

PAPER

## LAS NOCIONES DE CAMPO Y HABITUS EN LA ENSEÑANZA PROYECTUAL

**CRAVINO, Ana; POKROPEK, Jorge Eduardo**[cravino.ana@gmail.com](mailto:cravino.ana@gmail.com) ; [jorgepokropek@gmail.com](mailto:jorgepokropek@gmail.com)

Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas (IAA), FADU, UBA/

Instituto de la Espacialidad Humana (IEH), FADU, UBA

### Resumen

*Para analizar la enseñanza de la arquitectura y los diseños no podemos eludir la noción de campo introducida por Bourdieu, la cual nos permite dar cuenta no sólo de la existencia de lugares o posiciones diferenciales en un determinado espacio, sino también, cómo este espacio se estructura y funciona a partir de las relaciones que establecen entre sí los ocupantes transitorios de estas posiciones.*

*De la misma forma, dentro de la teoría de la acción desarrollada por Bourdieu, juega un rol fundamental el concepto de "habitus", entendido como un conjunto de esquemas generativos y estructurantes a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. El habitus determina los modos de actuar y las disposiciones que se adquieren por pertenecer a un determinado grupo, que comparte un pasado y un conjunto de tradiciones comunes. El habitus produce entonces prácticas, y estas prácticas construyen campos.*

*La incorporación del habitus supone la apropiación de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a una situación.*

*En la enseñanza de la arquitectura y los diseños se entrecruzan la construcción de un habitus que es necesario consolidar dentro del esquema de la razón práctica.*

*Por otra parte, Donald Schon sostiene que se puede aprender a diseñar pero que esta práctica no es factible de ser enseñada, ya que Schon, proveniente de otra*

*tradición, no ha incorporado el habitus del campo proyectual.*

*Indagaremos sobre el empleo de “artefactos pedagógicos” para la enseñanza del proyecto.*

*Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, habitus, práctica, práctica pedagógica*

## Introducción

Como bien dijeron Javier Fernández Castro y Mario Sabugo en la “Primera Sesión Preparatoria” para estas Jornadas, el vocablo “campo” es un término ambiguo tal como queda expresado en el diccionario de la Real Academia. Es por ello, que para esta convocatoria, dejamos de lado múltiples acepciones como “Terreno extenso fuera de poblado”, “Tierra laborable”, “Terreno reservado para ciertos ejercicios”, “Región del espacio en cuyos puntos está definida una magnitud física” o aquella que lo caracteriza como “Recinto cercado para reclusos, especialmente presos políticos y prisioneros de guerra”. Es entonces que debemos apoyarnos en la definición que nos ofrece el sociólogo francés Pierre Bourdieu, ya que, creemos, se acercaría más a la que nos proponen estas Jornadas para reflexionar sobre los “ámbitos en los que comprendemos nuestros proyectos”. Este último sentido concuerda con la definición léxica que sostiene que el campo es el “ámbito real o imaginario propio de una actividad o de un conocimiento” pero también se vincularía con aquella otra que afirma que es el “sitio donde se combate”; puesto que para Bourdieu (2002: p. 5) el campo intelectual, como espacio social relativamente autónomo de producción de bienes simbólicos, “está estructurado como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos situados en posiciones diversas”. La especificidad de cada campo, sea el artístico, el intelectual, el político, el burocrático, el científico, etc., viene dada por el tipo de capital simbólico que lo regula.

En la investigación que realizó Silvia Cirvini (2004: p. 280) respecto a la configuración de la arquitectura como disciplina y profesión destaca que “La constitución de un campo disciplinar tiene que ver con el establecimiento de leyes propias, con la definición del mismo como mundo autónomo”. Esta aparente autonomía y diferenciación son las que configuran cada campo intelectual.

