

El taller de arquitectura, ¿vieja innovación o culto a la tradición?¹

**DIEGO
HIDALGO BURNEO**

The Architecture Design Studio, an Old Innovation or a Tradition Cult?

1. El presente artículo forma parte del desarrollo de la tesis doctoral cuyo objeto de investigación es *ideología en la enseñanza del proyecto de arquitectura*, investigación en curso en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires y auspiciada por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Ecuador. Agradezco a ambas instituciones por la acogida de mis estudios y por su financiamiento, respectivamente.

DIEGO HIDALGO BURNEO
Arquitecto con mención en Planificación y Diseño Arquitectónico por la Universidad de Cuenca. Máster en Proyectos de Arquitectura y Urbanismo (titulación propia) por la Universidad Europea Miguel de Cervantes. Máster en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de La Rioja y,

doctorando en Arquitectura en la Universidad de Buenos Aires. Ejerció la docencia en educación secundaria y superior entre 2010 y 2017, y practica la arquitectura desde 2009. Ha sido ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. hidalgoburneo@gmail.com

Palabras clave: taller de arquitectura / diseño / enseñanza / método / modelo / pedagogía crítica

Key words: *architecture design studio / critical pedagogy / design method / model / teaching*

24 RH

RESUMEN Aunque duramente criticado –incluso en crisis, según apuntan algunos investigadores– el taller de arquitectura parece inmune a cambios radicales que atiendan a la vertiginosa transformación de nuestras sociedades en las últimas décadas. Como objeto de estudio, el taller cobra importancia porque, además de su centralidad en la enseñanza, hipotéticamente podría plantearse que muchos lo asumen como modelo educativo, es decir, bajo el supuesto de que sus componentes están preestablecidos de manera prescriptiva.

Se revisan alrededor de un centenar de documentos publicados en la última década, además de varios considerados clásicos, y de ellos se extraen regularidades empíricas particulares que caracterizan la modalidad del taller. Siempre que es posible, se presentan las diversas conclusiones a que llegan los investigadores en sus estudios como polaridades, aunque lo que interesa es que, vistas en conjunto, dan cuen-

ta que con frecuencia se entiende al taller como modelo, una ‘vieja innovación’.

Por el contrario, al mostrar que el taller es un método educativo –o que conviene entenderlo así–, se comprende que es posible adscribirse a diversidad de modelos, decisión que en primera instancia es del educador. Con base en las proyecciones que se han hecho para la evolución del taller de arquitectura, se concluye que una de ellas –aquella que propone estudiarlo pedagógicamente– posibilitaría, debido a la influencia que ejerce sobre las demás, que la innovación de este sistema sea efectiva y no aparente.

ARTÍCULO

RECEPCIÓN: 27/5/2019

ACEPTACIÓN: 14/10/2019

ABSTRACT *Although harshly criticized –even in crisis, according to some researchers–, the architecture design studio seems immune to radical changes that address the vertiginous transformation of our societies in recent decades. As an object of study, the design studio becomes important because, in addition to its centrality in teaching, it could be hypothesized that many assume it as an educational model, that is, under the assumption that its components are prescriptively preset.*

Around a hundred documents published in the last decade are reviewed, in addition to several considered classics, and from them empirical regularities that characterize the design studio are extracted. Whenever possible, the various conclusions reached by researchers in their studies are presented as polarities, although what really matters is that, taken together, they realize that the design studio is often understood as a model, an ‘old innovation’.

On the contrary, by showing that the design studio is an educational method –or that it should be understood in this way–, it is understood that it is possible to ascribe to a diversity of models, a decision that in the first instance belongs to the educator. Based on the ideas that have been proposed for the evolution of the architecture design studio, it is concluded that one of them –the one that suggests studying it in a pedagogic manner– would make it possible that the innovation of this system be effective rather than apparent, given the influence that such idea exerts over the others.

Enseñar arquitectura: un principio universal

Jamás me he preparado para la enseñanza. Peor (o mejor): jamás he recibido una enseñanza propiamente dicha (...) Como autodidacta, conocí hasta los treinta y cinco años las mayores angustias; y no le deseo a ninguno de vosotros seguir un camino similar.

