

COMUNICACIÓN

IDEOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL PROYECTO DE ARQUITECTURA: NO-ESTADO DE LA CUESTIÓN**HIDALGO, Diego**hidalgoburneo@gmail.com

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

Resumen

Esta es una primera aproximación al estado de la cuestión acerca de la “ideología en la enseñanza del proyecto de arquitectura”, objeto de estudio de la investigación “dimensiones pedagógico-filosóficas del ser docente del proyecto de arquitectura”, inscrita en el programa de doctorado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

El objetivo general de la investigación amplia es “Esclarecer el carácter lógico (predicado, relación o inclusión) o instrumental (analítico, estructural o global) existente entre los supuestos pedagógico-filosóficos con base en los cuales se enseña el proyecto de arquitectura, aquellos utilizados en el diseño de viviendas de interés social y el marco normativo imputable al capitalismo tardío (visiones cibernética y mercadológica de mundo), para la ciudad de Loja, Ecuador”.

Sin embargo, con este reporte se propone más bien dar cuenta que la “enseñanza de arquitectura” es problemática en sí misma. En particular, se discute que gran parte de los estudios previos restringen la problemática de la enseñanza del proyecto de arquitectura a a) discusiones o reflexiones disciplinares antagónicas, o a b) relatos de experiencias académicas particulares.

Consecuentemente, “no-estado de la cuestión” significa dos cosas: a) en general, este no es el reporte de una investigación de investigaciones (el “estado de la cuestión de la ideología en la enseñanza del proyecto de

arquitectura” como objeto de investigación), sino más bien el reporte acerca de que: b) las investigaciones sobre dicho objeto de estudio, en el contexto de la sociedad amplia, son escasas.

Palabras clave: educación superior, filosofía de la educación, ideología, pedagogía crítica, proyecto de arquitectura

Parte I: aclaraciones

Tres aclaraciones puntuales: a) se distingue entre educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: no son términos intercambiables conforme lo explica Lucio (1989)¹; b) existe un recorte epistémico para construir el objeto alrededor de la ideología, pero el planteamiento general, introducido como marco teórico en la parte III, muestra otros dos componentes (sistema de técnicas y sistema de poder) que desestiman cualquier comprensión de este objeto como idealista; es decir, el recorte tiene que ver con el alcance de la investigación antes que con presupuestos filosóficos –o de cualquier otro tipo– que deprecien la estructura social amplia; y, c) desprendido de a) y de b), el objeto de investigación es la “ideología en la enseñanza del proyecto de arquitectura”; en este sentido, modelos, métodos, técnicas y estrategias, elementos imputables al hecho didáctico (si es especial, didáctico-proyectual) no forman parte de este estudio, cosa que en ningún modo implica que se desconozca que en esos elementos subyacen determinados entendimientos de la profesión y de su enseñanza.

Parte II: introducción

Aunque la educación de arquitectura se institucionalizó hacia finales del siglo XVIII (Tzonis, 2014), los inicios de las investigaciones en este ámbito son más bien recientes, fechándose aproximadamente entre finales de la década de los setenta y principios de la década de los ochenta del siglo XX (Teymur, 2011). Los autores citados dirigieron severas críticas a la enseñanza de la arquitectura en tanto que objeto de investigación, mismas que se indican, separadamente, como premisas de un silogismo cuya conclusión pretende mostrar las regularidades empíricas que, a efectos de esta investigación, resultan importantes.

Premisa 1: (in)disciplina en la arquitectura

1-En términos muy generales, Lucio (1989) indica que: a) “educación” es la práctica social, tan antigua como las mismas sociedades, por medio de la cual se facilita el crecimiento de los miembros de esas sociedades; b) “pedagogía” es la tematización y explicitación del saber educar de las sociedades; es un saber sobre la educación, conseguido a través de la reflexión; c) “didáctica” es la ciencia de la enseñanza, es decir, la tematización y explicitación del proceso de instrucción, orientando métodos, estrategias y demás elementos; y, d) “enseñanza” es un momento específico del proceso educativo (de la práctica didáctica, en particular, y de la práctica educativa en general), que bien puede ser asistemática (sin tematización pedagógica) o artesanal y empírica (sin orientación didáctica).

