio donde docentes y estudiantes, unidos por el compromiso con el aprendizaje y la profesión, constituimos desde aquellos años una entidad indivisible, cada uno encuentra su sentido en la existencia con los otros. En el mismo sentido de mutua implicación, sostuvimos la convicción de que esta asignatura adquiere valor únicamente en relación con las demás, y de manera troncal como soporte para el taller de arquitectura, espacio curricular donde debe concretarse la síntesis de aprendizajes en la práctica integral del proceso proyectual.

Un concepto distingue el enfoque de esta cátedra, y vertebra los contenidos específicos de la asignatura: **el lenguaje en el acto de dar forma**. La enseñanza en la materia gira en torno a ello, entendiéndose como un proceso proyectivo y reflexivo. El mundo —y principalmente el mundo proyectual— toma forma mediante el lenguaje. Concebimos la forma como una construcción significativa, siempre mediada por el lenguaje visual y, a su vez, por el lenguaje verbal/conceptual.

Proyectar no es simplemente dibujar una forma: **es dar forma al pensamiento**.

Estos conceptos atraviesan los tres niveles de la asignatura, con distintos grados de complejidad y profundidad, y se articulan mediante un marco conceptual que los cohesiona: la **relación pensamiento-lenguaje-proyecto**, entendiendo que es el proyecto el núcleo en torno al cual orbitan todos los saberes concernientes a nuestra disciplina. Es **desde y en el proyecto** que se construye la teoría y se desarrolla la práctica, lo que permite la integración del conocimiento. Todos los aspectos que involucran el funcionamiento del Taller están imbuidos en este marco conceptual, desde lo instrumental hasta lo conceptual.

Por condiciones históricas y por biografía, pertenecemos a una generación en la que la democratización de la enseñanza nos atraviesa. Desde que ingresamos a la FAU nos formamos,



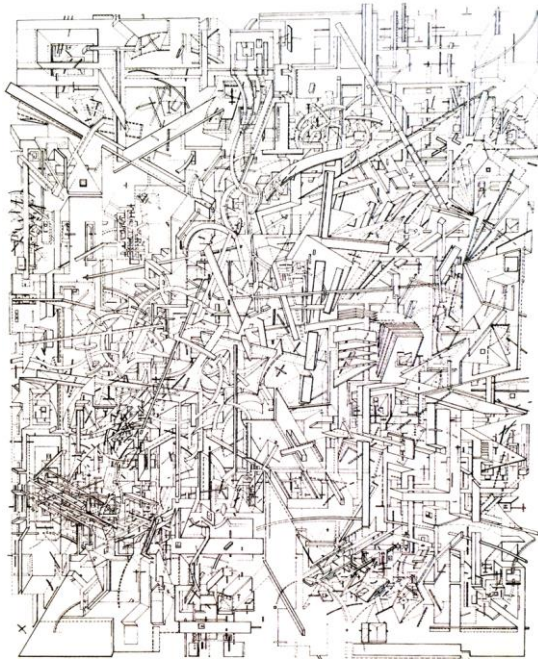
aprendimos a aprender, nos construimos como docentes, cobijadas por una universidad que defiende la educación superior pública y gratuita como derecho.

Esto supone entender a la enseñanza en un ámbito de masividad, considerando que la masividad hace referencia a una condición de confluencia de individualidades que comparten un fin común. Surge entonces, como desafío para los sujetos que participamos de ella, particularmente para los docentes, la tarea de captar la heterogeneidad y la diversidad de expresiones, los procesos de configuración simbólica, la necesidad paradójica de “pertenencia por identificación” y de “diferenciación subjetiva” para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Rastrear el intersticio, la motivación personal, el aspecto comunicacional y expresivo, que se mantiene latente en el interior de cada individuo, aportando las herramientas necesarias para potenciar las capacidades y las aptitudes.

Por lo tanto, creemos que las prácticas de enseñanza son un espacio decisivo para la transmisión intergeneracional de valores y bienes simbólicos y espacio potencial de autoconciencia y reflexividad social no fácilmente reemplazable. Posiblemente uno de los espacios propicios para que la sociedad vuelva a depositar la custodia de los rasgos definitorios de lo humano. Aquí deberían estar a disposición aquellas herramientas que permitan a los jóvenes ensanchar su panorama vital, para comprender de dónde vienen y proyectarse como ciudadanos que aportan desde la arquitectura.

Es nuestra tarea como docentes, colaborar con los estudiantes en la construcción de un núcleo básico de desarrollo cognitivo y valorativo desde el cual cada uno, autónomamente, pueda decidir y definir su proyecto de vida. 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 esa experiencia.

El desafío entonces ya no está en las masas homogéneas, sino en el individuo. A la cultura de la uniformidad le sucede la cultura de lo diverso, donde cada persona es un mundo, portadora de singularidades que enriquecen y dinamizan el tejido social. La experiencia universitaria debería aportar al reconocimiento de este valor, potenciando las posibilidades emancipadoras de las prácticas frente a la dificultad para definir con claridad un modelo acorde con las urgentes agendas que nos propone el presente.



Ren Koolhaas

## 2. SOCIEDAD Y CONOCIMIENTO SIGLO XXI

### Estados de perplejidad

Vivimos inmersos en un tiempo caracterizado como tiempo líquido, definido por la inmediatez, la superficialidad y la incertidumbre constante. Coincidimos con Bauman (2007), en que podría definirse como un mundo volátil [...], en el cual casi ninguna estructura conserva la forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo [...], andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer surf es mejor que correr.

El autor la describe como una sociedad donde las condiciones cambian tan rápido que las formas de actuar no llegan a consolidarse en hábitos estables, generando incertidumbre y volatilidad constante. Sin bordes claros y seguros dónde operar, la situación exige tomar postura, resultando razonable favorecer la reflexión crítica.

**Procurando encontrar una posición que permita adecuar una actitud responsable y en sintonía con este tiempo líquido, traemos las ideas de Sennet (2009), con la propuesta de retomar la figura del artesano como posición antagónica al contexto abrumador en el que estamos. La idea de reincorporación de la figura del artesano como personaje reflexivo que, a partir de su oficio, puede tal vez reconstruir el tejido sociocultural, en base a operar continuamente inspirado en un *hacer pensando y un pensar haciendo*.**

Sabemos que un tiempo líquido demanda respuestas líquidas. Una actitud contemporánea obliga a una actitud de ruptura y distanciamiento de patrones previos, favoreciendo el surgimiento de nuevos posicionamientos más transversales quizá, hacia un mundo líquido y acelerado, abordado desde una postura artesanal y reflexiva.

En el mismo sentido, la arquitectura ya no puede ser entendida como un sólido estático y definitivo, sino como un “punto flotante” que debe aislar y contener las incertidumbres propias de este mundo líquido, pero también ser flexible y responder a las necesidades cambiantes de la sociedad, y adaptarse a la necesidad de los cambios permanentes.

*En tiempos de cuasi-inmediatez la sociedad no se entiende como estructura, sino como una red maleable, en la que los acontecimientos tienen lugar en un tiempo tan veloz que cuando finalmente tenemos la capacidad de asimilarlos ya encontraron lugar en el olvido de las masas.*

Enseñar en la universidad, además de *dar clases*, presupone diseñar ambientes, y actividades de aprendizaje que apoyándose en entornos tecnológicos permitan expandir la experiencia de



aprendizaje a diversos contextos de educación formal, informal o no formal. Los márgenes de la educación universitaria presentan límites cada vez más complejos, cada vez más integrados y líquidos entre presencialidad y virtualidad. El aprendizaje actual es una extensión de acciones en red, que entrecruzan tareas presenciales y/o virtuales, dentro y fuera del ámbito educativo, con actores, materiales, tiempos y espacios diversos.

El mundo actual post pandémico, marcado por una profunda transformación epocal, ha modificado significativamente la relación de la sociedad consigo misma, mediada a través de las tecnologías digitales y el medio ambiente. La humanidad se reconoce ahora como un agente geológico capaz de provocar cambios irreversibles en el planeta. En paralelo, la confianza casi absoluta que depositamos en plataformas digitales para el manejo y resguardo de nuestros datos personales plantea riesgos considerables.

Esta situación demanda la implementación de mecanismos firmes de gobernanza e institucionalidad, que establezcan marcos normativos claros y mecanismos de supervisión responsables para el uso ético y seguro de las tecnologías. Sin estructuras institucionales sólidas que regulen y coordinen de manera transversal la transformación digital, estas vulnerabilidades podrían desembocar en crisis que comprometan pilares fundamentales de las democracias. Por tanto, fortalecer la gobernanza digital y la institucionalidad se vuelve esencial para proteger los derechos ciudadanos, garantizar transparencia y construir sistemas tecnológicos resilientes y socialmente responsables.

Coincidimos con Costa (2021): Estas sociedades artificiales que no sólo detentan nuestra inteligencia allí, sino también nuestros comportamientos, nuestra vida social, nuestras relaciones con otros; la forma en la que nos comunicamos, con los términos provenientes de otros idiomas y la utilización de las metáforas de la época, no es resultado de la industria del software, es producto de nuestra habilidad humana, es el producto de la vida en común de los seres humanos, es el producto de la cultura y la sociedad. Concretamente, es sociedad artificial digitalizada y puesta para automatizarse. Las IA generativas, exceden la idea de ser inteligencias artificiales, son también sociedades artificiales

A lo largo de la historia, el conocimiento ha sido valorado por su capacidad de representar fielmente la realidad. Sin embargo, ¿qué sucede cuando el mundo cambia tan rápidamente que desafía constantemente la validez del saber adquirido y sorprende incluso a quienes se consideran los más informados?

## Competencias digitales y gestión de la transformación

Las tecnologías de la información y la comunicación han ido cambiando progresivamente el modo de comunicar, de interactuar, de hacer ciencia y de producir conocimiento. Cada día con mayor presión, somos empujados a ser especialistas de algo y aun en el interior de nuestra propia disciplina, nos obligan a encasillarnos en un rubro, ocasionando el empobrecimiento de nuestras perspectivas por la necesidad de conocer mucho de pocos temas.

El nuevo paradigma pone énfasis en privilegiar el aprendizaje en base al aprendizaje permanente y por cuenta propia, en cualquier lugar y en cualquier tiempo. La sociedad de hoy exige la posibilidad de adaptación a los cambios, porque lo que otorga valor y progreso no es la centralidad del conocimiento y la información, *sino la aplicación de ese conocimiento e información para generar nuevos conocimientos*. Una educación integral, capaz de promover en los estudiantes un conjunto de logros y saberes tales como las habilidades, el conocimiento y las competencias necesarias para desarrollarse tanto en la vida como en el trabajo.

La sociedad actual exige que las organizaciones integren tecnologías digitales en todas sus áreas para optimizar su rendimiento y adaptarse ágilmente a un mundo en constante evolución. Esta transformación no solo implica adoptar herramientas tecnológicas, sino también desarrollar competencias digitales —un conjunto integral de habilidades, conocimientos y actitudes— que empoderan a los individuos para comprender, gestionar y aprovechar eficazmente los procesos de cambio digital. Estas competencias son esenciales para que las personas puedan interactuar con el entorno digital de manera fluida, colaborativa e innovadora, contribuyendo así a la creación de una cultura organizacional dinámica y orientada a la mejora continua.



### 3. LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Desde el restablecimiento democrático en 1983, la universidad ha experimentado un proceso significativo de transformación y expansión. Durante las décadas posteriores a la dictadura, se consolidó como un espacio esencial para la recuperación de las libertades académicas, la pluralidad ideológica y la participación estudiantil activa.

En el presente, las universidades continúan desempeñando un rol crucial en la promoción de la inclusión social, la movilidad académica y la participación democrática. Sin embargo, afrontan una coyuntura marcada por un fuerte cuestionamiento sobre su legitimidad y restricciones presupuestarias y estructurales que desafían el desempeño de su función social y formativa. Estas críticas se basan principalmente en la desconfianza sobre el carácter de garante en la producción y transmisión de conocimiento así como el rol privilegiado en la creación y selección de valores. En el contexto postpandémico confluyen tensiones derivadas de factores tecnológicos, institucionales y socioculturales, que demandan la adopción de estrategias pedagógicas innovadoras y adaptativas. A nivel sociocultural, se observa un cambio generacional en las expectativas hacia la educación superior, marcado por un énfasis creciente en un saber orientado a la aplicabilidad práctica, la resolución de problemas concretos y la valorización de la autosuficiencia del estudiante. Desde la dimensión tecnológica, la incorporación de tecnologías informáticas, aulas virtuales y redes sociodigitales ha transformado radicalmente el acceso y la circulación del conocimiento (Lion, Kap y Ferrarelli, 2023), al tiempo que se ha intensificado la plataformización del trabajo docente, configurando nuevas dinámicas laborales y académicas (Aguayo, Blanco Navarro, Lozano Mulet y Dussel, 2024).

#### Las tecnologías son un ambiente

La tecnología actual configura un entorno que se hibrida en nuestras vidas. Actuar en entornos tecnológicos es parte de nuestra constante diaria. Problematicar la hibridación implica entonces interrogar los imaginarios de la cultura institucional, incluyendo las ideas y miradas que los individuos integrantes de la misma tienen sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Estas concepciones influyen en los diseños curriculares, y en los roles de los cuerpos docentes y estudiantiles.

El aula ha roto sus límites. La experiencia educativa es, en sí misma, una experiencia híbrida donde se solapan frecuentemente entornos de enseñanza y aprendizaje físicos y/o virtuales ya sea de forma planificada o no. Ya no es posible separar las experiencias educativas de las tecnologías digitales y en red. Es la propia subjetividad de docentes y estudiantes la que se halla atravesada por modos de sentir, pensar y actuar ligados a tecnologías emergentes.

No se aprende en un único lugar, sino en varios entornos, interconectados con sus respectivas identidades, funciones y limitaciones que se hibridan de manera planificada o no tanto, con los espacios educativos específicos. La didáctica actual refleja esa cohabitación, por ende, usar la tecnología actual no es solo añadir un artefacto a la clase, es crear otra experiencia de aprendizaje con diversas proyecciones (Suárez-Guerrero, 2021).

### **Alfabetismos fluidos / Alfabetismos hibridados**

Los docentes universitarios desarrollan e integran diversas capacidades adquiridas en contextos formales, tales como la formación académica y pedagógica sistemática, así como competencias emergentes generadas de manera informal mediante la experimentación, la reflexión crítica y el intercambio colaborativo con colegas y comunidades profesionales. Este conjunto heterogéneo y adaptable de saberes y habilidades ha sido conceptualizado por diversos pedagogos bajo la noción de alfabetismos fluidos, los cuales trascienden el dominio estático de competencias aisladas para constituir una red flexible de alfabetizaciones que se articulan de modo contextual y evolutivo.

Estos alfabetismos fluidos permiten que el docente navegue con destreza en escenarios educativos híbridos y digitales, respondiendo a las demandas de innovación pedagógica y a la gestión de entornos complejos, donde la capacidad de aprendizaje continuo, la adaptación, el uso crítico de recursos tecnológicos y la colaboración interdisciplinaria resultan esenciales. En este sentido, la formación docente debe valorizar y potenciar estos alfabetismos, promoviendo procesos reflexivos y prácticas profesionales que integren tanto los saberes formalizados, como los aprendizajes experienciales y relacionales (Lion, Kap y Ferrarelli, 2023) y los alfabetismos aumentados (Ferrarelli, 2021a).

Una perspectiva integral permite comprender la naturaleza compleja de estos saberes, reconociendo que las competencias digitales no pueden separarse de las estructuras pedagógicas institucionales ni de las trayectorias profesionales que configuran y transforman la práctica docente.

Los alfabetismos hibridados, permiten entender la tarea docente como un fenómeno emergente que surge de la articulación entre saberes formales e informales, experiencias analógicas y digitales, conocimientos disciplinares y habilidades tecnológicas ocurridas en un contexto institucional definido.

### **Alfabetización digital**

Para ejercer plenamente la ciudadanía en el marco de la nueva cultura digital, resulta imprescindible transitar por un proceso de alfabetización que funcione como un instrumento fundamental de empoderamiento del ciudadano digital. Este proceso requiere el diseño y ejecución de acciones

educativas intencionales y planificadas, orientadas a fomentar el desarrollo de competencias que permitan acceder, comprender, evaluar y utilizar la información de manera crítica, así como participar de forma activa y consciente en la sociedad digital.

Coincidimos con Laura Marotias (2010) en que “la relevancia de la alfabetización digital trasciende lo meramente técnico o académico; no se reduce al dominio instrumental de herramientas tecnológicas” (p.x). Desde esta perspectiva, la alfabetización digital adquiere una dimensión esencialmente política, puesto que habilita a los individuos para producir, defender y ejercer derechos digitales fundamentales, tales como la accesibilidad, la privacidad, la seguridad y la gestión de la identidad digital. En consecuencia, la alfabetización digital se configura como un vector crucial para la inclusión, la democratización y el pleno ejercicio de las libertades en el entorno digital contemporáneo.