Le Corbusier
(Mensaje a los Estudiantes de Arquitectura)

Gropius (1971 [1965]) afirma que el proyecto pedagógico de la Bauhaus contenía una “doble responsabilidad moral”: Por un lado, conseguir que los estudiantes fueran plenamente conscientes de la época en la cual vivían y, por otra parte, que su futura práctica en el diseño, con base en los conocimientos recibidos, sea consecuencia directa de tal consciencia. En la medida en que consideran como referente al contexto de la sociedad amplia, tales principios poseen plena vigencia en la época que a nuestros estudiantes les toca vivir si se considera que, tal como lo ha expuesto De Souza (2004), desde hace al menos cinco décadas coexisten tres revoluciones de orden tecnológico (cambios acaecidos en torno a las tecnologías de la información y la comunicación), económico (crisis del modo de producción capitalista-estatista) y sociocultural (explosión de movimientos sociales que critican los valores de la sociedad occidental de consumo).

A pesar de que la transformación de las sociedades es innegable, en la esfera académica del diseño los estudios no

expresan tales cambios, señala Findeli (2001), lo cual le lleva a hablar de “derivadas” en esta materia. Esgrime varias razones para justificar su afirmación, pero cabe destacar una que aún utilizamos:

una epistemología implícita obsoleta de la práctica del diseño y la inteligencia, heredada del siglo XIX; un énfasis excesivo en el producto material; una estética basada casi exclusivamente en formas y cualidades materiales; un código de ética originado en una cultura de contratos y acuerdos comerciales; una cosmología restringida al mercado; un sentido de la historia condicionado por el concepto de progreso material; y un sentido del tiempo limitado a los ciclos de moda e innovaciones tecnológicas u obsolescencia [traducción propia] (Findeli, 2001: 6).

Independientemente de estas confusiones o derivadas, Findeli (2001) afirma que existe consenso sobre la necesidad de incluir arte, ciencia y tecnología en su enseñanza, mas no en la *importancia* y *función* que ha de darse a cada uno de esos componentes. Sea que se acuerde o no con Findeli, lo que realmente destaca de su proposición es que, con la finalidad de definir la importancia y función que se otorgue a arte, ciencia y tecnología en el currículo del diseño, a su juicio habría que responder a un tercer elemento crítico, a saber: la finalidad misma de la enseñanza y la práctica del diseño o a qué metaproyecto contribuyen.

Incluso, si se argumenta que enseñar-aprender arquitectura no es equivalente

a practicarla como profesión, el compromiso educativo ha de sustentarse de algún modo en el contexto de la sociedad amplia. Al menos parcialmente, el meta-proyecto referido por Findeli (2001) se ‘negocia’ en el taller de arquitectura pues es el contexto inmediato donde ocurre el proceso educativo. Hipotéticamente podría plantearse que el taller, como objeto de estudio, cobra importancia porque, además de su centralidad en la enseñanza, muchos lo asumen como *modelo educativo*, es decir, bajo el supuesto de que sus componentes están preestablecidos de manera prescriptiva. Si no se asumen esos componentes como inmovibles, cuando menos se reproducen acríticamente las prácticas tradicionales del taller. Por el contrario, al mostrar que el taller es un *método educativo* –o que conviene entenderlo así– se comprende que es posible adscribirse a diversidad de modelos, decisión que en primera instancia es del educador.

El taller de arquitectura

El taller como método

En el diseño de ambientes educativos, un *modelo* alude a los fundamentos de aquello que se desea conseguir, de manera que sirve como orientación para las prácticas concretas (Ramírez Montoya 2012), pero no se confunde con ellas. Es decir que pese a la base empírica de la normatividad de un modelo, este sugiere la práctica antes que especificarla.

Todo lo contrario a la prescripción clausurada o dogmática –dice Ma. Soledad Ramírez Montoya (2012)– un modelo es suficientemente flexible para que el educador imprima su propia idiosincracia en la enseñanza. Asimismo señala que, en tanto la educación no es discurso sino práctica, los modelos han de contemplar el contexto en el cual se han de efectivizar, así como también, su impacto futuro. La autora indica cuatro componentes para un modelo educativo: a) fines últimos (filosofía); b) ordenamiento interno (teoría); c) orientación práctica (política); y, d) puesta en operación (procesos y práctica operativa).

Si bien la relación con el entorno del proceso educativo se guía por modelos, se efectiviza con métodos (técnicas y estrategias no se tratan en esta discusión). En lugar de prescripción, el método implica decisión para la instrumentalización de la enseñanza. Mientras un modelo se ciñe a la pedagogía teórica, un método se corresponde con la pedagogía tecnológica-metodológica, donde se encuentra la didáctica².

