

*Paper*

## Resiliencia y tenacidad del taller en pandemia

### UNDAV, UNM y FADU UBA

Miglioli, Viviana; Tedesco, Carolina; Lagues Obregón, Felipe (†);  
García, Oscar; Buendía, Claribel; Di Tirro, Franco; Di Muccio,  
Denise; Petrelli, Florencia

[vmiglioli@undav.edu.ar](mailto:vmiglioli@undav.edu.ar); [ctedesco@undav.edu.ar](mailto:ctedesco@undav.edu.ar);  
[ogarcia@undav.edu.ar](mailto:ogarcia@undav.edu.ar); [cbuendia@undav.edu.ar](mailto:cbuendia@undav.edu.ar);  
[fditirro@undav.edu.ar](mailto:fditirro@undav.edu.ar); [ddimuccio@undav.edu.ar](mailto:ddimuccio@undav.edu.ar);  
[mpetrelli@undav.edu.ar](mailto:mpetrelli@undav.edu.ar)

Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)

Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (DADU)

Centro de Estudios del Habitat Popular (CEHP)

Cátedra Miglioli, Sistemas de Representación I y II

Avellaneda, provincia de Buenos Aires, Argentina.

#### Palabras clave

Arquitectura, Enseñanza, Taller, Pandemia.

#### Resumen

La investigación que aquí se presenta fue realizada en el marco de la convocatoria UNDAVCYT 2021, para proyectos bianuales con financiamiento, de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), por el equipo de docentes-investigadores de la materia Sistemas de Representación de Arquitectura de la UNDAV. El proyecto presentado resultó seleccionado en el primer lugar del orden de méritos de su categoría.

Se comenzó en agosto del 2022, cuando ya se *había vuelto a la normalidad*, tratando de desgranar

la experiencia vivida por estudiantes y docentes del taller durante la pandemia, cuál fue el rol de las instituciones, a qué recursos didácticos se apeló en la virtualidad y con qué disponibilidad de recursos materiales se contó, según el caso.

El trabajo de campo se inició en la propia UNDAV, en los talleres de Proyecto Arquitectónico, continuó en la Universidad Nacional de Moreno (UNM), -otra *Universidad del Bicentenario*- y, por último, en la FADU UBA, primera escuela de arquitectura del país. La tarea, completada en mayo de 2023, comprendió la realización de entrevistas no estructuradas a jefes de cátedra, docentes y estudiantes, contando un total de 35 personas; junto con la investigación de material de cátedra y observación de clases (disponibles en campus virtuales y otros dispositivos)

El trabajo sobre el material recolectado permitió establecer lo recurrente y lo singular, construyendo algunas consideraciones que se entienden como un aporte a las prácticas en los talleres, donde, después de dos años de virtualidad, no se debería seguir como si nada hubiese cambiado.

## Introducción

El *taller* [de enseñanza de proyecto] y la práctica que en él se desarrolla, pueden señalarse como la estrategia didáctica por excelencia y el eje vertebrador de los currículos en las escuelas de arquitectura (Fernández, 2007, 2013; Másdeu Bernat, 2017). Esto fue así desde el momento en que la arquitectura se constituyó como un oficio, un enseñar y aprender trabajando al lado del maestro. Continuó cuando la enseñanza disciplinar se institucionalizó en las academias de Bellas Artes a partir del siglo XVII y en el modelo con el que como saber profesional práctico ingresó a la educación superior, desde fines del siglo XIX. Lo fue también en las experiencias paradigmáticas de enseñanza del siglo XX, como la Bauhaus; en las propuestas experimentales de los '60 y '70 y lo es en las escuelas de vanguardia del nuevo milenio. Lo mismo puede decirse de las instituciones que están dedicadas a la enseñanza de la arquitectura en nuestro país, desde la primera -la hoy FADU UBA- a las creadas más recientemente como las de la UNDAV y la UNM. La columna vertebral de la enseñanza de la arquitectura, fue y sigue siendo el taller de proyecto<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La asignatura toma diversos nombres según la institución de que se trate. En el ámbito anglosajón, es habitual que se hable de *Design Studio*, mientras que en escuelas de habla hispana puede ser Taller de Diseño Arquitectónico, Taller

La simiente de este trabajo de investigación se dio por el cuadro excepcional que desató la pandemia de Covid-19 y las medidas de prevención que adoptaron las autoridades. Se produjo una fractura de la vida cotidiana, y entre las miles de cuestiones que sobrevinieron, se subraya el aislamiento domiciliario, la imposibilidad de circular y el cierre de los establecimientos educativos de todos los niveles. La situación atravesó cada instancia de la formación disciplinar -así como atravesó la existencia misma de los sujetos- y tuvo una fuerte gravitación en el taller, que es una unidad inescindible de coexistencia espacio-temporal de estudiantes y docentes, o al menos lo había sido hasta entonces.

En nuestra geografía, estaba iniciándose el ciclo lectivo de las instituciones de enseñanza universitaria cuando se desató el fenómeno en marzo del 2020, y el trabajo habitual se vio abruptamente suspendido. Las comunidades académicas se vieron obligadas a recurrir, con distintos modos de organización, y luego de lapsos más o menos prolongados de estupor, a recursos digitales que permitieran iniciar el dictado de los cursos de manera virtual, cuando se verificó que la suspensión no iba a ser ni breve ni localizada. Esto se dio ya entrado el 2020, y el esfuerzo puesto en juego fue enorme, especialmente si se considera el trabajo que realizaron los docentes y los estudiantes.

Al año siguiente, 2021, se comenzó con una nueva regularidad, asentada sobre la certidumbre de que el año lectivo transcurriría de la misma manera, con la base ya consolidada de la experiencia realizada, pero también con el peso que producía la invariabilidad de la situación. Recién a fines de ese año se tuvo certeza de que se retornaría a *la vida normal*. Y así fue, en el ciclo lectivo 2022, las instituciones comenzaron su funcionamiento *habitual pre pandemia*. Todo el proceso, de dos largos años, fue pura contingencia, y fueron escasos -o nulos- los momentos de reflexión y planificación. Ahí, en el transcurrir la experiencia, y quizás como una manera de aferrarse a algún tipo de certeza, radicó el interés especial que despertó en el equipo la convocatoria y que desencadenó la producción que aquí se presenta.