**A pesar de estos desafíos y limitaciones, creemos que la Universidad sigue brindando la oportunidad de imaginar un futuro a largo plazo en tiempos de gran inestabilidad e incertidumbre, especialmente para las nuevas generaciones.**

Resulta imprescindible que la universidad consolide y reafirme su posición estratégica en el entramado social contemporáneo, mediante un diálogo concertado entre tradición y modernidad, inclusión y excelencia académica, innovación tecnológica e identidad local. *Esto requiere que las instituciones reflexionen y articulen respuestas integrales que aborden simultáneamente la innovación tecnológica, la transformación institucional y los nuevos perfiles socioculturales de sus comunidades educativas.*

La consolidación de un modelo sustentable requerirá un compromiso conjunto e interdisciplinario entre el Estado, las comunidades educativas y la sociedad civil, orientado a sostener y transformar el sistema universitario para que sea capaz de actuar como motor del desarrollo social, la equidad y el progreso científico y cultural, respondiendo con solvencia a los complejos desafíos sociales y tecnológicos del siglo XXI.

#### 4. ARQUITECTURA

El mundo ha comenzado a reconocer la imperiosa necesidad de presentarse como un espacio inclusivo, abierto, empático y mestizo, no solo en términos étnicos, sino también en la capacidad de integrar todas las etapas y diversidades etarias. La aceleración vertiginosa de los tiempos de vida, la producción, el consumo, el ocio, las relaciones interpersonales y el bienestar generan desajustes profundos que exigen una reflexión urgente sobre nuestras formas de habitar y proyectar la ciudad. La ciudad misma nos convoca a resignificar identidades, procesos y espacios para responder a esta complejidad creciente.

En este contexto, la arquitectura de hoy se sitúa como un actor clave que debe garantizar el bienestar integral de las personas y la sostenibilidad ambiental. Frente a la creciente preocupación social por la salud física y mental, debe proveer espacios que sean capaces de afrontar los desafíos climáticos actuales mediante la incorporación de soluciones energéticas transformadoras y materiales sustentables que conviertan los edificios en sistemas de vida más sostenibles y resilientes.

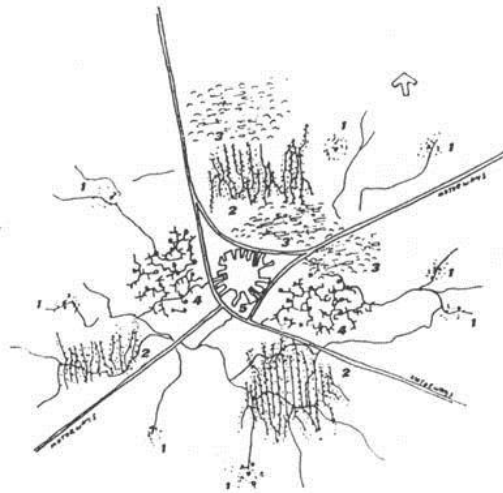
En este escenario, la digitalización emerge como una herramienta y un desafío central. La relación entre digitalización, conectividad y la necesaria (des)aceleración del tiempo urbano invita a repensar no solo procesos productivos, sino también las dinámicas sociales y espaciales que configuran ciudades y comunidades.

Vivimos un tiempo en el que el "ahora" parece dominar la percepción del tiempo, imponiendo ritmos acelerados y muchas veces desconectados del bienestar humano. En respuesta, la arquitectura opta por recuperar la reflexión y el replanteamiento de sus principios clásicos con el "mañana" como prioridad.

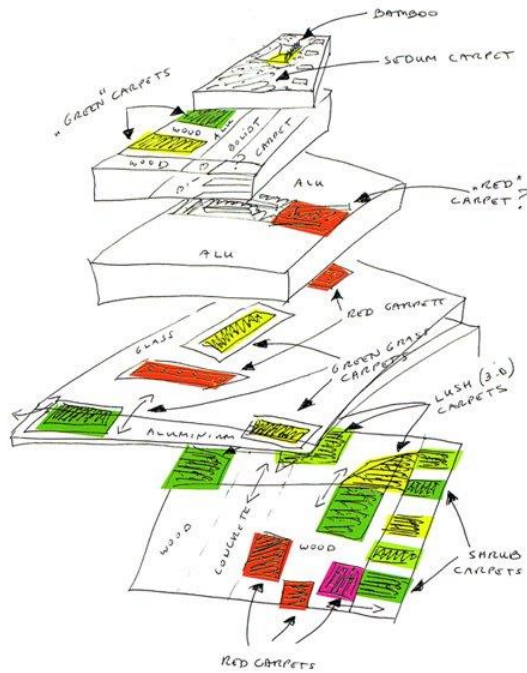
Hacer arquitectura, en este sentido, es un proceso complejo y abstracto que integra información, materia, espacio y tiempo, requiriendo entendimiento para no colisionar.

Se trata de pensar las ciudades priorizando las personas, su movilidad, sus actividades cotidianas y su calidad de vida, desplazando la lógica de subordinación al crecimiento económico y productivo. La ciudad debe funcionar para sus habitantes, facilitando sus desplazamientos y creando ambientes que favorezcan relaciones sociales genuinas, más allá de las necesidades del mercado.

Cada individuo posee un mundo propio, vivenciado y habitado, y el acto de habitar configura hábitos, y los hábitos constituyen principios de habitación. El hábitat y el habitar representan modos particulares de estar en el mundo.



TC | MF



La antigua división entre nómades y sedentarios revela dos formas distintas de habitar el espacio: una basada en la percepción y construcción simbólica efímera y la otra en la construcción física persistente (CARERI: 2002) Esta dualidad nos invita a entender la arquitectura no solo como conocimiento de formas sino como una forma de conocimiento —una manera de interpretar, sentir y construir el mundo habitado.

Concebimos la arquitectura como “el arte de habitar”: un proceso que nos permite definir cómo el ser humano se relaciona con su entorno y construye estructuras capaces de generar sociedades cohesionadas, hábitats solidarios con calidad de vida. En el siglo XXI, cuando más de la mitad de la humanidad se concentra en áreas urbanas, la idea tradicional de “ciudad” se transforma en “ciudad múltiple” o “multiciudad”, un sistema elástico y complejo definido por flujos de movimientos, relaciones y acontecimientos interrelacionados que desafían las categorías espaciales clásicas.

La movilidad urbana, motor de la época contemporánea, construye paisajes fractales de aglomeración continua donde la periferia se diluye y emergen territorios urbanos sin márgenes claros. Este fenómeno revela el distanciamiento entre cuerpo y mente en entornos tecnológicos avanzados: una arquitectura cada vez más deshumanizada que ha tendido a privilegiar la mirada intelectual y visual, mientras margina el cuerpo, los sentidos, los recuerdos y la imaginación.

La incorporación de la tecnología y los sistemas digitales ha transformado radicalmente nuestras formas de habitar, integrando lo natural, lo artificial y lo digital en nuevas configuraciones y reglas para “el arte de habitar”. Esto plantea un compromiso ético y creativo para la arquitectura actual: restituir el cuerpo y los sentidos al espacio habitable, recuperar la historia y la memoria, y proyectar con responsabilidad una convivencia armónica entre tecnología, ambiente y sociedad.





Maison La Roche – Paris

## 5. ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

*El aprender pasa siempre por un lugar que desconocemos, estableciendo entre la naturaleza y el espíritu, el lazo de una complicidad profunda. (Nietzsche)*

¿A través de qué signos, estímulos y memorias se desencadenan las ideas que dan forma al proyecto? Nunca se sabe de antemano como alguien va a aprender. No hay método para encontrar esos tesoros, solo un paciente y disciplinado entrenamiento parece indicar el camino

Esta cultura, entendida no como mero acopio de conocimientos, sino como un movimiento dinámico y a menudo contradictorio, condiciona la sensibilidad, la memoria y, finalmente, el pensamiento.

En la formación arquitectónica, este proceso obliga a considerar la enseñanza de la comunicación no solo como transmisión de contenidos técnicos o teóricos, sino como un acompañamiento que estimula la exploración creativa y el encuentro personal con los lenguajes disciplinares. La cultura, por lo tanto, es la aventura de lo involuntario, de lo inesperado, que enlaza y desafía constantemente la sensibilidad con la reflexión crítica, creando las condiciones necesarias para que el estudiante no solo aprenda, sino que incorpore y reelabore el lenguaje proyectual desde una experiencia vivencial y transformadora.

El lenguaje en arquitectura, no es simplemente un registro o una copia mecánica de formas, sino que **es el pensamiento mismo hecho visible**; es la manifestación presente en la imagen del edificio aún futuro. Antes de que el edificio tome forma física, primero se dibuja y se estructura mentalmente un modelo ideal, el cual luego se traslada mediante el dibujo a la realidad material.

Este proceso no es lineal ni separado: la aparición de las primeras formas o bocetos constituye una expresión directa y primaria del autor, quien modela el espacio y las formas no para miraras, sino para **vivir y habitar corporalmente en ellas**. Por ello, el aprendizaje en arquitectura es inseparable de la práctica gráfica, ya que el **ejercicio del dibujo es condición para el ejercicio proyectual**. (Otxotorena, 1996).

*“Dibujar es una actividad en la que se juntan los ojos y la mano, la mirada y el tacto. Ninguno de nuestros sentidos es un canal independiente, autónomo, sino que todos juntos forman un único sistema integrado”* Alvaro Siza (1994) Muro, Carles. *Álvaro Siza. Escritos*. ed. UPC. Barcelona.

La creación arquitectónica se nutre **a través y en conjunto con el dibujo**, pues los dos procesos —lenguaje y proyecto— no se suceden uno tras otro, sino se entrelazan y potencian simultáneamente. Dibujar es proyectar. Es interpretación y creación constante que estimula la generación de nuevas ideas. Lo dibujado se convierte en referente para seguir imaginando y





Maison La Roche – Paris

desarrollando, conformando un proceso dinámico y progresivo que impulsa la ideación arquitectónica. El dibujo es el lugar específico de la ideación arquitectónica, que nunca es previa a su expresión gráfica sino, en tanto depende de ella para darse en forma paralela o simultánea.

El dibujo de arquitectura, inevitablemente analítico, proyectivo y crítico, constituye una introducción particularmente completa y fundamental al ejercicio de la arquitectura, dado que es en él donde se abordan simultáneamente sus diversas facetas o dimensiones. Según Otxotorena (1996), el dibujo actúa como un sustrato que relaciona de forma integrada las categorías disciplinares de la arquitectura: funcionales, formales y técnicas. A través del dibujo no sólo se aprende a componer y proyectar, sino también la adecuación al entorno, el uso, los materiales, la técnica y la construcción, uniendo así en un solo soporte todos los aspectos esenciales del proceso arquitectónico.

El aprendizaje del dibujo es una iniciación integral que permite explorar y entender la complejidad de la profesión arquitectónica desde sus múltiples dimensiones, propiciando una formación que vincula lo teórico y lo práctico, lo visual y lo táctil, lo analítico y lo creativo.

Esta visión del lenguaje como núcleo articulador de las categorías disciplinares subraya su papel no solo en la formación, sino también en la práctica profesional, donde el acto de dibujar es simultáneamente un proceso de ideación, crítica y síntesis que condiciona directamente la calidad y viabilidad del proyecto arquitectónico (Otxotorena 1996).

[...] dejar dibujada la implicancia de la mirada y del trazo luego, como manifestación del mecanismo de interpretación y de fijación de lo interpretado al modo de huella. **Durante siglos, la enseñanza de la arquitectura, ha consistido esencialmente en aprender a mirar y a re-conocer el orden, razón primera que vertebra la realidad y todas las cosas.** Arquitectura es delimitar la realidad y el mundo y tejer después, con el lápiz y la mirada, la red de relaciones y correspondencias formales y estructurales que permitan sustentar esa realidad y ese mundo. (GONZÁLEZ VIRÓS. 2007)

*"¿Qué mejor que sentarse en una explanada de Roma, al caer la tarde, experimentando el anonimato y una bebida de color exquisito?: monumentos por ver y la pereza invadiéndonos dulcemente. Inesperadamente, el lápiz o la bic empiezan a fijar imágenes, rostros en primer plano, perfiles desdibujados o luminosos detalles, las manos que las dibujan. Trazos primero tímidos, rígidos, poco precisos, luego obstinadamente analíticos, por momentos vertiginosamente definitivos, libres hasta la embriaguez; después, fatigados y gradualmente intrascendentes. **En una pausa de un verdadero viaje, los ojos, y a través de ellos la mente, ganan capacidades insospechadas. Aprendemos desmedidamente; lo que aprendemos reaparece, disuelto, en las líneas que después trazamos**"* Alvaro Siza. En Sierra, J.R (1997). *MANUAL de DIBUJO de la ARQUITECTURA, ETC.CONTRA LA REPRESENTACIÓN.* Sevilla.

## 6. PENSAMIENTO, LENGUAJE Y PROYECTO

Pensar-imaginar, dibujar y proyectar no son actos separados: están profundamente entrelazados de un modo orgánico. Cada idea que formulamos, cada palabra que pronunciamos y cada espacio que proyectamos, son formas de intervenir en el mundo, de darle sentido y de transformarlo. Proyectamos nuestra mirada sobre el mundo y le damos forma.

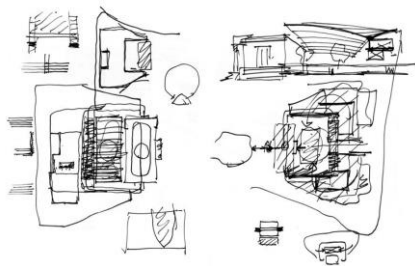
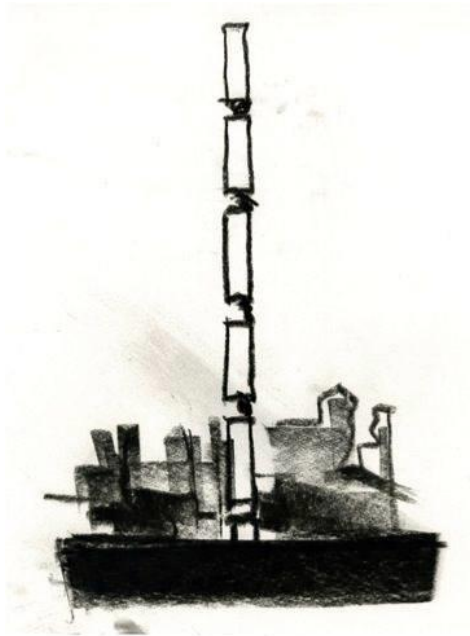
El Lenguaje posibilita plasmar las imágenes mentales, articulándolas a través del dibujo con el acto de **dar forma** al proyecto. A través del lenguaje es posible pensar y actuar. Entendemos entonces que, el vínculo entre **pensamiento, lenguaje y proyecto** es fundamental: sin pensamiento crítico, no hay intención; sin lenguaje, no hay representación ni comunicación; sin proyectación no hay acción transformadora.

**El pensamiento** es el motor invisible de toda acción humana. Pensar implica observar, analizar, imaginar e interpretar, pensar es el primer paso del proceso creativo y proyectual. Ahora, no todo pensamiento genera transformación: hace falta construir un pensamiento crítico, reflexivo y ético, capaz de cuestionar lo dado y abrir posibilidades. En el contexto del proyecto, pensar es formular una **visión** del mundo, una posición frente a la realidad. En palabras de Arnheim, R. (1967) “*Todo acto de visión es un juicio visual*”, con el que se construye una visión consciente, reflexiva y crítica sobre el mundo.

**El lenguaje** es el puente entre el pensamiento y el proyecto. A través del lenguaje estructuramos lo que pensamos, **damos forma** a nuestras ideas y las comunicamos. **Sin lenguaje, el pensamiento quedaría encerrado en la mente.** Adopta formas distintas: palabras, bocetos, planos, narrativas, imágenes. Cada una de estas expresiones es una manera de organizar el pensamiento y de preparar el terreno para la acción. El lenguaje no es neutro: al nombrar algo, le damos existencia, y lugar en nuestra visión del mundo. En palabras del filósofo Wittgenstein: “*los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo*”. Por eso, en todo proceso proyectual, **elegir qué y cómo decir también es elegir qué construir.**

El proyecto es la traducción del pensamiento al plano de la acción; una construcción tanto material como simbólica que anticipa y da forma a un futuro posible. En este sentido, **el proyecto es el lenguaje hecho espacio, forma, materia y experiencia.** Todo proyecto conlleva una responsabilidad, la de proponer una visión del mundo. Sin un pensamiento crítico y compromiso con la realidad, el proyecto puede convertirse en una forma vacía y sin sentido.

En un mundo atravesado por la rapidez y fragmentación, repensar el proyecto desde la ética y la crítica es una forma de resistencia. Proyectar es construir formas de vida, de relación y de futuro.



Peter Zumthor

## 7. PENSAMIENTO ESPACIAL, ENTRE EL CONCEPTO Y LA OPERATIVIDAD DISCIPLINAR

Proyectar es construir un **pensamiento espacial**, articulando múltiples dimensiones, materiales, culturales, sociales y simbólicas dentro de un sistema coherente.