En cuanto al taller respecta, la palabra misma no está libre de controversias. En América Latina, se lo utiliza para referirse a cuestiones tan diversas como el espacio para la práctica de un oficio, aquellas materias o actividades extraescolares, reuniones, seminarios o jornadas intensivas supervisados, trabajos de laboratorio o cualquier trabajo práctico donde prima la participación activa (Ander-Egg, 1991; Martínez, 2011). En la enseñanza de arquitectura, taller es el lugar en el cual se aprende a ser miembro de la comunidad que practica la

2. Esta terminología y su relación tienen sentido en la clasificación de pedagogía propuesta por Nassif (1958).

arquitectura; es un lugar en varios sentidos, pero aquí interesan solo dos: a) literalmente, porque implica un espacio físico delimitado y con características específicas para la práctica; y, b) utópicamente, porque en ese espacio se depositan deseos para que esa práctica sea buena (Martínez, 2011). Entonces, el taller no se desgasta en su carácter físico o espacial pues posee además varios supuestos pedagógicos. Ander-Egg (1991:34-35) propone ocho que aquí se resumen en tres³:

-Aprender-haciendo (a): el conocimiento se adquiere en una práctica vinculada con la profesión a la que corresponda, práctica que se guía por objetivos y no por programas (que avanzan linealmente por temas). Aprendiendo a hacer se aprende a conocer; no obstante, los conocimientos no se adquieren “sin un mínimo de instrumental teórico y metodológico” al obviar esto se comete un error pedagógico. Por otro lado, se incurre en un error epistemológico al creer que la práctica en sí misma se convierte en fuente de teoría: “en el taller no se entregan los resultados de una ciencia desde los textos, sino desde la práctica. O para ser más precisos, desde los conocimientos teóricos que requiere la práctica”.

-Metodología participativa (b): docente y alumnos participan activamente, normalmente a través de un proyecto como tarea común (e), donde la pedagogía de la pregunta (c) es una prioridad (se asiente que el conocimiento no está preestablecido). Se evade así la jerarquía docente-alumno y la competencia entre alumnos. El trabajo grupal y en equipo son destacables (g), aunque no se

excluye la realización de actividades individuales.

-Trabajo interdisciplinario y sistémico (d): no se restringe a un solo enfoque disciplinario, siendo propicia la globalización (f), pero también la integración de teoría-práctica, educación-vida, cognición-volición-afecto, conocer-hacer, docencia-investigación (h).

Debido a que los supuestos antes referidos son guías para la relación entre los agentes educativos (educadores y educandos) y, entre ellos y el ambiente en el que ocurre el hecho educativo, podría pensarse equivocadamente que el taller es en efecto un modelo. Sin embargo, de ningún modo queda especificada la finalidad de esas guías u orientaciones –requisito inexcusable de un modelo educativo–, lo que convierte al taller en un no-modelo (cuando menos). Incluso, validando los aspectos positivos que se desprenden de tales supuestos, tal como lo plantea Ander-Egg (1991: 3), “del sistema del taller en sí mismo, no se deriva o se infiere el **para qué** o intencionalidad última de todo esto [sic] [negritas en el original]”. Cabe decir que, si bien un método efectiviza la instrucción y no se confunde con un modelo, lo asume necesariamente (a menos de que la enseñanza se reduzca a una conducta sin sentido), sea que de esto seamos o no conscientes. Probablemente esto explique en parte la confusión de considerar y usar el taller como si de un modelo se tratara.

3. Los supuestos pedagógicos que desarrolla Ander-Egg (1991) en su texto están indicados entre paréntesis con los literales utilizados por el autor. Se aclara que aquí se resumen con fines expositivos y no porque se hayan codificado a través de ningún método específico.

Vieja innovación

Para su formación en arquitectura, en la antigua Grecia el aprendiz se integraba a un taller de arquitectura luego de poseer un oficio, mientras que, en la antigua Roma, donde la formación se daba en tres etapas, en la segunda de ellas se prestaba servicios en un taller (Alva, 1997). En la Edad Media, hacia el siglo XIII, la formación probablemente se llevó a cabo en el interior de un taller en sitio (Golja y Schaverien, 2015). En el Renacimiento italiano de los siglos XV y XVI, se redescubren los textos de Vitruvio y se promueve la interpretación estética crítica, de manera que el estudio se hacía en los talleres de pintores y escultores para el aprendizaje de habilidades artesanales, pero también de diseño (Golja y Schaverien, 2015). En el último cuarto del siglo XVII, emerge la Escuela de Bellas Artes de París, cuya filosofía educativa se sostiene en la Real Academia de Arquitectura de la misma ciudad, y el taller se instituye como el núcleo de la enseñanza del diseño arquitectónico (Goldschmidt et al., 2010; Golja y Schaverien, 2015; Green y Bonollo, 2010)⁴.