### Las preguntas de la investigación

Es indudable que las circunstancias mencionadas constituyeron un momento de quiebre discursivo y de prácticas del campo de la enseñanza disciplinar. Desde allí se construyeron las preguntas de la investigación:

- Cómo y de qué manera transcurrió el taller de proyecto de arquitectura el paso de su ineludible presencialidad a la completa virtualidad.
- Cómo se pasó de la inescindible unidad espacio-temporal, donde *el maestro y los aprendices* construyen un saber común, a un vínculo mediado por la tecnología, lo asincrónico, lo inmaterial, e incorpóreo.
- Cuáles fueron las condiciones en que se dieron las prácticas del taller.

---

Integral, o simplemente, Arquitectura, como lo es en la FADU UBA. En la UNDAV se denomina Taller de Proyecto Arquitectónico y en la UNM Taller de Arquitectura.

- Qué posibilidades concretas tuvieron, estudiantes y docentes, de acceder a dispositivos, conexión a Internet, espacios de trabajo en sus domicilios.
- Qué produjo en los sujetos la migración de los espacios presenciales institucionales a los espacios virtuales domésticos.
- Cuál era el conocimiento previo que los actores involucrados tenían para acceder a campus virtuales y para responder a los requerimientos del gran espectro de aplicaciones<sup>2</sup> a los que se recurrió.
- Cuál fue el papel que jugaron las instituciones, en cuanto a exigencias y otorgamiento de recursos

Todos estos interrogantes, además, estuvieron atravesados por distintas adscripciones territoriales, historias y características de las comunidades educativas y de las instituciones, y de allí la determinación de las decisiones que las mismas tomaron y que orientaron la realización del trabajo de campo.

### Marco teórico de la investigación

En este trabajo de investigación se propone transitar caminos ya abiertos<sup>3</sup>, y nutrirse de abordajes teóricos que permitan ampliar la perspectiva y habilitar la comprensión de cuáles son las condiciones de poder que posibilitan la construcción de un determinado saber en el taller.

El taller puede ser considerado un *dispositivo, una compleja red que vincula elementos heterogéneos, y que se constituye para sostener las condiciones de posibilidad de determinado saber*, basándose en el sentido que le atribuyó Michel Foucault. Foucault nunca se ocupó de definir el término, pero se sirvió de esa mirada para considerar temas tan disímiles como las instituciones de poder y disciplinamiento o la sexualidad. En un reportaje enunció:

Lo que trato de identificar con este nombre es, primeramente, un conjunto resueltamente heterogéneo que componen los discursos, las instituciones, las instalaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En síntesis: lo dicho como también lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que uno puede establecer entre estos elementos [...]. Así, el dispositivo siempre está inscripto en un juego de poder, pero también ligado al o a los límites del saber, que lo originan, pero, sobre todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber y siendo sostenidas por ellos. (Foucault, 1977a: 62)

Los dispositivos no son algo abstracto, sino son sistemas o redes en relación, que construyen la subjetividad de los individuos cuando éstos los atraviesan, en el devenir de sus vidas. No son las instituciones, sino las redes de saber/poder

<sup>2</sup> Baste mencionar sólo unos pocos, como *Google Meet*, *Zoom*, *Classroom*, *Miró*, *Padlet*, *YouTube*, *PowerPoint*, *Adobe Pdf Creator*, hasta el inefable *Moodle*, del que se sirven la mayoría de los campus educativos y que es absolutamente inadecuado para las disciplinas proyectuales... (N. d. A.)

<sup>3</sup> Se hace referencia lo desarrollado en la Tesis de Doctorado *El taller, supervivencias y anacronismos* (Viviana Miglioli, 2022 FADU UBA)

en que éstas se inscriben, que siempre son singulares ya que emergen en situaciones históricas precisa.

Esta perspectiva se reconoció como útil para entender cómo se establecieron los vínculos, cómo se recrearon prácticas y discursos, qué ocurrió con las instituciones, con los sujetos, sus modos de habitar los espacios, en las especiales condiciones impuestas por la virtualidad.

## Metodología de la investigación

El pensar al taller como *dispositivo foucaultiano* se constituye también en recurso metodológico para la comprensión, ordenamiento y elaboración de los datos obtenidos en el curso de la propia investigación. En un eje sincrónico, se construyó un corpus de información recogida realizando el trabajo de campo en tres instituciones, el Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional de Avellaneda, (DADU UNDAV), el Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología de la Universidad Nacional de Moreno (DCAyT UNM), y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU UBA).

Se realizaron *entrevistas no estructuradas*<sup>4</sup> a los dos grupos de sujetos que intervienen en la dinámica del taller, docentes –tratando de cubrir los distintos roles en la estructura- y estudiantes. En el caso de los estudiantes se trabajó con dos cohortes. Una integrada por quienes, en los últimos niveles de la carrera, tenían ya una mayor *experiencia* y posibilidad de reflexión comparativa de las distintas situaciones vividas en el taller, de manera presencial y virtual. Otra, conformada por aquellos que ingresaron al primer año en pandemia<sup>5</sup>, y por lo tanto, conocieron el taller en su *versión virtual*, sin práctica previa de su dinámica tan particular. Esto se complementó con encuestas y notas, para recolectar información sobre temas puntuales, y *observaciones participantes*<sup>6</sup> de situaciones formales e informales de enseñanza. Al trabajo realizado en *tiempo presente* una vez transcurrido el aislamiento, se agregaron datos obtenidos de archivos de material de cátedra, clases grabadas en video, consulta a los campus virtuales, y otros.

Con el material recolectado, se identificaron cuáles, de los elementos heterogéneos constitutivos del *dispositivo taller*, se podían considerar esenciales para operar sobre los datos, y otorgarles el carácter de construcciones configurantes (Ricoeur, 1995: 134). Esas formaciones discursivas no fueron establecidas como un a priori, sino que surgieron del trabajo mismo sobre la información recogida.

---

<sup>4</sup> En la investigación cualitativa, *la entrevista no estructurada* tiene como característica más significativa no establecer previamente las preguntas ni confeccionar guiones. Hace que el investigador deba ser quien proponga el tema de diálogo en función del objetivo de investigación. El investigador deberá minimizar su intervención, evitando al máximo que surjan sus propias opiniones, diagnósticos, evaluaciones, interpretaciones. (Valles, 1997)

<sup>5</sup> En el caso de la FADU, los estudiantes encuestados habían cursado presencial Proyectual en el CBC, pero se desestimó esa experiencia previa, por tratarse de una instancia pre-disciplinar, con características particulares.