En este proceso, el **concepto** opera como una herramienta clave: estructura el pensamiento, orienta decisiones, guía las operaciones formales y técnicas. Pero el concepto, por sí solo, no basta: necesita traducirse en acciones proyectuales concretas, en un lenguaje operativo propio de la disciplina.

Comprender la relación entre concepto y operatividad disciplinar en el proyecto arquitectónico, es entender cómo las ideas se transforman en decisiones, cómo la teoría se vuelve forma, y cómo la arquitectura construye conocimiento a través de la acción proyectual.

### El concepto como estructura de sentido

En el proyecto, el concepto funciona como un sistema organizador del pensamiento, que define un posicionamiento frente al problema arquitectónico. El concepto opera como un marco interpretativo: selecciona lo relevante, estructura la mirada, delimita las variables y orienta el desarrollo del proyecto. En palabras de Rafael Moneo, el concepto en arquitectura “no es una idea decorativa, sino una decisión estructurante”, que da coherencia interna a las distintas capas del proyecto: desde la forma general hasta el detalle constructivo.

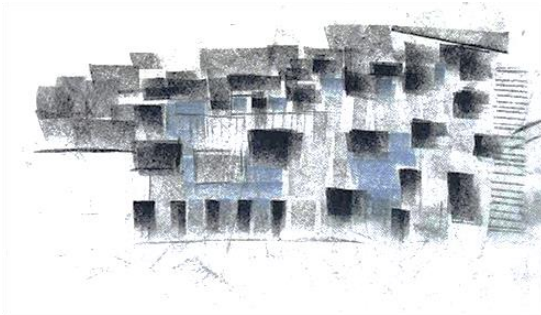
Un concepto sólido logra articular una lógica propia, disciplinar y crítica, desde la cual operar.

### Operatividad disciplinar: actuar desde la arquitectura

Para que el pensamiento sea proyectual, debe poder traducirse en operaciones disciplinares específicas: forma, proporción, estructura, materialidad, espacio, tiempo, recorrido, es decir, debe convertirse en decisiones que puedan habitarse, construirse y percibirse. La operatividad disciplinar es la capacidad de la arquitectura para pensar desde su propio lenguaje. Y es en esta traducción, de lo conceptual a lo espacial, donde se juega la inteligencia proyectual. Aquí el proyecto no es una copia de la idea, sino su construcción crítica dentro de un sistema material, técnico y cultural.

### El proyecto como mediación entre pensamiento y acción

En este marco, el proyecto arquitectónico aparece como un campo de mediación entre la reflexión conceptual y la operatividad técnica. Un proceso dialéctico y simultáneo, donde pensar es hacer, y hacer es pensar.



Peter Zumthor



*Peter Zumthor*

Arquitectos como Peter Zumthor o Carme Pigem han insistido en que el proyecto no es una traducción literal de una idea previa, sino una construcción sensible y abierta, donde el concepto se verifica, se transforma y se enriquece en el hacer.

La operatividad disciplinar no limita al concepto: lo pone a prueba, lo complejiza, lo lleva a su forma más densa y expresiva. Y el concepto, a su vez, permite que la operatividad no sea ciega o puramente técnica, sino orientada por un sentido.

### **Desafíos actuales**

En el contexto contemporáneo, la relación entre concepto y operatividad enfrenta varios desafíos. Por un lado, la espectacularización de la imagen digital tiende a privilegiar lo visual sobre lo conceptual, debilitando la coherencia del proyecto. Por otro lado, ciertas posturas excesivamente teóricas corren el riesgo de volverse inoperantes, desconectadas del hacer arquitectónico real.

Frente a esto, el desafío es construir una práctica proyectual que sea a la vez crítica y operativa, reflexiva y material, conceptual y técnica. Una práctica que reconozca a la arquitectura como disciplina autónoma, pero en diálogo con el mundo.

La relación entre concepto y operatividad disciplinar es el núcleo vital del proyecto arquitectónico. Sin concepto, el proyecto se fragmenta, pierde sentido. Sin operatividad, el concepto se desvanece, queda en el plano abstracto. Solo en su articulación productiva emerge una arquitectura capaz de pensar críticamente su tiempo, de construir experiencias significativas, y de proponer nuevas formas de habitar el mundo.

Entender el proyecto como un acto de pensamiento operativo —donde teoría y acción se entrelazan— es clave para una arquitectura consciente, rigurosa y transformadora.





*Taller de Comunicación Fau-UNLP*

TC | MF

## 8. LA MATERIA COMUNICACIÓN

Comunicar implica poner en común; todo proceso comunicativo presupone —de manera simultánea— la existencia y la producción de un código compartido, así como de una diferencia que posibilita la distinción y el sentido dentro de dicho código. Para que cualquier elemento imaginado pueda devenir en un significante efectivo, es indispensable que encuentre sentido en el interior de una estructura significativa determinada (Grimson, 2004).

Expresarse es, en esencia, expresar el mundo; en este acto se origina la comunicación. La palabra, entendida desde su multiplicidad de formas —oral, escrita, dibujada—, es el origen mismo de la comunicación. La palabra es diálogo, lugar de encuentro y reconocimiento mutuo. La palabra personal, creadora constituye el cimiento de la intersubjetividad y del tejido social que posibilita la construcción colectiva de significado.

En un contexto progresivamente mediatizado por las tecnologías de la información y la comunicación, estas dinámicas se transforman y complejizan. Las TIC han alterado profundamente la manera en que comunicamos, interactuamos y producimos conocimiento; han modificado no solo los canales y formatos, sino las propias estructuras del código compartido y la naturaleza de la diferencia en la comunicación. La digitalización introduce nuevos lenguajes, formatos multimedia y plataformas interactivas que modifican la experiencia comunicativa y la construcción de saberes, pero también plantean desafíos vinculados a la fragmentación, la superficialidad y la pérdida del relato profundo.

Actualmente, es frecuente comprobar una disminución en la capacidad colectiva para narrar y compartir experiencias de manera significativa, fenómeno que podría entenderse como una crisis en el arte de contar, tradicionalmente fundamental para el aprendizaje, la transmisión cultural y la construcción de identidades.

### **La narración como práctica comunicativa**

La narración constituye una forma artesanal y profundamente humana de comunicación, donde convergen alma, mirada y gesto —una relación íntima entre el narrador y su experiencia que se manifiesta en el acto mismo de narrar. A diferencia del informe, que busca transmitir el objeto o hecho en sí mismo desde una perspectiva neutral y verificable, la narración profundiza en la vida y vivencias del sujeto que relata, extrayendo significado de la experiencia personal y compartida. De ahí que en la narración permanezcan las trazas del narrador, así como en el barro del ceramista quedan las huellas de sus manos.



*Taller de Comunicación Fau-UNLP*

Su función radica en elaborar la materia prima de la experiencia —propia y ajena— de manera sólida, significativa y única, dando forma a relatos que trascienden el mero dato para construir sentidos, identidades y vínculos. En contraste, la información busca una verificación inmediata y se caracteriza por su carácter efímero: cada día somos bombardeados con noticias que cumplen su función en el momento que son frescas, pero rara vez logran transformarse en historias que perduren en el tiempo.

### **PERCEPCIÓN COMO ACTO SENSIBLE - REPRESENTACIÓN COMO ACTO INTELECTUAL**

La percepción se constituye como un acto sensible fundamental en la experiencia humana, al ser el primer contacto directo y vivencial con el entorno a través de los sentidos. Este proceso inicial no puede considerarse una simple recepción pasiva de estímulos externos, sino una operación activa en la que el individuo participa de manera dinámica, seleccionando, organizando e interpretando repetidamente la información recibida. Así, la percepción se configura como la base sensible sobre la cual se fundan las representaciones mentales que integran y dan sentido a la realidad. De acuerdo con enfoques teóricos gestálticos, percibir es ordenar y estructurar el caos sensorial, estableciendo patrones que permiten comprender y actuar en el mundo. En este sentido, la percepción vincula lo corporal y lo cognitivo, siendo la afirmación concreta de cómo el cuerpo y la mente dialogan para construir sentido.

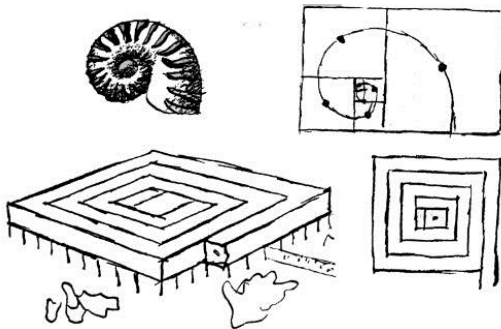
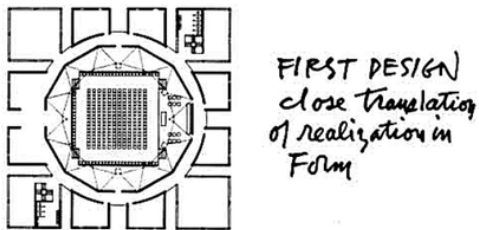
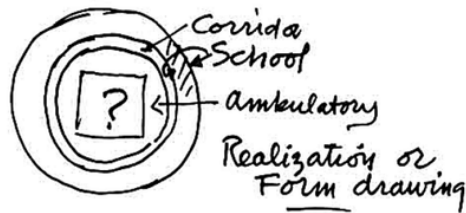
Por su parte, la representación *\_el lenguaje\_* se plantea como un acto intelectual que trasciende la mera transmisión de información para convertirse en un proceso de construcción activa de conocimiento y significado. El lenguaje problematiza y traduce las representaciones perceptivas en símbolos y signos que permiten expresar, compartir, analizar y transformar ideas complejas. Esta dimensión intelectual del lenguaje es clave en la construcción de identidades y en la mediación de las experiencias humanas en contextos sociales y culturales diversos.

La conjugación de la percepción sensible con la representación intelectual se convierte en un eje central para entender cómo los individuos construyen, interpretan y resignifican su experiencia del mundo. En el ámbito del proyecto, esta relación es evidente: la experiencia espacial está mediada por una sensibilidad corporal que interpreta el entorno, mientras que el dibujo proyectual *\_lenguaje\_* actúa como herramienta intelectual para dar forma y sentido a esa experiencia. Reconocer esta interacción permite construir procesos que integren la sensibilidad perceptiva con el pensamiento crítico y creativo, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados.

En base a este enfoque la materia busca articular las dimensiones sensibles e intelectuales del aprendizaje, integrando la experiencia corporal perceptiva con la capacidad crítica y proyectiva del lenguaje.

Creemos esencial **fortalecer el entendimiento de la percepción como un acto sensible, base de la experiencia individual y colectiva, y la representación como un acto intelectual que da forma, estructura y otorga significado.** El lenguaje problematiza y traduce las representaciones perceptivas en símbolos y signos que permiten expresar, compartir, analizar y transformar ideas complejas. Esta dimensión intelectual del lenguaje es clave en la construcción de identidades y en la mediación de las experiencias humanas en contextos sociales y culturales diversos.

La arquitectura entonces, no solo debe afrontar la materialidad y configuración física de los espacios, sino también entender que el espacio vivido es un fenómeno complejo, subjetivo y condicionado por las particularidades perceptivas y contextuales de cada individuo.



## 9. DAR FORMA AL PROYECTO

El **lenguaje** desempeña un papel fundamental en la construcción del mundo perceptual de una persona. Nuestra mente no es un receptor pasivo de estímulos, sino que ordena y organiza las percepciones a través de conceptos a los cuales otorga significado, configurando así una estructura interpretativa con base en la experiencia y en los hábitos lingüísticos. La palabra, como instrumento de evocación y referencia, se convierte en el medio a través del cual las cosas pueden ser aludidas y nombradas; en este sentido, el “mundo real” que habitamos está construido y mediado por las prácticas y estructuras del lenguaje.

La **percepción y la visión** no son procesos aislados ni estáticos, sino actividades dialógicas e interactivas, que se desarrollan en un constante juego de acción y reacción, de hipótesis y verificación, de comparación y ajuste continuo. Siguiendo a Otxotorena (1996), la percepción constituye una actividad proyectiva: va más allá de la mera recepción pasiva de datos sensoriales, implicando su interpretación crítica, asimilación y lectura en vista de encontrar sentido y dar forma a la experiencia.

La **forma y el lenguaje** son elementos interconectados que posibilitan la comunicación. La *forma* no es simplemente una apariencia externa ni una envoltura física, sino una estructura organizativa que da sentido a la materia y que se manifiesta en toda construcción cultural. El *lenguaje*, en tanto sistema simbólico, se presenta como el medio a través del cual se expresan, se reconocen y se comunican las formas. En arquitectura, esta relación es inseparable: *proyectar una forma es también proyectar un lenguaje*.

### ¿Qué entendemos por forma?

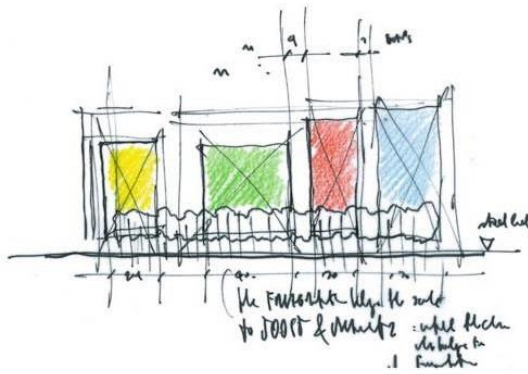
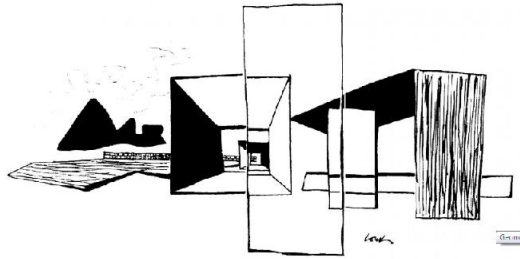
Etimológicamente, la palabra “forma” proviene del latín *forma*, que refiere tanto a la figura externa de un objeto como a su configuración interna. Desde una perspectiva filosófica, se pueden distinguir varias nociones fundamentales:

**Forma como principio activo** que da a algo su entidad, ya sea sustancial (lo que lo hace ser eso y no otra cosa), o accidental (lo que puede cambiar sin perder su identidad).

**Forma como estructura organizativa**, como modo en que algo está constituido o se manifiesta en el espacio.

**Forma como condición de la materia**, que la determina, la concreta y le da sentido.





Para Aristóteles, la forma es el principio que organiza la materia (*hylé*), haciendo que esta no sea solo potencia, sino acto. La forma es lo que permite que algo “sea” en un sentido pleno, aquello que determina su esencia.

Para Kant, en cambio, la forma se entiende como una estructura cognitiva que organiza la experiencia: las categorías del entendimiento y las formas puras de la sensibilidad (espacio y tiempo) son aquello que hace posible el conocimiento. La forma, en este sentido, es condición trascendental de posibilidad del mundo tal como lo conocemos.

En ambos casos, ya desde la metafísica o desde la teoría del conocimiento, se asume que la forma no es algo añadido a posteriori, sino constitutivo del modo en que comprendemos, interpretamos y construimos el mundo.

### Forma y percepción: la Gestalt

La teoría de la Gestalt, desarrollada a principios del siglo XX por psicólogos como Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka, introduce una concepción radicalmente estructural de la percepción. El término *Gestalt* significa en alemán tanto “forma” como “configuración” o “estructura”.

Para Rudolf Arnheim, uno de sus principales divulgadores en el campo del arte y el diseño, la percepción visual no consiste en el registro de datos aislados, sino en la captación de estructuras significativas. No percibimos elementos sueltos, sino totalidades organizadas:

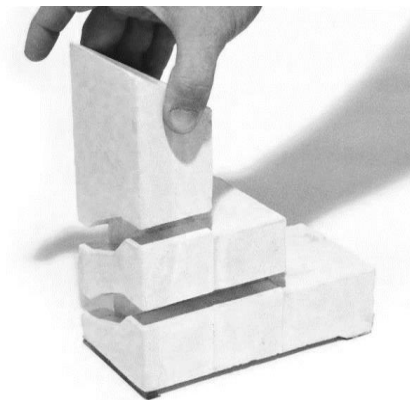
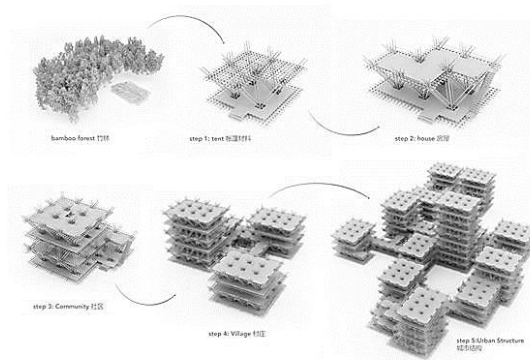
“La apariencia de cualquier elemento depende de la función y lugar que tiene en la configuración total. Los rasgos estructurales globales son los datos primarios de la percepción” (Arnheim, 1974).