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Teymur (2011) afirma que el desinterés por la “investigación en arquitectura” se debe en gran medida a que no existe necesidad relevante para estudiársela –a la arquitectura– dada la preminencia del carácter “práctico” del quehacer arquitectónico, lo cual significa que la arquitectura posee compromisos con el cliente-usuario antes que con el conocimiento. Sin embargo, las investigaciones referidas a la “enseñanza de la arquitectura” resultan fundamentales por una serie de falencias (no absolutas) detectadas en este ámbito por el mismo Teymur (2011); se anotan, parafraseadas, aquellas destacables para los fines de esta exposición:

- Los modelos utilizados en la enseñanza de arquitectura son normalmente aquellos sostenidos mediáticamente;
- Los modelos de la realidad insertados en el contexto educativo del taller de arquitectura son idealizaciones de una práctica siempre más compleja; o,
- Las filosofías extra-disciplinarias no son necesariamente congruentes con la organización pedagógica y epistemológica de la enseñanza de la arquitectura.

Premisa 2: acrítica enseñanza de la arquitectura

Por su parte, Tzonis (2014) afirma que, pese a la innegable destrucción del medio ambiente imputable a nuestra práctica profesional, muy pocas investigaciones “critican” la responsabilidad de los educadores respecto del tipo de prácticas fomentadas en las aulas. Algunas razones que advierte Tzonis (2014) para explicar tal estado de las cosas son:

- Los cambios radicales e innovadores son extraños en la educación de la arquitectura, prefiriéndose reformas y modificaciones marginales;
- La complejidad de nuestras socio-economías, donde existen inmensos intereses creados en beneficio de privados;
- Las universidades top down basan sus pensamientos en teorías abstractas del aprendizaje, ignorando la realidad de la práctica profesional, así como las aspiraciones que los usuarios tienen respecto del ambiente construido;
- Las universidades top up, incluyendo profesores ilustres, cuidan sus conveniencias personales –o de sus firmas– antes que las metas comunes tales como las adscritas al desarrollo sostenible; o,
- La creciente explosión de la diferenciación y especialización del conocimiento, tanto en el estudio como en la práctica profesional de la arquitectura.

Conclusión preliminar: regularidades empíricas²

2-Pese a que no constituye una regularidad empírica como tal, sino una “faceta” global respecto de la enseñanza del proyecto de arquitectura, cabe aclarar que la atención dinámica al contexto, en interrelación local, regional y global, es decir, los sistemas dinámicos de conocimiento desplegados en la enseñanza del proyecto de arquitectura en los últimos tiempos (Golja y Schaverien, 2015) no son desconocidos. En tanto forman la práctica profesional y la educación de la arquitectura, donde los investigadores enfocan su atención en la interrelación de ambos (diseño como investigación, escuelas como laboratorios para la

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

En el marco de los estudios que abordan la enseñanza del proyecto de arquitectura desde posiciones críticas, se registran algunas regularidades empíricas destacables para los propósitos de esta investigación. Por ejemplo, se indica que el debate acerca de cómo se enseña arquitectura suele reducirse a una confrontación interna a la disciplina: el método del movimiento moderno en antinomia con la tipología del movimiento posmoderno (Farrés y Michel, 2008; Tonelli, 2009).

Mosquera (2009) presenta un antagonismo diferente y algo más abstracto cuando indica que la oposición surge entre, por un lado, quienes propugnan una formación con base en conocimientos disciplinarios (sean históricos, teóricos o artísticos) en independencia al contexto mercantil, y, por otra parte, quienes entienden la arquitectura como saber técnico de utilidad inmediata al contexto y usuarios demandantes.

Gomes, Tzortzopoulos y Meddings (2018), en cambio, remiten a Donald Schön para delinear dos paradigmas de diseño que influyen en las prácticas docentes: por un lado, una visión determinista y congruente con el problem solving, y, por otra parte, una visión dialéctica y probablemente –no lo dicen de manera explícita– congruente con el problem setting. Aunque no distinguen detalladamente entre matriz mental, visión de mundo e ideología, hace algún tiempo que Billings y Akkach (1992) mostraron esto: distinguieron tres enfoques de enseñanza: análisis-síntesis, hipótesis-prueba y dialéctico-dialógico. Otro aporte importante por parte de Billings y Akkach (1992) radica en diferenciar entre las ideologías que se adopta en la profesión, que responden al qué del diseño, de aquellas de uso en la enseñanza de dicha profesión y que, más bien, responden al cómo del diseño.

En referencia al modelo de enseñanza-aprendizaje, sobresale el uso de cualquier variante heteroestructurante en la práctica docente del proyecto de arquitectura (Correal y Verdugo, 2011). Esto está íntimamente –aunque no necesariamente– vinculado al método implícito al taller del proyecto de arquitectura, usualmente denominado aprender-haciendo, cuya utilización algunos autores remontan hasta hace más de cien años (Cravino, 2018; Kurt, 2009). También denominado como ensayo-error o maestro-aprendiz, otros autores lo encuentran más lejano en el tiempo, llegando hasta el Renacimiento y considerándolo propio de los oficios (Burgos, 2010; Correal y Verdugo, 2011; Farrés y Michel, 2008), si bien puede situárselo hacia comienzos del milenio pasado (Golja y Schaverien, 2015).

Otra regularidad empírica desprendida de estudios precedentes muestra que la mayor parte de profesores del proyecto de arquitectura no poseen formación pedagógica o didáctica ni están interesados en adquirirla (Correal y Verdugo, 2011; Dreifuss, 2015; Guevara, 2013; Psegiannaki, 2015). Es más, Castaño, Bernal, Cardona y Ramírez

experimentación, etc.) (Golja y Schaverien, 2015), simplemente no forman parte del objeto de investigación propuesto aquí, al menos no mientras no existan reportes que muestren el sistema de ideas subsumido en esas prácticas o investigaciones. Esto tampoco significa que no sea posible abstraer en dichas prácticas la ideología subyacente, pero tal tarea resultaría titánica precisamente por la profusión de ese tipo de experiencias que se publican a nivel mundial. De este modo, se considera que el recorte epistémico de la investigación propuesta exige de estudiar lo didáctico para concentrar los esfuerzos en el ámbito pedagógico siempre que, además, se reporte, en alguna medida, el rol de la enseñanza del proyecto de arquitectura en la sociedad amplia, con énfasis en aspectos ideológicos.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

(2005) indican que no existe conciencia pedagógica en las escuelas de arquitectura en general. De aquí se desprende que regularmente los profesores reproducen las prácticas docentes con las cuales fueron educados (Correal y Verdugo, 2011). Teymur (2011) confirma que a los académicos de la arquitectura no les importa formarse en el ámbito educativo, pero, además, que tampoco les interesa la misma arquitectura como profesión (aunque este autor no lo diga manifiestamente, se entiende que el desinterés sería por la profesión “en” la sociedad amplia).

Dreifuss (2016), por su parte, señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que nos involucramos normalmente basan sus labores en dos premisas falsas: que, en general, el profesor quiere enseñar y que, en general, el estudiante quiere estudiar. En palabras de Dreifuss (2016, p. 11):

El que un individuo se coloque en la posición de estudiante no implica que exista en él un interés por aprender... Del mismo modo, no debemos asumir que quien ocupa la posición de docente esté dispuesto a satisfacer tal interés.

Parte III: primera aproximación al estado de la cuestión

Marco teórico

Una época histórica está configurada por los sistemas de ideas, de técnicas y de poder dominantes donde, en el contexto actual, se evidencia un “cambio de época” desde el industrialismo –donde se habría ocasionado la vulnerabilidad de toda forma de vida en el planeta y del planeta como tal– hacia el informacionalismo –donde la sostenibilidad sería una necesidad y, por lo tanto, cualquier tema a estudiarse se inscribe en su singularidad (de Souza, 2004)–. Se confrontan tres “visiones de mundo” –cibernética, mercadológica y contextual–, mismas que alcanzan al ámbito educativo en forma paradigmática a través de pedagogías de corte neo-racionalista, neo-evolucionista o crítico-constructivista (de Souza, 2004). Sin embargo, propugnar una visión de mundo requiere de una elección informada previa: primero debe comprenderse el origen, efectos y contradicciones de la vulnerabilidad, así como las características de la época histórica en gestación (de Souza, 2004). La máxima se resume en “aprender a aprender” las premisas de la sostenibilidad.

Concentrados en el sistema de ideas, el posicionamiento llamado “tesis de la ideología dominante” cobra vigencia a la luz de una nueva relación Estado-educación donde los medios de comunicación masiva destacan como aparato ideológico preminente y el rol de la escuela es más bien marginal (Garcés, 2017). Abercrombie, Hill y Turner (2003), autores de la tesis en mención, destacan como paradójico que, si bien es cierto que el aparato ideológico está extendido en el capitalismo tardío, la subordinación del pueblo en términos económicos y políticos es primaria, lo cual implica que la “existencia” de la base económica no supone dependencia irrestricta respecto de la superestructura ideológica. Ejercer una crítica de la ideología, entonces, no implica considerar un sujeto completamente engañado pues, en este caso, tal sujeto ni siquiera sería capaz de reconocer ninguna pretensión de emancipación (Eagleton, 1997). Pero sería igualmente ingenuo considerar que los procesos ideológicos sean siempre accesorios.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

No obstante, en el ámbito educativo existe una corriente de pensamiento que afirma que la escuela es conductista (consecuentemente, alienante y domesticadora) debido a que profesores, administrativos, directores y demás ignoran su papel en la institución (Apple, 2008). Esta apreciación –de la educación como un acto de ‘estupidez’– es especialmente errónea por dos razones: por un lado, es a-histórica en tanto desconoce la finalidad misma para la cual la institución educativa fue creada, así como su desarrollo; por otra parte, es reduccionista pues desestima la posición de la escuela dentro de un contexto social, económico y político extenso (Apple, 2008).

Giroux (2004), Apple (2017), McLaren (2005), entre otros, insisten en la insuficiencia de los discursos pedagógicos tradicionales, inclusive de algunos de los radicales, pues consideran que caen bajo idealismos o estructuralismos unilaterales, aunque estos últimos posean un enfoque común: entienden a la sociedad como estructuralmente desigual (clase, raza y género); desigualdad cuya base y reproducción se garantiza en las formas económicas, políticas e ideológicas existentes. Lo que interesa es cómo se manifiesta la diferencia de poder, en qué esferas opera y a quiénes beneficia en última instancia (Apple, 2008).

Antecedentes

Las investigaciones acerca de la enseñanza del proyecto de arquitectura que incluyen el estudio de la ideología (o de algún constructo semejante) apenas existen. Entre ellas, se cuentan rasgos comunes tales como: tratamiento marginal o inespecífico de la ideología, así como falta de mención o profundización en la problemática del rol de la enseñanza del proyecto de arquitectura en la estructura socioeconómica del capitalismo tardío o en el entramado superestructural neoliberal. Para este objeto de investigación, la mayoría de reportes son reflexiones (así lo declaran algunos de sus autores) o inmediateistas: atienden vertiginosamente a las demandas provenientes de las revoluciones tecnológica y económica.

Es así que gran parte de los estudios en cuestión restringen la problemática de la enseñanza del proyecto de arquitectura a a) discusiones o reflexiones disciplinares antagónicas, o a b) relatos de experiencias académicas particulares (cuando Moisset (2015) afirma que la comunicación de experiencias educativas, por muy innovadoras que estas sean, no se constituyen en investigaciones, está apoyando este punto de vista).