Por su parte, el proyecto se institucionalizó en la Italia de fines del siglo XVI en el seno de la educación en arquitectura e ingeniería (Knoll, 1997). Esto fue posible, a decir del mismo autor, por el deseo de los arquitectos italianos de profesionalizar su oficio, aunque no fue sino hasta 1763, con el establecimiento

del *Prix d'Emulation* como concurso mensual para estudiantes, que la formación de arquitectos otorgó primacía al aprendizaje por proyectos. Entonces, el taller, en la forma que nos es familiar hasta hoy, así como el proyecto como método privilegiado de este, se institucionalizaron de forma casi simultánea.

La larga historia del proyecto como método es desarrollada por Knoll (1997) en cinco fases, pero resulta curioso que hacia 1965, al comienzo de la última de ellas, el método de proyectos emergió como una alternativa a la educación tradicional. La curiosidad radica en el redescubrimiento de la idea de proyecto en la pedagogía, cuando incluso con estos brevísimos apuntes se puede entender por qué algunos autores piensan que el taller de arquitectura es una antigua innovación. Cravino (2018), por ejemplo, plantea que se considera una innovación pedagógica lo que en diseño y arquitectura se hace desde siempre. Si bien Kurt (2009) valida que la innovación es antigua, recalca que, al menos en el taller tradicional, el ejercicio del proceso educativo es con frecuencia conductual. Esto lleva a cuestionar si la mentada antigua innovación no es más bien un eufemismo que atrae la complacencia y aleja la autocrítica.

Viejas costumbres

De la misma manera en que el taller es el núcleo de la enseñanza de arquitectura, el proyecto es el núcleo que integra los conocimientos arquitectónicos en el taller. Se puede decir que el taller lleva implícito al proyecto (Ander-Egg, 1991; Green y Bonollo, 2010; Gross y Do, 1997; Mohr, 2010; Webster, 2004). De

4. De acuerdo con Alva (1997), el taller de arquitectura propiamente dicho fue introducido más tarde, en 1743, por Jacques François Blondel.

esto se desprende que la enseñanza de arquitectura, sustancialmente en cuanto al taller respecta, es “notablemente similar” en muchas partes del mundo industrializado (Salama; 2008; Crowther; 2013).

Entre las similitudes también se encuentran viejas costumbres, como aquella que considera que *a diseñar se aprende diseñando*, cuyo fundamento pedagógico es el aprender-haciendo. Schön (1988) desprendió de sus observaciones que los estudiantes deben diseñar antes de saber lo que esto significa, por lo que la confusión y el misterio reinan en los primeros momentos del diseño. Bugarin y Souto (2017), Mazzeo y Romano (2007), Romano (2015) o Vicens (2015) se cuentan entre quienes no solo validan aquel “viejo *dictum*” –en palabras de este último autor–, sino que además no lo cuestionan de ningún modo, tal como si el contenido del enunciado fuera autoevidente.

Si bien no cabe duda de que aprender-haciendo constituye un importante supuesto pedagógico del taller, Ozkaynak y Ust (2012) afirman que frecuentemente los estudiantes aprenden el proceso sin comprenderlo, es decir, aprenden a resolver el proyecto, pero no cómo negociar las decisiones del proceso con las condiciones ambientales. Salas (2016: 27), por su parte, indica que aprender-haciendo –al menos como se lo entiende regularmente en el taller de arquitectura, podría añadirse– es “empírico y peligrosamente particular” pues “obliga en la mayoría de las experiencias a un desafortunado proceso de aborto conceptual y rápido desarrollo circunstancial de lo concreto”.

Por otra parte, en el taller de arquitectura predomina el modelo histórico de aprendizaje denominado maestro-aprendiz (Dreifuss, 2016; Villazón et al., 2009; Webster, 2004), sintomático del modelo jerárquico de la academia decimonónica (Crowther, 2013). Aun cuando en general se acepta la asimetría entre docente y alumno (López, 2018; Romano, 2015), tal asimetría, de carácter cultural, no tendría por qué situar al primero por encima del segundo (Dreifuss, 2016), pero esto es lo que efectivamente sucede en el modelo antedicho. Adicionalmente, el modelo de maestro-aprendiz, claramente conductual, propicia la recreación de otras viejas costumbres. En relación con lo anterior, de acuerdo con Koch et al. (2002) la cultura-taller admite una serie de mitos, como que el éxito de los estudiantes es directamente proporcional a su sacrificio; o que la presión coadyuva al proceso creativo; o que la colaboración entre estudiantes coarta las ideas individuales; o que la modificación (o negociación) del currículo está exenta de la participación estudiantil.