<sup>6</sup> Se considera que el observador, en cualquiera de las situaciones relevadas en trabajo de campo para esta investigación, no es nunca una figura no involucrada. “No podría ser un *observador invisible* como los ángeles de Wim Wenders en *El cielo sobre Berlín*. En realidad, es un intruso que se integra de alguna manera a la situación observada y participa de ella”. (Delgado, 1995).

Admitiendo que todo agrupamiento tiene un ineludible carácter parcial e incompleto, y que las categorías no deberían operar como compartimentos estancos, sino como un recurso de múltiples enfoques sobre un mismo objeto -el taller- en este caso se determinaron cuatro, con las que se trabajó: *las instituciones, los sujetos, los discursos y las prácticas, y los recursos*.

### *Las entrevistas*

Se entrevistaron, registrando en video, a treinta y cinco personas: jefes de cátedra (tres), docentes a cargo de grupo (doce), y estudiantes de las dos cohortes indicadas (veinte), en las tres instituciones. Para facilitar los testimonios y resguardar la privacidad, sólo los profesores titulares se identifican con nombre y apellido. Los profesores fueron entrevistados individualmente, al igual que algunos de los docentes. En el caso de los estudiantes, las entrevistas se realizaron siempre de manera grupal, ya que la experiencia previa<sup>7</sup> demostró que así se sienten más cómodos y menos inhibidos.

En total se grabaron más de 25 horas de video, entre agosto de 2022 y mayo de 2023, y están disponibles para su consulta en: <https://drive.google.com/drive/folders/1oyzgwbjZGjkMADvOyhJZrJdx4ZsZly3t>

#### 1- UNDAV DADU

|                    |                                     |
|--------------------|-------------------------------------|
| Profesor Titular   | Jaime Sorin (JS)                    |
| TPA 4 Alumnos      | Sebastián, Eduardo, Melisa y Walter |
| TPA 4 Docentes     | LM y OM                             |
| TPA final Alumnos  | Martin, Maxi y Luciana              |
| TPA final Docentes | LL, JMA y AR                        |

#### 2- UNM DCAyT

|                  |                                |
|------------------|--------------------------------|
| Profesor Titular | Daniel Echeverry (DE)          |
| TA 3 Alumnos     | Celina, Valentina y Candelaria |
| TA 3 Docentes    | DC y JPL                       |
| TA 5 Alumnos     | Ornella, Yamila y Enzo         |
| TA 5 Docente     | AM                             |

#### 3- UBA FADU

|                         |                                |
|-------------------------|--------------------------------|
| Profesor Titular        | Luis Bruno (LB)                |
| Arquitectura 3 Alumnos  | Franco, Tomás, Paloma y Felipe |
| Arquitectura 2 Docentes | BA, JMG y RB                   |
| PA Alumnos              | Camila, Juan Pablo y Joel      |
| PA Docente              | VM                             |

### **La investigación, recurrencias y singularidades**

<sup>7</sup> En referencia a las entrevistas realizadas para la Tesis de Doctorado (Miglioli, 2022, op. cit.)

Se ha mencionado que en el taller en tanto dispositivo a la manera de Foucault -estrategia de relaciones de fuerza para sostener un tipo de saber y siendo sostenido por éste- se puede identificar una red de vinculación de elementos heterogéneos. A los efectos de esta investigación, se encontraron como determinantes para comprender el fenómeno en estudio, *las instituciones, los sujetos, los discursos y las prácticas, y los recursos*. *Las instituciones* se enuncian en primer lugar ya revisten un carácter de totalidad ineludible. El taller es en relación a la institución a la cual pertenece. *Los sujetos*, en este caso, docentes y estudiantes, son quienes actúan en el dispositivo, y quienes son transformados por él. *Los discursos y las prácticas* que se dan en el taller son los instrumentos de construcción de un cierto saber. Finalmente, el tema de *los recursos*, materiales y simbólicos, reales y virtuales, fueron los que dieron las condiciones de posibilidad a discursos y prácticas de los sujetos. Los datos registrados en el trabajo de campo, a través de lo enunciado por los sujetos y observado, se elaboraron según las configuraciones adoptadas, estableciendo las recurrencias discursivas y evidenciando la singularidades.

### *Las instituciones*

Es necesario considerar las particularidades que se dan en las instituciones en donde se realizó el trabajo de campo de esta investigación. Por un lado, se abordaron dos enclaves que se podría denominar como análogos, el del lugar de trabajo del equipo, el DADU UNDAV y el DCAyT UNM. Como una aproximación contrapuesta, se decidió trabajar con la FADU UBA, *alma mater* de la mayoría de los investigadores.

La UNDAV y la UNM fueron creadas hace sólo catorce años y en ambas la carrera de arquitectura comenzó en 2015. En ellas operan lógicas que tienen muchos puntos de contacto y cuya gravitación define planes de estudio y organización curricular. Las dos casas de estudios forman parte de las llamadas *Universidades Nacionales del Bicentenario*, aprobadas para su creación en el 2009, a partir de la propuesta de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, según estudios realizados de oferta y demanda y de necesidades regionales (Accinelli y Macri, 2015), siguiendo un criterio de *vecinalización*. “Esta universidad de *proximidad* responde a la lógica de la *inclusión*, [...] el aumento de matrícula es superior al de las universidades tradicionales, y el porcentaje de estudiantes que provienen del partido donde se emplaza la universidad es muy alto” (Accinelli y Macri, 2015: 13)

En el libro *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*, puede leerse:

Nuestras universidades levantan las banderas del cogobierno y de la autonomía, pero también asumen un poderoso y nítido compromiso con la emancipación. Hermanadas por tener momentos fundacionales muy cercanos y por estar ubicadas en distintos sitios de un conurbano bonaerense, atravesado por múltiples injusticias, opresiones y situaciones de precariedad, las Universidades del Bicentenario tenemos la responsabilidad de desarrollar prácticas educativas, producción de conocimiento y vinculaciones con el territorio en vistas a la emancipación

de quienes viven no solamente en nuestro conurbano, sino también en Argentina y en nuestra América (Roca y Schneider, 2018: 8)

En el caso de la FADU, tercer vértice del triángulo conformado para el trabajo de campo, la historia no puede ser más distinta. El origen institucional puede formalizarse en la creación de la Escuela de Arquitectura, dentro de la Facultad de Ciencias Exactas, en 1901. La FADU, que se moldeó a semejanza de la *École des Beaux Arts* de París, es hoy la institución de enseñanza de arquitectura de mayor envergadura del país, y sus condiciones de masividad no tienen parangón conocido<sup>8</sup>. En cuanto a su proyecto institucional, considerarlo en su complejidad excede los alcances de este trabajo.