Otra forma de decirlo es que, en general, las investigaciones acerca de la enseñanza del proyecto de arquitectura la conciben, en tanto que profesión, de manera ideal y autosuficiente (o alienada respecto del tejido de significaciones en el que se encuentra). La misma alienación se produce si se reduce la experiencia de la enseñanza del proyecto de arquitectura al método (e incluso al modelo), elemento estructurante de la didáctica proyectual, pero por sí solo insuficiente para dilucidar la ideología subyacente.

Conclusión: no-estado de la cuestión

“No-estado de la cuestión” significa dos cosas: a) en general, este no es el reporte de una investigación de investigaciones (el estado de la cuestión de la ideología en la enseñanza del proyecto de arquitectura como objeto de investigación), sino más bien el reporte acerca de que: b) las investigaciones sobre dicho objeto de estudio, en el contexto de la sociedad amplia, son escasas.

Teymur (2011) sostiene una serie de razones que considera como “potenciales y obstáculos” en la investigación de la enseñanza de arquitectura. Se anota las pertinentes:

- No existen problemas puramente arquitectónicos;
- Se debe investigar lo que se enseña, pero también lo que no se enseña y “por qué no se enseña”; y,
- La equidad social y espacial también depende, en gran medida, de la arquitectura.

Pero además Teymur (2011) se pregunta si acaso es posible investigar acerca de la enseñanza de la arquitectura descartando el contexto mercadológico que gobierna las prácticas profesionales de la arquitectura. El autor citado señala que la dislocación entre la educación del proyecto de arquitectura y las prácticas efectivas en el ámbito profesional existen porque, entre otras cosas, el “mundo real” referido en el discurso del taller de proyectos sería una “visión idealizada” de una práctica profesional que solamente es verdadera en las élites mediáticas de la profesión. Entonces, son más bien pocos aquellos estudios que claramente acometen la enseñanza del proyecto de arquitectura como parte de una estructura socio-económica neoliberal y de una superestructura ideológica al servicio de las visiones cibernética y mercadológica de mundo.

Por el contrario, si las investigaciones acerca de la enseñanza de la arquitectura desean preciarse de ser críticas, deben entonces retar y tratar de contestar a preguntas que superen lo meramente disciplinar o lo meramente didáctico. Específicamente, sobre la enseñanza del proyecto de arquitectura habremos de preguntarnos lo mismo que Apple (2008) sugiere para la educación en general: a quiénes beneficia, en última instancia, la realidad de esa enseñanza ampliamente descrita por otros estudios.

En favor de una educación de la arquitectura que permita “formar ciudadanos”, o un cambio de paradigma que propugne una profesión y una educación más “cívica” y “comunitaria”, se han expresado, por ejemplo, Kurt (2009) y Eidgeonan (2013), respectivamente. Esto implicaría, a grandes rasgos, que los estudiantes aprendan la arquitectura de manera colaborativa e interdisciplinaria y con base en premisas de sostenibilidad, lo cual no descarta que el diseño siga siendo el centro de su formación.

Conforme a de Souza (2004), lo que necesitamos es un nuevo sistema de ideas que influya en un nuevo sistema de técnicas y moldee un nuevo sistema de poder, todo encaminado al desarrollo sostenible; si, en primera instancia, habrá de reconocerse la vulnerabilidad actual; entonces, analizar la “ideología en la enseñanza del proyecto de arquitectura” en la contingencia del cambio de época podría iniciarse problematizando

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

el “sistema de ideas” vigente en nuestras prácticas proyectuales, sean estas de orden educativo o profesional.