Esto tiene implicancias profundas en arquitectura: percibimos un espacio o una forma arquitectónica no solo por sus partes, sino por la estructura relacional que las organiza. **La forma, entonces, no es un atributo, sino una condición del sentido.**

### Dar forma es proyectar

El acto de **dar forma** no es pasivo ni imitativo: es un acto proyectivo. Es un modo de interpretación y construcción de sentido. Dar forma implica observar, seleccionar, estructurar, imaginar y transformar. Toda operación formal supone una intención, una mirada, un posicionamiento.

Friedrich Nietzsche afirmaba que: “No hay hechos, sólo hay interpretaciones” (*La voluntad de poder*, 1906), planteando una visión del conocimiento como construcción perspectivista. Desde este enfoque, el acto de proyectar una forma es también una interpretación del mundo desde una mirada situada.



En este sentido, proyectar es pensar en forma, y la forma se vuelve una herramienta de pensamiento. La arquitectura se construye no solo con materia, sino con conceptos organizados formalmente.

### Forma, lenguaje y conocimiento

La relación entre **forma y lenguaje** es profunda y recíproca. Si el mundo toma forma a través del lenguaje, como plantean autores desde la filosofía del lenguaje hasta la semiótica, entonces toda forma proyectada es también un enunciado. Conocemos aquello que podemos nombrar, y solo podemos nombrar aquello que ha sido formalizado dentro de un sistema de significación.

“Para que cualquier elemento que pueda ser imaginado pueda devenir efectivamente un significante es imprescindible que haga sentido en el interior de una determinada estructura de significación.” (Grimson, 2004, p. 55).

De este modo, el lenguaje, sea verbal, visual o gráfico, es constitutivo del pensamiento arquitectónico. No hay forma fuera del lenguaje, y no hay proyecto sin lenguaje. Es por eso que la representación gráfica no es un accesorio del proyecto, sino uno de sus modos de existencia.

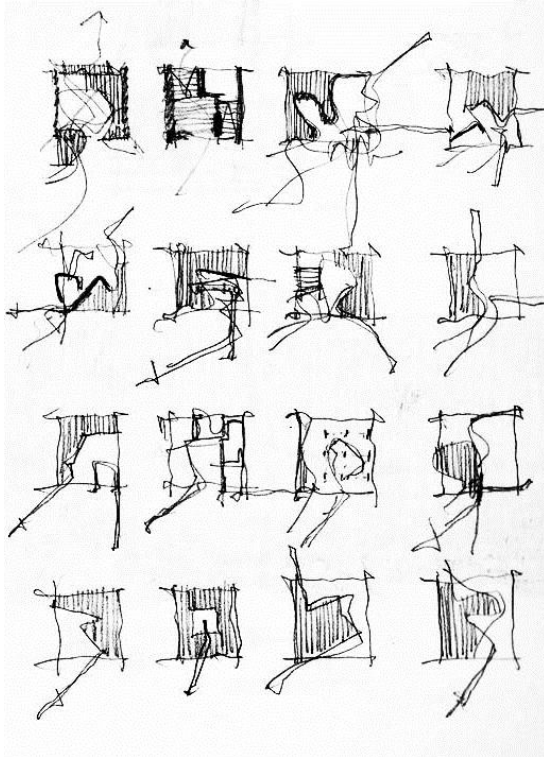
### Implicancias pedagógicas y proyectuales

Desde un enfoque pedagógico, trabajar con la forma implica desarrollar en el estudiante no solo habilidades técnicas, sino una capacidad crítica y reflexiva. Comprender la forma como lenguaje significa enseñar a pensar visualmente, a construir argumentos con líneas, a desarrollar conceptos a través de estructuras espaciales.

Esta mirada potencia una formación en arquitectura que no se limita al saber hacer, sino que incorpora el saber pensar, saber comunicar y saber significar.

La forma es lenguaje. Es estructura, configuración, significación. En el campo proyectual, dar forma es dar sentido. El lenguaje gráfico, en tanto sistema de representación y pensamiento visual, permite a la arquitectura expresar ideas, construir conocimiento y comunicar experiencias.

Comprender la forma como una construcción cultural, cognitiva y técnica abre el camino hacia una arquitectura más consciente de sus medios y más crítica en sus fines. El desafío pedagógico es enseñar a ver, a representar y a pensar en forma.



## 10. EL ESPACIO Y EL CAMPO GRÁFICO EN EL LENGUAJE VISUAL

En el ámbito del pensamiento visual, resulta fundamental distinguir entre **espacio gráfico** y **campo gráfico**, dos nociones interrelacionadas pero conceptualmente diferenciables. Mientras el **espacio gráfico** puede entenderse como el soporte estructurado donde se despliega la acción visual —sea esta representación, exploración o expresión—, el **campo gráfico** refiere a un entramado más profundo, que articula relaciones perceptivas, semióticas y proyectuales. Ambos conceptos son esenciales para comprender cómo se configura el lenguaje visual, no sólo como sistema de representación, sino como forma de conocimiento.

### El lenguaje visual como forma de pensamiento

El lenguaje visual no es una mera traducción perceptiva de lo visible, ni tampoco un simple vehículo para la representación: es un sistema simbólico y estructurado que posibilita pensar, construir y comunicar. Tal como el lenguaje verbal posee gramática, sintaxis y semántica, el lenguaje visual opera con reglas compositivas, estructuras de relación, y sistemas de significación que permiten organizar visualmente el pensamiento.

En este contexto, el **espacio gráfico** se presenta como el medio estructurado que organiza ese pensamiento visual. No es un vacío pasivo, sino una matriz activa que condiciona, posibilita y orienta la producción simbólica. Su estructura, ya sea una hoja, un plano, una grilla o una interfaz digital, organiza la disposición, jerarquiza elementos y establece relaciones entre formas, intensificando o neutralizando sentidos.

### El espacio gráfico como matriz operativa

Desde una perspectiva técnica y proyectual, el **espacio gráfico** es el entorno donde se producen y se organizan los signos visuales. Su lógica se basa en principios como la proporción, la grilla, el ritmo, la direccionalidad o el equilibrio. En arquitectura, el espacio gráfico adopta múltiples formas: plano, croquis, diagrama, maqueta o interfaz digital. En todos los casos, actúa como soporte de representación, pero también como instrumento de pensamiento.

Como señala Paul Klee, dibujar es “tomar una línea para pasearla”. Esta afirmación sugiere que en el espacio gráfico no solo se plasma lo pensado, sino que se piensa a través de la acción gráfica. Es un espacio cognitivo donde percepción, imaginación, análisis y síntesis convergen. En este sentido, el espacio gráfico puede entenderse como una interfaz entre lo mental y lo material, entre lo conceptual y lo sensible.

### El campo gráfico como estructura perceptual y semiótica

A diferencia del espacio gráfico, que se manifiesta como un soporte físico y técnico, el **campo gráfico** alude a un plano más profundo: una estructura inmanente que organiza la percepción y la significación dentro del lenguaje visual. Se trata de un entramado relacional que constituye la condición de posibilidad de la forma, anterior incluso a su configuración manifiesta.

Inspirado en aportes de la teoría de la Gestalt, el campo gráfico se construye a partir de relaciones de figura-fondo, tensiones, equilibrios, jerarquías y vectores que estructuran el espacio visual antes de que éste se llene de contenido. Es, en este sentido, un **a priori perceptual** que determina la forma en que vemos y comprendemos. Como sostiene Rudolf Arnheim, “la percepción no es un registro mecánico de elementos aislados sino la captación de estructuras significativas”.

El campo gráfico es una configuración relacional que no es directamente visible, pero que organiza las posibilidades mismas de lo visible. Su análisis no se limita a la composición, sino que implica una lectura crítica de las condiciones ideológicas, culturales y disciplinares que regulan la visualidad.

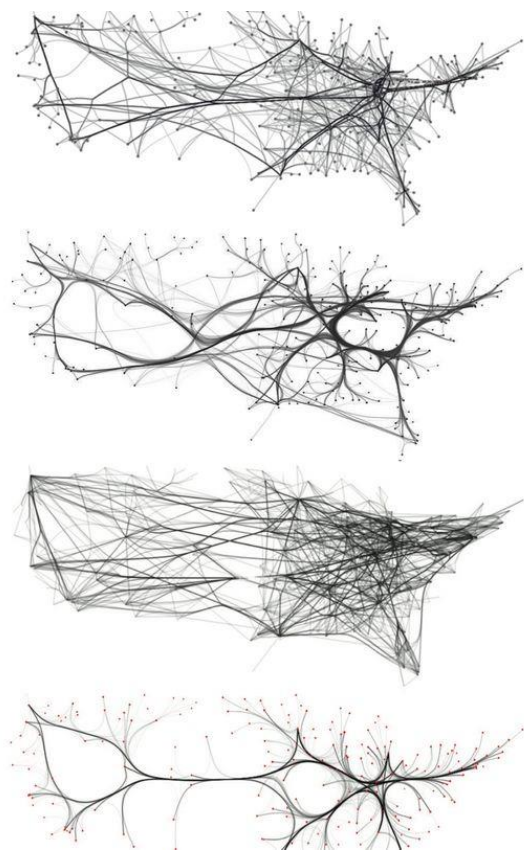
### **Espacio gráfico y campo gráfico en la cultura digital**

En el contexto contemporáneo, marcado por la expansión de los medios digitales, ambas nociones adquieren nuevas resonancias. El espacio gráfico se despliega en pantallas, entornos interactivos y sistemas paramétricos, ampliando sus dimensiones y multiplicando sus posibilidades. Sin embargo, el campo gráfico, como estructura de pensamiento visual, persiste, aunque modificado por nuevas formas de interfaz, temporalidad e interactividad.

Esta transición desde el papel al soporte digital no debe entenderse solo como una innovación técnica, sino como un cambio epistemológico. Lo gráfico ya no remite únicamente a lo plano, sino también a lo dinámico, lo mutable y lo inmersivo. En este nuevo escenario, comprender el funcionamiento del espacio y del campo gráfico es clave para desarrollar una alfabetización visual crítica, que permita no solo consumir imágenes, sino producirlas con sentido.

Desde un **enfoque pedagógico**, distinguir entre espacio y campo gráfico permite repensar las prácticas de enseñanza del lenguaje visual en arquitectura. Mientras el trabajo en el espacio gráfico implica desarrollar habilidades técnicas y operativas (dibujo, composición, modelado), el abordaje del campo gráfico exige una reflexión crítica sobre los modos de ver, de significar y de construir visualidad.

Esta diferenciación permite articular un pensamiento proyectual más complejo, donde representar no es solo mostrar, sino construir sentido. Formar en el campo gráfico es, en definitiva, formar en la capacidad de leer e intervenir críticamente en los sistemas visuales que nos rodean.



## 11. LA EDUCACIÓN COMO UN ECOSISTEMA DE INTERACCIONES

Las prácticas educativas pensadas como campos o sistemas, presuponen considerar que los procesos de enseñanza y aprendizaje están mediados por plataformas tecnológicas, entornos virtuales, recursos digitales y dispositivos, que habilitan nuevas formas de interacción, comunicación y participación entre los actores educativos. Los sujetos y las instituciones interactúan entre sí conectados a través de diferentes interfaces tecnológicas, para acceder a contenidos y construir conocimientos. Las interfaces son espacios de encuentro, mediación y construcción de conocimientos, en los que la interacción, la usabilidad y la experiencia del usuario tienen un rol central.

El concepto de interfaz se asocia al campo de la informática, y en esa línea una referencia esencial es “Las leyes de la interfaz”, texto de Carlos Scolari (2018). En ella aproxima distintos usos del término, definiendo a la interfaz como el lugar de la interacción, como espacios que conforman un ecosistema con capacidad de evolución y transformación conjuntamente con los usuarios. La interfaz es el lugar de la innovación, porque si no puede hacer algo, se las ingeniará para simularlo.

“Las interfaces son entornos de interacción donde diferentes actores humanos y tecnológicos intercambian información y ejecutan acciones”. En palabras de Scolari (2018, p.32) “una herramienta se usa, mientras que en un entorno se vive”, estableciendo, así la diferencia con una visión meramente instrumental de las interfaces.

Es posible pensar a la propia universidad como concepto de interfaz más amplia que incluye al nivel superior, o bien una interfaz analógica y simple como un pizarrón en el que los docentes escriben o dibujan, resultando puntos de apoyo para una mejor comprensión de los estudiantes.

En la misma línea, también son interfaces, los programas de las asignaturas, la planificación, los materiales educativos, el aula virtual, la “clase”, la evaluación, los escenarios, modalidades y opciones educativas (ya sea presencial, a distancia o mixta), las salidas al campo, las prácticas pre-profesionales, etc).



## 12. LA EVOLUCIÓN DEL ESPACIO GRÁFICO COMO CAMBIO EPISTEMOLOGICO

### Desde el cuaderno hasta la interfaz digital

El espacio gráfico, entendido como el campo donde se produce la representación visual del pensamiento, ha atravesado transformaciones profundas a lo largo de la historia. Desde el soporte físico del cuaderno, el papel o el plano, —espacios táctiles, secuenciales y analógicos— hasta las actuales interfaces digitales —interactivas, abiertas, mutables—, se ha producido un desplazamiento en la forma de pensar, organizar y proyectar visualmente. Este tránsito es un cambio epistemológico.

### El cuaderno: espacio lineal, secuencial, íntimo

El cuaderno ha sido históricamente el laboratorio de pensamiento del proyecto. Allí, la mano y el ojo se encuentran en un proceso directo de experimentación: lo gráfico emerge de una relación corporal, inmediata, con el medio. El espacio es finito, cronológico, pero profundamente reflexivo. El trazo equivale al pensamiento en acto.

Como afirma Paul Valéry: *“Dibujar es transformar el tiempo en espacio”*.

### El plano arquitectónico: codificación del espacio

Con la institucionalización de la arquitectura moderna, el dibujo se sistematiza: la planta, el corte, la elevación se convierten en lenguajes normados. El espacio gráfico ya no es solo experimental, sino técnico, reproducible, legible por otros. El plano es un código, un contrato visual. En este sentido, el espacio gráfico deviene también instrumento de transmisión disciplinar, que construye el saber arquitectónico.

### La digitalización: del espacio fijo al entorno mutante

La llegada de la computadora transforma el espacio gráfico en entorno operativo. Ya no se dibuja “en” un soporte, sino que se habita un software: **el dibujo deja de ser inscripción y se vuelve instrucción**. Lo gráfico se convierte en paramétrico, editable, tridimensional, navegable. La pantalla no tiene orientación fija, el zoom altera la escala como percepción, la paleta de herramientas desplaza la mano como gesto.

En palabras de Mario Carpo, “el dibujo digital no representa el objeto: lo genera”. (*The Second Digital Turn*, 2017)



### La interfaz como nuevo régimen cognitivo

La interfaz digital no es un simple sustituto del papel: es un nuevo régimen visual que reconfigura nuestra relación con la imagen, la escala, el tiempo y la materia. El espacio gráfico ahora incluye capas, datos, simulaciones, interacciones en tiempo real. Se borra la distinción entre representar, proyectar y construir. La maqueta digital es ya una forma de obra.

Este cambio epistemológico afecta cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se piensa la arquitectura: obliga a revisar las categorías de representación, idea, proceso y autoría.

### Consecuencias pedagógicas y disciplinares

Creemos que es necesario construir una **alfabetización digital crítica**, que no solo enseñe herramientas, sino modos de pensar con ellas.

- La enseñanza del dibujo debe considerar la continuidad entre lo analógico y lo digital, evitando la fragmentación.
- La representación debe ser pensada como un acto conceptual, no solo técnico.
- Los estudiantes deben ser capaces de leer e interpretar interfaces gráficas complejas, como modelos BIM, mapas de datos o entornos inmersivos.

El paso del cuaderno a la interfaz digital no es solo una mutación tecnológica: es una transformación en la forma de construir conocimiento visual. **El espacio gráfico ha pasado de ser un plano de inscripción a un campo dinámico de operaciones cognitivas.** Comprender esta evolución permite repensar la enseñanza del proyecto, el lenguaje de la arquitectura y la manera en que el pensamiento toma forma.



### 13. EL TALLER COMO ESPACIO DE CREACIÓN COLECTIVA

Como estrategia pedagógica, el taller implica un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución es grupal y compartida por docentes y estudiantes, creando vínculos que favorecen el trabajo en equipo. Se configura como un espacio dinámico y multifacético que articula el hacer con el pensar, el conocimiento con la creatividad y la experiencia individual con la construcción colectiva. En su esencia, se organiza en torno a la generación de un proceso concreto, de existencia material y simbólica, cuya propuesta central es: el aprender-haciendo. La modalidad plantea un proceso cíclico y reflexivo en la resolución de problemas, favoreciendo el desarrollo de autonomía, independencia y libertad creativa para imaginar y proponer.