Es central en este punto la cuestión paradójica, casi en relación inversa, que se evidencia al considerar las instituciones, su escala y recursos presupuestarios, en relación con el andamiaje brindado a docentes y estudiantes durante los dos años de trabajo virtual durante la pandemia. La UNDAV y la UNM, como instituciones nacidas en el SXXI, tenían sendos *campus* ya operativos, donde se impartían asignaturas, cursos, y en algún caso carreras, de manera virtual. La UNDAV, dictaba a distancia la Tecnicatura en Intervención Socio Comunitaria, que integra el mismo departamento que Arquitectura; la UNM tenía aulas virtuales abiertas desde el momento cero. La UBA contaba con el Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía (CITEP) desde 2008, donde se radicaron muchas experiencias de cátedras, docentes e investigadores FADU, pero su campus virtual, con posibilidades de alojar la estructura necesaria para el dictado de clases, estuvo disponible recién a partir del 15 de junio de 2020<sup>9</sup>

En todas se trató de iniciar rápidamente, no bien declarada la pandemia, algún tipo de vínculo con los estudiantes, y como en muchas otras cuestiones, gran peso de las decisiones institucionales recayó sobre docentes y estudiantes. En la FADU se requirió iniciar una *etapa de acompañamiento*, hacia abril del 2020, a la que los docentes respondieron, convocando a los estudiantes a través de redes sociales y grupos de *whatsapp*, ya que el campus no estaba operativo. Cuando se iniciaron las actividades curriculares, dadas las dificultades del Moodle, en general las clases de taller se dieron a través de otras plataformas:

Los recursos que disponíamos del campus de la facultad, al principio parecían interesantes, pero después con el tiempo, yo no sé si por falta de trabajo mío o por forma de ser de los recursos, no terminaron funcionando, se fueron cayendo y pusimos en práctica lo que íbamos probando a nuestra manera, para encontrar dinámicas que se ajusten más a lo requerido para la cursada, el Zoom, el Meet, el Drive, el Classroom. (BA, JMG y RG, 2022/10/21)<sup>10</sup>

En la UNM el ciclo lectivo se inició, de manera virtual y a través del campus, muy rápidamente, sólo un mes después de lo programado en el cronograma,

<sup>8</sup> A modo de ejemplo, México, con una población de más de 130.000.000 de habitantes y con la universidad más grande de América Latina -más de 350.000 estudiantes- tiene en la Facultad de Arquitectura de la UNAM un tercio de los estudiantes de la FADU UBA.

<sup>9</sup> Información brindada por la Esp. D. Indum. Silvia Barretto, Directora del Centro CAO.

<sup>10</sup> Las citas textuales de los entrevistados se consignan con las iniciales y la fecha, según el ordenamiento del material en el Drive donde está alojado.

habilitándose, un tiempo más tarde, recursos como el *BigBlueButton* (BBB)<sup>11</sup>. La UNDAV comenzó un poco después de lo programado, y luego extendió el lapso de cursada. Se dispuso el recurso Zoom para reunir sincrónicamente grupos numerosos en el segundo año de pandemia. La FADU nunca llegó a disponer de algún medio de reunión virtual para grupos grandes, recurriendo los docentes a las plataformas gratuitas, costando las pagas con sus propios recursos, o desarrollando habilidades impensadas para la transmisión en simultáneo por canales de YouTube.

Más allá de mayores o menores facilidades, cabe citar al docente que enunció, agudamente, lo que todos sintieron: “la universidad nos mandó a dar clase sin preguntar si teníamos los recursos ni la conexión a internet” (AM, 2023/05/30)

### Los sujetos

En el ordenamiento metodológico propuesto en este trabajo, al mirar al taller como dispositivo foucaultiano, se mencionó que la segunda categoría a considerar estaba constituida por los sujetos, aquellos que son transformados en su devenir a través del dispositivo. Los sujetos fueron quienes interactuaron, enunciaron discursos y ejecutaron prácticas y vieron alterados sus modos de vinculación de manera abrupta en la pandemia. Los docentes y los estudiantes fueron ellos los entrevistados, constituyendo el material para la construcción de este trabajo. Siguiendo el orden de la jerarquía académica -profesor titular, docente a cargo de grupo- y la experiencia del taller construida como a priori en la presencialidad -estudiantes que ingresaron en pandemia y aquellos que terminaron sus carreras en ese momento- se despliegan las recurrencias y las singularidades encontradas en sus discursos.

### Profesores Titulares

Se entrevistó a un profesor titular<sup>12</sup> en cada institución, y podría señalarse que el atravesar la pandemia -trascendiendo lo personal, cuestión que tiene validez para todos- exigió, a quienes desempeñan este rol, no sólo la respuesta a la contingencia, sino un grado de responsabilidad alto, tanto hacia *arriba* -la propia institución y sus autoridades- como hacia *abajo*, el equipo docente, y especialmente, los estudiantes.

La primera regularidad que aparece es la alusión a la *incertidumbre inicial*, referida a la evolución de la situación en sí, a qué hacer para dictar los cursos virtuales, y a la duración incierta que iba a tener ese período de excepción. A esto se agregó la necesidad de responder a la demanda con la mayor rapidez posible, “¡A los quince días estábamos dando clase!” (JS, 2022/09/29), con equipos docentes no capacitados para la situación y poniendo en juego sus propios recursos. Se organizó un inicio con prácticas creadas ad-hoc “ejercicios

<sup>11</sup> Sistema de conferencia web de código abierto, que permite la vinculación de un número muy grande de usuarios, o/rganizar webinars, etc. En: <https://bigbluebutton.org/>

<sup>12</sup> El hablar de profesor titular es aquí una generalización, ya que la denominación del cargo varía según la institución de que se trate. En la UNDAV y en la UNM existe una sola unidad académica (cátedra) a cargo del dictado del taller de proyecto. En el caso de la UNDAV, a cargo del taller está el Profesor Arq. Jaime Sorín, quien es Decano del DADU y en la UNM, el Profesor Arq. Daniel Etcheverry, quien es Coordinador - Vicedecano de la carrera de Arquitectura. En la FADU existen veintisiete cátedras de Arquitectura, y el Arq. Luis Bruno es profesor titular regular de uno de ellos, el taller Explora.

cortos para pasar el tiempo, porque se preveía la vuelta rápido” (DE, 2022/09/29), que luego abrieron paso a los *cursos regulares*, pero con desajustes en los cronogramas.