Asimismo, dentro de la teoría de la acción desarrollada por Bourdieu, juega un rol fundamental el concepto de “habitus”, entendido como un conjunto de esquemas generativos y estructurantes a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y se desenvuelven en él. El habitus determina los modos de actuar y las disposiciones que se adquieren por pertenecer a un determinado grupo, que comparte un pasado y un conjunto de tradiciones comunes. El habitus produce entonces prácticas, y estas prácticas construyen campos. (Bourdieu, 1992)

La incorporación del habitus en la enseñanza supone además la apropiación de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a una situación.

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

En este mismo sentido Cirvini (2004: p. 290) sostiene respecto a los inicios de la formación de arquitectos en Buenos Aires que:

*La experiencia de los primeros años de funcionamiento de la Escuela, había demostrado las dificultades de modelar un habitus “artístico” sin el trabajo de taller, que era mucho más que un procedimiento de enseñanza dentro de la disciplina, por cuanto era el ámbito “natural” de reproducción de las prácticas y por lo tanto de inculcación del habitus en los jóvenes, así como de la labor colectiva de alimentación de la “illusio”<sup>1</sup> del campo en formación.*

Lo cual coincide con la aseveración de Cecilia Mazzeo (2013: p. 222) respecto a que “se entiende al taller como el lugar donde los estudiantes incorporan el habitus de la disciplina”, es decir los esquemas conceptuales que permiten y consolidan la práctica de esa misma disciplina. Es de la misma idea Ana María Romano cuando recurre tanto a la noción de habitus como a la de campo para referirse a la construcción de cosmovisión durante la enseñanza.

Del mismo modo Clara Ben Altabef (2018: p. 103) para analizar la práctica proyectual recupera la noción de “paradigma” proporcionada por Thomas S. Kuhn quien la define, en una de sus tantas acepciones que propone, como “el conjunto de realizaciones y concepciones universalmente conocidas que es asumido por la comunidad de cada disciplina, a la vez que se constituye en un patrón de investigación y de práctica posterior”. Cuestión que según Ana Cravino (2011: p. 94) permite enlazar los conceptos de “campo intelectual”, “habitus”, “paradigma” y la expresión de “colectivo de pensamiento” enunciada por Ludwig Fleck.

## Los principios pedagógicos del taller de Diseño

El Taller de Arquitectura es, en la mayoría de Facultades y Escuelas de Arquitectura del mundo, la columna vertebral del plan de estudios y el espacio curricular que más tiempo demanda –adentro y fuera de la institución-. Su tarea es que el alumno aprenda a diseñar. (UIA, 2002)

En el proceso del diseño, el practicante realiza una síntesis de un conjunto complejo – y a veces indeterminado- de variables, para ofrecer una respuesta a un problema, cuya solución no es la única posible. En esta síntesis mental donde se va del todo a la parte y de la parte al todo, con una mirada analítica y a la vez holística, el diseñador impone al proyecto una consistencia y una idea de unidad que le es propia.

De acuerdo a Ezequiel Ander Egg (1999) el taller tiene los siguientes principios pedagógicos:

-El Aprender haciendo, lo cual implica la superación de la división tajante entre formación teórica y formación práctica, una alternativa diferente a la enseñanza

---

1-Illusio, para Bourdieu (2005: p. 173) serían los intereses específicos que, como producto histórico, todo campo genera como condición de su funcionamiento.

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

“libresca”, adquiriendo conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades en un proceso de trabajo, dejando de lado además “la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción/reflexión...” Este enfoque constructivista no implica, como vemos, la ausencia de teoría, sino su revalorización instrumental;

-La Metodología participativa, que incluye el trabajo grupal, la producción en grupo colaborativa y coproductiva;

-La Pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, en la que toma significativa importancia la definición del problema;

-Un Entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, lo que se relaciona con la integración esencial de variables que se realiza en el diseño;

-Una Relación docente-alumno queda establecida en torno a la realización de una tarea común;

-El Carácter globalizante e integrador de la práctica pedagógica. Esta integración como mencionamos implica vincular la teoría con la práctica y el enfoque holístico;

-Un Trabajo grupal mediante técnicas adecuadas;

-La Integración en un solo proceso tres instancias: docencia, investigación y práctica, es decir enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento.