El docente tiene la experiencia, actuando como mediador y guía de los procesos, en tanto el estudiante aprende en base a la confianza detectada en el hacer docente, apropiándose no solo de lo explícito sino también de las reglas tácitas del *saber hacer* y el *aprender haciendo*. Este reconocimiento mutuo legitima el aprendizaje y asegura que el estudiante se constituya como tal dentro de un marco de intercambios cognitivos y colaboración activa.

La estructura cooperativa genera pluralidad de miradas, diversidad de fuentes de información y percepción, situación que incrementa la objetividad estimulando la discusión, la reflexión y el debate, en un marco de tolerancia, solidaridad y cooperación. Este juego entre lo general y lo particular, lo teórico y lo práctico, se estructura en un diálogo continuo que permite abordar los problemas desde diversas perspectivas y niveles de complejidad. El taller integra la investigación, la crítica, la teorización y las prácticas disciplinares específicas, promoviendo una comprensión integral de la realidad del proyecto.

La producción basada en la resolución de problemas constituye el eje del proceso formativo. No opera con pautas cerradas ni persigue resultados predeterminados, por el contrario, incita a cuestionamientos que favorecen y reconocen la multiplicidad de preguntas y respuestas posibles. Se privilegian las indagaciones, la valoración de procedimientos diversos, los modos de hacer, las pausas reflexivas y períodos de trabajo intenso que incentiven la creación y la producción del conocimiento.

El taller ofrece un espacio integrador que facilita las búsquedas, estimula la provocación de conflictos, contiene la ansiedad y favorece variados niveles de reflexión.





## 14. HIBRIDACIÓN. PRÁCTICAS COLABORATIVAS

Al pensar el ámbito educativo y su relación con la tecnología, encontramos esencial la postura de Bauman (2007) con sus enunciados para la educación en la “modernidad líquida”. El autor plantea que, **en el mundo contemporáneo, caracterizado por la saturación de la tecnología y la interconectividad, debe modificarse la idea actual de educación, incitando que sea pensada como un proceso y no como un producto mercantil que pretende transmitir y conservar el conocimiento.** Debe adaptarse a un mundo en permanente cambio, resignificar la relación entre docentes y estudiantes, las estrategias metodológicas y pedagógicas de mediación activa, el desarrollo del pensamiento crítico situado, la autonomía, el trabajo colaborativo y la armonización e integración de la cantidad de información que circula. Surge entonces el desafío de repensar la educación en un contexto físico-virtual en constante evolución.

Analizar la didáctica universitaria desde la noción de hibridación como condición de enseñanza y aprendizaje busca **superar la mirada centrada en la tecnología como artefacto para pensarla como ambiente abre nuevos horizontes y problematizaciones sobre las competencias y prácticas docentes** en la universidad de hoy. El taller no queda exento, razón que hace necesario analizar las condiciones para repensar y reorientar las practicas.

Creemos que es posible construir prácticas que atiendan a diversas formas de enseñanza caracterizadas por un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, que busquen potenciar las instancias de aprendizaje colaborativo, empleando y combinando los medios multimodales de comunicación para crear conocimiento. En ese marco, adherimos a la concepción de que la **innovación pedagógica debe proponer un quiebre con las prácticas pedagógicas consolidadas, a partir de modelos mixtos de enseñanza que integren y solapen tecnologías informáticas y digitales.**

En esa línea se destacan los diseños didácticos que incluyen la perspectiva del dialogo en y con las redes, aplicaciones y dispositivos, que sin perder la profundidad y la vigilancia epistemologica abrieron el horizonte a intervenciones que se extendieron más allá del libro y, por supuesto, más allá del aula.

Es importante y necesario tener habilidades para adaptarse a la contingencia y encontrar soluciones creativas a los problemas, siendo una de las tareas centrales de los docentes, incentivar el pensamiento crítico y lateral de los estudiantes.

Proponer actividades que requieran el desarrollo de habilidades analíticas y creativas.



Favorecer el desarrollo de un conocimiento integrador para entender cómo las diferentes áreas del conocimiento están interrelacionadas y cómo aplicar lo que se ha aprendido en diferentes contextos.

Fomentar la autonomía y la responsabilidad sobre sus procesos de aprendizaje, alentándolos a tomar decisiones y a conseguir independencia, comprometiéndose con el **papel emancipador** de aquel que está en disposición de aprender.

**El docente asume su rol como facilitador y mediador del aprendizaje**, esto implica estar dispuesto a trabajar en colaboración con el cuerpo estudiantil, brindando retroalimentación y orientación en el proceso de aprendizaje. Lo que obliga a replantear nuestro compromiso con esos procesos desde nuevos paradigmas cognoscitivos y no sólo organizativos. Estar atentos para permitir la emergencia de lo desconocido, visibilizar y gestionar el conflicto, ensayar nuevos lenguajes, enfocar creativamente el error e imaginar modos de desobediencia capaces de superar la condición reproductiva.

En lugar de seguir pensando que acumular datos prodrá mejorar nuestras prácticas actuales, **necesitamos preguntas no algoritmos**, que tengan la capacidad de anticipar el futuro sorpresivo e inesperado.

## **15. NUEVAS CONFIGURACIONES PARA LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL TALLER**

En la acción de comprender la construcción de conocimientos como proceso dinámico y ocupar otros espacios para promover experiencias de enseñanza y aprendizaje significativas y originales en otros entramados y otras configuraciones, parece se vuelve habitual:

Circular en las redes y simultáneamente en el plano del aula sobre el que se pone en juego la clase.

Reconocer la importancia y complejidad del mundo analógico y sus extensiones y, por otro, intervenir plataformas y aplicaciones, reconociendo formas sutiles y configuraciones inestables, construyendo puentes con los modos de producción de conocimiento de los jóvenes que, con sus sensibilidades y modos de apropiarse y construir conocimiento, han profanado los usos comerciales de las tecnologías.

Promover la construcción colaborativa y habilitar una experiencia deslocalizada pero con una profundidad teórica que desbarata las formas tradicionales de construir el saber.

Clases menos vinculadas a secuencias y esquemas fijos que asumen la inestabilidad y el dinamismo del conocimiento y la necesidad de romper con rutinas para dar lugar a la creación de nuevas experiencias de aprendizaje que reclaman escenarios alternativos. La cátedra comparte material audiovisual en el entorno virtual del Taller, práctica que se ha afianzado en tiempos post pandémicos, lo que permite a los estudiantes introducir gradualmente el tema a trabajar de manera anticipada (flipped learning).

Revisitar el conocimiento desde nuevas materialidades. Expansiones didácticas como inmersiones en mundos simbólicos digitales que interrogan la palabra como único repositorio del saber, que utilizan otros lenguajes para explicar un fenómeno y que permiten dar paso a nuevas preguntas, reformulaciones y posicionamientos críticos.

Recorridos colaborativos flexibles en los espacios cotidianos de los estudiantes, recuperando sus modos de producción y otorgando entidad a las manifestaciones emergentes (imágenes, montajes, ediciones de sonido, producciones audiovisuales que se ponen a circular en las redes interpelando a autores y referentes que enriquecen los pensamientos y des ocultan modos alternativos de producción y circulación de conocimiento.

Los docentes del taller hemos avanzado en la digitalización de presentaciones teóricas, videos explicativos breves, del tipo tutoriales, podcasts temáticos y guías prácticas que acompañan los

ejercicios. Desarrollando metodologías didácticas no tradicionales, que ayuden a los estudiantes a formar redes y generar confianza en el trabajo en equipo.

Durante las clases hemos convenido en reducir tiempos de teóricos, intentando destinar la mayor parte de la clase a la ejecución y producción de ejercicios que involucren la construcción de conocimiento mediante la resolución de actividades grupales o la aplicación de conceptos a situaciones problemáticas concretas. Esto, **potencia las presentaciones en formatos digitales y mejora la comunicación oral de los estudiantes.**

La integración tecnológica tiene que ser un recurso para potenciar el acto educativo. El blog de cátedra y los entornos virtuales utilizados, funcionan como eje vertebrador de la cursada, favoreciendo la comunicación con estudiantes, la organización del material, y en determinados momentos sostiene la posibilidad de correcciones puntuales. En muchos casos, lo que antes se impartía como clase teórica en el aula física ha devenido en sucesivos videos breves alojados en la plataforma virtual.

Estas expansiones configuran una experiencia envolvente e involucran un dialogo profundo entre el contenido y quienes participan de esa actividad, implican posibilidad de rumbos diversos, construcciones tanto personales como colaborativas, plasticidad de tiempos y espacios e invitaciones a reinterpretar lo conocido desde otros ángulos. En esa línea, creemos esencial fomentar la construcción de ideas que surgen al interno de los talleres, fortaleciendo la colectivización y retroalimentación permanente dentro de la Institución en su conjunto.



## 16. TRABAJO INTEGRADO ENTRE EL TALLER DE ARQUITECTURA Y EL TALLER DE COMUNICACIÓN

Integrar es enlazar. Podemos decir que el valor está puesto en la **cualificación de ese enlace y en la totalidad que se genera como sistema de relaciones**. Desde este concepto es que trabajamos en la integración entre el taller de arquitectura y comunicación. Lenguaje y pensamiento son un par dialéctico imbricado que en la disciplina se traduce: como proyecto dibujo. Dibujamos para proyectar. El Taller de Comunicación **interpela al proyecto desde el lenguaje**, aportando instrumentos para visualizarlo y problematizarlo.

Integrar ambos talleres implica comprender que el proyecto arquitectónico también se comunica, se argumenta y se visualiza como forma de pensamiento. Esta interacción permite al estudiante desarrollar una mirada compleja y transversal: pensar también en relación con el relato, el contexto, la lectura del otro y la construcción de sentido disciplinar.

### Comunicar y pensar el proyecto a través del dibujo.

Como hemos mencionado dibujar y proyectar, no constituyen acciones separadas ni se suceden una tras otra; tampoco se presentan como etapas aisladas dentro de un mismo proceso. Son operaciones imbricadas que responden a la misma raíz y se dan siempre de manera indiferenciada y simultánea. El proyecto actúa como un espacio de mediación en el que confluyen distintos factores, encontrando su resolución a través del lenguaje gráfico. Es precisamente mediante el dibujo que se establece ese vínculo esencial con la obra: dibujar significa trazar, hacer visible lo intangible; a través de ese acto pensamos, creamos, registramos, recordamos y representamos.

En numerosas ocasiones, la comunicación es concebida como una herramienta auxiliar, entendida como el conjunto de medios necesarios para “mostrar” un proyecto. No obstante, desde una perspectiva más profunda y reflexiva, comunicar implica también pensar el proyecto desde múltiples miradas —la del lector, la del usuario, la del observador—, anticipando e interpretando diferentes formas de percepción y experiencia.

El Taller de Comunicación aporta recursos gráficos, conceptuales y discursivos que enriquecen la producción del Taller de Arquitectura: desde el dibujo analítico hasta el texto crítico, desde el diagrama hasta la maqueta conceptual, desde la línea hasta el gesto sensible. Todos estos recursos operan como formas de conocimiento. A través de ellos, comunicar se transforma en un acto creativo y cognitivo, una vía para explorar, comprender y dar sentido al proyecto, más allá de su representación visual.



## La representación como instancia proyectual

Integrar ambos talleres permite superar la idea de que el dibujo es sólo una herramienta para ilustrar un proyecto terminado. Por el contrario, el “**espacio gráfico**” se convierte en *campo de exploración* donde el estudiante puede pensar, modificar y reformular su propuesta. El dibujo, el texto, el montaje, la maqueta, el render, la fotografía y el collage se integran como lenguajes complementarios.

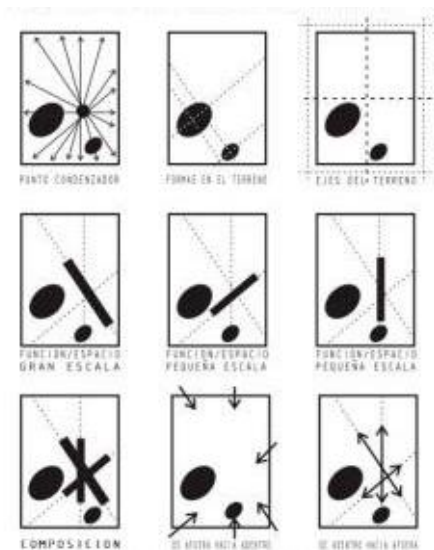
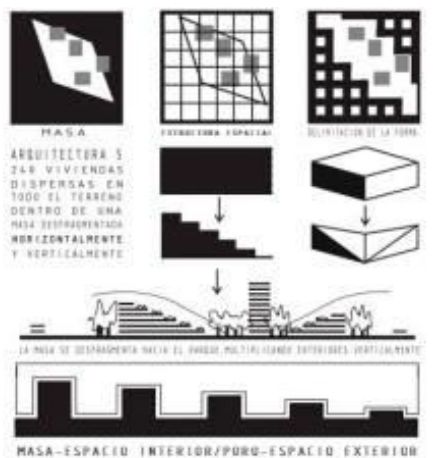
En este sentido, la comunicación ya no es etapa final, sino parte del proceso proyectual. Esta articulación enseña a pensar visualmente, a construir discurso, y a entender que toda forma proyectada conlleva una forma de narrar y representar. El acto de dar forma es proyectivo.

Desde lo pedagógico, la integración de ambos talleres genera una experiencia de aprendizaje más rica y significativa. Permite construir saberes interdisciplinarios, favorece el trabajo colaborativo y estimula la creatividad desde múltiples lenguajes. Además, prepara al estudiante para enfrentar la complejidad del ejercicio profesional, donde comunicar las ideas con claridad, sensibilidad y rigor es tan importante como proyectarlas.

El trabajo conjunto promueve un modelo de enseñanza donde la arquitectura no es solo objeto, sino también relato, imagen, palabra y argumento. De este modo, se consolida una formación integral que potencia la autonomía crítica y la capacidad expresiva del estudiante.

El trabajo asociado entre el Taller de Arquitectura y el Taller de Comunicación no constituye una sumatoria de contenidos, sino una síntesis activa y transformadora. En esa articulación, el proyecto se vuelve más profundo, más consciente, más comunicativo. Porque proyectar no es solo construir espacio: es también construir sentido, y todo sentido necesita ser pensado, representado y transmitido.

*Entender que comunicar es también proyectar, y que proyectar es también comunicar, es uno de los aprendizajes más valiosos para la formación. Por eso, integrar ambos talleres no es solo una estrategia pedagógica, sino un modo de construir una arquitectura más crítica, más sensible y completa.*



## 17. LA MATERIA COMUNICACIÓN EN EL PROYECTO FINAL DE CARRERA

### Comunicación como construcción de sentido

En el contexto del PFC, entendemos que el rol de la comunicación no debe reducirse a la transmisión de información técnica o visual, sino que constituye una construcción activa de sentido. El proyecto no es solo lo que se diseña, sino lo que se comunica: cómo se piensa, cómo se argumenta, cómo se representa y cómo se hace comprensible. Desde esta perspectiva, la materia Comunicación aporta herramientas para articular discurso, construir relato y proyectar significados.

### El lenguaje gráfico como mediación crítica

El lenguaje gráfico —entendido como un sistema visual de representación, organización y argumentación— es central en el proceso proyectual. En el PFC, este lenguaje se convierte en una plataforma crítica, donde se ponen en tensión las ideas, los posicionamientos, las decisiones y los valores implicados en el proyecto.

Desde esta perspectiva, la materia permite:

- Reflexionar sobre los modos de representación.
- Articular coherencia entre forma, concepto y expresión.
- Usar el lenguaje visual como instancia de pensamiento crítico.

### Representación y pensamiento proyectual

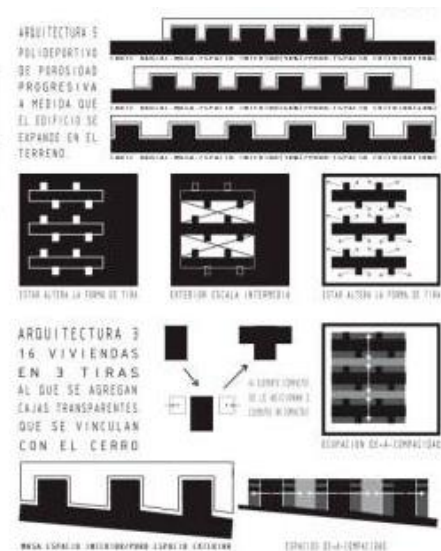
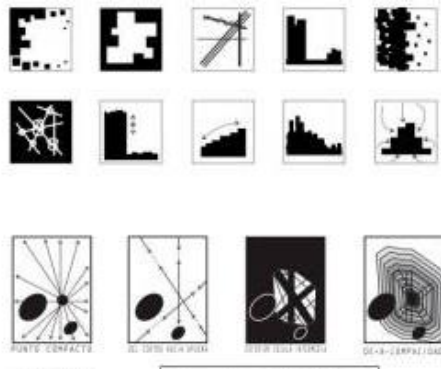
La representación no es un reflejo del proyecto: es una de sus formas de existencia. En el PFC, la representación cumple un rol operativo y epistemológico. Permite ensayar, transformar, construir y argumentar. El aporte de la materia es entonces acompañar el proceso desde una visión donde la representación es exploración, interpretación y construcción de conocimiento.