La inevitable referencia al *tiempo*, adopta diversas y casi contrapuestas posiciones. Por un lado, y de manera esperable, se habla de la desmedida inversión de tiempo dedicado a la tarea docente, y la consecuente dilución de los límites: “No se puede aguantar cuatro horas frente a la computadora, era muy cansador [...] cabeza quemada” (JS, 2022/09/29); “la invasión del tiempo de las vidas familiares de los docentes” (LB, 2022/10/11). Por otro lado, se compartió una visión positiva, en donde el trabajo académico aparece como una tarea que morigera la angustia y el aislamiento, “un lugar de inmersión, para zambullirnos como escape frente a la pandemia” (LB, 2022/10/11)

En otro sentido, y esto atraviesa a todos los roles docentes y estudiantiles, opera la indicación del *amesetamiento* vivido en el segundo año de pandemia, que, si bien facilitó las cosas porque los caminos estaban abiertos, deprimió expectativas y voluntades.

Otra regularidad encontrada fue la mención a la falta de posibilidad de registrar, conocer o compartir la producción colectiva, y la ausencia de comunidad, de vida universitaria, y de institución: “[...] corregía en el último nivel, confiaba en lo que me contaban, no sabía lo que pasaba en los otros niveles [...] no fue un taller, fue una cooperativa de docentes haciendo lo mejor posible” (JS, 2022/09/29). “Faltó la dinámica de docentes y estudiantes en el aula, faltó la institución [...] el intercambio social” (DE, 2022/09/29). “No tuvimos *pasillos*, *vida*, [...] faltó sociabilidad, hubo carencia de lo colectivo, lo relacional, la construcción colectiva [...] El *pulso* del taller se pierde con el Zoom [...] como una patrulla perdida” (LB, 2022/10/11)

Se registraron singularidades referidas a la respuesta institucional, ya en general se señaló la ausencia de soporte, y los escasos o nulos recursos, pero en un caso, se mencionó una fuerte inversión en hardware y en capacitación docente, poniendo a disposición herramientas digitales específicas, como el *BigBlueButton*, que habilitaba webinarios simultáneos, permitiendo “[...] recrear espacios de intercambio, [...] un paralelismo con la presencialidad”, (DE, 2022/09/29).

Una particularidad que aparece en este grupo de sujetos es la referencia al comportamiento comprometido, épico, exitoso, tema que no se registra con tanta fuerza entre los docentes encargados de impartir las clases, ni en los estudiantes. “Se pudo recrear el taller en la virtualidad sin un ‘padecimiento’ particular [...] ningún docente fue reaccionario a la herramienta [...] no lo celebramos, pero hubo mística, la épica de encontrarle la vuelta” (DE, 2022/09/29). “El resultado final fue aceptable [...] no fue tan difícil” (JS, 2022/09/29). “Fue una experiencia muy rica [...] generó optimismo ¡Estamos pudiendo! [...] construcción colectiva de los docentes cuerpo a cuerpo” (LB, 2022/10/11).

Otra cuestión que debe señalarse -coherente con el lugar ocupado en la estructura académica- es la reflexión sobre las transformaciones que se operaron o deberían operarse en el taller y en sus prácticas, *a posteriori*.

Apuntan a un posible funcionamiento mixto -virtual presencial- que en muchos casos ya se practica, “un *aula aumentada*, donde puedan ver el video en su casa, sin problemas de transporte [...] videos y textos que están en el campus [...] el campus sigue vivo [...] no perder la herramienta” (DE, 2022/09/29). “Abierto a probar, un cincuenta y cincuenta [...] No todo es como antes. No perder lo adquirido, ver qué pasa [...] Un sentido práctico [...] una herramienta para no viajar dos veces” (LB, 2022/10/11). “No queríamos dejar ninguna materia virtual [...] el déficit de aulas [...] historias y algunas técnicas, virtuales [...] las iniciales, todas presenciales” (JS, 2022/09/29)

### Docentes a cargo de grupo

Las respuestas de los docentes que debieron afrontar la conducción directa del trabajo de los estudiantes abundaron en señalamientos a la falta de recursos, a la desorientación y al desconocimiento iniciales, y al esfuerzo sobrehumano que debieron realizar para enfrentar la tarea: “el manejo del tiempo, la disociación, el agotamiento mental, el no poder desconectarse [...] Las correcciones vía mail, whatsapp, a diario y por fuera del horario de clase [...] dislocamiento temporal, en un estado de *pedaleo continuo de hámster* (LL, JMA y AR, 2023/05/03) “Las clases eran sincrónicas, pero era muy difícil hacerme entender [...] terminaba haciendo videos mientras dibujaba, que después mandaba por whatsapp” (LM y OM, 2023/05/29). “El ciclo lectivo del primer año, sumando el acompañamiento más el trabajo a la cursada, fue muy largo, se extendió más de lo habitual, se me hizo muy agotador” (BA, JMG y RB, 2022/10/21).

La ausencia de límites y la inversión de horas necesarias para conocer y poder manejar plataformas y aplicaciones para impartir las clases, fue una situación que se agravó, desde una perspectiva de género, por las tareas de cuidado que fueron indelegables durante la pandemia: “Cuando comenzaron las clases virtuales, con dos hijos chicos y una beba, apagaba la cámara para cambiar los pañales” (LM y OM, 2023/05/29).

Una importante recurrencia se encontró en la dificultad, a veces mencionada como angustia, para recrear en la virtualidad lo que los docentes hacen en el taller, las indicaciones y comentarios sobre los trabajos de los estudiantes, un lenguaje complejo construido con palabras, dibujos, esquemas, referencias a obras, actitudes corporales, gestos:

Me desesperaba por no perder la claridad, por no poder dibujar. Era muy difícil hacerse entender [...] No se veía el lenguaje corporal [...] Todo estaba expuesto, no podías hablar en privado con un estudiante [...] Un único canal de comunicación, sin conversaciones *random*, sin espontaneidad [...] No se podía *habitar* el zoom, llevar música, compartir mate” (LM y OM, 2023/05/29)