Otro asunto de interés es que en el taller se supone reproducida la misma labor profesional. Tanto Gaité (2011) como Mazzeo (2018) señalan que en el taller se introduce la simulación por medio del estudio de temas propios de la realidad, tradición que Linares (2006) busca refutar argumentando que la actividad de enseñar arquitectura es autónoma y distinta de la práctica profesional. Schön (1988), por su lado, sostiene que la práctica educativa del diseño arquitectónico es un “mundo virtual” porque, si bien representa al mundo real, en este están ausentes las “presiones, distraccio-

nes y riesgos” de la práctica profesional. En este sentido, aunque Masdéu (2016) confirma que tradicionalmente el taller ha sido un modelo simplificado de la práctica de la profesión porque se reproducen roles en situaciones reales, reclama la insuficiencia del mismo dado que omite elementos de esa práctica (asuntos de economía, marketing y otros).

RH 31

Por el contrario, Cravino (2018:167) piensa que “Es falso y también es perverso decir que los alumnos van a resolver un problema real (...). Si fuese así se estaría igualando el aprendiz con el profesional, el lego con el experto”. Mientras Tzonis (2014) concuerda en que hacer el taller de arquitectura más realista no lleva necesariamente a una mejoría del estado de la enseñanza. En lo que llama un “caos creativo de experiencias improvisadas” que incluye la asignación de problemas reales, la movilización del taller a los sitios o la invitación a expertos, encuentra que ninguna de esas experiencias ha conseguido cerrar “racional y sistemáticamente” la brecha entre enseñanza y profesión.

Pero todavía, en esta costumbre –la de simular la práctica profesional– se introducen modelos idealizados de la profesión. Parafraseando a Teymur (2011), el *mundo real* referido en el discurso del taller sería una *visión idealizada* de una práctica que solamente es verdadera para las élites de la profesión, especialmente aquellas mediáticas. Nicholson (2005) se expresa de forma parecida cuando indica que preparar a los estudiantes en el “mito de la firma arquitectónica” no ayuda a la

mayoría de ellos. Al hacerlo no se atiende a la proyección de un mercado de trabajo flexible (Nicol y Pilling, 2005) en el que puedan incursionar aquellos (la mayoría) para los cuales el estudio profesional no será realidad, al menos no en el corto o mediano plazo.

En esta línea, Deshpande y Khan (2010) señalan que los problemas que se proponen en el taller son regularmente configurados de modo arbitrario. Quizá esto se vincule con lo apuntado por Araneda (2011) acerca de lo que denomina “vacío epistemológico y ontológico” en la arquitectura, es decir, la carencia de un objeto de estudio bien definido, pues esto determinaría que en la enseñanza de arquitectura se apele al mundo construido como referencia, otro de los dogmas de talla mundial de acuerdo con este autor.

Respecto de los educadores, diversos estudios reportan que la mayoría no poseen formación pedagógica (Altabef, 2018; Correal y Verdugo, 2011; Dreifuss, 2016; Goldschmidt, Hochman y Dafni, 2009; Guevara, 2013; Ledesma, 2009; Mazzeo y Romano, 2007; Psegiannaki, 2015). De aquí que los docentes normalmente reproduzcan las prácticas con las cuales fueron educados, destacando la controvertida modalidad de evaluación conocida como revisión o crítica (Altabef, 2018; Austerlitz et al., 2002; López, 2018; Mazzeo y Romano, 2007; Psegiannaki, 2015; Webster, 2005). A decir de Webster (2005), los estudiantes perciben el momento de evaluación como un ritual pseudo-místico.

Persiste entonces, en las escuelas de arquitectura, la ilusión del *saber discipli-*

nar (Araneda, 2011; Florez, 2013) según el cual, del entendimiento de una disciplina (disposición de saber), se desprendería el saber enseñar (Houssaye, 2014 [1992]). Perdura también la ilusión de lo que este mismo autor denomina *saber-hacer*, donde la experiencia profesional en una disciplina conllevaría, igual que antes, que se sabe enseñarla. No obstante, algunos autores sucumben a otra ilusión: creer que el problema de la enseñanza se salva si el docente, además de saber disciplinar, posee saber pedagógico (cfr. Araneda, 2011; Gamboa, 2009). En otros términos, al reclamar en los educadores la incorporación de conocimiento pedagógico, si bien esto superaría el mero conocimiento disciplinar, no se hace más que sumar un mito al preexistente.