Como ámbito de trabajo educativo el taller se diferencia de la clásica aula no sólo por la tarea pedagógica que se realiza en él, sino además por sus cualidades:

-espaciales: recintos abiertos y flexibles con mesas en lugar de pupitres;

-temporales: la dinámica del curso no es igual al de una típica clase expositiva centrada en el docente donde hay un inicio común y un cierre uniforme, sino por el contrario se basa en el estudiante y su dinámica gira alrededor de él;

-legitimadoras: No existen manuales o textos oficiales que actúen como criterio de verdad y la posición del docente en el espacio aúlico no denota una jerarquía espacial ya que es uno más en la mesa de trabajo.

Estas características no sólo singularizan la enseñanza de las disciplinas proyectuales sino además resultan difícilmente inteligibles para los extraños al Proyecto.

## Prácticas pedagógicas

Analizando el trabajo que se realiza en el ámbito educativo, Contreras Domingo (1996: p. 16) afirma que la enseñanza, “es una actividad humana en la que unas personas ejercen influencias sobre otras ( ) en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumno”, llevando a cabo, según una intencionalidad educativa, actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables. Por otra parte, este autor señala también que la didáctica es una “práctica social” que posee un carácter normativo, siendo entonces un componente básico de la

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

reproducción social, fenómeno profundamente analizado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996)

Por otra parte, Graciela Frigerio y Margarita Poggi (1992: p. 69) sostienen que “las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento”.

Sin embargo, Edith Litwin (1998) considera que las prácticas de la enseñanza presuponen además una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren el campo didáctico de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones, aunque, vale aclarar que, para Ana María Romano (2018), no siempre se explicitan a los estudiantes los criterios con que se realiza ese recorte. Es por ello que las prácticas pedagógicas, entendidas como prácticas sociales, se llevan a cabo en contextos determinados donde adquieren significado. Para Litwin (1998) “Esta significación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza.”

Recordemos que desde un enfoque filosófico, Emanuel Kant diferenciaba entre la “razón teórica” cuyo producto final es el conocimiento científico, y la “razón práctica” que se encuentra determinada por la toma de decisiones e imperativos éticos. De modo que, al decir de Ana Cometta (2017) al reflexionar sobre el saber pedagógico, lo que guía la acción de los docentes es un tipo de razón práctica, ya que los docentes desempeñan una tarea que está determinada por múltiples decisiones. Pero dicha razón se encuentra limitada, no en los términos positivistas en que los definía Herbert Simon (1972: p.76) sino como afirma Alicia Camilloni a la manera de Pierre Bourdieu, quien señala que es el agente quien se encuentra dentro de un contexto que posee fuertes limitaciones. Es por ello que para Camilloni (2007: p. 55) el docente debe planificar y seleccionar sus prácticas a partir de decisiones basadas en “una racionalidad limitada, consistente no en buscar la mejor de las acciones, sino en analizar opciones hasta que se encuentre una en la que los efectos sean aceptablemente positivos y coherentes con los logros buscados” y a partir de esto suspender el análisis, decidir y actuar. Estas aseveraciones transformarían a la práctica docente en una práctica “situada” por la historicidad del hecho educativo. (Necuzzi, 2018) No es casual entonces que el propio Bourdieu (1990), cuando fue comisionado por el Ministro de Educación de Francia para dirigir una comisión encargada del estudio de los contenidos de la enseñanza propuso en uno de sus principios diversificar las formas de la comunicación pedagógica, recomendando además que se introduzca “al lado de las clases habituales, otras formas de enseñanza, como trabajos dirigidos o actividades de docencia colectiva”.

Esta “diversificación” de la enseñanza ha determinado la aceptación de un nuevo punto de vista pedagógico donde se debe hablar de pensamiento complejo. La aplicación del pensamiento complejo en la enseñanza implica la integración de múltiples saberes y la coordinación de ciertas habilidades que son cualitativamente diferentes, además de la transferencia de lo aprendido en un entorno educativo al ámbito de la vida y el trabajo diarios. El interés actual en este tipo de aprendizaje se manifiesta en algunos enfoques como el aprendizaje a través de estudio de casos y

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

los casos problema. (Wassermann, 1994) (Litwin, 2008) Se habla entonces de resolución colaborativa de problemas ((Nelson, 2000) (Escribano, 2008), constructivismo y ambientes constructivistas de aprendizaje (Jonassen, 2000) (Tishman y otros, 1997), aprender haciendo (Dewey, 1967) (Dewey, 1998) (Schank, 2000). Aunque todas estas propuestas tienen elementos distintos, manifiestan en común el hecho que desarrollan “tareas auténticas de aprendizaje” basadas en fenómenos o episodios de la vida diaria como impulso para la enseñanza. La idea principal que sustentan estos enfoques es que la realización de las mencionadas tareas ayudan a los aprendices a integrar conocimientos, habilidades y actitudes, los estimulan para que aprendan a coordinar habilidades constitutivas, y facilitan la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones problemáticas.

Otra “novedad” que se ha descubierto es la valorización del trabajo en taller definido como un espacio de aprendizaje centrado en la práctica que promueve la creatividad y las relaciones interpersonales. (Hernández, 2009: p. 77)

Estas experiencias educativas que para muchos son novedosas hace décadas se realizan en los talleres de diseño.

### Prácticas didácticas en el taller de diseño

De acuerdo con lo afirmado anteriormente en la enseñanza se entrecruzan diversas experiencias pedagógicas que permiten la construcción de un habitus propio de cada disciplina.

Donald Schon (1998) sostiene que una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que tienen en común, como diría John Dewey, las tradiciones de una profesión. Esta comunidad comparte también convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos que la distinguen. Es decir, conforman entre todos lo que Bourdieu denominaba habitus.

Vale recordar que la tesis doctoral de Donald Schon fue un estudio sobre la teoría de Dewey, sobre la cual permanentemente se apoya. Es por ello que debemos recordar lo que decía originalmente el propio Dewey (1998: p. 75) “Se puede aprender haciendo algo que no se comprende ( ) Pero aprendemos solamente porque después que se ha realizado el acto observamos resultados que no habíamos notado antes”. Y Donald Schon (1998: p.93) agrega de manera similar que:

*La paradoja de aprender una competencia nueva es la siguiente: que un estudiante no puede, al principio, comprender lo que necesita aprender, sólo puede aprenderlo formándose a sí mismo y sólo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer lo que aún no comprende.*

En este sentido sostiene Schon (1998: p. 29) que no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero se lo puede guiar y declara por ello que los docentes actúan más como tutores que como profesores (Schon, 1998: p. 31)

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Víctor Molina (2006: p. 59) es enfático cuando considera que “La verdad es que Schön no puede ser más categórico” al alegar que “una práctica como la del diseño se puede aprender, pero no se puede enseñar”

Pero Schon va aún más allá y en el Capítulo 7 de su famoso libro subtitula un párrafo con la frase “Por qué no se puede enseñar a diseñar” (Schon, 1998: 145) señalando allí que:

*Los profesionales del diseño ( ) tratan con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto. Las situaciones no rutinarias de la práctica resultan, al menos en parte, indeterminadas y se les debe proporcionar algún tipo de coherencia. Los prácticos competentes aprenden a experimentar sobre el marco conceptual, lo que les sirve para imponer una determinada coherencia sobre situaciones confusas y, a partir de ahí, descubrir consecuencias e implicaciones de los marcos que han elegido.*

Posteriormente vuelve a insistir con respecto al aprendizaje del diseño que “Existen varias características que convierten este proceso en algo factible de ser aprendido y tutorizado, pero no enseñado” (Schön, 1998: p. 146)

¿Por qué afirma Schon que el diseño no se enseña? Como sostiene Cravino (2018: p.164) “El enfoque de Schön está sesgado por la fascinación, y también por el desconocimiento. Su mirada es –en efecto- la de un extraño”, ya que él está formado dentro de otra tradición, la de la filosofía. Tradición que recurre al texto escrito y a la clase expositiva.