Otro tópico recurrente fue el de *la cámara apagada*, la respuesta de los estudiantes frente al dictado de clases sincrónicas en el taller virtual: “las cámaras apagadas eran frustrantes [...] Se entendía, por consumo de datos y velocidad, también por inhibición, vergüenza, falta de lugar privado, ruido de

fondo de la familia, por la mucha exposición” (LM y OM, 2023/05/29) “A nosotros tener cámaras apagadas nos generaba un poco de enojo” (BA, JMG y RB, 2022/10/21) “Prefería que tengan la cámara prendida y ver a la madre en pantuflas, a que tengan la cámara apagada” (VM, 20203/04/23) “A la noche cuando ponía música, algunos prendían la cámara para verlos [...] Necesito señales de vida para ver si hay gente, veía gente conectaba y casi ninguno prendía la cámara, daban ganas de preguntar, espiritismo, ¿hay alguien ahí?” (AM, 2023/05/30)

Sin embargo, debe señalarse que la dificultad en reconstruir virtualmente las condiciones del taller fue contrastada por algunas voces docentes que ponderaron las posibilidades de la particular vinculación en pandemia: “En un momento empecé a dudar cuánto valor le damos a estar todos juntos en un taller y cuánto es necesario [...] tener tanta carga horaria para algo tan simple como una reunión” (VM, 20203/04/23)

En el trabajo de los docentes apareció de manera notable lo sucedido en el segundo año de pandemia. En general, se expresó la habilidad conquistada para manejar la situación junto al desánimo que provocaba la incertidumbre de vislumbrar un fin al problema. “Lo que en el primer año fue un lugar para encontrarnos, en el segundo año potenció más la idea de aislamiento [...] Lo que el primer año sirvió para integrarse y unificar, el segundo año se perdió” (BA, JMG y RB, 2022/10/21) “En el segundo año de pandemia, todo virtual lo padecí” (DC y JPL, 2023/05/09). Quienes vieron una oportunidad en la virtualidad, abrazaron este segundo ciclo con solvencia: “El segundo año me agarró más entusiasmada, ya sabía que podía, conocía las herramientas, no tenía que viajar y tampoco quería exponerme. Me parecía que era ideal el formato, que no tenemos que volver a la presencialidad nunca” (VM, 20203/04/23)

Para terminar de ponderar el rol cumplido por los docentes durante estos años, corresponde reproducir sus referencias a situaciones muy complejas vividas con los estudiantes, como jóvenes sometidos a la reclusión y al aislamiento: “Estudiantes sin autonomía, adolescentes que no salían, infantilizados [...] Vivimos muchas escenas de crisis por problemas personales, depresión, encierro” (LM y OM, 2023/05/29) “Al principio de la clase se hablaba de como estaban [...] de enfermedades, de si pudieron salir” (AM, 2023/05/30)

## Estudiantes

Puede señalarse como muy marcada la diferencia en cómo transcurrieron los dos años de pandemia entre aquellos estudiantes que ya tenían una experiencia previa del taller, frente a quienes se iniciaron en la virtualidad. Esto, como se indicó, determinó el considerar las dos cohortes. Los primeros lo transcurrieron más fluidamente, y los segundos, lo padecieron de manera más aguda.

De todas maneras, se entiende que los jóvenes fueron de los sectores de la población que más sufrieron ese largo período de aislamiento. Ellos vivieron la incertidumbre y el desconcierto iniciales, la frustración frente a un segundo año

de virtualidad, la incapacidad de comprender a sus docentes, y la hipercomunicación de los medios digitales, plataformas y redes, que en realidad produjeron extrema exposición y máximo aislamiento. “Con mis compañeros de clase no establecí relación. [...] Nos encontramos con el grupo en La Boca, y no sabíamos a quién buscar, no conocíamos las caras, nos acercábamos a los que veíamos porque eran los que tenían las cámaras encendidas” (Franco, Tomás, Paloma y Felipe 2023/04/10). “Al volver [a la presencialidad] me di cuenta de que había gente que no conocía, que no habíamos cruzado una palabra” (Sebastián, Eduardo, Melisa y Walter 2022/11/02)

“No encontraba el lugar para concentrarme en mi casa [...] me levantaba cinco minutos antes de la clase. Me costó mucho sentir la carrera, la virtualidad no me sirvió de nada, no sentía que era productiva [...] Si no hacia la carrera no sabía que iba a hacer, no podía trabajar. [...] En mi casa estaba sola, pero en lo virtual me sentía acompañada, porque estaba parecida a mis compañeros” (Celina, Valentina y Candelaria, 2022/11/09)

La contraparte del fenómeno de la *cámara apagada*, tan frustrante para los docentes, se dimensiona muy distinto si se escucha a los estudiantes: “me daba vergüenza y me sentía observada al hablar por el Meet, prender el micrófono era un suceso, que no se escuchara en la clase lo que pasaba en mi casa” (Celina, Valentina y Candelaria, 2022/11/09). “Yo a la cámara la encendía solamente para mi corrección, mientras tanto la tenía apagada y avanzaba con mi proyecto, lo tenía de fondo, pero no le prestaba mucha atención, se ponía muy densa la clase, cuatro horas era mucho” (Camila, Juan Pablo y Joel, 2022/05/15) “La obligación de tener la cámara prendida era un incordio, no quería mostrar el desorden, las paredes sin revoque” (Sebastián, Eduardo, Melisa y Walter 2022/11/02)

Finalmente, es necesario mencionar que, para este grupo de sujetos, la disponibilidad de recursos materiales, desde equipos y conexión a internet, a espacios disponibles, posibilitaron o impusieron límites muy contundentes al cursar en la virtualidad: “En mi casa cada uno tenía una computadora, somos cinco. Mis padres trabajaban en virtual y mis hermanos también tenían clases, entonces cada uno con su computadora iba ocupando diferentes espacios de la casa para no molestar al otro” (Franco, Tomás, Paloma y Felipe 2023/04/10)

Otro factor que influyó, como en el caso de los docentes, fue el peso de las tareas de cuidado para las alumnas mujeres, ya fueran madres o no... “Mi compañera no pudo seguir cursando porque tuvo que cuidar a su familia” (Sebastián, Eduardo, Melisa y Walter 2022/11/02).

Por otra parte, si bien la virtualidad les permitió cursar más materias, las deficiencias de aprendizaje se hicieron evidentes en la continuación presencial de las cursadas, y aparecieron en sus comentarios, como también en los de los docentes. Fue en este grupo de sujetos donde tuvo mayor peso la posesión de un capital simbólico previo y de recursos materiales suficientes para dar condiciones de posibilidad a cursar virtualmente sus estudios, dados los particulares requerimientos del campo disciplinar.