Cabe aquí recordar brevemente lo que Shulman (1986) llama *paradigma perdido*, que no se refiere a la mera conjunción de conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico, sino al *conocimiento pedagógico del contenido*, cualitativamente distinguido de los dos anteriores –vale insistir, incluso de la suma de ellos– porque implica la capacidad para transformar el conocimiento disciplinar del profesor en contenido de enseñanza.

El futuro del taller de arquitectura

En este artículo se caracterizó el taller como el contexto educativo inmediato con el que los educadores del proyecto de arquitectura cuentan. Siempre que fue posible, se presentaron como polaridades las diversas conclusiones a que llegan los investigadores en sus estudios. Todo esto para mostrar que, pese a que

la normatividad de los modelos educativos tiene base empírica, su carácter prescriptivo no es una consecuencia lógica de ese tipo de hechos. Dicho de otra forma, de una serie de hechos metodológicos –como aquellos que se adscriben al taller de arquitectura– no se desprende lógicamente ningún modelo, de forma tal que la selección de este último, para el caso que ocupa, es de especial responsabilidad del educador.

Las posturas críticas respecto de la *cultura-taller* no abundan, pero son suficientes para afirmar que no es inevitable asumir al taller como modelo educativo, es decir, bajo el supuesto de que sus componentes están preestablecidos de manera prescriptiva. El taller de arquitectura puede ser positivo, pero también perjudicial. Wang (2010) es todavía más enfático al afirmar que el *statu quo* del taller de arquitectura, en su forma tradicional, se encuentra en crisis. Lo que da cuenta de que no se trata de un modelo incontestable –ni siquiera un modelo como tal, según se postula aquí–, sino más bien de un método educativo que puede adscribirse al modelo que convenga en determinadas circunstancias.

Atendiendo a los cambios de nuestros tiempos, Masdéu (2016) considera que el taller podría acometer su evolución en cuatro vertientes, pero aquí interesa aquella que esta autora denomina *taller como innovación pedagógica*. En la línea de lo discutido en este escrito, esta línea merece especial cuidado y discusión porque afectaría necesariamente a las demás: *taller como laboratorio* (destinado a la experimentación y la investigación), *taller abierto e*

interdisciplinar (abandonando el aprendizaje centrado en contenidos) y *taller como laboratorio que integra las TIC*. Así, dado el propósito de que el taller supere su modalidad tradicional, es fundamental subrayar la necesidad de estudios donde este sea objeto de investigación pedagógica-teórica y no solamente pedagógica-tecnológica (o didáctica). Si la pedagogía teórica no atiende a la didáctica, corre el riesgo de volverse diletante. En cambio, si la didáctica desconoce las reflexiones pedagógicas, corre el riesgo de convertirse en instrumental. Por supuesto, esto no tiene por qué excluir indagaciones empíricas que ayuden a comprender si en las prácticas efectivas en el contexto del taller este es asumido como modelo o como método.

Por lo pronto, en la literatura revisada nadie discute tal estatuto teórico educativo del taller. No obstante, aunque deba tomarse con reserva, de las problemáticas del taller de arquitectura expuestas en este artículo se podría concluir que entenderlo como modelo –y no como método– ha llevado en muchos casos a utilizarlo como si fuera incontestable, insoslayable y así, con complacencia, a llamar vieja innovación lo que más bien parece ser un culto a la tradición.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Altabef, C. 2018. “Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT”. En: *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Núm. 67: 101-133. <http://bit.ly/2VDGJVW> (26 febrero 2018).
- Alva, E. 1997. “La enseñanza de la arquitectura”. Conferencia impartida en el *Encuentro en La Plata: enseñar arquitectura-construir la ciudad*, La Plata. <http://bit.ly/2YF5yCM> (30 abril 2019).
- Ander-Egg, E. 1991. *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires.
- Araneda, C. 2011. “El enseñar arquitectura como objeto de estudio: El caso del Magister en Didáctica Proyectual (MADPRO)”. En: *Ciudad & Arquitectura*. 4, núm. 1: 37-44. <http://bit.ly/2ErUqSh> (30 abril 2019).
- Austerlitz, N., Aravot, I. y Ben-Ze’ev, A. 2002. “Emotional phenomena and the student–instructor relationships”. En: *Landscape and Urban Planning*. 60. 105–115. <http://bit.ly/2VLph21> (15 mayo 2019).
- Bugarin, G. y Souto, R. 2017. “Introducción. Proyectar la enseñanza del Proyecto”. En: R. Souto (Ed.), *Enfoques en la Enseñanza de la Arquitectura y el Diseño*. Diseño, Buenos Aires.
- Correal, G. y Verdugo, H. 2011. “Sobre modelos pedagógicos y el aprendizaje del proyecto arquitectónico”. En: *Revista de Arquitectura*. 13. 80-91. <http://bit.ly/2HR2TyX> (20 marzo 2018).
- Cravino, A. 2018. “Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría”. En: *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Núm. 67: 163-185. <http://bit.ly/30F529y> (2 junio 2018).
- Crowther, P. 2013. “Understanding the signature pedagogy of the design studio and the opportunities for its technological enhancement”. En: *Journal of Learning Design*. 6, núm. 3: 18-28. <http://bit.ly/2HyKJn2> (7 mayo 2019).
- De Souza, J. 2004. *La educación latinoamericana en el siglo XXI, escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación*. IFPRI, San José, Costa Rica.
- Deshpande, S. y Khan, A. 2010. “Towards total integration in design studio”. En: *ArchNet-IJAR: International Journal of Architectural Research*. 4, núms. 2, 3: 252-261. <http://bit.ly/2VU5Lo0> (14 mayo 2019).