Muchos años atrás, Paulo Freire enseñó que se precisa educandos que sepan leer el mundo y escribir en el mundo, y, si así quieren hacerlo nuestros estudiantes, también han de aprender la palabra con la que ahora leen ese mundo, so pena de no abandonar su minoridad (recordando aquí a Immanuel Kant). Porque no somos solamente maestros sino también ciudadanos, si la educación no es política, la reproducción del estatus quo está garantizada y nuestra neutralidad se convierte en hipocresía. En definitiva, en el contexto del cambio de época

La cuestión moral más acuciante es qué responsabilidad tenemos en que determinadas estructuras perduren y qué estaría en nuestra mano hacer para sustituirlas por otras (Fernández Liria, 2015, p. 81).

Bibliografía

- ABERCROMBIE, N., Hill, S. y Turner, B. (2003). Determinación e indeterminación en la teoría de la ideología. En S. Žižek (Comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 169-184). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- APPLE, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BILLINGS, K. y Akkach, S. (1992). A study of ideologies and methods in contemporary architectural design teaching: part 1: ideology. *Design Studies*, 13 (4), 431-450.
- BURGOS, C. (2010). Dimensiones epistémicas y cognitivas en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. *Arquisur Revista*, (0), 80-91.
- CASTAÑO, J., Bernal, M., Cardona, D. y Ramírez, I. (2005). La enseñanza de la arquitectura. Una mirada crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 (1), 125-147.
- CORREAL, G. y Verdugo, H. (2011). Sobre modelos pedagógicos y el aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista de Arquitectura*, 13, 80-91.
- CRAVINO, A. (2018). Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (67), pp. 163-185.
- DE SOUZA, J. (2004). *La educación latinoamericana en el siglo XXI, escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación*. San José, Costa Rica: IFPRI.
- DREIFUSS, C. (2016). Docencia en Arquitectura: claves de lectura. *P & A*, (1), 9-17.
- EAGLETON, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- EIGBEONAN, A. (2013). Book review: Toward an ideal curriculum to reform architectural Education: Windsor Forum of Design Education. *International Journal of Architectural Research*, 7 (1), 193-195.
- FARRÉS, Y. y Michel, B. (2008). Hacia otro enfoque en la enseñanza del proyecto de arquitectura. *Arquitectura y Urbanismo*, 28 (3), 61-67.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

- FERNÁNDEZ-LIRIA, C. (2015). El marxismo hoy. La herencia de Gramsci y Althusser. Buenos Aires: El País coleccionables.
- GARCÉS, L. (2017). La educación después del Estado-nación. Buenos Aires: Colihue.
- GIROUX, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. México: siglo xxi editores.
- GOLJA, T. y Schaverien, L. (2015). Distilling Insights about Educational Designing from a History of Architectural Design Education. *The International Journal of Architectonic, Spatial, and Environmental Design*, 9 (2), 15-34.
- GOMES, D., Tzortzopoulos, P. y Meddings, C. (2018). Contradictions in architecture design studios: reflections on the concepts of design embedded in architectural education. En, *The 5th International Conference on Architecture and Built Environment with AWARDS*, Venecia.
- 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.
- KURT, S. (2009). An analytic study on the traditional studio environments and the use of the constructivist studio in the architectural design education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), 401–408.
- LUCIO, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46.
- MCLAREN, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MOISSET, I. (2015). Enseñar-investigar arquitectura. *Pedagogía y Arquitectura*, (1), 49-65.
- MOSQUERA, J. (2009). Epistemología y didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en arquitectura y diseño industrial. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7 (2), 33-49.
- PSEGIANNAKI, A. (2015). Contextualización teórica del acto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje del proyecto arquitectónico [tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- TEYMUR, N. (2011). Aprender de la educación en arquitectura. *Revista de Arquitectura*, (9), 8-17.
- TONELLI, I. (2009). Modelo epistemológico de las relaciones entre el pensar y hacer en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Arquitectura. *Nova Scientia*, 2-1 (3), 109-120.
- TZONIS, A. (2014). A framework for architectural education. *Frontiers of Architectural Research*, (3), 477-479.
- ŽIŽEK, S. (2003) El espectro de la ideología. En S. Žižek (Comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 7-42). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.