### Articulación entre idea, forma y discurso

El PFC exige una elaboración compleja donde idea, forma y discurso estén articulados. La materia aporta una mirada transversal que promueve:

- Coherencia discursiva en las presentaciones orales y escritas.
- Claridad conceptual en los recursos visuales.
- Unidad narrativa en la construcción del relato proyectual.





Esto implica entender la producción gráfica y discursiva no como documentación final, sino como parte integral del pensamiento proyectual.

## Comunicación como competencia proyectual

La comunicación no es un agregado al proyecto: es una de sus competencias fundamentales. Saber comunicar un proyecto es saber pensarlo en términos de interlocutores, de contextos, de significados compartidos. *El PFC, como instancia terminal, demanda una capacidad de síntesis, claridad y profundidad que solo puede lograrse mediante un trabajo consciente y reflexivo sobre el lenguaje.*

## Dimensión pedagógica

Desde un enfoque pedagógico, el rol de Comunicación en el PFC es:

- Ofrecer herramientas para construir un discurso proyectual coherente.
- Acompañar en la definición del relato arquitectónico.
- Propiciar una actitud reflexiva frente a los modos de representación.
- Estimular la autoconciencia del lenguaje como forma de pensamiento.

## Comunicación como práctica crítica

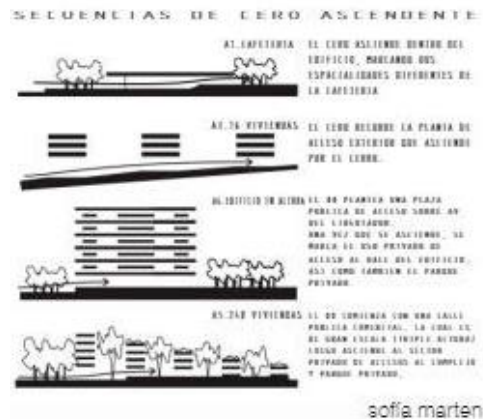
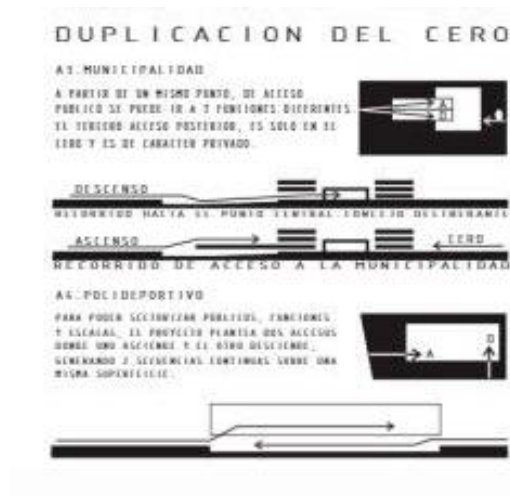
Finalmente, el objetivo no es solo "mostrar bien" el proyecto, sino "pensar críticamente con y a través del lenguaje gráfico y discursivo". Comunicación contribuye a que el estudiante tome posición, construya sentido y se apropie de su proyecto como expresión de una mirada sobre la arquitectura y el mundo.

## Consolidando la narrativa en el Proyecto Final de Carrera. *Los Conversatorios como espacio de aprendizaje y actualización.*

En el trayecto final de la formación, el Proyecto Final de Carrera se distingue como la síntesis donde convergen saberes, prácticas y sentidos construidos a lo largo del camino académico.

La materia Comunicación cuyo dictado está previsto en los 3 tres primeros años de carrera, parece quedar reclusa de las demandas surgidas en este momento curricular. Sin embargo el lenguaje desplegado para la comunicación de las ideas, revela su alcance más profundo: no se limita a ser un instrumento técnico para comunicar un proyecto, sino que se consolida como la construcción





activa de sentido que da vida y voz al proyecto. Comunicar implica pensar, argumentar, representar y hacer comprensible una idea compleja, donde el lenguaje gráfico se convierte en mediador crítico y espacio de tensión entre conceptos, formas y valores.

En un entorno marcado por las innovaciones tecnológicas, las operaciones a nivel global y por el acceso casi inmediato a una cantidad de datos, se reclaman profesionales con un *perfil knowmad*. En este escenario, la formación en el campo expresivo requiere renovarse y ampliarse para responder a las demandas laborales que valoran la flexibilidad, la creatividad, la transversalidad, el trabajo colaborativo y el dominio de competencias complejas.

A partir de identificar esta condición epocal, desde la materia nos propusimos buscar una alternativa que posibilite a los estudiantes reconectar con lo aprendido en la materia, para actualizarlo acorde a las necesidades y desafíos que les propone esta instancia final de formación en la Facultad. Surge así la idea de los *Conversatorios "El Lenguaje del Proyecto"*, entendidos como espacios donde el intercambio y diálogo con expertos en distintas actividades vinculadas a la arquitectura, permitan exteriorizar las claves de la comunicación tanto verbal como icónica, y se aborden los nuevos lenguajes emergentes en el campo disciplinar.

Retomando la noción de que el dibujo, como forma esencial de comunicación no verbal, otorga sentido a la arquitectura y se convierte en el canal primordial para transmitir ideas, la experiencia de los Conversatorios intenta potenciar la capacidad narrativa del estudiante, ampliando sus herramientas para enfrentar el desafío final del Proyecto, y proyectarse con una voz profesional propia y reflexiva.

Esta propuesta no sólo establece una continuidad natural entre la materia Comunicación y el Proyecto Final de Carrera, sino que abre un horizonte donde la comunicación se convierte en práctica crítica y profesionalizante, que prepara al estudiante para defender y transmitir con profundidad y claridad sus ideas. En la confluencia de la sensibilidad estética y el rigor intelectual, el lenguaje del proyecto se despliega, se sostiene y se proyecta hacia el mundo, configurando identidades renovadas y significativas.

En ese sentido, creemos que la materia Comunicación puede aportar al PFC no solo como soporte a la elaboración discursiva del proyecto, sino que invita a una experiencia formativa amplia y desafiante, donde la narrativa se fortalece a través del intercambio, la reflexión y la actualización permanente. Porque **en el acto de comunicar, el proyecto no solo se muestra, sino que se vuelve pensamiento vivo, acción crítica y construcción de futuro.**

## 18. OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES

Antes de formular los Objetivos Generales y Particulares para cada uno de los niveles de la materia, resulta oportuno establecer una base conceptual común que oriente el sentido formativo de la propuesta pedagógica. Los pilares de este enfoque consisten en:

**Comprender la comunicación visual como una estructura fundacional del pensamiento arquitectónico.** El propósito no es solo enseñar a dibujar, sino formar en una alfabetización visual profunda. Esta competencia habilita a los estudiantes a estructurar ideas, articular formas y comunicar intenciones arquitectónicas a través de diversos lenguajes gráficos.

**Desarrollar capacidades proyectuales a través del dominio y uso consciente de herramientas gráfico-expresivas.** Técnicas como el dibujo, el diagrama, el collage, la fotografía o el modelo físico y digital no se consideran productos finales, sino medios indispensables para la exploración, la representación, la reflexión crítica y la toma de decisiones. Estas herramientas funcionan como instrumentos cognitivos activos que permiten indagar, experimentar, analizar y comunicar durante todo el proceso proyectual.

**Integrar la sensibilidad, la técnica y el pensamiento en la producción visual del proyecto arquitectónico.** La formación propicia lograr una síntesis entre lo sensible (percepción, la intuición y el aspecto poético del hacer proyectual), lo técnico (normas, escalas y precisión necesaria), y lo conceptual (la teoría, las ideas y mirada crítica), con el fin de lograr una expresión arquitectónica integral.

**Promover una actitud activa, crítica y experimental frente al lenguaje visual.** No se trata de aplicar códigos gráficos ya establecidos, sino de incentivar en la construcción de una relación personal, disciplinar y operativa con los diversos modos de representar y comunicar. La materia fomenta la búsqueda constante, la experimentación creativa y la capacidad de ruptura con lo establecido, entendiendo el lenguaje visual como un campo dinámico y abierto, donde la innovación, la transformación y la reflexión crítica son elementos esenciales para el desarrollo proyectual. Esta actitud crítica y experimental impulsa a cuestionar paradigmas, explorar nuevas posibilidades y desarrollar un pensamiento visual que dialogue con el contexto disciplinar y creativo de la arquitectura contemporánea.

**Vincular el aprendizaje gráfico con la responsabilidad social de la disciplina.** La representación del espacio no es un acto neutral: comunica valores, ideas y modos de habitar que influyen en la transformación del entorno construido. En base a ello, se fomenta una visión crítica

sobre el poder del lenguaje visual para incidir en las condiciones sociales, culturales y ambientales del espacio habitado.

## **COMUNICACIÓN I**

### **1- Introducir al conocimiento y manejo del lenguaje visual del espacio arquitectónico**

- Desarrollar criterios de alfabetización visual básica, introduciendo nociones de proporción, escala y composición.

### **2- Fomentar la reflexión crítica sobre los procesos de representación y comunicación en arquitectura.**

- Comprender al dibujo como forma de pensamiento, superando la noción de dibujo como copia o registro.
- Explorar la articulación entre observación, percepción y expresión, reconociendo que “ver” es también interpretar.
- Analizar y representar elementos formales y efectos sensoriales que estructuran el espacio arquitectónico.
- Iniciar en el manejo y construcción del relato gráfico.

### **3- Explorar instancias del proceso proyectual a partir del empleo de herramientas gráfico-expresivas diversas**

- Introducir a los principios de la representación arquitectónica bi y tridimensional: corte, planta, perspectiva, axonometría, maquetas-modelos 3D.
- Ejercitar otros sistemas de representación: registros secuenciados. Fotografía.
- Experimentar y aplicar distintas técnicas gráficas de representación.

## **COMUNICACIÓN II**

### **1- Fortalecer la construcción de un lenguaje gráfico proyectual y reflexivo**

- Incentivar la capacidad de abstracción, análisis y síntesis visual del espacio arquitectónico.

- Estudiar los sistemas generativos del espacio (estructuras geométricas, modulación, crecimiento, vacío, ritmo).
- Ejercitar el uso del dibujo como herramienta analítica y conceptual, no solo descriptiva.
- Explorar el uso de diagramas, mapas, collages, maquetas y otras formas gráficas no convencionales para pensar y comunicar ideas arquitectónicas.

## **2- Consolidar el empleo de herramientas gráfico-expresivas intervinientes en las instancias del proceso proyectual**

- Seleccionar una metodología de representación proyectual que permita comunicar hipótesis, argumentos y decisiones.
- Profundizar en la expresión narrativa del proyecto, incorporando lógica, secuencia, relación entre partes y estrategias discursivas diversas.
- Aplicar recursos y códigos visuales simples para construir narrativas que reflejen la comprensión del espacio arquitectónico.
- Explorar y ensayar recursos tendientes a la postproducción para enriquecer la narrativa comunicacional.

## **COMUNICACIÓN III**

### **1- Potenciar la adquisición reflexiva y crítica de un lenguaje gráfico proyectual, para comunicar el espacio urbano-arquitectónico y sus complejidades**

- Comprender el espacio urbano como campo simbólico, físico y social, abordándolo desde el registro gráfico, la interpretación y la problematización.
- Identificar y representar estructuras urbanas.
- Ejercitar estrategias de lectura crítica de la ciudad.

### **2- Ejecutar decisiones sobre el empleo de herramientas gráfico-expresivas en la comunicación del proceso proyectual**

- Estimular y fortalecer la producción de un lenguaje visual personal y autorreflexivo, que permita a cada estudiante encontrar su modo de pensar y representar.

- Integrar lenguaje visual, investigación y representación crítica como herramientas para construir una mirada proyectual sobre lo urbano.
- Formular una expresión argumentada que evidencie la complejidad del proyecto.
- Comprender la evolución del espacio gráfico desde el cuaderno hasta la interfaz digital como cambio epistemológico.

## 19. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA Y MODALIDAD DE ENSEÑANZA

El Taller de Comunicación Mohr-Ferlan funciona como un taller vertical estructurado a partir de pares conceptuales que lo vertebran: *El lenguaje visual y el dar Forma*.

Estos ejes atraviesan los tres niveles de la Materia, con distintos grados de complejidad y profundidad, y se articulan mediante un marco conceptual que los cohesiona: la *relación pensamiento-lenguaje-proyecto*, entendiendo que el Proyecto es el núcleo en torno al cual orbitan todos los saberes concernientes a nuestra disciplina.

Todos los aspectos que involucran el funcionamiento del Taller están imbuidos en este marco de referencia, atravesando los contenidos desde lo instrumental hasta lo conceptual.

Atendiendo a que las asignaturas Comunicación I, II y III corresponden a distintos ciclos de formación, es necesario puntualizar que tanto los contenidos como las estrategias didácticas se ajustan a las particularidades de cada etapa formativa.

Se prevé una concatenación de los contenidos que se presentan ordenados con un grado creciente de complejidad y profundidad, tanto en la estructuración al interior de cada asignatura como en la articulación con la del siguiente nivel.

Del mismo modo, las estrategias didácticas a implementar reflejan la demanda tanto de una progresiva autonomía de los estudiantes para la resolución de las ejercitaciones como del desarrollo de capacidades de integración y abstracción y el dominio paulatino de herramientas, técnicas y métodos de representación acordes con la progresión propuesta.

En **Nivel 1** se abordan los temas de manera introductoria, a partir de la construcción de conceptos básicos y de prácticas instrumentales que desarrollan los contenidos explicitados en las unidades del programa analítico. Para cada trabajo se establecen condiciones particulares de implementación, con temas-problema compendiados y organizados en etapas. Esto permite visibilizar el crecimiento del estudiante tanto en el dominio conceptual como en la operación de instrumentos y en la adquisición de habilidades específicas.

En **Nivel 2** se incorpora la mirada analítica que propone una indagación sobre objetos disciplinares y explora teorías, conceptos derivados de ellas y posibilidades de representación de los “hallazgos” que surgen de esa búsqueda. El dibujo se convierte en lenguaje que permite explicar y comprender lo que aún no se conoce. Plantea un margen de indefinición que para poder ser resuelto requiere profundizar en las estrategias ya conocidas o bien recurrir a soluciones creativas que incorporen

elementos que las complementen. Los objetos de estudio seleccionados son obras de arquitectura de baja complejidad, y porciones acotadas de tejido urbano.

En tanto, en **Nivel 3** se incluyen el relevamiento, el análisis y la representación de objetos que presentan mayor complejidad y escala, poniendo el foco particularmente en el espacio urbano. En esta etapa el dibujo y el lenguaje visual se entienden no sólo como herramientas de representación, sino como elementos esenciales del discurso arquitectónico. La selección de temas y la planificación de actividades, propicia en los estudiantes el desarrollo de capacidades para argumentar, comunicar y defender sus proyectos de forma integral y cercano a lo profesional.

La modalidad de actividades académicas reglamentada por el Plan de Estudios vigente corresponde al formato presencial.

La implementación de las clases por tanto tiene asignadas un día y un horario de funcionamiento. Dar clases en la franja horaria vespertina conlleva asumir una serie de condiciones que deben tenerse en cuenta en la planificación de la modalidad de enseñanza. Estas incluyen ciertas limitaciones que derivan del horario como el uso de las instalaciones y las posibilidades de trabajar fuera del ámbito de la facultad.

Sin embargo, somos conscientes que la presencialidad en estos días supone un entramado de situaciones que exceden el *estar en el aula*.

Coincidimos con Kap (2025) en que deambular simultáneamente en las redes, en otros espacios y en el plano del aula sobre el que se pone en juego la clase puede facilitar la construcción colaborativa y habilitar una experiencia deslocalizada pero con una profundidad teórica que desbarata las formas tradicionales de construir el saber. Actividades como salidas grupales para visitar y dibujar edificios y espacios de la ciudad, que suelen no ser tan frecuentes por el horario de funcionamiento del taller, o cuando las ejercitaciones demandan el uso de computadoras y se alterna entre el espacio áulico asignado y la sala de informática, potencian el desarrollo de otro tipo de habilidades en los estudiantes. Unas que requieren de creatividad y capacidad resolutoria en la contingencia (problemas de orden logístico o técnico, adaptación a nuevos entornos o circunstancias, organización de trabajo colaborativo, etc) así como de autonomía en la toma de decisiones.

En el mismo sentido, algunas estrategias didácticas implementadas y otras que planificamos realizar, se proponen una comprensión de los contenidos más dinámica, propiciando experiencias de enseñanza y aprendizaje significativas en otros entramados y otras configuraciones. Nos referimos por ejemplo a las experiencias de articulación con los Talleres de Arquitectura, que no



sólo impulsa una mirada integral sobre los contenidos de ambas asignaturas sino que impulsa otro tipo de intercambios en las instancias de exposición final de los trabajos obtenidos desde la transversalidad. De este modo ponemos el acento en el objeto de aprendizaje y no exclusivamente en el objeto de conocimiento.

## **Núcleos temáticos estructurados por**

### **COMUNICACIÓN I**

#### **UT I - Forma y espacio arquitectónico**

- La comprensión del espacio arquitectónico. Las relaciones entre las partes y el todo. Relaciones de: proporción, posición, distancia, escala. La relación que se establece entre la percepción del espacio y la construcción de imágenes. Decodificación e interpretación tridimensional para la construcción de imágenes a través de diferentes lenguajes.
- Los elementos abstractos que configuran el espacio: el punto, la línea, el plano, el volumen. La estructura del espacio arquitectónico: dialéctica lleno-vacío.
- Elementos y lógicas estructurantes del espacio urbano-arquitectónico.
- Leyes de ordenamiento y correlación entre los elementos que configuran el espacio arquitectónico: La geometría. La proporción. La composición. Noción de escala arquitectónica. La escala, el módulo y la medida
- La materialidad y las variables materiales que modifican la percepción sensorial integral del espacio: luz, color, textura.
- El ser humano habitando el espacio. La relación entre el cuerpo y el espacio. Usos y apropiaciones. La escala humana. La naturaleza, forma y ambiente. La exploración de las estructuras subyacentes en las formas naturales y en la forma artificial.

#### **UT II - Pensamiento gráfico**

- Principios generativos: la pertinencia de las estrategias de comunicación en la práctica arquitectónica.
- El pensamiento gráfico y la relación orgánica ojo-mente-mano: el trazo a mano alzada.
- El dibujo de arquitectura como instrumento de indagación en el proceso proyectual: el croquis preliminar, los diagramas, el dibujo analítico, el registro gráfico de precisión. Aportes del dibujo analógico y digital.

- Representación bidimensional y tridimensional: los dibujos y las maquetas.
- La comunicación a través de las técnicas gráficas, características específicas y potencialidades.
- La relación entre representación, percepción y cultura disciplinar: la pertinencia de las técnicas de representación tendientes a la indagación y modificación espacial.
- Las percepciones del espacio arquitectónico y urbano: el registro situado.
- La comunicación: criterios compositivos, relación espacio-tiempo. El relato gráfico y el discurso audiovisual.

## **COMUNICACIÓN II**

### **UT I - Estructura del espacio arquitectónico.**

- Leyes de la Gestalt - Principios de la percepción. El concepto de estructura. Estructura arquitectónica como aspecto central en la definición de las ideas y el desarrollo del proyecto arquitectónico.
- Organizaciones espaciales: Centralizadas, Lineales, Radiales, Agrupadas y en Trama. Principios ordenadores: ejes, simetría, jerarquía, pauta, ritmo y repetición.
- Espacio estructurante y espacio estructurado. Relaciones entre las partes y el todo.

### **UT II - Morfología**

- Propiedades de la forma. Contorno, estructura, color, textura, tamaño, posición, configuración. Propiedades superficiales de la forma: opacidad, transparencia, reflexión.
- Forma y estructura. Estructuras simples, estructuras complejas. Composición. Relación lleno-vacío. El vacío como organizador del espacio. Relaciones espaciales.
- Leyes y procesos generativos. Sistemas de generación y organización formal. Operaciones: adición, sustracción, yuxtaposición, maclado. Leyes de simetría.
- Forma-Materia. Relaciones.
- La luz en la conformación morfológica.
- El color propiedad y variable modificadora del espacio. Aspectos psicofísicos.

### **UT III - La obra de arquitectura**

- Configuración del espacio arquitectónico. Sistemas generativos, geometría, leyes, sintaxis, escala.

- Relevamiento, registro y representación del proyecto arquitectónico.
- Análisis y comunicación gráfica de obras de arquitectura. Estudio de la composición y la “estructura arquitectónica”.
- Forma-Espacio-Materia. Relaciones.
- Prefiguración y representación del hecho arquitectónico. Metodologías. Escalas. Técnicas.

#### **UT IV - Lenguaje y discurso visual**

- Representación mediante sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales. El dibujo técnico - el dibujo expresivo.
- El dibujo como herramienta de indagación e interpretación, cómo método de estudio y conocimiento de la forma arquitectónica.
- El croquis de interpretación espacial. Punto de vista y encuadre. Secuencias de aproximación. La luz representada, texturas y grafismos.
- El relato visual: relación entre composición del espacio gráfico y discurso visual. Desarrollo de estrategias básicas de composición gráfica y comunicación.
- Memoria gráfica de proyecto. La articulación entre concepto, contenido y narrativa visual.
- El registro fotográfico: punto de vista, foco, encuadre. Posproducción, reencuadre.
- La maqueta conceptual como instrumento de indagación. La interacción entre croquis, maqueta analógica y virtual como herramientas combinadas para la interpretación espacial.

### **COMUNICACIÓN III**

#### **UT I - Análisis del espacio urbano**

- Introducción al estudio del espacio urbano. La ciudad y el sistema de relaciones que operan en ella como insumo esencial para el proyecto. Relevamiento: observación, registro y análisis.
- Análisis perceptivo: principios de generación, leyes de la Gestalt.
- Análisis de los elementos estructurantes de la ciudad. Mensura y cuantificación de datos.

#### **UT II - Lenguaje y proyecto**

- Espacio urbano. La percepción espacial urbana. Captación, percepción, interpretación, representación y comunicación. Croquis, fotografía y mapeos cognitivos como instrumentos de indagación.
- Elementos estructurantes de la ciudad. Trazados, trama, tejido. Límites, bordes, nodos. Instrumentos de análisis e interpretación: cartografías, cortes y perfiles urbanos.
- El espacio público. Factores culturales y formas habitables. La representación de lo urbano en distintas escalas.
- Materialidad urbana-volumetría edilicia. Llenos y vacíos. Reconocimiento y valorización de los elementos urbanos.
- El color como variable modificadora del espacio. Como señalamiento, como textura. Aspectos psicofísicos.
- Representación mediante sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales. Exploración y consolidación de recursos gráficos acordes a la escala de estudio.

### **UT III - Dar Forma**

- Propiedades y comportamiento de la forma en el espacio urbano.
- Paisaje urbano. Aspectos estructurantes de la relación Forma-Contexto. Exploración morfológica. Estrategias e instrumentos de registro.
- Procesos de generación formal. Conceptualización y operaciones de reconfiguración.

### **UT IV - Discurso Visual**

- Estrategias comunicacionales para la definición y argumentación del proyecto de arquitectura en diferentes escalas.
- La composición gráfica como herramienta del discurso visual. Principios ordenadores de la composición: tamaño, posición, pesos visuales, jerarquía. Soportes y formatos: relación campo-figura y fondo-figura.
- Panel gráfico. Forma y comunicación. Relaciones entre formato y discurso visual. Métodos de postproducción. Procedimientos analógicos y digitales.

## **Descripción analítica de actividades teóricas y prácticas**

Tomando en cuenta, que las asignaturas Comunicación I, II y III corresponden a distintos ciclos de formación se pautarán actividades diferenciadas en relación a los presupuestos epistemológicos y los contenidos de cada etapa formativa.

Se priorizarán las actividades de índole práctica, a desarrollarse en el ámbito académico, en el espacio temporal establecido para las asignaturas, como premisa para el desarrollo del taller como estrategia pedagógica y ámbito de enseñanza-aprendizaje.

Creemos que la dinámica de taller permite discutir la consistencia de la tarea, desarrollando criterios de validación que resultan valiosos, tanto en la experiencia de intercambio entre estudiantes, como en lo que aporta a la comprensión de los mecanismos de reflexión en y sobre la acción que se ponen en juego en todo proceso proyectual. Asimismo, colaboran en la consecución de relaciones docente-alumno que garanticen, en lo posible, una enseñanza personalizada a pesar de la masividad, tanto en lo relativo a la transmisión de conocimientos como sobre todo en el seguimiento, la crítica y la evaluación de los resultados

Los **espacios** en los que estas actividades acontecen son **el aula**, como **ámbito de práctica de ejercitaciones**, organizadas por nivel de distinto grado de complejidad, que incluyen el uso de instrumentos y herramientas analógicas y digitales. De acuerdo a los propósitos pedagógicos y requerimientos operativos de cada trabajo, se emplearán distintos dispositivos, materiales y soportes, desde lápices y papeles de variadas características hasta software para construcción y edición de imágenes o para realización de presentaciones multimedia. En paralelo, el **blog de cátedra**, administrado por los docentes del Taller, permite la **ampliación del espacio presencial** y favorece el desarrollo de otro tipo de actividades, sincrónicas o asincrónicas como: prácticas complementarias a la actividad realizada en el aula, tutorías virtuales para los trabajos grupales, repositorio de material bibliográfico, fílmico y fotográfico vinculado a la materia, puestas en común -foros- y posibilidad de acceso a otros recursos didácticos de interés para la enseñanza en el área.

En el aula, la actividad diaria se estructura pautando de manera alternada, el trabajo en plenario, por comisiones o en pequeños grupos dentro de cada comisión, de acuerdo a los requerimientos de la ejercitación.

Los estudiantes se asignan en grupos de entre 25 y 30 integrantes. Las comisiones son coordinadas por un docente, y entre ellos se organizan en pares pedagógicos, lo que favorece el trabajo colaborativo y posibilita evaluaciones cruzadas entre grupos. La instrumentación por grupos propicia un ambiente cooperativo en el cual se comparten miradas, dudas y hallazgos a medida que avanza la ejercitación y se entrena para las instancias grupales de síntesis y puesta en común de lo producido.

La jornada se inicia, en general, con una breve presentación teórica que introduce la actividad práctica a realizar. A continuación, se realiza una puesta en común en cada comisión para reflexionar críticamente sobre la producción realizada en la clase anterior. Los docentes hacen

comentarios sobre los trabajos que permiten repasar en clave didáctica los problemas que presentó la ejecución, las estrategias utilizadas para sortearlos, las prácticas que consiguieron alcanzar o superar la consigna a partir del desarrollo de habilidades o puesta en acto de soluciones creativas y se repasan las dudas.

Las “enchinchadas” o puestas en común de lo producido, pueden operar como apertura y/o cierre de cada jornada según resulte funcional a cada Trabajo Práctico. El objetivo principal de estas instancias es producir síntesis parciales que enlacen los trabajos otorgando integración y organicidad al proceso de aprendizaje.

### **Clases teóricas**

Para cada unidad temática se planifican clases teóricas, que operan como marco referencial de los contenidos y como disparadoras para la resolución de los Trabajos Prácticos. Se dictan presencialmente en un espacio temporal definido de acuerdo a la organización prevista para cada clase.

Algunas presentaciones están disponibles en formato digital en el Blog de la cátedra. Esto permite el acceso al material sin restricciones temporales, facilitando su visualización a demanda. En ocasiones se sugiere que los recursos sean revisados con antelación (clase invertida), modalidad que favorece un intercambio más dinámico y promueve el trabajo colaborativo, atendiendo a los ritmos de aprendizaje individuales y propiciando la aprehensión de conocimiento significativo.

Se propone también la realización de *paneles de discusión* desde la transversalidad, con la participación de profesores a cargo de otras asignaturas asociadas al desarrollo de las ejercitaciones o de invitados externos que puedan aportar experiencias significativas para la formación de los estudiantes.

**Listado de Clases Teóricas** (ver detalle en Anexo *MATERIAL DIDÁCTICO SISTEMATIZADO*)

### **Actividades prácticas**

En los desarrollos de cada práctica, los estudiantes desempeñan sus tareas en grupos asignados (comisiones) que son coordinados por auxiliares docentes. Los docentes se encargan del seguimiento personalizado durante el transcurso de la clase y a lo largo de las diferentes etapas planificadas para el ciclo lectivo.

Para **Nivel 1** las actividades propuestas contemplan el trabajo en la bi y tridimensión a partir de técnicas diversas. Se exploran y manipulan materiales variados -papeles, cartones, etc- para la construcción de figuras planas y modelos 3D simples que facilitan la comprensión de operaciones formales. Se promueve el uso del boceto y del croquis como herramientas de exploración espacial. Se ejercitan técnicas gráficas de representación (secas y húmedas): dibujos en lápiz grafito y de color, en tinta, con acuarelas y rotuladores. Se entrena en la lectura y producción de registros fotográficos para comprender las técnicas de composición de la imagen. Se elaboran relatos gráficos, fotográficos y audiovisuales, a partir del material producido por cada estudiante (tareas de postproducción de paneles o piezas gráficas de presentación).

En **Nivel 2** se desarrollan actividades de análisis de obras de arquitectura mediante dibujo codificado, bocetos, y maquetas de presentación y estudio. Se refuerza el lenguaje visual en base a la construcción de croquis, registros secuenciados, plantas, cortes, vistas, registros fotográficos y fotomontajes. Se trabaja la narración y el discurso visual a partir explorar distintas técnicas manuales y digitales que propicien un dibujo intencionado. Se proponen ejercicios de postproducción para el armado de paneles gráficos como pieza síntesis.

Mientras que en **Nivel 3** las actividades apuntan a la profundización del discurso visual y su aplicación directa a la argumentación del proyecto arquitectónico. Se trabaja la narrativa gráfica en base a diferentes tipos de representación: planos, cortes, maquetas, renders, diagramas. Se utiliza el método de figura- fondo como instrumento de interpretación, análisis y representación. Se identifican y conceptualizan procesos de generación formal en modelos concretos. Se entrena la comunicación multiformato para la composición de paneles gráficos mayores, utilizando técnicas analógicas, digitales y/o combinaciones de ambas. Se elaboran presentaciones dinámicas que requieren ajustar las ideas del discurso al formato secuencial y temporal (Power Point, Canva, animaciones, etc)

Los Trabajos Prácticos se presentan en formato de fichas, cuyo acceso es a través del blog o en la fotocopidora de la FAU con antelación al desarrollo de la clase presencial. Las mismas estructuran la modalidad de ejecución de la producción diaria a partir del planteo de objetivos específicos, alcances, técnicas de trabajo, materiales a utilizar, etc que permiten a los estudiantes tener a disposición una instrucción básica sobre la tarea a desarrollar.

**Listado de Fichas de Trabajos Prácticos por Nivel** (ver detalle en Anexo *MATERIAL DIDÁCTICO SISTEMATIZADO*)



## 20. RÉGIMEN DE CURSADA, EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

Comunicación es una asignatura de aprobación por promoción directa, lo que implica sostener una evaluación constante sobre el desempeño y la producción de los estudiantes a lo largo del ciclo lectivo. Por lo tanto, adquiere relevancia como instrumento dentro del proceso formativo; más que pensar en una evaluación del aprendizaje, creemos y apuntamos a una **evaluación para el aprendizaje**.

Esta evaluación continua se realiza a partir del seguimiento de las tareas que se realizan durante la clase, la presentación y evaluación semanal de los trabajos prácticos producidos.

Los criterios de evaluación se explicitan en base a cada actividad, en función de contenidos y objetivos particulares, estableciendo categorías y parámetros que permitan la puesta en común y potencien las reflexiones colectivas.

Esta dinámica posibilita a los estudiantes gestionar su proceso de aprendizaje, adoptando una autonomía progresiva y creciente, fortaleciendo la autoevaluación y el desarrollo de una actitud crítica. Resulta formativa también para los docentes, ya que las prácticas sistemáticas de evaluación movilizan preguntas sobre la intervención en la enseñanza y permiten encauzarla.

En este sentido, el proceso requiere establecer pautas y estrategias que posibiliten implementar acciones en el trabajo del Taller que evidencien la coherencia entre prácticas de enseñanza y evaluación y orienten la búsqueda de evidencias de aprendizaje:

- Explicitar intenciones para cada actividad en función de contenidos a desarrollar y objetivos propuestos (heterogeneidad de propósitos didácticos).
- Propiciar un diálogo centrado en la tarea, que ayude a identificar problemas y desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje, facilitando la comprensión de qué es lo que se pretende que alcancen.
- Proponer modalidades de evaluación con y entre pares en las que el docente interviene formulando preguntas y promoviendo la reflexión sobre los juicios que emiten los propios estudiantes, favoreciendo relaciones horizontales y trabajo colaborativo.

Además de estas tareas previstas para cada clase, durante el ciclo lectivo se planifican, en general, dos momentos para la evaluación de la totalidad de lo producido en el Taller. Operativamente, se organizan como jornadas de trabajo entre los cuerpos docentes y su objetivo es garantizar la nivelación entre comisiones. Están pensados como instancias de articulación, sistematización y revisión, para una reconstrucción crítica sobre lo actuado.

Las fechas se fijan en el cronograma anual en coincidencia con lo pautado por el calendario académico.

Los resultados se comparten con los estudiantes como devolución sobre el estado de avance de sus respectivos procesos, y se referencian con una calificación numérica.

Para la aprobación de cada una de estas etapas se requiere a los estudiantes la ejecución y entrega de los trabajos incluidos en el período estipulado y el cumplimiento del porcentaje de asistencia reglamentaria. El cómputo de la asistencia contempla no sólo la presencia en clase, la producción y la entrega del trabajo al finalizar cada jornada, sino que valora especialmente la participación activa en la dinámica de taller (aportes en debates e intercambios de las distintas instancias de trabajo individual o colectivo).

Para acreditar la asignatura, se requiere la aprobación de ambas etapas.

## 21. BIBLIOGRAFÍA

Esta Bibliografía se considera *en proceso*, acorde con una concepción de conocimiento en constante actualización. Esto sumado a las revisiones periódicas que se plantean para la propuesta en general, implica la actualización permanente del cuerpo bibliográfico así como la confección de nuevos materiales didácticos (gráficos, filmicos, digitales) asociados a la producción de la cátedra que se adicionarán a las referencias.

### BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Albers, J. (2017). *Interacciones del color*. Alianza Forma
- Allen, S. (2009). *Practice: Architecture, Technique + Representation*. Taylor & Francis Group
- Arfuch, L., Chaves, N. y Ledesma, M. (1997). *Diseño y comunicación: teorías y enfoques críticos*. Paidós. Colección Estudios de Comunicación
- Arheim, R. (1962). *Arte y percepción*. Eudeba
- Arheim, R. (1978). *La forma visual de la arquitectura*. G. Gili
- Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. G. Gili
- Breyer, G. (1977). *Jornadas de experiencias visuales*. Departamento de Arte de Tucumán
- Cabezas, L. (coord.). (2011). *Dibujo y construcción de la realidad*. Cátedra
- Christenson, M. (2019). *Theories and practices of architectural representation*. Routledge
- Cracco, P. (2000). *Sustrato racional de la representación del espacio*. Hemisferio Sur
- Dernie, D. (2010). *El dibujo en la arquitectura. Técnicas, tipos, lugares*. Blume
- Fernández, M.L. (1999). *Temas de arquitectura*. Eudecor SRL
- Frasconi, M., Hale, J. y Starkey, B. (edit). (2010). *From Models to Drawings. Imagination and Representation in Architecture*. Routledge
- Folga, A. (2016). *Imágenes e ideas en la arquitectura*. Ediciones Universitarias UCUR Gandelsonas,
- M. (2007). *eXurbanismo. La arquitectura y la ciudad norteamericana*. Infinito
- García Ramos, F. (1976). *Práctica de dibujo arquitectónico*. G.Gili
- Gibson, J.J. (1974). *La percepción del mundo visual*. Infinito
- Itten, J. (2020). *El arte del color*. Gustavo Gili SA
- Kandinsky, V. (1959). *Punto y línea sobre el plano*. Nueva visión
- Kemmerich, C. (c1968). *Detalles gráficos para arquitectos*. G.Gili

Klee, P. (1974). *Bosquejos Pedagógicos*. Monte Ávila Editores  
 Lanzillota, J. [edit] (2010). *Forma y Comunicación en Arquitectura*. EDULP  
 Lapuerta Montoya, J.M. (1997). *El croquis: proyecto y arquitectura*. Celeste Ediciones S.A.  
 Munari, B. (1975). *Diseño y comunicación visual*. G.Gili  
 Navarro de Zuvillaga, J. (2008). *Forma y representación. Un análisis geométrico*. Akal.  
 Pipes, A. (1991). *El diseño tridimensional. Del boceto a la pantalla*. G.Gili  
 Rowe, C. (1981). *Ciudad collage*. G. Gili.  
 Saínz, J. (2005). *El dibujo de arquitectura. Teoría e historia de un lenguaje gráfico*. Nerea  
 Silberfaden, D. (2002). *Trazos primarios*. Nobuko  
 Soler, O. (2002). *Del dibujo a la arquitectura; treinta años de la Escuela de Buenos Aires*. MNBA-FADU  
 Van Dyke, S. (1984). *De la línea al diseño; comunicación, diseño, grafismo*. G.Gili  
 White, E. (1981). *Vocabulario gráfico para la presentación arquitectónica*. Trillas

### **Manuales**

Alvarez, G. y Urdian, M. (1994) *Medios de representación para profesionales técnicos*. Alsina.  
 Arrese, A. (1993) *Manual de proyecto: antirrecetario básico v.1/v.2*. FADU-UBA.  
 Baker, G. (1985). *Le Corbusier: análisis de la forma*. G. Gili.  
 Baker, G. (1998). *Análisis de la forma: urbanismo y arquitectura*. G. Gili.  
 Burden, E.(1986). *Modelos gráficos para el diseño arquitectónico*. G.Gili  
 Burden, E. 2000). *Diccionario ilustrado de arquitectura*. Mc Graw-Hill.  
 Braunstein, M. (2001). *Conceptos básicos de composición y perspectiva*. Parramón  
 Ching, F. (1997). *Diccionario visual de arquitectura*.: G.Gili  
 Ching, F. (2012). *Dibujo y proyecto*. 2da. Edición ampliada. GG  
 Ching, F. (2015). *Architectural graphics*. John Wiley & Sons, Inc.  
 Ching, F. (2016). *Manual de dibujo arquitectónico*. 5ta. Edición revisada y ampliada. GG  
 Clark, R. y Pause, M. (1997). *Arquitectura: temas de composición*. G. Gili  
 Delgado Yanes, M. y Redondo Domínguez, E (2004). *Dibujo a mano alzada para arquitectos*. Ed.  
 Gil Delgado, O. (2023). *Tarugos y modelos. Ejercicios de dibujo y geometría para estudiantes de Arquitectura*. Munilla-Lería  
 Goldsmith, I. (2025). *Teoría del color para artistas*. Blume

Lambert, S. (1990). *El dibujo. Técnica y utilidad*. Hermann Blume

Laseau, P. (1991). *La expresión gráfica para arquitectos y diseñadores*. G.Gili

Magnus, G.H. (1991). *Manual para dibujantes e ilustradores*. Barcelona: G.Gili

Mc Morrough Agkathidis, J. (2017). *Dibujo para arquitectos*. Promopress Ediciones

Nagumo, H. (2024). *Como combinar colores*. Gustavo Gili SA

Neufert, E. (1995). *El arte de proyectar en arquitectura*. G.Gili

Panero, J. (1983). *Las dimensiones humanas en los espacios interiores; estándares antropométricos*. G.Gili.

Porter, T. (1983) *Manual de técnicas gráficas para arquitectos, diseñadores y artistas v. 1/v.3*. G.Gili

Porter, T. y Goodman, S. (1991). *Diseño; técnicas gráficas para arquitectos, diseñadores y artistas*. G.Gili.

Ramos Barbero, B. y García Maté, E. (2000). *Dibujo Técnico*. Ed. AENOR

Slade, R. (2019). *Sketching for ingineers and architects*. Routledge

Uddin, M. (2000). *Dibujo de composición; técnicas de representación de diseño arquitectónico*. Mc Graw-Hill.

Unwin, S. (2003). *Análisis de la arquitectura*. G.Gili

Wank, T. (1991). *El dibujo arquitectónico: plantas, cortes y alzados*. Trillas

Wong, W. (2011). *Fundamentos del diseño bi y tridimensional*. G.Gili

## **BIBLIOGRAFÍA TEMÁTICA O ESPECÍFICA**

### ***Dibujo codificado. Perspectiva.***

Barre, A. y Flocon, A. (1985). *La perspectiva curvilínea: del espacio visual a la imagen construida*. Paidós

Bartolomé Ramírez, R. (2000). *Perspectiva: fundamentos y aplicaciones. Axonométrico, caballera, cónico*. Ed. Universidad de la Rioja

Bartrina, L. (1996). *Perspectiva lineal y su relación con la fotografía*. Gustavo Gili

Belluci, A.G. (1988). *Los croquis de viaje en la formación del arquitecto y diseñador*. Eudeba

Bielefeld, B. y Skiba, I. (2010). *Dibujo técnico*. G.Gili

Borghini, S. (1979). *Perspectivas*. Espacio

Bower, S. (2017). *Captar la perspectiva in situ*. Promopress Ediciones

Domínguez, F. (2003). *Curso de croquis y perspectiva*. Nobuko

Iglesis Guillard, G. y Donoso Fernandez, M. (1996). *Apuntes de viaje*. Santiago: s/n

Laprade, A. (1981). *Croquis de arquitectura: apuntes de viaje por España, Portugal y Marruecos, 1916-1958*. G.Gili

Moliere, B. (2017). *La perspectiva en urban sketching. Trucos y técnicas para dibujantes*. Gustavo Gili SA

Norling, E.R. (2012). *Perspective Made Easy*. Dover Publications

Pérez Gómez, A. (2000). *Architectural representation and the perspective hinge*. MIT Press

Puy, J (2002). *El dibujo en la construcción. Perspectivas rápidas: croquis y bocetos*. Alsina

Ras, H.F. (2003). *El croquis creativo*. Universidad de Morón

Raynes, J. (2008). *Curso completo de perspectiva*. Blume

Reiner, T. (1980) *El encuadre en la perspectiva*. GGili

Rodríguez de Abajo, J. y Revilla Blanco, A. (1991). *Tratado de perspectiva*. Ed. Donostiarra

Soler, O. (1979). *Oscar Francisco Soler, 1968-1978; perspectivas*. Espacio.

Soler Sanz, F. (1996). *Perspectiva Cónica*. Ed. Universidad Politécnica de Valencia. Parramón

Uddin, M. (2000). *Dibujo axonométrico*. Mc Graw-Hill

### ***Técnicas e instrumentos***

Adams, S. (2017). *Colorpedia. Enciclopedia del color para diseñadores*. Promopress Ediciones

AAVV (2022). *Aula de Dibujo. Dibujo de apuntes*. Parramon Paidotribo

AAVV (2014). *Notebook sketching. Sketches urbanos, un discurso propio*. Parramon

AAVV. (2018). *Thinking color in space*. Birkhauser Verlag AG

AAVV (2019). *Todo sobre la técnica de la acuarela*. Parramón Paidotribo

Barros Costa, H. (2017). *NY-Relatos gráficos/Graphic crhonicles*. Universitat Politècnica de Valencia

Boerboom, P. y Proetel, T. (2019). *El color como material y recurso visual*. Gustavo Gili SA

Braunstein, M. (2003). *Para empezar a dibujar con lápices de colores*. Parramón

Braunstein, M. (2004). *Todo sobre las técnicas secas*. Parramón

Clark, N. (1991). *Cómo combinar y elegir colores para el diseño gráfico*. G.Gili

Consalez, L. (2010). *Maquetas. La representación del espacio en el proyecto arquitectónico*. G.Gili

Delgado Yanes, M. (2004). *Dibujo a mano alzada para arquitectos*. Parramon Editores

Dobie, J. (2023). *Lecciones sobre color*. Gustavo Gili SA

Dong, W.(2000). *Técnicas de representación en color: una guía para arquitectos y diseñadores de interiores*. Mc Graw-Hill

Duttmann, M. (1982). *El color en la arquitectura*. G.Gili

Farrelly, L. (2008). *Técnicas de representación*. Promopress

Gatz, K. (196?). *El color en la arquitectura actual*. G.Gili

Harrison, H.(1993) *Escuela de acuarela: guía práctica para pintar con acuarela*. Edunsa

Harrison, H.(1998) *Enciclopedia de técnicas de acuarela*. La Isla

Hechinger, M. y Knoll, W. (2010). *Maquetas de arquitectura. Técnica y construcción*. G.Gili

Hutton-Jamieson, I. (1991). *Técnicas de dibujo con lápices de colores: 22 estudios a lápiz, ilustrados paso a paso, con consejos sobre técnicas y materiales*. Madrid: Blume

Küppers, H. (c1973). *Color: origen, metodología, sistematización, aplicación*. Lectura

Küppers, H. (1980). *Fundamentos de la teoría de los colores*. G.Gili

Loomis, A. (2005). *El dibujo de figura en todo su valor*. Lancelot

Marin de l'Hotellerie, J.L. (1981). *Técnicas y texturas en el dibujo arquitectónico*. Trillas

Paez, R. (2019). *Operative mapping. Maps as design tools*. Actar

Porter, T. (1988). *Color ambiental: aplicaciones en arquitectura*. Ingramex.

Roeloffs, I. (2023). *La mezcla de los colores en la acuarela*. Hoaki Books

Schneider, T. (2025). *Con qué dibujar. Guía de utensilios analógicos para dibujar y diseñar a mano*. G.G

Solomon, L. (2021). *La práctica del color. Un manual de acuarela*. Gustavo Gili SA

Wong, W. (1988). *Principios del diseño en color*. G.Gili

### ***Dibujos de arquitectos***

Allen, G. y Oliver, R. (1991). *Arte y proceso en el dibujo arquitectónico*. G Gili

AAVV (2020). *Kahn: the importance of drawing*. Lars Muller Verlag

AAVV (2024). *Le Corbusier: Album Punjab 1951*. Lars Muller Verlag

AAVV (2017). *Miralles Tagliabue EMBT: inspiration and process in architecture*. Moleskine

Frost, M. (2019). *Cebra Architecture: we build drawings*. Frame (TH)

Fujimoto, S. (2012). *Sou Fujimoto sketchbook*. Lars Muller Verlag



Hadid, Z. (2005). Zaha Hadid. Obra completa. Thomas Manns & Company  
 Jones, W. (2019). *Making marks: architect's sketchbooks*. Thames and Hudson  
 Le Corbusier. (2002) *Voyage d' Orient-carnets*. Electa SPA.  
 Minond, E. (2010 ). *Flaneur*. Kliczkowski  
 Tschumi, B. (2014). *Notations. Diagrams & Sequences*. Artifice  
 Zeuler Rocha Mello de Almeida, L. (2019). *Lina Bo Bardi, drawings*. Princenton Architectural Press

### **Referencias bibliográficas para elaboración de la propuesta**

Andres, G.D., Cherniz, A., Gareis, F. y Tossolini, I. (2025) Estrategias de innovación pedagógica en carreras presenciales: tensiones entre presencialidad y virtualidad. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 91. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3665>  
 Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.  
 Arellano, M. (2015, 02 de abril). *La arquitectura en tiempos líquidos*. *Arquine*.<https://arquine.com/la-arquitectura-en-tiempos-liquidos/>  
 Baricco, A. (2019) *The game*. Anagrama  
 Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Cátedra.  
 Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.  
 Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa  
 Braidotti, R.(2020) *El conocimiento post-humano*. Gedisa  
 Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. G. Gilli  
 Colomina, B., Galán, I.G., Kotsioris, E. y Meister, A.M.[edit] (2022). *Radical pedagogies*. MIT Press  
 Costa, F. (2021) *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.  
 Faundes, A. y Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI editores.  
 Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Austral Comunicación*, 10(2). <https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer>  
 García-Pérez, S. y Sancho-Mir, M. (2024). Aprender con la Inteligencia Artificial: aplicación en un aula sobre cartografía operativa. *JIDA'24. VIII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura*. <https://doi.org/10.5821/jida.2024.13211>

- Gonzalez, A.H. y Olaizola, E. [comp] (2025). *Horizontes digitales, repensando la universidad en la era tecnológica*. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías (EAD) Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/177662>.
- Han, B-C. (2014). *En el enjambre*. Herder Editorial
- Han, B-C. (2017) *La sociedad del cansancio*. Traducción de Arantzazu Saratzaga Arregi y Alberto Ciria. Editorial Herder
- Hayles, K. (2024). *Lo impensado. Una teoría de la cognición no consciente y los ensamblajes cognitivos humano-técnicos*. Caja Negra
- Innerarity, D. (2025). *Una teoría crítica de la inteligencia artificial*. Galaxia Gutenberg
- Kap, M. (2024) *Vanguardias didácticas. Prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior*. Prometeo
- Lion, C., Kap, M. y Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad* 35 (2). <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.76>
- López, J. (2019, 11 de diciembre). “El laboratorio” como metodología para un trabajo teórico-práctico de grado. *PROAWeb*. <https://proaarquitectura.co/arquitectura-en-la-incertidumbre/>
- Nieto, E. (2022). Prescindible organizado!. Una agenda docente, afectiva y disidente para el proyecto arquitectónico. LOM ediciones
- Sadin, E. (2017) *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra
- Salgado de la Rosa, M. A., Raposo Grau, J.F., Butragueño Díaz-Guerra, B. (2020). Narrativa gráfica: el aprendizaje comunicativo del dibujar. *JIDA'20. VIII Jornadas sobre Innovación Docente*. <https://doi.org/10.5821/jida.2020.9274>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama.
- Steiman, J. (2012). *Más didáctica [en la educación superior]*. Miño Dávila y UNSAM Edita
- Suárez-Guerrero, C. (2021). ¿Usar o habitar? Internet como entorno educativo. *Cuadernos de Pedagogía* 522, 107-111.
- Suárez-Guerrero, C., Arroyo-Sagasta, A. y Ferrarelli, M. (2025). Hibridación de la enseñanza universitaria: redefiniendo el entorno, los alfabetismos y la tarea desde la didáctica. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 91. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3907>