La tradición al cual no pertenece Schon y cuyo habitus no le fue incorporado en su educación formal, es la del Proyecto. Es por ello que hay cuestiones que le son invisibles.

Enseñar a proyectar debería entonces significar enseñar a experimentar, pero, si bien es posible explorar de manera autónoma y acrítica, para poder realmente experimentar debería estar presente un tutor guía, una metodología y una base conceptual que oriente dicha experiencia.

Aceptar con Schön que el Diseño es “una forma de conocimiento en acción”, “una habilidad integral” y una “actividad creadora”, no implica en modo alguno que no pueda enseñarse. La singularidad del Proyecto y su enorme complejidad puede dar lugar a simplificaciones inútiles. Es del todo cierto que el docente de las asignaturas proyectuales no utiliza con frecuencia la clase magistral y, a veces, no recurre a material bibliográfico de apoyo, sin embargo esto no significa que la disciplina “Proyecto” tomada en todas sus acepciones posibles (Diseño de indumentaria, de paisaje, de imagen y sonido, de interiores, textil, industrial e incluso arquitectónico) no tenga un marco teórico, un vocabulario específico y unas precisas herramientas metodológicas que necesariamente deben ser enseñadas. De otro modo, la experiencia sería intransferible y el conocimiento moriría en cada sujeto.

Cabe acotar que en este sentido también debemos tener presente lo que decía en 1968 Christopher Jones (1977, p. 4) sobre el acto de imaginación:

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

*La imagen creativa del diseño, la del diseñador como un mago, es una imagen poética de lo que hay tras cada acción de un ser, humano o animal, provisto de sistema nervioso. Es pues, racional creer que las acciones aprendidas estén controladas inconscientemente, e irracional pretender que el diseño sea susceptible de explicación racional.*

Es por ello, que el proyecto no puede ser explicado ni comprendido en términos meramente lógicos y racionales, (lo que Schön llama “modelo de racionalidad técnica”) y esto ocurre no sólo en el camino del aprendizaje sino también en la propia práctica profesional, práctica que tampoco puede reducirse a la mera intuición artística o la sublime inspiración creadora.

Clara Ben Altabef y otros (2004: p. 110) sostienen que “En la Dimensión Didáctica, la intervención proyectual plantea la cuestión de la transformación del concepto a la forma. Uno de los momentos críticos en el Proceso de diseño se presenta en el paso del concepto a la imagen, de la imagen conceptual a la formalización.” Lo cual supone la existencia de una base conceptual que deberá ser enseñada, y sobre la cual se debe reflexionar.

## Dispositivos didácticos

Enseñar es crear “artificios” de tipo metodológico, crear y disponer condiciones para ayudar a los estudiantes a construir su propio conocimiento. De tal manera que enseñar implica casi obviamente proponer situaciones de aprendizaje, desarrollarlas, monitorearlas, y evaluarlas en la dinámica misma de la acción.

Otras veces se suele hablar de “dispositivos” pedagógicos para dar cuenta de la conjunción de procesos y recursos que son movilizados para facilitar aprendizajes.

Por otra parte, también se suele hacer referencia a las transposiciones didácticas que realiza un docente, lo cual es definido por Yves Chevallard (1991: p. 45) como “el conjunto de las transformaciones que sufre un saber con el fin de ser enseñado”, lo cual no sólo consiste en hacer un recorte de lo que se puede enseñar sino una transformación para su enseñanza.

Edith Litwin (1997, pp. 97-98) caracteriza a las configuraciones didácticas como las maneras particulares que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto significa que existe una

*construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.*

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Esto manifiesta que existe por parte del docente una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la presentación de información o la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprendizaje del alumno. Por otra parte, como menciona Litwin, la teoría siempre está presente y las prácticas metacognitivas parecieran no ser un atributo particular de la enseñanza del Diseño.

Muchas veces, en arquitectura, el estudio de casos permite adquirir conceptos y reflexionar sobre supuestos teóricos. No obstante el aprendizaje ostensivo presenta una ambigüedad conceptual, cuyo análisis excede este trabajo. Es así que consideramos necesario focalizar las variables que deben ser estudiadas mediante respuestas formales obtenidas por los propios procedimientos disciplinares (proyecto).

Los “artefactos pedagógicos” propuestos en el espacio del taller proyectual permitirían comunicar conceptos a los estudiantes en un lenguaje formal, fácilmente accesible, auxiliándolos en la difícil tarea de producir conocimiento, permitiendo entonces que estos estudiantes puedan formular hipótesis, extraer conclusiones y contrastarlas, en el largo proceso de construir sentido.

Es claro que, y no hace falta ahondar en este sendero más allá de las epistemologías clásicas, los postulados teóricos y las leyes empíricas enunciadas dentro de un marco teórico, constituyen las premisas iniciales que permiten inferir consecuencias observacionales, las cuáles a su vez se constituyen tanto en predicciones como en ejemplos que permiten, o bien falsar, o bien corroborar las teorías.

Proporcionar un marco teórico es una herramienta no sólo necesaria sino imprescindible para que los estudiantes no se limiten a un tanteo frágil o exploraciones muchas veces estériles, sino que, sobre la base de un conocimiento validado operen en consecuencia. Y a la vez, para que los mismos estudiantes, contribuyan a la crítica y renovación de la teoría.

Estas relaciones teórico-práctico tienen una enorme trayectoria en la arquitectura. Basta con señalar cómo desde el Renacimiento los viejos tratados de arquitectura no sólo registran una serie de principios, sino además proporcionan un conjunto nutrido de ejemplos que sirven de apoyo empírico a esa teoría y dan fe de la misma, ejemplos que constituyen una “matriz ejemplar” a la manera de Kuhn. Teoría y ejemplos, desde ya, formulados en un lenguaje de importante apoyatura gráfica.

La operación deductiva (desde los principios a los casos), inductiva (de los casos a las reglas) y abductiva (de los casos seleccionados a partir de ciertas hipótesis de trabajo a otros casos) permitirán superar la ausencia de una teoría explicitada, aunque claro está, habrá que superar la actitud indolente de muchos profesores que pretenden dejar a los estudiantes “solos”, trasmitiéndole, como diría Portoghesi únicamente un conjunto de inhibiciones y censuras que constituyen, en definidas cuentas, una falsa conciencia.

## Bibliografía

- ANDER-EGG, Ezequiel (1999) El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- BEN ALTABEF, Clara (2018) Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Volumen 67, Buenos Aires, Argentina, mayo 2018, pp. 101-133,
- BEN ALTABEF, Clara; Auad, Ana; Guaraz, Alejandra; Yépez, Daniel Enrique; Fajardo, Roberto (2004) La Transposición didáctica como transformación del conocimiento: El proyecto arquitectónico del espacio público en la periferia urbana. Revista INVI, Volumen 18, Núm. 49, enero, 2004, Universidad de Chile Santiago, Chile pp. 105-111
- BOURDIEU, Pierre (1992) El sentido práctico, Madrid: Taurus
- BOURDIEU, Pierre (2002) Campo de poder, campo intelectual, Buenos Aires: Montessor
- BOURDIEU, Pierre; Gross, F. (1990) Principios para un reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. Revista de Educación, Nº 292, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, Madrid, pp. 417-425.
- BOURDIEU, Pierre; Passeron Jean-Claude (1996) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México: Editorial Laia.
- BOURDIEU, Pierre; Wacquant, Loïc (2005) Una invitación a la Sociología Reflexiva, Buenos Aires: Siglo XXI.
- CAMILLONI, Alicia (2007) Los profesores y el saber didáctico En Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basabe Laura; Feeney, Silvina (2007) El Saber didáctico (pp. 43-60) Buenos Aires: Paidós
- CHEVALLARD, Yves (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique
- CIRVINI, Silvia Augusta (2004) Nosotros los arquitectos - Campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna, Mendoza: Zeta Editores
- COMETTA, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. Archivos De Ciencias De La Educación, 11(11), e021. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Recuperado el 21/06/2018 <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose021/8473>
- CRAVINO, Ana (2011) Creatividad y paradigmas. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XII. Volumen 16, 2011, pp. 93-98
- CRAVINO, Ana (2018) Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación Núm. 67, Buenos Aires, Argentina, mayo 2018, pp.163-185
- DEWEY, John (1967). Experiencia y Educación. Buenos Aires: Losada

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

- DEWEY, John (1998) Democracia y Educación, Madrid: Morata
- ESCRIBANO, A. (2008). Aprendizaje colaborativo y resolución de problemas. En A. Escribano y Á. Del Valle (Coords.) (2008) El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior (pp. 71-90). Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ, Ana María (2009) El taller como dispositivo de formación y socialización de las practicas. En Sanjurjo de López, Liliana Olga; Caporossi, Alicia; España, Ana Elena; Hernández, Ana María; Iris, Alfonso; Foresi, María Fernanda (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (pp.71-106) Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- JACKSON, Philip (2002). Práctica de Enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- JONASSEN, David (2000), El Diseño de Entornos Constructivistas de Aprendizaje En Reigeluth, Charles (2000) Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (pp. 225-250) Madrid: Aula XXI Santillana
- JONES, J. Ch. (1979) El estado actual de los métodos de diseño En Jones, J. Ch. y otros (1979). El simposio de Portsmouth: problemas de metodología del diseño arquitectónico. Buenos Aires: EUDEBA
- LITWIN, Edith (1998) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, Alicia; Davini, M; Edelstein; Litwin, E; Souto, M. (1998). Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 91-115) Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, Edith (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós
- MAZZEO, C. y Romano, A. M. (2007) La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. Buenos Aires: Nobuko
- MAZZEO, Cecilia (2013) Diseño Gráfico en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, un entramado de herencias y renovaciones. Anales del IAA. Volumen 43 (2), pp. 213-226.
- MOLINA, Victor (2006) Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. Necesidad de reformulación de nuestras concepciones sobre educación Revista PRELAC N°3, Diciembre 2006, UNESCO.
- NECUZZI Constanza (2018) Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación Núm. 67, Buenos Aires, Argentina, mayo 2018, pp 19-37
- NELSON, Laurie Miller (2000), Resolución de Problemas en colaboración". En Reigeluth, Charles (2000) Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (pp. 251-278) Madrid: Aula XXI Santillana
- ROMANO, Ana María (2018) La construcción de la cosmovisión durante la enseñanza Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación Núm. 67, Buenos Aires, Argentina, mayo 2018, pp 215-234
- SACRISTÁN, Gimeno y Pérez Gómez Ángel (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata

UNIDAD | **DIDÁCTICA DE PROYECTO**

SCHANK, Roger; Berman, Tamara; Macpherson, Kimberli (2000). Aprender a través de la práctica En Reigeluth, Charles (2000) Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (pp. 173-192) Madrid: Aula XXI Santillana.

SCHON, Donald (1998) La formación de Profesionales reflexivos, Madrid: Paidós

SIMON, H. (1972). El comportamiento administrativo. Madrid: Aguilar.

SOUTO, Marta (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

TISHMAN, Shari; Perkins, David; Jay, Eileen (1997) Un aula para pensar. Buenos Aires: Editorial Aique

UIA (2002) "La UIA y la formación de arquitectos. Reflexiones y recomendaciones", Documento elaborado por la Comisión de Formación de Arquitectos de la UIA, Berlín, Julio del 2002

WASSERMANN, Selma (1994) El *estudio de casos* como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.