Dreifuss, C. 2016. "Docencia en Arquitectura: claves de lectura". En: *P & A*. Núm. 1: 9-17. <http://bit.ly/2YF3hHR> (2 junio 2018).

Findeli, A. 2001. "Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion". En: *Design Issues*. 17, núm 1: 5-17. <http://bit.ly/2VUdRxl> (17 abril 2019).

Florez, A. 2013. "La formación del docente de arquitectura: los retos del arquitecto que enseña arquitectura". En: *Hito: Revista de Arquitectura*. Núm, 27: 55-59. <http://bit.ly/2WmRtMP> (17 abril 2019).

Gaite, A. 2011. *El taller de arquitectura: ideas y escritos para la enseñanza, crónicas del taller*. Nobuko, Buenos Aires.

Gamboa, P. 2009. "Por una enseñanza de la arquitectura más artesanal". En: *DEARQ Revista de Arquitectura*. Núm 5: 4-15. <http://bit.ly/2JEWzOL> (28 mayo 2018).

Goldschmidt, G.; Hochman, H. y Dafni, I. 2010. "The design studio "crit": Teacher-student communication". En: *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*. Núm 24: 285-302. <http://bit.ly/2EpoApa> (20 mayo 2019).

Golja, T. y Schaverien, L. 2015. "Distilling Insights about Educational Designing from a History of Architectural Design Education". En: *The International Journal of Architectonic, Spatial, and Environmental Design*. 9, núm. 2: 15-34. <http://bit.ly/2WIRaSy> (8 junio 2018).

Green, L. y Bonollo, E. 2003. Studio-based teaching: history and advantages in the teaching of design. En: *World Transactions on Engineering and Technology Education*. 2, núm. 2: 269-272. <http://bit.ly/2WfnHK1> (3 mayo 2019).

Gropius, W. 1971 [1965]. *The New Architecture and the Bauhaus*. The M.I.T. Press, Massachusetts.

Gross, M. y Do, E. 1997. "The Design Studio Approach: Learning Design in Architecture Education". Conferencia impartida en el *Design Education Workshop*, Atlanta. <http://bit.ly/2HvylUG> (18 abril 2019).

Guevara, O. 2013. *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Houssaye, J. 2014 [1992]. *Le triangle pédagogique*. Peter Lang S.A, Berne.

Knoll, M. 1997. "The project method: Its vocational education origin and international development. En: *Journal of Industrial Teacher Education*. 34, núm. 3: 59-80. <http://bit.ly/2YLyglz> (22 abril 2019).

Koch, A., Schwennsen, K, Dutton, T. y Smith, D. 2002. *The Redesign of Studio Culture. A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*. American Institute of Architecture Students, Washington.

Kurt, S. 2009. "An analytic study on the traditional studio environments and the use of the constructivist studio in the architectural design education". En: *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Núm. 1: 401-408. <http://bit.ly/2HGwWJC> (2 junio 2018).

Ledesma, M. 2009. "Palabras preliminares". En: M. Fiorito (Comp.), *Enseñar, proyectar, investigar: experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Nobuko, Buenos Aires.

Linares, A. 2006. *La enseñanza de la arquitectura como poética*. Ediciones UPC, Barcelona.

López, M. 2018. "Modos de decir y modos de ser: palabra e ideología en el taller de diseño". En: *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Núm. 67: 187-213. <http://bit.ly/2K0cer1> (26 febrero 2018).

Martínez, M. 2011. "Entre croquis. Profesores y estudiantes en torno a una didáctica de lo proyectual". En: *Revista de Educación*. Núm. 2: 157-168. Universiadd Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. <http://bit.ly/2HwErEo> (7 junio 2018).

Masdéu, M. 2016. "La enseñanza de la arquitectura en la sociedad actual. La integración de las nuevas formas de práctica profesional en el Taller de Arquitectura". En: *Rita*. Núm. 5: 72-79. <http://bit.ly/2HZn7ab> (10 mayo 2019).

Mazzeo, C. 2018. "Prólogo, La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño". En: *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Núm. 67: 11-17. Universidad de Palermo, Buenos Aires. <http://bit.ly/2QIQvKn> (26 febrero 2018).

Mazzeo, C. y Romano, A. 2007. *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Nobuko, Buenos Aires.

Mohr, A. 2010. "Experiencias en el taller [artesano]. La construcción de conocimiento profesional en arquitectura". Conferencia impartida en las *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata. <http://bit.ly/2VKDY5k> (12 abril 2019).

- Nassif, R. 1958. *Pedagogía general*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Nicholson, R. 2005 [2000]. "Foreword". En: D. Nicol y S. Pilling (Eds.), *Changing Architectural Education. Towards a new professionalism*. Spon Press, London y New York.
- Nicol, D. y Pilling, S. 2005 [2000]. "Architectural education and the profession. Preparing for the future". En: D. Nicol y S. Pilling (Eds.), *Changing Architectural Education. Towards a new professionalism*. Spon Press, London y New York.
- Ozkaynak, M. y Ust, S. 2012. "New forms of design education". En: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Núm. 51: 140 – 143. <http://bit.ly/2HKVWzJ> (20 abril 2019).
- Psegiannaki, A. 2015. *Contextualización teórica del acto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje del proyecto arquitectónico* [tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Ramírez Montoya, M.S. 2012. *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores* [libro electrónico]. Editorial Digital, México.
- Romano, A. 2015. *Conocimiento y práctica proyectual*. Infinito, Buenos Aires.
- Salama, A. 2008. "A theory for integrating knowledge in architectural design education". En: *ArchNet-IJAR: International Journal of Architectural Research*. 2, núm. 1: 100-128. <http://bit.ly/2HRHUfo> (15 abril 2018).
- Salas, J. 2016. "El aprendizaje del arte de proyectar Arquitectura. Entre ideologías y prácticas". En: *P & A*. Núm. 1: 25-37. <http://bit.ly/2M5uv8W> (2 junio 2018).
- Schön, D. 1988. "Toward a Marriage of Artistry & Applied Science In the Architectural Design Studio". En: *Journal of Architectural Education*. 41, núm. 4: 4-10. <http://bit.ly/2JXFRJA> (14 abril 2019).
- Shulman, L. 1986. "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". En: *Educational Researcher*. 15, núm. 2: 4-14. <http://bit.ly/2X7sSJf> (21 marzo 2019).
- Teymur, N. (2011). Aprender de la educación en arquitectura. *Revista de Arquitectura*. Núm. 9: 8-17. <http://bit.ly/2WYfqas> (28 mayo 2018).
- Tzonis, A. 2014. "A framework for architectural education". En: *Frontiers of Architectural Research*. Núm. 3: 477-479. <http://bit.ly/2YGe8kA> (8 junio 2018).
- Vicens, I. 2015. "Introducción. Una arquitectura no intelectual revela un intelecto no arquitectónico". En: I. Vicens (Comp.), *Enseñanza y pensamiento*. Diseño, Buenos Aires.
- Villazón, R., Villate, C. y Bravo, G. 2009. "El taller de proyectos de arquitectura: ¿ambiente de aprendizaje innovador?". En: *Dearquitectura*. Núm. 5: 176-186. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, <http://bit.ly/2JxPGi1> (15 abril 2019).
- Wang, T. 2010. "A New Paradigm for Design Studio Education". En: *Jade*. 29, núm. 2: 173-183. <http://bit.ly/2M2IA7h> (15 abril 2019).
- Webster, H. 2004. "Facilitating critically reflective learning: excavating the role of the design tutor in architectural education". En: *Art, Design & Communication in Higher Education*. 2, núm. 3: 101-111. <http://bit.ly/2Mdyq3U> (22 abril 2019).
- Webster, H. 2005. "The architectural review: A study of ritual, acculturation and reproduction in architectural education". En: *Arts and Humanities in Higher Education*. 4, núm. 3: 265-282. <http://bit.ly/2HJc09U> (20 agosto 2018).

El taller de arquitectura, ¿vieja innovación o culto a la tradición?