### *Los discursos y las prácticas*

El pasar el taller, en tanto estrategia didáctica, y lugar de construcción de conocimiento colectivo, que comparte una unidad espacio-temporal, de la presencialidad a la virtualidad, produjo un giro copernicano en las enunciaciones y las prácticas que en él se desarrollan. Esto se acometió, en un ejercicio de voluntad de docentes y estudiantes, de manera *silvestre*, no planificada y caótica, hasta lograr un cierto equilibrio y naturalización. Las circunstancias, por otra parte, no brindaron muchas otras opciones.

El desafío consistió en trasladar todo ese hacer y decir, sedimentado en el tiempo, y a través de qué recursos hacerlo, como se desarrolla en el siguiente punto de este trabajo. “Al principio quería empezar a dar clases y a corregir de la misma manera que yo sabía de la forma presencial y al tiempo me di cuenta que era imposible” (VM, 20203/04/23) “El campus no respondía bien, era muy difícil llevarle la dinámica del taller, era muy rígido. Me costó mucho lograr ese feedback, esa dinámica de taller al principio, pero recuerdo que al final había mejorado” (BA, JMG y RB, 2022/10/21)

La experiencia fue muy distinta según se tratara de estudiantes que tenían un conocimiento a priori del taller, o no. “Tenía mucha dificultad para entender a los docentes, su forma de pensar” (Sebastián, Eduardo, Melisa y Walter 2022/11/02) “Presentaban en la pantalla un proyecto y se dibujaba sobre la pantalla. Había cortes de internet, lo que dificultaba la comprensión. También, el hecho de no ver la expresión de la cara del docente que está corrigiendo, dificultaba el entendimiento” (Franco, Tomás, Paloma y Felipe 2023/04/10)

En este punto, aparecieron una gran cantidad de temas relacionados con las dificultades de percepción y verificación física y material de la realidad. Los problemas para acceder a una comprensión cabal del territorio, de las locaciones elegidas para los proyectos (sólo accesibles por Google Earth), la imposibilidad de verificar cuestiones de escala y proporción, y la progresiva desaparición de las maquetas como recurso de proyecto, ya que no sólo su realización presentaba grandes problemas, sino la manera de mostrarlas, al docente y al resto del grupo.

No se podía salir a relevar un sitio. ¿Hacer arquitectura sin salir, sin vivenciar el lugar, las escalas, los recorridos, las distancias?, etc. En una clase presencial que se pudo tener, se pudo explicar y entender el tema de la escala muy fácilmente. Entender cómo es el acceso a un edificio público. Eso da un salto cualitativo” (LM y OM, 2023/05/29)

Por otra parte, especialmente en el caso de los estudiantes, pasaron a un estado de *conexión virtual continua*, entre el tiempo dedicado a las clases sincrónicas, el necesario para ver, leer o mirar los elementos puestos a disposición en las plataformas y los encuentros para los trabajos en grupo: “Estaba todo el tiempo conectada, después de estar cuatro horas conectada en diseño, seguía después en Meet, me encontraba todo el día conectada frente a una computadora” (Camila, Juan Pablo y Joel, 2022/05/15) “Virtualmente estábamos en la casa del otro, más que con mi familia que estaba en mi casa” (Ornella, Yamila y Enzo, 2023/05/22)

La vinculación virtual, en la relación entre docentes y estudiantes no sólo presentó las dificultades mencionadas, sino que estableció una rigidez de un orden jerárquico desde lo discursivo y la imposibilidad de naturalizar un diálogo y permitir los comentarios espontáneos que se dan en la presencialidad:

En la presencialidad las clases son más horizontales, el docente está al alcance del estudiante, hay como un intercambio entre todos, más ameno. En la virtualidad se transformó en una enseñanza más vertical, donde el docente hablaba, los demás escuchaban, había que levantar la mano para preguntar. El docente solo en la pantalla, y el estudiante más pasivo, sin participar, la cámara apagada, solamente recibiendo el conocimiento” (BA, JMG y RB, 2022/10/21)

### *Los recursos*

En este punto se consideran los recursos digitales, hardware y software, a los que apelaron docentes y estudiantes para poder llevar adelante el trabajo en el taller. Los campus de las instituciones, puestos a disposición con mayor o menor rapidez, y con diferentes recursos, funcionan con la plataforma Moodle, que como se mencionó es poco adecuada para las disciplinas del proyecto. Presenta una disposición muy rígida, poco adecuada para el manejo de imágenes, sin posibilidad de intervenir sobre éstas. Para las necesidades del trabajo de taller, que siempre “descansó sobre una pedagogía de la palabra” (Lesquins, 2002: 199), se requirieron aplicaciones que permitieran la transmisión en audio y video de manera conjunta con la presentación en pantallas de las imágenes, y la posibilidad de dibujar. Todo esto demandó una buena velocidad de ancho de banda de Internet, y de plataformas a las que pudieran acceder un gran número de personas de manera simultánea, dada la masividad de los cursos.

Este cuadro de situación se fue comprendiendo a medida que se transitaba el camino de la virtualidad, y las instituciones, con alguna excepción, tampoco colaboraron demasiado en acercar esos recursos. Los docentes y estudiantes lo resolvieron por cuenta propia, y los que no lo pudieron hacer, quedaron en el camino: “Llevamos un taller con recursos propios, computadora, casa, internet, auriculares. Tenía la sensación de que la facultad estaba completamente ausente y nosotros podíamos prescindir de ella. Yo no tenía cargo rentado, así que tampoco tenía sueldo” (BA, JMG y RB, 2022/10/21)

La UNDAV, en su campus virtual, tenía como recursos para las clases sincrónicas el Meet de Google y el Jitsi. En el primer año de la pandemia, el campus “se colgaba”, interrumpiendo las clases. En el segundo año, se pudo disponer de Zoom, para un gran número de asistentes, y se experimentó una mejora notable en la conectividad. La interrupción del funcionamiento de los campus, o la imposibilidad de muchas conexiones simultáneas, fue generalizado en la primera mitad del 2020. En la UNM, el BBB estuvo disponible poco tiempo después y esto habilitó webinarios para reuniones simultáneas, aún con un mismo docente. En la FADU, en general se recurrió a plataformas gratuitas como el *Classroom* o el *Miro* y se usaron *Meet* o *Zoom* para los encuentros. La institución se limitó a abrir el campus y las aulas

necesarias, que, para el caso de los talleres de Arquitectura, hay escasos registros de que las cátedras las hayan usado.

En cuanto a los dispositivos, los docentes y estudiantes -que pudieron hacerlo- adquirieron o mejoraron su disponibilidad tecnológica a través de la compra por Internet. La situación fue especialmente crítica para los estudiantes que comenzaron en pandemia su trayecto universitario, ya que sólo disponían de celulares, o computadoras en los que no podían correr los programas necesarios. Muchos de los casos registrados, o referidos, interrumpieron sus estudios.

### **El taller después de la pandemia**

La vuelta a la presencialidad, como ya se mencionó, se dio de pleno en el 2022, y de la misma manera en que se había virtualizado la enseñanza. Se hizo y punto, sin balance o reflexión, pero con huellas. Trazos que, para los autores de este trabajo, aún no se han dilucidado, ni considerado con la profundidad suficiente.

Algunos cambios en las prácticas, y el uso de ciertos recursos, es considerado positivo por una gran mayoría de los miembros de la comunidad académica. Cómo y de qué manera se apela a esas herramientas digitales o se plantean cuestiones en el campus, depende mucho de la actitud de los docentes, y no está determinado por las instituciones. La democratización de acceso a la información que brindan las plataformas, y que se acrecentó exponencialmente, no siempre se puede disfrutar en las instituciones, ya que no hay posibilidades de acceso a la red de wifi. Es mucho más frecuente que se habiliten recursos que los estudiantes aprovechan de manera no sincrónica (teóricas, información, videos, etc.). La virtualidad, que evita largos desplazamientos, ha comenzado a utilizarse como posibilidad alternativa frente a temas del contexto que impiden las clases presenciales, desde inundaciones a huelgas de transporte.

En los talleres se construyó un neologismo, la *despapelización*, para referirse al reemplazo de las láminas impresas por las imágenes proyectadas, en el trabajo cotidiano, y también en las entregas. Esto ha abaratando muchísimo los costos de los materiales, y evitado las cantidades astronómicas de residuos de papel y cartón que se observan en las instituciones. El dibujo en papel, de manera bastante generalizada, se reserva para los primeros niveles de taller. La virtualidad abrió la posibilidad, que llegó para quedarse, de organizar conferencias on-line de expositores de otros países, sin mayores dificultades.

Como contraparte a esta breve enumeración den los beneficios que dejó la experiencia durante la pandemia, deben señalarse las bondades de la vuelta a los talleres. El regresar a la presencialidad devolvió el taller a la institución, dotándolo de un marco social y normativo, ordenando horarios y tareas, y permitiendo la vida social y el intercambio de la comunidad. Se volvieron a abrir espacios de relación, imprescindibles para la construcción del conocimiento y el habitus disciplinar. Las explicaciones, los comentarios y observaciones, entre

docentes y estudiantes en el taller, es mucho más efectiva y fluida. Lo mismo sucede con la actividad de los grupos de trabajo.

Esta re inmersión no se dio de manera inmediata, y en los primeros dos años posteriores, se requirió de la aceptación que estudiantes, ya en el tercer año de su carrera, no conocían realmente cómo funcionaba el taller y que era necesario un seguimiento ajustado para volver a activar los vínculos. Por otra parte, se debió comenzar a sortear las deficiencias encontradas en la formación previa. La representación -el dibujo- en los estudiantes *nacidos* al taller en la pandemia, debió ser re enseñado y re aprendido, ya que muchos docentes encontraron una marcada desarticulación entre el pensamiento proyectual y su expresión gráfica. Las maquetas, como herramientas de proyecto y verificación de las propuestas, habían desaparecido de los talleres, y están hoy siendo nuevamente puestas en valor y requeridas como parte de los procesos.

En este tiempo de regreso, ya asentado, se puede enunciar que el taller ha demostrado, una vez más, su extraordinaria potencia como dispositivo en el campo de la enseñanza disciplinar, y que ha vuelto a la presencialidad de manera rotunda. Deben atenderse a las múltiples singularidades que presenta hoy, que antes no tenía, y de manera laboriosa, ir reflexionando sobre ellas, para incorporarlas a las prácticas habituales, dotándolas de mayor riqueza, y flexibilizándolas para posibles escenarios futuros.

## Bibliografía

- Accinelli Adriana, Macri Alejandra (2015). "La creación de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales" En: *V Congreso Nacional e Internacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*, N°103. En: <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab103.pdf>.
- Ben Altabef, Clara (2018) "Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU UNT". En: *La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* N°67. Mayo, pp. 101-133. Buenos Aires: UP. En doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Bertero, Claudia (2012). *La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado*. Santa Fe: Ediciones UNL
- Delgado José Manuel, coord. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC. Universidad de General Sarmiento.
- Fernández, Roberto (2007). *Lógicas del Proyecto*. Buenos Aires: Concentra.
- Fernández, Roberto (2013). "Conocimiento proyectual. Divergencias y convergencias entre disciplina y profesión. (saber/hacer)". *Cultura ambiental y proyecto*. Seminario del Programa de Doctorado FADU UBA, cuarta clase, agosto.
- Foucault, Michel (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, Michel (1977 a). "Le jeu de Michel Foucault" Entrevista en: *¿Ornicar? Bulletin périodique du champ freudien*, N°10, julio. En *Dits et Écrits*. Vol III 1976-1979. Paris : Gallimard.
- Foucault, Michel (1977 b). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ledesma, María (2018). "Luces y sombras en la enseñanza del Diseño. Una reflexión sobre transformación en saber universitario". En: *La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* N°67. Mayo, pp. 147-162. Buenos Aires: UP. En doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Lesquins Noémi, (2002). "La bibliothèque de l'atelier Pontremoli". En Bouvier & Leniaud, (Ed.). *Le livre d'architecture, XVe-XXe siècle : Édition, représentations et bibliothèques*. pp 199-245. En doi: [10.4000/books.enc.1144](https://doi.org/10.4000/books.enc.1144)
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós

- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Masdéu Bernat, Marta (2016). "La enseñanza de la arquitectura en la sociedad actual. La integración de las nuevas formas de práctica profesional en el Taller de Arquitectura" Universitat de Girona. En: *Textos de investigación* N°5, mayo, pp. 76-81. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/315175658>
- Roca Alejandra, Schneider Cecilia, comps. (2018). *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*. Avellaneda: Undav Ediciones, José C. Paz: EDUNPaz Editorial Universitaria.
- Ricoeur, Paul. (1995). *Tiempo y narración*. Tomo I. México: Siglo XXI
- Valles Martínez Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis