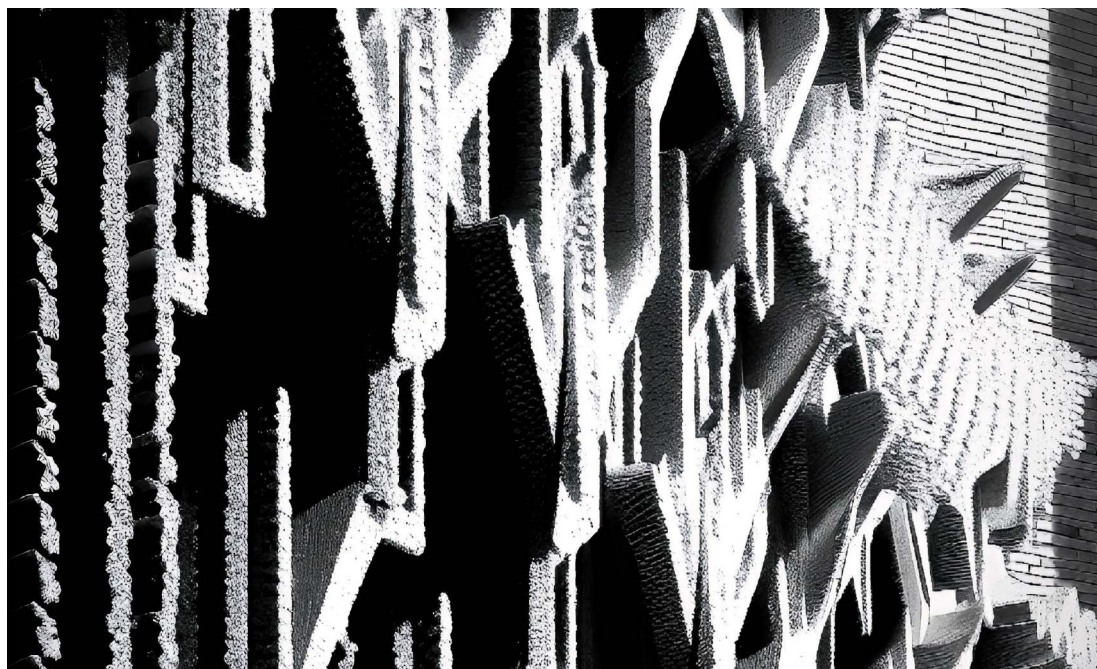


ASTRAGALO

CULTURA DE LA ARQUITECTURA Y LA CIUDAD

Número 39

**DESDIBUJANDO LAS FRONTERAS | EXPLORANDO LAS INTERSECCIONES
ENTRE LA FORMACIÓN ARQUITECTÓNICA Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL
/ BLURRING THE LINES | EXPLORING THE JUNCTIONS BETWEEN ARCHI-
TECTURAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PRACTICE / DESFOCANDO
AS LINHAS | EXPLORANDO AS JUNÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ARHITE-
TÔNICA E A PRÁTICA PROFISSIONAL**



AUTORES/AUTHORS

Victoria Farrow, Alona Martínez- Pérez, Olvido Muñoz Heras, Carlos A. Contreras Rojo, Christiam Espinoza Delgado, María del Pilar Canterla Rufino, Cristina Botana Iglesias, Ioanni Delsante, Linda Migliavacca, Sebastián Palacios, Roger Emmerson, Eduardo Maestripieri, Macarena Paz Barrientos Díaz, Raúl Solís Figueroa, Sandra Felix, Brigitta Stone-Johnson, Anita Szentesi, Dirk Bahmann, Germán Montenegro Miranda, José Javier Alayón González, Carolina Valbuena-Bermúdez, Eva Luque García, Luz Fernández-Valderrama Aparicio, Wendy Colvin, Lee Ivett, Ecaterina Stefanescu, Roberto Fernández, Carlos Tapia

ISSN 2469-0503

SEPTIEMBRE / SEPTEMBER / SETEMBRO 2025

39

Imagen de portada: CA + AI Iterations from 2D Patterns. 2025 Alberto Fernández González. BA (Hons), DipArch (Hons) UCH / MArch AD (Hons), MPhil A&DT UCL / PhD (c) Architecture and Digital Theory UCL

The image captures the transformation of simple two-dimensional inputs into complex three-dimensional architectural geometries. The work demonstrates how Cellular Automata (CA), when combined with Artificial Intelligence (AI), can reinterpret flat grid-based patterns into volumetric forms that embody depth, texture, and spatial dynamism. The surface here is articulated by sharp projections, recesses, and layered extrusions that echo both computational logic and architectural ornament. What begins as a flat arrangement of rules in two dimensions evolves—through iterative algorithms—into a façade-like structure with shadow play and rhythmic repetition. Light and shade emphasise the tectonic qualities, creating a sense of movement across the surface as if the wall itself is alive and shifting. Architecturally, this iteration suggests new directions for materiality and façade design. Instead of designing decorative elements manually, the designer sets up rule-based systems where emergent behaviour generates unexpected patterns. AI further refines this process by enhancing resolution, filtering outputs, or guiding the evolution toward structural or aesthetic goals. The result is a hybrid artefact: part digital simulation, part architectural prototype, embodying the fusion of computation, creativity, and fabrication potential. This piece highlights how the interplay between CA and AI pushes design beyond static geometry into adaptive, generative form-making

La imagen capta la transformación de simples entradas bidimensionales en complejas geometrías arquitectónicas tridimensionales. La obra demuestra cómo los autómatas celulares (AC), combinados con la inteligencia artificial (IA), pueden reinterpretar patrones planos basados en cuadrículas y convertirlos en formas volumétricas que incorporan profundidad, textura y dinamismo espacial. La superficie se articula mediante salientes afilados, huecos y extrusiones estratificadas que reflejan tanto la lógica computacional como el ornamento arquitectónico. Lo que comienza como una disposición plana de reglas en dos dimensiones evoluciona—mediante algoritmos iterativos—hacia una estructura en forma de fachada con juegos de sombras y repeticiones rítmicas. La luz y la sombra acentúan las cualidades tectónicas, creando una sensación de movimiento a través de la superficie como si la propia pared estuviera viva y cambiante. Arquitectónicamente, esta iteración sugiere nuevas direcciones para la materialidad y el diseño de fachadas. En lugar de diseñar elementos decorativos manualmente, el diseñador establece sistemas basados en reglas en los que el comportamiento emergente genera patrones inesperados. La IA perfecciona este proceso mejorando la resolución, filtrando los resultados o guiando la evolución hacia objetivos estructurales o estéticos. El resultado es un artefacto híbrido: parte simulación digital, parte prototipo arquitectónico, que encarna la fusión de computación, creatividad y potencial de fabricación. Esta obra pone de relieve cómo la interacción entre la computación asistida y la inteligencia artificial lleva el diseño más allá de la geometría estática y lo convierte en una creación de formas adaptativa y generativa.

A imagem captura a transformação de entradas bidimensionais simples em geometrias arquitetônicas tridimensionais complexas. O trabalho demonstra como os Autômatos Celulares (CA), quando combinados com a Inteligência Artificial (IA), podem reinterpretar padrões planos baseados em grade em formas volumétricas que incorporam profundidade, textura e dinamismo espacial. A superfície aqui é articulada por projeções nítidas, recessos e extrusões em camadas que ecoam tanto a lógica computacional quanto o ornamento arquitetônico. O que começa como um arranjo plano de regras em duas dimensões evolui, por meio de algoritmos iterativos, para uma estrutura semelhante a uma fachada com jogo de sombras e repetição rítmica. A luz e a sombra enfatizam as qualidades tectônicas, criando uma sensação de movimento em toda a superfície, como se a própria parede estivesse viva e em movimento. Arquitectonicamente, essa iteração sugere novas direções para a materialidade e o design da fachada. Em vez de projetar elementos decorativos manualmente, o designer configura sistemas baseados em regras em que o comportamento emergente gera padrões inesperados. A IA refina ainda mais esse processo, aprimorando a resolução, filtrando os resultados ou orientando a evolução em direção a objetivos estruturais ou estéticos. O resultado é um artefato híbrido: parte simulação digital, parte protótipo arquitetônico, incorporando a fusão de computação, criatividade e potencial de fabricação. Esta peça destaca como a interação entre CA e IA leva o design além da geometria estática para a criação de formas adaptativas e generativas



ASTRAGALO magazine does not enter into any correspondence other than that requested. Its articles may be used and disseminated for non-commercial purposes, citing the source, with the exception of works bearing a copyright notice in favour of the author.

ASTRAGALO: CULTURA DE LA ARQUITECTURA Y LA CIUDAD

NÚMERO/ISSUE 39, SEPTIEMBRE / SEPTEMBER / SETEMBRO 2025

**DESDIBUJANDO LAS FRONTERAS | EXPLORANDO LAS INTERSECCIONES ENTRE LA FORMACIÓN
ARQUITECTÓNICA Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL / BLURRING THE LINES | EXPLORING THE JUNCTIONS
BETWEEN ARCHITECTURAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PRACTICE / DESFOCANDO AS LINHAS |
EXPLORANDO AS JUNÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ARQUITETÔNICA E A PRÁTICA PROFISSIONAL.**
MAIO DE 2025



ASTRAGALO

Moldura de sección semicircular convexa, cordón en forma de anillo que rodea el fuste de la columna bajo el tambor del capitel (Arquitectura).

Hueso pequeño, corto, de superficies bastante lisas excepto los laterales que son rugosos, de excepcional importancia en los movimientos de la marcha (Anatomía).

Las plantas del género Astragalus son flores, algunas veces solitarias pero casi siempre en racimos, espigas o nubelas (Botánica).



Rector: Rodolfo N. De Vincenzi

Vicerrectora Académica: Ariana De Vincenzi

Vicerrector de Investigación: Mario Lattuada

Carrera de Arquitectura

CAEAU Centro de Altos Estudios en Arquitectura y Urbanismo



Rector: Miguel Ángel Castro Arroyo

Directora Editorial Universidad de

Sevilla: Araceli López Serena

Escuela Técnica Superior de

Arquitectura Departamento de Historia,
Teoría y Composición Arquitectónicas.

Organismo/editor responsable Editorial Universidad de Sevilla&CAEAU UAI

Dirección postal: Calle Porvenir, 27, 41013 Sevilla, España

Contacto: astragalo@us.es

Editoras al cargo: Victoria Farrow, Alona Martínez-Pérez. De Montfort-Leicester University. Reino Unido

Coordinación: Equipo Editorial Astrágalo

Diseño: Referencias Cruzadas

Ilustraciones: Artículos Visuales:

1. Olvido Muñoz Heras (fotografía)
2. Carlos A. Contreras Rojo, Christiam Espinoza Delgado, Ioanni Delsante, Linda Migliavacca, Sebastián Palacios, Cristina Botana Iglesias, Pilar Canterla Rufino.

ASTRAGALO

CULTURA DE LA ARQUITECTURA Y LA CIUDAD

Número 39

**DESDIBUJANDO LAS FRONTERAS | EXPLORANDO LAS INTERSECCIONES
ENTRE LA FORMACIÓN ARQUITECTÓNICA Y LA PRÁCTICA
PROFESIONAL / BLURRING THE LINES | EXPLORING THE JUNCTIONS
BETWEEN ARCHITECTURAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PRACTICE
/ DESFOCANDO AS LINHAS | EXPLORANDO AS JUNÇÕES ENTRE A
EDUCAÇÃO ARQUITETÔNICA E A PRÁTICA PROFISSIONAL**



CONTENIDOS/TABLE OF CONTENTS/CONTEÚDOS

INTRODUCTION TO THE ISSUE

Introducción al número / Introdução ao número

Victoria Farrow y Alona Martínez Pérez

FROM CONTESTED TO CATALYST: TRANSFORMING ARCHITECTURAL
LEARNING

P. 9-20

De la Controversia al Catalizador: Transformando el Aprendizaje Arquitectónico /
Da controvérsia ao catalisador: transformando o aprendizado de arquitetura
<https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.01>

LO QUE VIENE p. 21-25

What is to Come/ O que está por vir

VISUAL ARTICLE I

Artículo visual I/ Artigo visual I

Olvido Muñoz Heras

TALLERES. ESPACIOS PARA EDUCAR LA MIRADA

P. 27-28

Workshops. Spaces to educate the gaze / Workshops. Espaços para educar o olhar

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.02>

26, 32, 54, 78, 97, 98, 122, 145, 146, 167, 168, 183, 184, 209, 210

VISUAL ARTICLE II

Artículo visual II / Artigo visual II

**Carlos A. Contreras Rojo, Christiam Espinoza Delgado,
María del Pilar Canterla Rufino, Cristina Botana Iglesias,
Ioanni Delsante, Linda Migliavacca, Sebastián Palacios**

IMÁGENES PARA DESDIBUJAR

P. 29-31

Images to Blur / Imagens para desfocar

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.03>

P. 230-245

ARTICLES

Artículos / Artigos

1. Roger Emmerson

THE STRANGE CASE OF THE MISSING ASSISTANT: CHOICES MADE BY THE UNITED KINGDOM ARCHITECTURAL PROFESSION AFFECTING EDUCATION, REGISTRATION AND PRACTICE SINCE THE FOUNDING OF THE ROYAL INSTITUTE OF BRITISH ARCHITECTS IN 1834

P. 33-53

El extraño caso del ayudante desaparecido: decisiones tomadas por la profesión de arquitecto en el Reino Unido que afectan a la educación, el registro y la práctica desde la fundación del Real Instituto de Arquitectos Británicos en 1834 / O estranho caso do assistente desaparecido: decisões tomadas pela profissão de arquitetura no Reino Unido que afetaram a educação, o registro e a prática desde a fundação do Instituto Real de Arquitetos Britânicos em 1834

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.04>

2. Eduardo Maestripieri

IMAGINACIÓN DIDÁCTICA: ¿QUÉ ENSEÑAMOS CUANDO ENSEÑAMOS

P. 55-77

Didactic imagination: what do we teach when we teach? / Imaginação didática: o que ensinamos quando ensinamos

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.05>

3. Macarena Barrientos y Raúl Solís

EL TALLER INVITADO: UN ESPACIO DOCENTE PARA PROMOVER LA INTERSECCIÓN ENTRE PROFESIÓN Y FORMACIÓN

P. 79-96

Invited Workshop: a teaching space to promote the intersection between profession and training / O Workshop Convidado: um espaço de ensino para promover a interseção entre profissão e educação

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.06>

4. Sandra Felix, Brigitta Stone-Johnson, Anita Szentesi y Dirk Bahmann

STRATEGIES OF CARE IN ARCHITECTURAL EDUCATION FOR FUTURE PRACTICE P. 99-121

Estrategias de CUIDADO en la enseñanza de la arquitectura para la práctica futura / Estratégias de cuidado na educação arquitetônica para a prática futura

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.07>

5. Germán Montenegro Miranda, José Javier Alayón González y Carolina Valbuena-Bermúdez

PRÁCTICAS DE INTRA-ACCIÓN. LA PERFORMANCE DE LOS CUERPOS ENTRE LA IDEACIÓN, LA MATERIALIZACIÓN Y EL HABITAR DEL ESPACIO URBANO-ARQUITECTÓNICO: NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA DOCENCIA

P. 123-144

Intra-action practices. The performance of bodies between ideation, materialisation and the inhabiting of urban-architectural space: New perspectives in teaching / Práticas de intra-ação. O desempenho dos corpos entre a ideação, a materialização e a habitação do espaço urbano-arquitetônico: Novas perspectivas no ensino

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.08>

6. Eva Luque-García y Luz Fernández-Valderrama Aparicio

PEDAGOGÍAS HÍBRIDAS PARA ARQUITECTURAS EX-NIHILO

P. 147-166

Hybrid pedagogies for ex-nihilo architectures / Pedagogias híbridas para arquiteturas ex-nihilo

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.09>

7. Wendy Colvin

LEARNING TO COLLABORATE. PREPARING STUDENTS FOR PRACTICE IN MULTI-DISCIPLINARY TEAMS

P. 169-182

Aprender a colaborar. Preparar a los estudiantes para la práctica en equipos multidisciplinares / Aprendendo a colaborar. Preparando os alunos para a prática em equipes multidisciplinares

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.10>

8. Lee Ivett y Ecaterina Stefanescu

OTHER PEOPLE'S DREAMS

P. 185-208

Los sueños de otras personas / Os sonhos de outras pessoas

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.11>

REVIEWS

Reseñas / Resenhas

9. Roberto Fernández

CASAS IDEALES. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN COOPER UNION, 2011. LEBBEUS WOODS

P. 211-216

Ideal houses. A didactic experience in Cooper Union, 2011. Lebbeus Woods / Casas ideais. Uma experiência didática em Cooper Union, 2011. Lebbeus Woods

Reseña del post de Lebbeus Woods *Cuatro Casas Ideales: Estudio del primer año 2012*.

Review of Lebbeus Woods' post *Four Ideal Homes: A First-Year Study 2012* / Resenha do post de Lebbeus Woods *Quatro Casas Ideais: Estudo do primeiro ano 2012*

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.12>

10. Roberto Fernández

FUTURO ANTERIOR / FUTURE PAST / FUTURO ANTERIOR

P. 217-221

Reseña de *La actualidad de Alberti* de Arnoldo Rivkin / Review of *La actualidad de Alberti* by Arnoldo Rivkin / Revisão de *La actualidad de Alberti* de Arnoldo Rivkin
Puente Editores, Barcelona, 2025

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.13>

11. Carlos Tapia

LA ARQUITECTURA DESPUÉS DE LA ARQUITECTURA / ARCHITECTURE AFTER ARCHITECTURE / A ARQUITETURA APÓS A ARQUITETURA

P. 223-229

Reseña de / Review of / Resenha de *Architecture's Afterlife, the multisector impact of an architecture degree*. Autores: Barosio, Michela, Dag Boutsen, Andrea Čeko, Haydée De Loof, Johan De Walsche, Santiago Gomes, Harriet Harriss, Roberta Marcaccio, Mia Roth-Čerina, Carla Sentieri, Neal Sashore, Federica Vannucchi, y Hanne Van Reusel.
Londres: Routledge. 2024

■ <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2025.i39.14>

Founder/Fundador/Fundador: Antonio Fernández Alba

Editorial Board/Comité de redacción/Conselho Editorial

Dr. Roberto Fernández,

Mar del Plata (Director ASTRÁGALO)
CAEAU. Universidad Abierta Interamericana

Dr. Carlos Tapia,

Sevilla (Director Ejecutivo ASTRÁGALO).
Profesor del Departamento de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas. Universidad de Sevilla

Dr. Manoel Rodrigues Alves,

Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (IAU-USP), São Carlos.

Dr. Jorge Minguet Medina,

Departamento de Arte y Arquitectura, área de Proyectos Arquitectónicos. Escuela de Arquitectura de Málaga

Mg. Carolina Tobler,

Arquitecta. FADU, Udelar - MARq, FADEU, PUC. Montevideo

Dra. Virginia Arnet Callealta,

Escuela de Arquitectura. Universidad de Alcalá.

Dra. Camila Ferreira Guimarães,

Universidade de Uberaba, Brasil.

Dra. Barbara Gonçalves Guazzelli,

Laboratório de Estudos do Ambiente Urbano Contemporâneo (LEAUC) São Carlos.

Scientific Comission/Comisión Científica/Comissão Científica

Dr. Grahame Shane, Adjunct Professor in the
Urban Design program at Columbia
GSAPP. Nueva York

Dr. Fernando Díez, Profesor titular de Teorías de
la Arquitectura y la Ciudad. Universidad
de Paermo. Buenos Aires

Dra. Marta Llorente, Profesora titular de
Composición Arquitectónica en la Escuela
Técnica Superior de Arquitectura de la
Universidad Politécnica de Barcelona

Dr. Fernando Pérez Oyarzún, Profesor de la
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Santiago

Dr. Federico Soriano, Catedrático del
departamento de Proyectos
Arquitectónicos de la Universidad
Politécnica de Madrid

Dr. Víctor Pérez Escolano, Catedrático de
Universidad en la ETSA de la Universidad
de Sevilla, Departamento de Historia,
Teoría y Composición Arquitectónicas

Dr. Eduardo Maestriperi, Universidad de Buenos
Aires, Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Dra. Teresa Ocejo, Departamento de
Investigación y Conocimiento de la
División de Ciencias y Artes para el
Diseño (CyAD). C. de México

Dr. Carlos E. Comas, Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Porto Alegre

Dra. Zaida Muxí. Profesora en la Escuela Técnica
Superior de Arquitectura de Barcelona.

Dr. Fernando Zalamea, Departamento de
Matemáticas, Universidad Nacional de
Colombia, Bogotá

Dr. Carlos Villagómez, Arquitecto, artista,
ensayista y diseñador. La Paz

Dr. Josep María Montaner. Catedrático de la
Escuela Técnica Superior de Arquitectura
de Barcelona

Dr. Eduardo Prieto. Departamento de
Composición Arquitectónica. ETSA
Politécnica de Madrid

Dr. Alberto Pérez-Gómez, Saidye Rosner
Bronfman Professor, History and Theory
of Architecture, Montreal

Dra. Margarita Gutman, Profesora de la New
School University (NY) y de la Escuela de
Arquitectura, Diseño y Planificación
Urbana de la Universidad de Buenos Aires.

Dr. Arturo Escobar, Profesor en la Universidad de
Carolina del Norte en Chapel Hill

Dr. Diego Capandeguy, Profesor Titular de la
Cátedra de Historia de la Arquitectura
Contemporánea FADU Montevideo

Ethical Commission/Comisión ética/Comissão de Ética

Dra. Carla Carmona Escalera, Profesora del
departamento de Metafísica y Corrientes
Actuales de la Filosofía, Ética y Filosofía
Política. Universidad de Sevilla

Dr. José Dadón, CONICET. Buenos Aires

FROM CONTESTED TO CATALYST: TRANSFORMING ARCHITECTURAL LEARNING

De la controversia al catalizador: transformando
el aprendizaje arquitectónico

Da controvérsia ao catalisador: transformando
o aprendizado de arquitetura

VICTORIA FARROW

School of Arts, Design and Architecture De Montfort University, Leicester, UK
victoria.farrow@dmu.ac.uk  0009-0000-8085-9453

ALONA MARTÍNEZ PÉREZ

School of Arts, Design and Architecture De Montfort University, Leicester, UK
alona.martinezperez@dmu.ac.uk  0000-0002-5438-5992

We stand today facing some of the biggest changes and challenges within architectural education in the last 50 years. Architectural education is undergoing a significant reform, particularly within the UK, with the Architects Registration Board (ARB) and Royal Institute of British Architects (RIBA) moving away from the traditional three-part system to a more flexible, outcomes-based model. Key changes include focusing on demonstrated competencies rather than prescribed pathways, introducing flexible routes to qualification, integrating professional practice earlier into the learning process and adopting new technologies like AI. The aim is to create a clearer set of standards, reduce the time to qualification and allow architects to demonstrate relevant skills and knowledge through varied qualifications. However, an absence for consideration of the challenges faced within higher education currently, both financially and structurally and the fast pace with which changes are being rolled out have created a tumultuous storm for educators to contend with.

Research into architectural education has become compromised, not only as a result of funding disparities, with research in some areas of humanities and art and design historically receiving less funding compared to building science but also as a result of challenges stemming from the practical, design ordained nature of architectural education, which often struggles to fit within traditional academic research models. Researchers in this field have specific methodological and institutional obstacles when tackling complex problems. There exists a disconnect between teaching and research within architectural education with many architectural schools employing non-research active staff. Practicing architects are in the majority for teaching students in architecture, and whilst this is certainly valuable, it can create a barrier between research and teaching and consequently, research in architectural education can often become divorced, certainly from professional practice. As a result of the multidisciplinary nature of the

subject this critical tool that could potentially assist with blurring the lines between education and professional practice has indeed suffered a diminishing impact.

Over the fence within professional practice, Architects face challenges such as economic uncertainty impacting project pipelines, the need to integrate complex new technologies like AI and VR, pressures to create affordable houses and issues with fee compression and profitability. Retention, talent acquisition, regulatory hurdles, increased global competition, client demand for sustainability and the overall high stress, time intensive nature of the profession is squeezing practitioners to breaking point. In acknowledging the serious challenges faced by each of three stems here in architectural education, research and professional practice, there is no wonder that gaps between them exist. Despite this, in a quest to continue to take steps to make improvements, the issue “Blurring the lines” seeks to initiate a conversation regarding what can be done to begin healing through showcased and selected examples.

“Practice ready,” “prepared for office,” and “ready for the real world” are recurring phrases in architectural education today, particularly at the critical juncture when students transition from higher education into professional practice. These terms often carry the unrealistic presumption that graduates should emerge from architectural schools as “ready-cooked” practitioners, capable of slotting seamlessly into professional offices.

While employability and the ability to contribute confidently in practice are undeniably central aims of architectural education, they cannot be its sole objectives. In response to this ongoing conflict, this issue unfolds a series of diverse articles from 3 continents and 6 countries to consider what else could be happening within the education of future architects and through this action, bring to the attention suggestions of positive potential solutions that others could facilitate. In doing so, this issue hopes to bring benefit to the wider field of architectural education and professional practice through the initiation of a conversation, whilst acknowledging the that the articles included document works that are ongoing amid a current climate that is both uncertain and suffering multiple difficulties.

Questions of readiness are not confined to the exit point of education but emerge at every transition: from secondary to tertiary education, between stages of architectural training, and finally, into professional practice. Educators continually adapt pedagogical methods and curricular structures to address these transitions, balancing the immediate needs of incoming students with long-term preparation for an evolving profession. Yet the reciprocal question is less often posed: to what extent are practices themselves “ready” for the graduates they receive? How is industry reflecting on mentoring, workplace culture, and professional development in response to shifting societal conditions and to the transformations that are continuing to occur within architectural education?

The changing landscape of both architectural education and architectural practice raises pressing challenges. Today’s students arrive with advanced digital literacies, heightened awareness of the climate crisis, and a strong demand for equity, diversity, and inclusivity, while simultaneously navigating financial precarity. Architectural curricula must therefore adapt, incorporating emerging technologies such as AI and BIM alongside critical issues of sustainability, material innovation, and social justice. At the same time, professional practice is under scrutiny for issues of low pay, discrimination, and workplace cultures that undermine well-being. The impact of the pandemic and the climate emergency have further accelerated the need for both sides of this junction to rethink their responsibilities.

This issue pushes forward a central question: what should architectural education for future architects look like, and how should the junction between higher education and professional practice be reconfigured? This is a question often discussed, but rarely answered with confident solutions that explore the full range and pedagogical potentials and therefore, bringing together articles from a diverse range of authors, including architectural writers, educators, architects, researchers and students who have shared pedagogical innovations as examples for preparing graduates, not only for practice but for the broader challenges within our changing profession, becomes an important first step. Through interrogating the historical, epistemological and political fault lines that structure architectural education's entanglement with professional practice, it is not merely the transmission of technical competencies, but the reproduction—and possible reconfiguration—of the disciplinary, institutional, and societal logics through which architecture legitimates itself.

A historical-critical account covering nearly two centuries of regulatory determinations in the United Kingdom, situates this nexus within regimes of governance, recalling Foucault's (1977, 1991) analysis of governmentality and the ways in which state apparatuses and professional bodies inscribe conditions of pedagogical and professional possibility. The issue then covers the displacement of technocratic concerns with methodology by reframing architectural teaching as an ethical and epistemological problem, foregrounding ontological stakes of "what" and "why" over "how," which resonates with Heidegger's (1968) critique of instrumental reason and Biesta's (2010) insistence on the ethical dimensions of education.

These tensions are mediated through the dispositive of the Invited Workshop, a pedagogical formation that hybridises academic and professional rationalities, echoing Bourdieu's (1990) account of field-specific habitus and institutional reproduction. Subsequent interventions open a critical counter discourse through looking at the mobilisation of decolonial and care-based frameworks developed in a South African context in order to decentralise dominant paradigms of "practice readiness," and enact an epistemic rupture akin to Santos's (2014) "Epistemologies of the South" and Puig de la Bellacasa's (2017) ethics of care. This destabilisation is then extended by advancing performative and embodied epistemologies, elaborating with further hybrid pedagogies of care that situate affect and action in urban environments, a move that resonates with Haraway's (1988) notion of situated knowledges and Latour's (2005) insistence on the relational constitution of socio-ecological assemblages.

The final contributions recalibrate the discussion toward the professional sphere while retaining a critical lens. The necessity of preparing students for multi-disciplinary collaboration is spotlighted, echoing Lave and Wenger's (1991) work on communities of practice and contemporary scholarship on collaborative design ecologies. The issue is closed by articulating socially engaged models that seek not merely to adapt to but to transform architectural practice, recalling Freire's (1970) pedagogy of the oppressed and Lefebvre's (1991) call for the right to the city. Taken together, these contributions delineate a contested terrain in which education and practice cannot be conceived as discrete domains but as co-constitutive formations whose governance, epistemologies, and political stakes must be critically interrogated. In drawing on and extending frameworks from Foucault to Freire, Haraway to Santos, this issue advances an agenda for architectural pedagogy that is historically situated, philosophically rigorous, and oriented toward emancipatory futures.

Forward thinking, it must be noted that this is an ongoing works, and we cannot conclude these solutions to be the limits of investigations into the space that exists between architectural education and professional practice, although these articles do indeed begin to explore and extrapolate new directions that can advance us towards such a position.

Continued exploration must involve the topic of longitudinal tracking of graduate outcomes, whereby there remains little evidence of what happens to our graduate students when they do enter offices. A gap continues to exist in connecting education interventions with measurable career progression, satisfaction or adaptability in practice together with a need to look at explicit frameworks for digital technologies, AI, parametric design and BIM integration in curricula, which remain underexplored. To go deeper, we must consider how students develop critical literacies alongside creative and ethical decision making in professional contexts and address the need to link technological fluency with readiness for professional practice.

Professional readiness is most often framed in terms of collaboration, ethics and practice exposure, however financial literacy, business management and entrepreneurial skills are not systematically addressed. Graduates may understand design and collaboration but are often unprepared for running or contributing to small practices, budgeting, contract management or navigating freelance structures. The question still therefore remains within architectural education in so far as how we can provide positive remedy for the distance from industry that exists here. On a similar note, mental health, wellbeing and resilience in professional practice continues also to be of concern. Socio-ecological precarity and workplace challenges are touched upon but with little systematic treatment of mental health, resilience or coping strategies in office environments. With high rates of burnout and reported negative cultures in architecture, these competencies are essential for our graduates' professional sustainability and provide scope for expanded research in future.

An exciting output and benefit of this issue is evidenced through the return of texts from multiple continents and countries, allowing cultural competency and global practice awareness. The articles consider decolonial pedagogy in specific context, but we must address still the lack of systematic cross cultural or global practice preparedness within architectural education. An expansion for research might be to look further at how graduates are prepared to navigate professional environments across different regulatory, cultural, and economic contexts. Similarly, embracing an integration with disciplines outside of design (urban planning, social sciences, public policy, engineering etc) remains yet to be explored and therefore, exists as a challenge to the existing gaps that have been dissected. More work is required on both sides in order to do this with explicit attention on professional ethics in complex, real world dilemmas. While decolonial and care-based approaches are included, attention must be given also to ethical decision making in commercial, legal or politically complex professional scenarios. Graduates maybe socially conscious, but unprepared for conflicts between client demands, regulatory constraints and environmental or social responsibilities.

Bridging the academic-professional divide structurally stands underdeveloped with the systematic integration into curricula beyond discrete modules being an area that would benefit from further debate in architectural education and architecture in general. We also continue to observe a gap in designing scalable, sustained and institutionally embedded structures that expose students to real-world offices, mentorship and professional networks.

With this in mind, the editors of this issue conclude with a simple phrase, "What's next?"

DE LA CONTROVERSIA AL CATALIZADOR: TRANSFORMANDO EL APRENDIZAJE ARQUITECTÓNICO

Hoy nos encontramos ante algunos de los cambios y encrucijadas más importantes en la educación arquitectónica de los últimos cincuenta años. La educación en arquitectura está experimentando una reforma significativa, particularmente en el Reino Unido, donde el Architects Registration Board (ARB) y el Royal Institute of British Architects (RIBA) están abandonando el sistema tradicional de tres etapas para adoptar un modelo más flexible y basado en resultados. Los cambios clave incluyen centrarse en competencias demostradas en lugar de itinerarios predeterminados, introducir rutas flexibles hacia la titulación, integrar la práctica profesional desde etapas tempranas del aprendizaje y adoptar nuevas tecnologías como la inteligencia artificial. El objetivo es crear un conjunto de estándares más claro, reducir el tiempo necesario para obtener el título y permitir que los arquitectos acrediten habilidades y conocimientos pertinentes mediante diversas acreditaciones. Sin embargo, la ausencia de consideración de los retos que actualmente enfrenta la educación superior, tanto financieros como estructurales, y la rapidez con la que se están implementando los cambios han creado una tormenta perfecta con la que el profesorado debe lidiar.

La investigación en educación arquitectónica se ha visto comprometida, no sólo por las diferencias de financiación —la investigación en algunas áreas de humanidades y arte y diseño históricamente ha recibido menos recursos en comparación con la ciencia de la construcción—, sino también por los desafíos derivados de la naturaleza práctica y orientada al diseño de la educación en arquitectura, que a menudo resulta difícil encajar en los modelos tradicionales de investigación académica. Quienes investigan en este campo se encuentran con obstáculos metodológicos e institucionales específicos al abordar problemas complejos. Existe una desconexión entre la docencia y la investigación en la educación arquitectónica, ya que muchas escuelas de arquitectura contratan personal no activo en investigación. La mayoría de quienes enseñan arquitectura son arquitectos en ejercicio y, aunque esto es sin duda valioso, puede crear una barrera entre la investigación y la enseñanza y, en consecuencia, la investigación en educación arquitectónica puede acabar divorciándose, ciertamente, de la práctica profesional. Debido al carácter multidisciplinar de la materia, esta herramienta crítica que podría ayudar a difuminar las fronteras entre la educación y la práctica profesional ha sufrido una disminución de su impacto.

Al otro lado de la valla, en el ámbito profesional, los arquitectos se enfrentan a desafíos como la incertidumbre económica que afecta a las carteras de proyectos, la necesidad de integrar nuevas tecnologías complejas como la inteligencia artificial y la realidad virtual, la presión por crear viviendas asequibles y cuestiones relacionadas con la compresión de honorarios y la rentabilidad. La retención de talento, la captación de personal, los obstáculos normativos, la creciente competencia global, la demanda de sostenibilidad por parte de los clientes y la naturaleza de alta presión y gran consumo de tiempo de la profesión están llevando a las y los profesionales al límite. Al reconocer los graves desafíos que afrontan cada uno de los tres ámbitos —educación, investigación y práctica profesional— no sorprende que existan brechas entre ellos. A pesar de ello, en un intento de seguir dando pasos para mejorar, este número titulado “Difuminar las líneas” busca iniciar una conversación sobre lo que puede hacerse para comenzar a sanar a través de ejemplos seleccionados.

“Listo para la práctica”, “preparado para el estudio” y “listo para el mundo real” son frases recurrentes en la educación arquitectónica de hoy, especialmente en el momento crítico en que las y los estudiantes pasan de la educación superior a la práctica profesional. Estos términos suelen llevar la presunción poco realista de que quienes se gradúan deberían salir de las escuelas de arquitectura como profesionales “ya cocinados”, capaces de integrarse sin esfuerzo en los estudios profesionales. Si bien la empleabilidad y la capacidad de contribuir con confianza en la práctica son objetivos indiscutiblemente centrales de la educación arquitectónica, no pueden ser sus únicos fines. En respuesta a este conflicto persistente, este número despliega una serie de artículos diversos de tres continentes y seis países para considerar qué más podría estar ocurriendo en la formación de las y los futuros arquitectos y, mediante esta acción, llamar la atención sobre sugerencias de soluciones potenciales positivas que otras personas puedan facilitar. Con ello, este número aspira a beneficiar al campo más amplio de la educación arquitectónica y de la práctica profesional mediante la iniciación de una conversación, al tiempo que reconoce que los artículos incluidos documentan trabajos en curso en un contexto actual que es incierto y sufre múltiples dificultades.

Las preguntas sobre la preparación no se circunscriben al punto de salida de la educación, sino que emergen en cada transición: desde la secundaria a la universidad, entre etapas de la formación arquitectónica y, finalmente, hacia la práctica profesional. Las y los docentes adaptan continuamente métodos pedagógicos y estructuras curriculares para abordar estas transiciones, equilibrando las necesidades inmediatas del alumnado entrante con una preparación a largo plazo para una profesión en evolución. Sin embargo, la pregunta recíproca se plantea con menos frecuencia: ¿en qué medida están las prácticas “preparadas” para las y los graduados que reciben? ¿Cómo reflexiona la industria sobre la mentoría, la cultura del lugar de trabajo y el desarrollo profesional en respuesta a las condiciones sociales cambiantes y a las transformaciones que continúan produciéndose en la educación arquitectónica?

El cambiante panorama tanto de la educación como de la práctica arquitectónica reclama respuestas urgentes. Las y los estudiantes de hoy llegan con alfabetizaciones digitales avanzadas, una mayor conciencia de la crisis climática y una fuerte demanda de equidad, diversidad e inclusividad, mientras navegan simultáneamente la precariedad financiera. Los planes de estudio en arquitectura deben, por lo tanto, adaptarse, incorporando tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y el BIM junto con cuestiones críticas de sostenibilidad, innovación material y justicia social. Al mismo tiempo, la práctica profesional se encuentra bajo escrutinio debido a problemas de bajos salarios, discriminación y culturas laborales que minan el bienestar. El impacto de la pandemia y la emergencia climática han acelerado aún más la necesidad de que ambos lados de esta intersección reconsideren sus responsabilidades.

Este número impulsa una pregunta central: ¿cómo debería ser la educación arquitectónica para las y los futuros arquitectos y cómo debería reconfigurarse la transición entre la educación superior y la práctica profesional? Es una pregunta a menudo discutida, pero rara vez respondida con soluciones confiables que exploren toda la gama y los potenciales pedagógicos. Por ello, reunir artículos de una diversidad de autores —incluyendo escritores, docentes, arquitectos, investigadoras e investigadores y estudiantes que han compartido innovaciones pedagógicas como ejemplos para preparar a los graduados, no sólo para la práctica sino para los desafíos más amplios de nuestra profesión en transformación— se vuelve un paso importante. Al interrogar las líneas de falla históricas, epistemológicas y políticas que estructuran el entrelazamiento de la educación arquitectónica con la práctica profesional, no se trata meramente de la transmisión de competencias

técnicas, sino de la reproducción —y posible reconfiguración— de las lógicas disciplinarias, institucionales y sociales mediante las cuales la arquitectura se legitima.

Un relato histórico-crítico que abarca casi dos siglos de determinaciones normativas en el Reino Unido sitúa este nexo dentro de regímenes de gobernanza, recordando el análisis de la gubernamentalidad de Foucault (1977, 1991) y la manera en que los aparatos estatales y los organismos profesionales inscriben condiciones de posibilidad pedagógica y profesional. El número continúa con el desplazamiento de preocupaciones tecnocráticas sobre metodologías al replantear la enseñanza de la arquitectura como un problema ético y epistemológico, privilegiando las cuestiones ontológicas del “qué” y el “por qué” sobre el “cómo”, lo cual resuena con la crítica de Heidegger (1968) a la razón instrumental y la insistencia de Biesta (2010) en las dimensiones éticas de la educación.

Estas tensiones se median a través del dispositivo del Taller Invitado, una formación pedagógica que hibrida racionalidades académicas y profesionales, evocando el relato de Bourdieu (1990) sobre el *habitus* propio del campo y la reproducción institucional. Intervenciones posteriores abren un contradiálogo crítico al examinar la movilización de marcos decoloniales y basados en el cuidado desarrollados en un contexto sudafricano para descentralizar paradigmas dominantes de “preparación profesional” y realizar una ruptura epistémica semejante a las “Epistemologías del Sur” de Santos (2014) y a la ética del cuidado de Puig de la Bellacasa (2017). Esta desestabilización se extiende al avanzar epistemologías performativas y encarnadas, elaborando pedagogías híbridas del cuidado que sitúan el afecto y la acción en entornos urbanos, un movimiento que resuena con la noción de conocimientos situados de Haraway (1988) y la insistencia de Latour (2005) en la constitución relacional de ensamblajes socioecológicos.

Las contribuciones finales recalibran la discusión hacia la esfera profesional, manteniendo un lente crítico. Se destaca la necesidad de preparar a las y los estudiantes para la colaboración multidisciplinar, en consonancia con el trabajo de Lave y Wenger (1991) sobre las comunidades de práctica y la investigación contemporánea sobre ecologías de diseño colaborativo. El número se cierra articulando modelos socialmente comprometidos que buscan no sólo adaptarse, sino transformar la práctica arquitectónica, recordando la pedagogía del oprimido de Freire (1970) y el llamado de Lefebvre (1991) por el derecho a la ciudad. En conjunto, estas contribuciones delinean un terreno de disputa en el que educación y práctica no pueden concebirse como dominios discretos, sino como formaciones co-constitutivas cuyas formas de gobernanza, epistemologías y apuestas políticas deben ser interrogadas críticamente. Al apoyarse y extender marcos que van de Foucault a Freire, de Haraway a Santos, este número avanza una agenda para la pedagogía arquitectónica históricamente situada, filosóficamente rigurosa y orientada hacia futuros emancipadores.

Mirando hacia adelante, es necesario señalar que se trata de trabajos en curso, y no podemos concluir que estas soluciones sean los límites de las investigaciones sobre el espacio que existe entre la educación arquitectónica y la práctica profesional, aunque estos artículos sí comienzan a explorar y extrapolar nuevas direcciones que pueden acercarnos a tal posición.

La exploración continua debe abarcar el tema del seguimiento longitudinal de los resultados de las personas graduadas, puesto que existe poca evidencia de lo que ocurre con ellas cuando ingresan en los estudios. Persiste una brecha al conectar intervenciones educativas con progreso profesional medible, satisfacción o capacidad de adaptación en la práctica, así como una necesidad de examinar marcos explícitos para la integración en el currículo de tecnologías digitales, inteligencia artificial, diseño paramétrico y BIM, que aún están poco explorados. Para profundizar, debemos considerar cómo las y los estudiantes desarrollan alfabetizaciones críticas junto a la toma

de decisiones creativas y éticas en contextos profesionales y abordar la necesidad de vincular la fluidez tecnológica con la preparación para la práctica profesional.

La preparación profesional suele enmarcarse en términos de colaboración, ética y exposición a la práctica, sin embargo, las competencias en educación financiera, gestión empresarial y habilidades emprendedoras no se abordan sistemáticamente. Quienes se gradúan pueden comprender el diseño y la colaboración, pero a menudo no están preparados para gestionar o contribuir a pequeños estudios, presupuestar, administrar contratos o desenvolverse en estructuras de trabajo autónomo. La pregunta sigue vigente en la educación arquitectónica en cuanto a cómo podemos proporcionar un remedio positivo para la distancia que existe con la industria en este sentido. De manera similar, la salud mental, el bienestar y la resiliencia en la práctica profesional siguen siendo motivo de preocupación. La precariedad socio-ecológica y los desafíos en el lugar de trabajo se mencionan, pero hay poca atención sistemática a la salud mental, la resiliencia o las estrategias de afrontamiento en los entornos de oficina. Dada la alta incidencia de agotamiento y las culturas negativas reportadas en arquitectura, estas competencias son esenciales para la sostenibilidad profesional de nuestros egresados y ofrecen un ámbito para expandir la investigación en el futuro.

Un resultado y beneficio estimulante de este número se evidencia mediante la devolución de textos desde múltiples continentes y países, lo que permite la competencia cultural y la conciencia de la práctica global. Los artículos consideran la pedagogía decolonial en contextos específicos, pero aún debemos abordar la falta de una preparación sistemática para la práctica cruzada cultural o global en la educación arquitectónica. Una expansión de la investigación podría centrarse en cómo se prepara a los egresados para desenvolverse en entornos profesionales a través de diferentes marcos regulatorios, culturales y económicos. De manera similar, queda por explorar la integración con disciplinas fuera del diseño (urbanismo, ciencias sociales, políticas públicas, ingeniería, etc.), lo cual impone más presión a las brechas existentes que se han analizado. Se requiere más trabajo en ambos lados para lograrlo, prestando atención explícita a la ética profesional en dilemas complejos del mundo real. Aunque se incluyen enfoques decoloniales y basados en el cuidado, debe prestarse atención también a la toma de decisiones éticas en escenarios comerciales, legales o políticamente complejos. Las y los egresados pueden ser socialmente conscientes, pero no están preparados para conflictos entre demandas de los clientes, restricciones normativas y responsabilidades medioambientales o sociales.

La superación estructural de la brecha académico-profesional sigue poco desarrollada; la integración sistemática en los planes de estudio más allá de módulos aislados sería un área que se beneficiaría de un mayor debate en la educación arquitectónica y en la arquitectura en general. También seguimos observando una brecha en el diseño de estructuras escalables, sostenidas e institucionalmente integradas que expongan a las y los estudiantes a estudios reales, mentorías y redes profesionales.

Con esto en mente, las editoras de este número concluyen con una simple frase:
“¿Qué ocurrirá en el futuro?”.

DA CONTROVÉRSIA AO CATALISADOR: TRANSFORMANDO O APRENDIZADO DE ARQUITETURA

Hoje nos deparamos com algumas das mudanças e encruzilhadas mais importantes na educação arquitetônica dos últimos cinquenta anos. A educação em arquitetura está passando por uma reforma significativa, particularmente no Reino Unido, onde o Architects Registration Board (ARB) e o Royal Institute of British Architects (RIBA) estão abandonando o sistema tradicional de três etapas para adotar um modelo mais flexível e baseado em resultados. As mudanças principais incluem focar em competências demonstradas em vez de percursos preestabelecidos, introduzir rotas flexíveis para a qualificação, integrar a prática profissional desde as etapas iniciais do aprendizado e adotar novas tecnologias como a inteligência artificial. O objetivo é criar um conjunto de padrões mais claro, reduzir o tempo necessário para obter o título e permitir que arquitetos comprovem habilidades e conhecimentos pertinentes por meio de diversas certificações. Entretanto, a falta de consideração dos desafios que a educação superior enfrenta atualmente, tanto financeiros quanto estruturais, e a rapidez com que as mudanças estão sendo implementadas criaram uma tempestade perfeita com a qual o corpo docente precisa lidar.

A pesquisa em educação arquitetônica tem sido comprometida, não apenas pelas disparidades de financiamento —a pesquisa em algumas áreas das humanidades e em arte e design historicamente recebeu menos recursos em comparação com a ciência da construção—, mas também pelos desafios decorrentes do caráter prático e orientado ao design da educação em arquitetura, que muitas vezes é difícil de encaixar nos modelos tradicionais de pesquisa acadêmica. Pesquisadores e pesquisadoras nesta área deparam-se com obstáculos metodológicos e institucionais específicos ao abordar problemas complexos. Existe uma desconexão entre ensino e pesquisa na educação arquitetônica, já que muitas escolas de arquitetura contratam pessoal não ativo em pesquisa. A maioria de quem ensina arquitetura são arquitetos em exercício e, embora isso seja certamente valioso, pode criar uma barreira entre a pesquisa e o ensino e, conseqüentemente, a pesquisa em educação arquitetônica pode acabar divorciada, de fato, da prática profissional. Devido ao caráter multidisciplinar da disciplina, essa ferramenta crítica que poderia ajudar a desfazer as fronteiras entre a educação e a prática profissional tem sofrido uma diminuição de impacto.

Do outro lado da cerca, no campo profissional, os arquitetos enfrentam desafios como a incerteza econômica que afeta os portfólios de projetos, a necessidade de integrar novas tecnologias complexas como inteligência artificial e realidade virtual, a pressão por criar moradias acessíveis e questões relacionadas à compressão de honorários e à rentabilidade. A retenção de talentos, a captação de pessoal, os obstáculos regulatórios, a crescente concorrência global, a demanda dos clientes por sustentabilidade e a natureza de alta pressão e grande consumo de tempo da profissão estão levando os profissionais ao limite. Ao reconhecer os graves desafios enfrentados por cada um dos três campos —educação, pesquisa e prática profissional— não surpreende que existam lacunas entre eles. Apesar disso, em uma tentativa de continuar avançando, esta edição intitulada “Desfocar as linhas” busca iniciar uma conversa sobre o que pode ser feito para começar a curar essas distâncias por meio de exemplos selecionados.

“Pronto para a prática”, “preparado para o estúdio” e “pronto para o mundo real” são frases recorrentes na educação arquitetônica de hoje, especialmente no momento crítico em que as e

os estudantes passam da educação superior para a prática profissional. Esses termos costumam carregar a presunção pouco realista de que os formandos deveriam sair das escolas de arquitetura como profissionais “já preparados”, capazes de se integrar sem esforço aos escritórios. Embora a empregabilidade e a capacidade de contribuir com confiança na prática sejam objetivos indiscutivelmente centrais da educação arquitetônica, eles não podem ser seus únicos fins. Em resposta a esse conflito persistente, esta edição apresenta uma série de artigos diversos de três continentes e seis países para considerar o que mais poderia estar ocorrendo na formação das e dos futuros arquitetos e, com essa ação, chamar a atenção para sugestões de soluções potenciais positivas que outras pessoas possam promover. Com isso, esta edição aspira beneficiar o campo mais amplo da educação arquitetônica e da prática profissional ao iniciar uma conversa, reconhecendo ao mesmo tempo que os artigos incluídos documentam trabalhos em andamento em um contexto atual que é incerto e enfrenta múltiplas dificuldades.

As questões sobre a prontidão não se circunscrevem ao ponto de saída da educação, mas emergem em cada transição: do ensino médio à universidade, entre etapas da formação arquitetônica e, finalmente, para a prática profissional. Docentes adaptam continuamente métodos pedagógicos e estruturas curriculares para abordar essas transições, equilibrando as necessidades imediatas das e dos estudantes ingressantes com uma preparação de longo prazo para uma profissão em evolução. No entanto, a pergunta recíproca é feita com menos frequência: em que medida os escritórios estão “preparados” para as e os graduados que recebem? Como o setor reflete sobre mentoria, cultura do local de trabalho e desenvolvimento profissional em resposta às mudanças nas condições sociais e às transformações que continuam ocorrendo na educação arquitetônica?

O panorama em mudança tanto da educação quanto da prática arquitetônica exige respostas urgentes. As e os estudantes de hoje chegam com literacias digitais avançadas, maior consciência da crise climática e uma forte demanda por equidade, diversidade e inclusão, enquanto navegam simultaneamente pela precariedade financeira. Os currículos em arquitetura devem, portanto, adaptar-se, incorporando tecnologias emergentes como inteligência artificial e BIM juntamente com questões críticas de sustentabilidade, inovação de materiais e justiça social. Ao mesmo tempo, a prática profissional está sob escrutínio devido a problemas de baixos salários, discriminação e culturas de trabalho que minam o bem-estar. O impacto da pandemia e da emergência climática acelerou ainda mais a necessidade de que ambos os lados dessa intersecção reconsiderem suas responsabilidades.

Esta edição impulsiona uma pergunta central: como deveria ser a educação arquitetônica para as e os futuros arquitetos e como deveria ser reconfigurada a transição entre a educação superior e a prática profissional? É uma pergunta frequentemente discutida, mas raramente respondida com soluções confiáveis que explorem toda a gama e os potenciais pedagógicos. Por isso, reunir artigos de uma diversidade de autores —incluindo escritores, docentes, arquitetos, pesquisadoras e pesquisadores e estudantes que compartilharam inovações pedagógicas como exemplos para preparar os graduados, não apenas para a prática, mas para os desafios mais amplos de nossa profissão em transformação— torna-se um passo importante. Ao interrogar as falhas históricas, epistemológicas e políticas que estruturam o entrelaçamento da educação arquitetônica com a prática profissional, não se trata apenas da transmissão de competências técnicas, mas da reprodução —e possível reconfiguração— das lógicas disciplinares, institucionais e sociais pelas quais a arquitetura se legitima.

Um relato histórico-crítico que abrange quase dois séculos de determinações normativas no Reino Unido situa esse nexo dentro de regimes de governança, evocando a análise da

governamentalidade de Foucault (1977, 1991) e a maneira como os aparatos estatais e os organismos profissionais inscrevem condições de possibilidade pedagógica e profissional. A edição prossegue com o deslocamento de preocupações tecnocráticas sobre metodologias ao reformular o ensino da arquitetura como um problema ético e epistemológico, privilegiando as questões ontológicas do “o quê” e “por quê” sobre o “como”, o que ressoa com a crítica de Heidegger (1968) à razão instrumental e a insistência de Biesta (2010) nas dimensões éticas da educação.

Essas tensões são mediadas por meio do dispositivo do Oficina Convidada, uma formação pedagógica que hibridiza racionalidades acadêmicas e profissionais, evocando o relato de Bourdieu (1990) sobre o *habitus* específico do campo e a reprodução institucional. Intervenções posteriores abrem um contra-discurso crítico ao examinar a mobilização de quadros decoloniais e baseados no cuidado desenvolvidos em um contexto sul-africano para descentralizar paradigmas dominantes de “preparação profissional” e realizar uma ruptura epistêmica semelhante às “Epistemologias do Sul” de Santos (2014) e à ética do cuidado de Puig de la Bellacasa (2017). Essa desestabilização se estende ao avançar epistemologias performativas e encarnadas, elaborando pedagogias híbridas do cuidado que situam o afeto e a ação em ambientes urbanos, um movimento que ressoa com a noção de conhecimentos situados de Haraway (1988) e a insistência de Latour (2005) na constituição relacional de arranjos socioecológicos.

As contribuições finais recalibram a discussão para a esfera profissional, mantendo um olhar crítico. Destaca-se a necessidade de preparar as e os estudantes para a colaboração multidisciplinar, em consonância com o trabalho de Lave e Wenger (1991) sobre comunidades de prática e a pesquisa contemporânea sobre ecologias de design colaborativo. A edição se encerra articulando modelos socialmente engajados que buscam não apenas se adaptar, mas transformar a prática arquitetônica, remetendo à pedagogia do oprimido de Freire (1970) e ao chamado de Lefebvre (1991) pelo direito à cidade. Em conjunto, essas contribuições delineiam um terreno contestado no qual educação e prática não podem ser concebidas como domínios discretos, mas como formações co-constitutivas cujos modos de governança, epistemologias e apostas políticas devem ser interrogados criticamente. Ao apoiar-se e estender marcos que vão de Foucault a Freire, de Haraway a Santos, esta edição avança uma agenda para a pedagogia arquitetônica historicamente situada, filosoficamente rigorosa e orientada para futuros emancipadores.

Olhando adiante, é necessário observar que se trata de trabalhos em andamento, e não podemos concluir que essas soluções representem os limites das investigações sobre o espaço que existe entre a educação arquitetônica e a prática profissional, embora esses artigos de fato comecem a explorar e extrapolar novas direções que podem nos aproximar dessa posição.

A exploração contínua deve abranger o tema do acompanhamento longitudinal dos resultados das pessoas formadas, pois há poucas evidências do que acontece com elas quando ingressam nos escritórios. Persiste uma lacuna ao conectar intervenções educacionais com progresso profissional mensurável, satisfação ou capacidade de adaptação na prática, assim como a necessidade de examinar marcos explícitos para a integração no currículo de tecnologias digitais, inteligência artificial, design paramétrico e BIM, que ainda estão pouco explorados. Para aprofundar, devemos considerar como as e os estudantes desenvolvem literacias críticas ao lado da tomada de decisões criativas e éticas em contextos profissionais e abordar a necessidade de vincular a fluência tecnológica à preparação para a prática profissional.

A preparação profissional costuma ser enquadrada em termos de colaboração, ética e exposição à prática; no entanto, as competências em educação financeira, gestão empresarial e habilidades empreendedoras não são abordadas sistematicamente. Quem se forma pode compreender design e

colaboração, mas frequentemente não está preparado para administrar ou contribuir para pequenos escritórios, fazer orçamentos, gerenciar contratos ou navegar por estruturas de trabalho autônomo. A pergunta continua sendo pertinente na educação arquitetônica sobre como podemos fornecer um remédio positivo para a distância que existe com a indústria nesse sentido. De modo semelhante, a saúde mental, o bem-estar e a resiliência na prática profissional continuam sendo motivo de preocupação. A precariedade socioecológica e os desafios no local de trabalho são mencionados, mas há pouca atenção sistemática à saúde mental, à resiliência ou às estratégias de enfrentamento em ambientes de escritório. Dadas as altas taxas de esgotamento e as culturas negativas relatadas em arquitetura, essas competências são essenciais para a sustentabilidade profissional de nossas e nossos egressos e oferecem um âmbito para expandir a pesquisa no futuro.

Um resultado e benefício estimulante desta edição evidencia-se pelo retorno de textos de múltiplos continentes e países, permitindo competência cultural e consciência da prática global. Os artigos consideram a pedagogia decolonial em contextos específicos, mas ainda devemos abordar a falta de uma preparação sistemática para a prática intercultural ou global na educação arquitetônica. Uma expansão da pesquisa poderia concentrar-se em como os formandos são preparados para navegar em ambientes profissionais através de diferentes marcos regulatórios, culturais e econômicos. De maneira semelhante, permanece por explorar a integração com disciplinas fora do design (planejamento urbano, ciências sociais, políticas públicas, engenharia, etc.), o que impõe maior pressão às lacunas existentes que foram dissecadas. Mais trabalho é necessário de ambos os lados para realizar isso, com atenção explícita à ética profissional em dilemas complexos do mundo real. Embora abordagens decoloniais e baseadas no cuidado estejam incluídas, deve-se prestar atenção também à tomada de decisões éticas em cenários comerciais, legais ou politicamente complexos. As e os formandos podem ser socialmente conscientes, mas não estão preparados para conflitos entre demandas dos clientes, restrições regulatórias e responsabilidades ambientais ou sociais.

A superação estrutural da brecha entre academia e profissão permanece pouco desenvolvida; a integração sistemática nos currículos além de módulos isolados seria uma área que se beneficiaria de maior debate na educação arquitetônica e na arquitetura em geral. Também continuamos observando uma lacuna no desenho de estruturas escaláveis, sustentáveis e institucionalmente integradas que exponham as e os estudantes a escritórios reais, mentorias e redes profissionais.

Com isso em mente, as editoras desta edição concluem com uma simples frase:

“O que acontecerá no futuro?”

LO QUE VIENE / WHAT IS TO COME/ O QUE ESTÁ POR VIR

A41 (2026) RENATURALIZACIÓN DE LAS CIUDADES: LA PUESTA EN VALOR DEL URBAN WILDERNESS

Editor Invitado: Carlos García Vázquez. Departamento de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas. Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Universidad de Sevilla.

Envíos hasta el 15 de junio de 2026

Revisión por pares hasta el 20 de julio de 2026

Publicación en septiembre de 2026

El concepto de “renaturalización”, “*rewilding*” en inglés, apareció en la década de 1990 en el campo de las ciencias medioambientales. Con el mismo se aludía a una estrategia consistente en la reintroducción de especies vegetales silvestres y de animales salvajes en un determinado ecosistema, así como en la restauración de sus factores abióticos. Actualmente, el eje que unifica las diferentes versiones del concepto es la identificación de la renaturalización con la autosostenibilidad y la autorregulación, y el consiguiente rechazo de una gestión humana continua e intensiva de los espacios naturales.

A comienzos de este siglo, el concepto de renaturalización saltó a los estudios urbanos. En este ámbito hay que diferenciar entre la estrategia, la “renaturalización urbana”, y los lugares donde se aplica, las áreas que la literatura anglosajona denomina “*urban wilderness*”. Por lo que se refiere a la primera, Nausheen Masood y Alessio Russo la definen como “(...) *an idea, an initiative, or an ecological strategy to bring greater diversity to an urban area by introducing native flora and fauna into the urban infrastructure*”¹, destacando así que el objetivo de la renaturalización urbana es potenciar la biodiversidad de las ciudades. En cuanto a los lugares donde se implementa, el ecólogo urbano Ingo Kowarik describe el *urban wilderness* como: “(...) *places characterized by a high level of self-regulation in ecosystem processes, including population dynamics of native and nonnative species with open-ended community assembly, where direct human impacts are negligible*”². Es decir, al igual que ocurre en las ciencias medioambientales, también la base de la renaturalización urbana es la autosostenibilidad y la autorregulación.

Para concretar qué naturalezas urbanas pueden considerarse “*urban wilderness*”, Kowarik define cuatro categorías que se corresponden con diferentes grados de interferencia humana: “*Nature 1 represents remnants of pristine ecosystems (e.g., forests, wetlands); Nature 2 patches of agrarian or silvicultural land uses (e.g., fields, managed grasslands, cultivated forests); Nature 3 represents designed urban greenspaces (e.g., parks, gardens); and Nature 4, novel urban ecosystems (e.g., wastelands, vacant lots, heaps) that can emerge after a rupture in ecosystem development, e.g., in the wake of building activities*”³. Según Kowarik, las naturalezas que presentan un mayor nivel de autosostenibilidad y

¹ Nausheen Masood y Alessio Russo, “Community Perception of Brownfield Regeneration through Urban Rewilding”, *Sustainability*, 15 (4), 2023, 2.

² Ingo Kowarik, “Urban wilderness: Supply, demand, and access”, *Urban Forestry and Urban Greening*, 29 (enero), 2018, 336-47.

³ Kowarik, “Urban wilderness”, 337.

autoorganización ecosistémicas, son la primera y la cuarta⁴, zonas urbanas abandonadas durante un largo periodo de tiempo y que han sido colonizadas por vegetación espontánea y fauna salvaje. Puede tratarse de retazos de maleza que crecen en los márgenes del viario; solares no edificadas; infraestructuras abandonadas; áreas posindustriales plagadas de factorías y almacenes en ruina; o espacios periurbanos no edificadas ni cultivados.

En los años 1970, los ecólogos urbanos comenzaron a poner en valor el *urban wilderness*, donde descubrieron ecosistemas mucho más biodiversos que los existentes en áreas agrícolas (segunda naturaleza) o parques urbanos tradicionales (tercera naturaleza), donde plantas y animales se ajustan la especificidad funcional del medio. Las políticas urbanísticas del siglo XX, sin embargo, consideraban estas zonas “malas hierbas” y, por ende, “anomalías” a subsanar. No es de extrañar. La defensa de la preservación del *urban wilderness* supone un cambio de paradigma que exige ampliar la idea de ciudad más allá de lo construido, es decir, del resultado de la planificación urbanística, para abarcar al conjunto de relaciones que humanos, animales, vegetales y minerales establecen en el entorno urbanizado. Ello plantea un difícil reto a los urbanistas: les impele a dar un paso atrás, a dejar parte de la definición de la ciudad en manos de la naturaleza. En la última década, numerosos teóricos y profesionales han asumido este reto, convencidos de que la ola de decrecimiento urbano que comenzó en la década de 1970, y que dejó atrás infinidad de áreas abandonadas, no fue pasajera, sino que se ha convertido en una componente estructural de las ciudades contemporáneas. El *urban wilderness* ha dejado de considerarse una anomalía, para pasar a ser contemplado como una parte integrante de la ciudad a la que puede aportar numerosos beneficios en cuestión de biodiversidad.

En este número de Astrágalo proponemos reflexionar sobre la puesta en valor del *urban wilderness*, sobre políticas de renaturalización urbana que no solo aspiren a alcanzar la sostenibilidad de las ciudades, sino también a reparar parte del daño que estas han causado a la naturaleza. El número invita a explorar también lecturas críticas, posturbanas y desjerarquizadoras del concepto de renaturalización, contribuciones que cuestionen la dicotomía naturaleza-ciudad y que analicen los espacios ferals, residuales o abandonados como ámbitos de emergencia de nuevas ecologías sociales, materiales y simbólicas. Las propuestas podrán abordar cómo estas naturalezas urbanas disruptivas alteran los marcos tradicionales de planificación, desafían la lógica extractiva y neoliberal de la urbanización, y permiten imaginar formas de habitar más abiertas, híbridas y no exclusivamente antropocéntricas.

A41 (2026) REWILDING CITIES: VALUING THE URBAN WILDERNESS

Guest Editor: Carlos García Vázquez. Department of Architectural History, Theory and Composition. Higher Technical School of Architecture, University of Seville.

Submissions deadline: 15 June 2026

Peer review: until 20 July 2026

Publication: September 2026

⁴ A la segunda naturaleza, las zonas rurales, Kowarik le adjudica un nivel medio; y a la tercera, los parques y jardines tradicionales, un nivel bajo.

The concept of “renaturalisation,” or “rewilding”, emerged in the 1990s in the environmental sciences. It referred to a strategy involving the reintroduction of wild plant and animal species into a given ecosystem and the restoration of its abiotic factors. Today, what unites the various versions of the concept is its identification with selfsustainability and selfregulation, and the consequent rejection of continuous, intensive human management of natural spaces.

At the start of this century, the concept entered urban studies. Here it is necessary to distinguish between the strategy —urban renaturalisation— and the places where it is applied: areas that the Englishlanguage literature calls the urban wilderness. Regarding the former, Nausheen Masood and Alessio Russo define it as “an idea, an initiative or an ecological strategy to bring greater diversity to an urban area by introducing native flora and fauna into the urban infrastructure,” emphasising that the goal of urban renaturalisation is to enhance cities’ biodiversity. As for the places where it is implemented, the urban ecologist Ingo Kowarik describes the urban wilderness as “places characterised by a high level of selfregulation in ecosystem processes, including population dynamics of native and nonnative species with opened community assembly, where direct human impacts are negligible.” In other words, as in the environmental sciences, the basis of urban renaturalisation is selfsustainability and selfregulation.

To specify which urban natures can be considered “urban wilderness,” Kowarik identifies four categories corresponding to different degrees of human interference: “Nature 1 represents remnants of pristine ecosystems (e.g. forests, wetlands); Nature 2 patches of agrarian or silvicultural land uses (e.g. fields, managed grasslands, cultivated forests); Nature 3 represents designed urban green spaces (e.g. parks, gardens); and Nature 4, novel urban ecosystems (e.g. wastelands, vacant plots, spoil heaps) that can emerge after a rupture in ecosystem development, e.g. in the wake of building activities.” According to Kowarik, the natures with the highest level of selfsustainability and ecosystem selforganisation are the first and the fourth: urban areas that have been abandoned for a long period and colonised by spontaneous vegetation and wildlife. These may be patches of scrub along the edges of roads; undeveloped plots; abandoned infrastructure; postindustrial areas dotted with derelict factories and warehouses; or periurban spaces that are neither built upon nor cultivated.

In the 1970s, urban ecologists began to value the urban wilderness, where they discovered ecosystems far more biodiverse than those found in agricultural areas (second nature) or traditional urban parks (third nature), where plants and animals adjust to the functional specificity of their setting. Twentiethcentury planning policies, however, regarded these zones as “weeds” and therefore “anomalies” to be corrected. This is hardly surprising. Defending the preservation of the urban wilderness implies a paradigm shift: it requires extending the idea of the city beyond the built – the result of planning – to embrace the network of relationships that humans, animals, plants and minerals establish in the urbanised environment. This poses a difficult challenge to planners: it urges them to step back and leave part of the city’s definition in the hands of nature. Over the past decade, numerous theorists and practitioners have taken up this challenge, convinced that the wave of urban decline that began in the 1970s, leaving countless abandoned areas behind, was not a passing phase but has become a structural component of contemporary cities. Urban wilderness is no longer seen as an anomaly, but rather as an integral part of the city that can deliver many benefits in terms of biodiversity.

This issue of *Astrágalo* invites reflections on the valorisation of the urban wilderness and on urban renaturalisation policies that aim not only to achieve cities’ sustainability but also to repair some of the damage they have inflicted on nature. The issue also seeks critical, posturban and dehierarchising readings of the concept of renaturalisation: contributions that question the

nature–city dichotomy and analyse feral, residual or abandoned spaces as sites where new social, material and symbolic ecologies emerge. Proposals may explore how these disruptive urban natures alter traditional planning frameworks, challenge the extractive, neoliberal logic of urbanisation, and allow us to imagine more open, hybrid ways of inhabiting that are not exclusively anthropocentric.

A41 (2026) RENATURALIZAÇÃO DAS CIDADES: A VALORIZAÇÃO DO URBAN WILDERNESS

Editor convidado: Carlos García Vázquez. Departamento de História, Teoria e Composição Arquitetônicas. Escola Técnica Superior de Arquitetura, Universidade de Sevilha.

Envio de artigos até: 15 de junho de 2026

Revisão por pares até: 20 de julho de 2026

Publicação em: setembro de 2026

O conceito de “renaturalização”, ou “rewilding” em inglês, surgiu na década de 1990 no campo das ciências ambientais. Referia-se a uma estratégia que consistia na reintrodução de espécies vegetais silvestres e de animais selvagens num determinado ecossistema, assim como na restauração dos seus fatores abióticos. Atualmente, o eixo que unifica as diferentes versões do conceito é a identificação da renaturalização com a autossustentabilidade e a autorregulação, e a consequente rejeição de uma gestão humana contínua e intensiva dos espaços naturais.

No início deste século, o conceito de renaturalização passou para os estudos urbanos. Neste âmbito, convém diferenciar entre a estratégia — a “renaturalização urbana” — e os lugares onde se aplica, ou seja, as áreas que a literatura anglo-saxónica denomina “urban wilderness”. Quanto à estratégia, Nausheen Masood e Alessio Russo definem-na como “[...] uma ideia, uma iniciativa ou uma estratégia ecológica para trazer maior diversidade a uma área urbana através da introdução de flora e fauna nativas na infraestrutura urbana”, destacando assim que o objetivo da renaturalização urbana é potenciar a biodiversidade das cidades. Em relação aos lugares onde se implementa, o ecólogo urbano Ingo Kowarik descreve o urban wilderness como: “[...] locais caracterizados por um elevado nível de autorregulação nos processos do ecossistema, incluindo dinâmicas populacionais de espécies nativas e não-nativas com assembleias comunitárias abertas, onde os impactos humanos diretos são desprezíveis”. Em outras palavras, tal como acontece nas ciências ambientais, também a base da renaturalização urbana é a autossustentabilidade e a autorregulação.

Para concretizar que naturezas urbanas podem ser consideradas “urban wilderness”, Kowarik define quatro categorias que correspondem a diferentes graus de interferência humana: “Nature 1 representa remanescentes de ecossistemas primitivos (por exemplo, florestas, zonas húmidas); Nature 2 parcelas de usos agrícolas ou silvícolas (por exemplo, campos, prados geridos, florestas cultivadas); Nature 3 representa espaços verdes urbanos projetados (por exemplo, parques, jardins); e Nature 4, ecossistemas urbanos novos (por exemplo, terrenos baldios, lotes vagos, entulhos) que podem surgir após uma ruptura no desenvolvimento do ecossistema, por exemplo, na esteira de atividades de construção”. Segundo Kowarik, as naturezas que apresentam um maior nível de autossustentabilidade e auto-organização dos ecossistemas são a primeira e a quarta: zonas urbanas abandonadas durante um longo período e que foram colonizadas por vegetação espontânea e fauna selvagem. Podem tratar-se de trechos de mato que crescem nas margens das vias; terrenos não

edificados; infraestruturas abandonadas; áreas pós-industriais cheias de fábricas e armazéns em ruínas; ou espaços periurbanos não construídos nem cultivados.

Nos anos 1970, os ecólogos urbanos começaram a valorizar o urban wilderness, onde descobriram ecossistemas muito mais biodiversos do que os existentes em áreas agrícolas (segunda natureza) ou parques urbanos tradicionais (terceira natureza), onde plantas e animais se ajustam à especificidade funcional do meio. As políticas urbanísticas do século XX, contudo, consideravam estas zonas “ervas daninhas” e, por conseguinte, “anomalias” a corrigir. Não é de estranhar: a defesa da preservação do urban wilderness implica uma mudança de paradigma que exige ampliar a ideia de cidade para além do construído — o resultado da planificação urbanística — de modo a abranger o conjunto de relações que humanos, animais, vegetais e minerais estabelecem no ambiente urbanizado. Isto coloca um difícil desafio aos urbanistas: impele-os a dar um passo atrás, a deixar parte da definição da cidade nas mãos da natureza. Na última década, muitos teóricos e profissionais assumiram este desafio, convencidos de que a onda de decréscimo urbano que começou na década de 1970, deixando para trás inúmeras áreas abandonadas, não foi passageira, mas se tornou um componente estrutural das cidades contemporâneas. O urban wilderness deixou de ser considerado uma anomalia para passar a ser visto como uma parte integrante da cidade que pode oferecer numerosos benefícios em termos de biodiversidade.

Nesta edição de Astrágalo propomos refletir sobre a valorização do urban wilderness, sobre políticas de renaturalização urbana que não pretendam apenas alcançar a sustentabilidade das cidades, mas também reparar parte dos danos que estas causaram à natureza. A edição convida também a explorar leituras críticas, pós-urbanas e des-hierarquizadoras do conceito de renaturalização, contribuições que questionem a dicotomia natureza-cidade e que analisem os espaços ferais, residuais ou abandonados como âmbitos de emergência de novas ecologias sociais, materiais e simbólicas. As propostas poderão abordar como estas naturezas urbanas disruptivas alteram os enquadramentos tradicionais de planificação, desafiam a lógica extrativa e neoliberal da urbanização e permitem imaginar formas de habitar mais abertas, híbridas e não exclusivamente antropocêntricas.



RAZÓN DE LAS ILUSTRACIONES

Credits for the Illustrations

Razão das imagens

I

OLVIDO MUÑOZ HERAS

Departamento Construcciones Arquitectónicas I. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla
olvi@us.es  0000-0001-6224-9424

TALLERES. ESPACIOS PARA EDUCAR LA MIRADA

Lugar: 15 espacios / 54

Fecha: 2011- 2025

Si hay un lugar donde poder explorar la intersección entre la formación arquitectónica y la práctica profesional es en el taller de arquitectura. El taller ofrece al estudiante una práctica pedagógica colaborativa similar a la que encontrará en su futuro profesional. El aula es el lugar del comienzo, un espacio de ida y vuelta equiparable a la mesa del estudio profesional. El proyecto de arquitectura pertenece al mundo real, se nutre de lo recolectado, es fruto de un proceso que necesita el espacio del mundo en sus distintas escalas. El primer paso, tanto para el estudiante como para el profesional, es el reconocimiento del lugar, para ello nuestra mirada debe educarse. En la visita encontramos tiempos detenidos en espera de ser transformados, energías latentes, arquitecturas tan erosionadas que no parecen serlo o restos convertidos en instalaciones, en obras de arte. Espacios de oportunidad que a veces son oportunidades perdidas para la ciudad o sus territorios cercanos. Todas esas ideas dibujadas y no construidas con aprovechamiento fundamentalmente docente, en algunos casos alcanzan mayor productividad y son transferidas y expuestas difundiendo las diferentes oportunidades que ofrece el lugar.

54 talleres, 54 equipos docentes, 20 coordinadores de taller diferentes en los últimos 14 años multiplican exponencialmente las posibilidades de crecimiento como docente y como profesional que posibilita el mismo. Mientras tanto el mosaico romano de Écija, encontrado en uno de los viajes, nos muestra el fluir de la vida, la transformación del joven estudiante de arquitectura en un arquitecto anciano, más sabio.

WORKSHOPS. SPACES TO EDUCATE THE GAZE

Venue: 15 spaces / 54

Date: 2011- 2025

If there is one place where the intersection between architectural training and professional practice can be explored, it is in the architecture workshop. The workshop offers students a collaborative pedagogical practice similar to that which they will encounter in their professional future. The classroom is the place of beginning, a space of back and forth comparable to the professional studio table. The architectural project belongs to the real world, it is nourished by what has been collected, it is the fruit of a process that needs the space of the world in its different scales. The first step, both for the student and for the professional, is the recognition of the place, for which our gaze must be educated. During the visit, we find times that have stopped waiting to be transformed, latent energies, architectures so eroded that they do not appear to be so, or remains converted into installations, into works of art. Spaces of opportunity that are sometimes lost opportunities for the city or its nearby territories. All those ideas drawn and not built with a fundamentally educational use, in some cases achieve greater productivity and are transferred and exhibited, disseminating the different opportunities offered by the place.

54 workshops, 54 teaching teams, 20 different workshop coordinators in the last 14 years multiply exponentially the possibilities of growth as a teacher and as a professional that it makes possible. Meanwhile the Roman mosaic of Ecija, found on one of the trips, shows us the flow of life, the transformation of the young architecture student into an older, wiser architect.

WORKSHOPS. ESPAÇOS PARA EDUCAR O OLHAR

Local: 15 espaços / 54

Data: 2011- 2025

Se há um lugar onde a interseção entre o treinamento em arquitetura e a prática profissional pode ser explorada, esse lugar é o ateliê de arquitetura. O ateliê oferece aos alunos uma prática pedagógica colaborativa semelhante àquela que eles encontrarão em seu futuro profissional. A sala de aula é o local de início, um espaço de ida e volta comparável à mesa do estúdio profissional. O projeto arquitetônico pertence ao mundo real, é alimentado pelo que foi coletado, é o fruto de um processo que precisa do espaço do mundo em suas diferentes escalas. O primeiro passo, tanto para o estudante quanto para o profissional, é o reconhecimento do lugar, para o qual nosso olhar deve ser educado. Durante a visita, encontramos tempos que pararam à espera de serem transformados, energias latentes, arquiteturas tão corroídas que não parecem estar, ou restos convertidos em instalações, em obras de arte. Espaços de oportunidade que, às vezes, são oportunidades perdidas para a cidade ou seus territórios próximos. Todas essas ideias desenhadas e não construídas com um uso fundamentalmente educacional, em alguns casos, alcançam maior produtividade e são transferidas e exibidas, disseminando as diferentes oportunidades oferecidas pelo local.

54 oficinas, 54 equipes de professores, 20 coordenadores de oficinas diferentes nos últimos 14 anos multiplicam exponencialmente as possibilidades de crescimento como professor e como profissional que isso possibilita. Enquanto isso, o mosaico romano de Ecija, encontrado em uma das viagens, nos mostra o fluxo da vida, a transformação do jovem estudante de arquitetura em um arquiteto mais velho e mais sábio.

RAZÓN DE LAS ILUSTRACIONES

Credits for the illustrations

Razão das imagens

II

CARLOS A. CONTRERAS ROJO, CHRISTIAM ESPINOZA DELGADO,
MARÍA DEL PILAR CANTERLA RUFINO, CRISTINA BOTANA IGLESIAS,
IOANNI DELSANTE, LINDA MIGLIAVACCA, SEBASTIÁN PALACIOS

IMÁGENES PARA DESDIBUJAR

El número A39 de *Astrágalo*, *Desdibujando las fronteras | explorando las intersecciones entre la formación arquitectónica y la práctica profesional*, reúne seis propuestas visuales que cuestionan qué significa “estar preparados” para el mundo real, para la práctica y para el puesto. Lejos de celebrar certezas, estas imágenes exponen los vacíos, fricciones y aprendizajes que emergen cuando el aula se disuelve en el territorio y la práctica se abre a lo incierto. Carlos A. Contreras Rojo presenta dos experiencias pedagógicas en Iquique (Chile). “Catástrofe en Parroquia San Antonio de Padua” transforma la emergencia patrimonial en aula viva, donde estudiantes y profesionales actúan in situ, evaluando daños y aplicando técnicas de conservación preventiva, uniendo teoría, práctica y compromiso social. “Exploración formal análoga: modelo ambiental” propone un aprendizaje lúdico mediante maquetas tridimensionales que convierten la percepción cotidiana en pensamiento arquitectónico simbólico y ambientalmente sensible. Christiam Espinoza Delgado, con “Inmersión en el Paisaje” (Valle del Chira, Perú), plantea el territorio como aula y la comunidad como maestra, transitando del Antropoceno al Simbioceno: aquí se enseña caminando y se proyecta sembrando, integrando ecología, cuidado y memoria colectiva en el aprendizaje arquitectónico. Ioanni Delsante y Linda Migliavacca documentan en “Building trust, not structures” (Pavía, Italia) la experiencia de la LOCI Summer School, donde estudiantes, vecinos y jugadores de fútbol romaní colaboran para erigir una estructura: un gesto de aprendizaje colectivo que prioriza la confianza sobre el objeto construido. Sebastián Palacios sitúa en “Peinecillo en el desierto de Atacama” (Inca de Oro, Chile) el aula en un paisaje minero en desuso, donde los estudiantes aprenden a leer materia, historia y sociedad a escala territorial. Por su parte, Cristina Botana Iglesias, en “La medida de los márgenes” (A Coruña, España), reivindica la función social de la

arquitectura en contextos precarios al documentar el asentamiento autoconstruido de A Pasaxe: medir y dibujar para hacer visible lo que ha quedado fuera de las cartografías formales de la ciudad, preservando la memoria antes de su desaparición física. Finalmente, Pilar Canterla Rufino propone un ensayo visual que indaga en los pliegues emocionales y afectivos de la formación arquitectónica, explorando cómo el aprendizaje se entreteje con la experiencia personal y con la construcción de subjetividades críticas, atentas al cuidado y a las micro-escalas de lo cotidiano.

Estas imágenes no resuelven la brecha entre formación y práctica: la hacen visible, proponiendo atravesarla de modos más críticos, colaborativos y solidarios.

IMAGES TO BLUR

The Issue A39 of *Astrágalo*, *Blurring Boundaries* | Exploring the Intersections between Architectural Education and Professional Practice, brings together six visual proposals that question what it means to be 'prepared' for the real world, for practice, and for the job. Far from celebrating certainties, these images expose the gaps, frictions and lessons that emerge when the classroom dissolves into the territory and practice opens up to uncertainty. Carlos A. Contreras Rojo presents two pedagogical experiences in Iquique (Chile). 'Catastrophe in the Parish of San Antonio de Padua' transforms the heritage emergency into a living classroom, where students and professionals act in situ, assessing damage and applying preventive conservation techniques, combining theory, practice and social commitment. 'Analogous formal exploration: environmental model' proposes playful learning through three-dimensional models that convert everyday perception into symbolic and environmentally sensitive architectural thinking. Christiam Espinoza Delgado, with 'Immersion in the Landscape' (Valle del Chira, Peru), proposes the territory as a classroom and the community as a teacher, moving from the Anthropocene to the Symbiocene: here, teaching is done by walking and planning is done by sowing, integrating ecology, care and collective memory into architectural learning. Ioanni Delsante and Linda Migliavacca document in 'Building trust, not structures' (Pavia, Italy) the experience of the LOCI Summer School, where students, neighbours and Roma football players collaborate to erect a structure: a gesture of collective learning that prioritises trust over the constructed object. Sebastián Palacios' 'Peinecillo en el desierto de Atacama' (Inca de Oro, Chile) places the classroom in a disused mining landscape, where students learn to read material, history and society on a territorial scale. For her part, Cristina Botana Iglesias, in "La medida de los márgenes" (A Coruña, Spain), vindicates the social function of architecture in precarious contexts by documenting the self-built settlement of A Pasaxe: measuring and drawing to make visible what has been left out of the formal cartographies of the city, preserving the memory before its physical disappearance. Finally, Pilar Canterla Rufino proposes a visual essay that delves into the emotional and affective folds of architectural training, exploring how learning is interwoven with personal experience and the construction of critical subjectivities, attentive to care and the micro-scales of everyday life.

These images do not resolve the gap between training and practice: they make it visible, proposing to traverse it in more critical, collaborative and supportive ways.

IMAGENS PARA DESFOCAR

A edição A39 da *Astrágalo*, *Blurring the boundaries | exploring the intersections between architectural training and professional practice*, reúne seis propostas visuais que questionam o que significa estar “preparado” para o mundo real, para a prática e para o trabalho. Longe de celebrar as certezas, essas imagens expõem as lacunas, os atritos e o aprendizado que surgem quando a sala de aula se dissolve no território e a prática se abre para o incerto. Carlos A. Contreras Rojo apresenta duas experiências pedagógicas em Iquique (Chile). “Catástrofe na Paróquia San Antonio de Pádua” transforma a emergência do patrimônio em uma sala de aula viva, onde estudantes e profissionais atuam in situ, avaliando danos e aplicando técnicas de conservação preventiva, combinando teoria, prática e compromisso social. “Formal analogue exploration: environmental model” propõe um aprendizado lúdico por meio de modelos tridimensionais que transformam a percepção cotidiana em um pensamento arquitetônico simbólico e ambientalmente sensível. Christiam Espinoza Delgado, com “Inmersión en el Paisaje” (Valle del Chira, Peru), propõe o território como sala de aula e a comunidade como professora, passando do Antropoceno para o Simbioceno: aqui ensinamos caminhando e projetamos semeando, integrando ecologia, cuidado e memória coletiva no aprendizado arquitetônico. Ioanni Delsante e Linda Migliavacca documentam em “Building trust, not structures” (Pavia, Itália) a experiência da Escola de Verão LOCI, na qual estudantes, vizinhos e jogadores de futebol da Roma colaboram para erguer uma estrutura: um gesto de aprendizado coletivo que prioriza a confiança em relação ao objeto construído. Em “Peinecillo en el desierto de Atacama” (Inca de Oro, Chile), Sebastián Palacios situa a sala de aula em uma paisagem de mineração abandonada, onde os alunos aprendem a ler a matéria, a história e a sociedade em uma escala territorial. Por sua vez, Cristina Botana Iglesias, em “La medida de los márgenes” (A Coruña, Espanha), reivindica a função social da arquitetura em contextos precários ao documentar o assentamento autoconstruído de A Pasaxe: medir e desenhar para tornar visível o que foi deixado de fora das cartografias formais da cidade, preservando a memória antes de seu desaparecimento físico. Por fim, Pilar Canterla Rufino propõe um ensaio visual que explora as dobras emocionais e afetivas do treinamento em arquitetura, explorando como o aprendizado está entrelaçado com a experiência pessoal e a construção de subjetividades críticas, atentas ao cuidado e às microescalas do cotidiano.

Essas imagens não resolvem a lacuna entre o treinamento e a prática: elas a tornam visível, propondo cruzá-la de maneira mais crítica, colaborativa e solidária.



THE STRANGE CASE OF THE MISSING ASSISTANT: CHOICES MADE BY THE UNITED KINGDOM ARCHITECTURAL PROFESSION AFFECTING EDUCATION, REGISTRATION AND PRACTICE SINCE THE FOUNDING OF THE ROYAL INSTITUTE OF BRITISH ARCHITECTS IN 1834

El extraño caso del ayudante desaparecido: decisiones tomadas por la profesión de arquitecto en el Reino Unido que afectan a la educación, el registro y la práctica desde la fundación del Real Instituto de Arquitectos Británicos en 1834

O estranho caso do assistente desaparecido: decisões tomadas pela profissão de arquitetura no reino unido que afetaram a educação, o registro e a prática desde a fundação do instituto real de arquitetos britânicos em 1834

ROGER EMMERSON

Independent architectural writer, Edinburgh, Scotland, UK
rogeremmerson4@gmail.com

ABSTRACT

This essay has its origin in issues related to the alleged failure in 2018 of the Royal Incorporation of Architect in Scotland (RIAS), a chapter of the Royal Institute of British Architects (RIBA), to comply with the requirements of its Royal Charter. This engendered a wider inquiry into the operations and legislation affecting architecture, enacted by and on the RIBA since its founding in 1834, in the promulgation and regulation of the interrelated processes of architectural education, registration and practice in the United Kingdom (UK). Pivotal moments in the late nineteenth-century debate on the “professional or artist-architect”, the enactment of the Registration Acts of the 1930s, the 1958 Oxford Conference on Architectural Education, the Monopolies legislation of the 1970s, the 1997 Registration Act, and the 2003 European Union Directive amended in 2015 are all put to the test by the contemporaneous structures and procedures of the office and the architect’s work. Texts on and by architects relating to education, registration and practice, as well as the various reports made by the RIBA, the UK Architects Registration Council (ARCUK) and subsequently the Architects Registration Board (ARB), are referenced and their impact on the architectural profession is assessed. The essay will seek to demonstrate that decisions made and directions chosen at those pivotal points and the lack of understanding of the links between them have left endemic structural flaws in education, registration and practice in the UK unresolved.

Keywords: education, registration, practice, UK, conflicts.

RESUMEN

Este ensayo tiene su origen en cuestiones relacionadas con el presunto incumplimiento en 2018 de la Royal Incorporation of Architects in Scotland (RIAS), un capítulo del Royal Institute of British Architects (RIBA), de cumplir con los requisitos de su Royal Charter. Esto generó una investigación más amplia sobre las operaciones y la legislación que afectaba a la arquitectura, promulgada por y sobre el RIBA desde su fundación en 1834, en la promulgación y regulación de los procesos interrelacionados de educación, registro y práctica arquitectónica en el Reino Unido. Momentos cruciales en el debate de finales del siglo XIX sobre el “arquitecto profesional o artista”, la promulgación de las Leyes de Registro de la década de 1930, la Conferencia de Oxford sobre Educación Arquitectónica de 1958, la legislación de Monopolios de la década de 1970, la Ley de Registro de 1997 y la Directiva de la Unión Europea de 2003 modificada en 2015 son puestos a prueba por las estructuras y procedimientos contemporáneos de la oficina y el trabajo. Se hace referencia a los textos sobre y por arquitectos relacionados con la educación, el registro y la práctica, así como los diversos informes realizados por el RIBA, el Consejo de Registro de Arquitectos del Reino Unido (ARCUK) y, posteriormente, la Junta de Registro de Arquitectos (ARB), y se evalúa su impacto en la profesión arquitectónica. El ensayo tratará de demostrar que las decisiones tomadas y las direcciones elegidas en esos puntos cruciales y la falta de comprensión de los vínculos entre ellos han dejado sin resolver fallas estructurales endémicas en la educación, el registro y la práctica en el Reino Unido.

Palabras clave: educación, registro, práctica, Reino Unido, conflictos.

RESUMO

Este ensaio tem origem em questões relacionadas com o alegado incumprimento, em 2018, da Royal Incorporation of Architects in Scotland (RIAS), um capítulo do Royal Institute of British Architects (RIBA), em cumprir os requisitos da sua Carta Real. Isso gerou um inquérito mais amplo sobre as operações e a legislação que afetam a arquitetura, promulgada pelo e sobre o RIBA desde sua fundação em 1834, na promulgação e regulamentação dos processos inter-relacionados de educação, registro e prática arquitetônica no Reino Unido (Reino Unido). Momentos cruciais do debate do final do século XIX sobre o “arquiteto profissional ou artista”, a promulgação das Leis de Registro da década de 1930, a Conferência de Oxford sobre Educação Arquitetônica de 1958, a legislação sobre monopólios da década de 1970, a Lei de Registro de 1997 e a Diretiva da União Europeia de 2003 alterada em 2015 são todos postos à prova pelas estruturas e procedimentos contemporâneos do escritório e do trabalho. Os textos sobre e por arquitetos relacionados com a educação, o registro e a prática, bem como os vários relatórios elaborados pela RIBA, pelo UK Architects Registration Council (ARCUK) e, subsequentemente, pelo Architects Registration Board (ARB), são referenciados e o seu impacto na profissão de arquiteto é avaliado. O ensaio procurará demonstrar que as decisões tomadas e as direções escolhidas nesses pontos cruciais e a falta de compreensão das ligações entre elas deixaram por resolver falhas estruturais endêmicas na educação, no registro e na prática no Reino Unido.

Palavras-chave: educação, registro, prática, Reino Unido, conflitos.

1. INTRODUCTION

In a rare study of the architect in society, Andrew Saint (1983, 6) writes:

In the two short centuries since architecture has become a well-defined profession of its own, its identity has afforded endless controversy. Is it an art practised by and for the sake of individuals, or a commercial enterprise geared to the needs of the market and the generation of profit, or a communal undertaking dedicated to the service of society?

Most enquirers rash enough to essay a serious answer to these questions have ended in admitting compromise... A compromise of ideals lies at the heart of the matter, to the chagrin of the pure in soul.

This reeks of resignation; a fear that no stone unturned might lead to no turn un-stoned. It is echoed (Crinson & Lubbock 1994, 1) in that “few of us, after all, would have the courage and determination to cast aside all we have learned with such difficulty and at such cost over so long a period of time, to rethink the basic principles of our profession and learn new skills from scratch.”

Throughout fifty years in architecture —from being the sole working-class, Scottish state-school-educated student in a cohort of 34 drawn mostly from London and the south-east of England, to teaching, to director status— I have heard architects complain consistently about five things— loss of societal status, the unsuitability of recent graduates for practice, low starting salaries, slow professional progression and loss of function and deskilling —although never with quite the frequency and vehemence as of late. Outside agents are deemed to be at fault, never the profession itself. But then I am reminded (Burgin 1996, 22) that “it has nothing to do with...,” writes Plotinus, using a device similar to that which classical rhetoric named “preterition”, but which must wait another fifteen hundred years for Freud to conceptualise as “negation”.” Today we might prefer the term “denial”.

Denial, however, is no salve. Buchan (1995, 27) writing about the banking profession observes that: “a class that ceases to make itself understood eventually ceases to understand itself.” While Ravetz (1986, 11), on town planners, comments:

Their vision of history is conditioned by seeing it as that sequence of events leading up to the recognition of their own expertise without fully including themselves in the historical process.

The consequence of this is that the architectural profession, like banking or planning, is ill-equipped to reflect even-handedly on its processes or to speedily reflect significant cultural change. Response is retro-active, often belatedly so, and there is no consistent and continuous programme of incremental adaptation. Within the limited context of the essay format I have chosen to examine this societal interaction historically through the interrogation of publicly-available documents such as statistical reports, biographies, conference proceedings, pressure group reporting and pamphleteering, governmental legislation, news reports and architectural histories rather than *ex cathedra* pronouncements by the profession. I seek to reveal a profession triangulating uneasily between education, registration and practice —academia, government and business— while attempting to maintain as valid that other triad (Vitruvius 2009, 19) of “durability, utility and beauty.”

In liability disputes, most are familiar with the concept of the “originating cause”, the most likely being human error. Ascribing fault is complicated by widely-accepted but imperfect common practice or the *amour propre* of organisations and individuals. Here, fault incorporates the event in question and the very *raison d'être* of the offender, for defence is predicated, almost certainly, on the alleged integrity of the individual or organisation. Gerald Ratner's ill-advised comment destroyed his jewellery business; Sir Philip Green drained a pension fund and suffered a very public disgrace; Elon Musk's political affiliation impacts negatively on his business. And yet all infer an integrated ethical stance of business and self. The ethical context for architecture in the constitutional monarchy that is the UK is that societal sanction is granted by the Royal Charter, monitored by the Privy Council, which confirms the propriety and probity of an institute and the appropriateness of its byelaws and of the institute's members. The RIBA Charter was granted in 1837, that for the RIAS in 1922. Legal status is granted by the Registration Acts.

2. ART OR PROFESSIONALISM

The gap between what the Royal Charter confers and what might be the resolution of other pressures bearing on the architectural profession is that antinomial nexus of art and professionalism, education and practice, society and government when, in the second half of the nineteenth century (Muthesius 1972, 157-8):

A development of great consequence was the notion that there was a division between a ‘professional architect’ and an ‘art architect’, a term which Burges actually used in 1864. Already in 1857, Street had warned: ‘We architects are in great danger of endorsing the popular idea that we are “professional men” and not “artists”’.

Three initial attempts at establishing formal qualification and registration as a requirement to practice were made in 1857, 1886 and 1888 (Saint 1976, 327). The debate gained impetus in the competing legislative proposals of the government of the day and of the RIBA in 1890-92. Government claimed a public safety interest while the RIBA was less open about its own motives which were, perhaps, to advance its own position and secure a monopoly.

The RIBA case was promoted by its Secretary, William White (White 1891), of whom his essayist (Thomson 1968, 226) was obliged to write:

Of all the leading architects of the mid-Victorian Gothic school, William White came nearest to complete oblivion. He wrote no books, and although a frequent letter writer and speaker almost to the end of his life, by middle age he was regarded in some circles as an intellectual fossil of no contemporary relevance: ‘one of those amiable romanticists who command respect because of their guileless confidence in the irresistible force of obsolete systems of argument.’

While White's supporters (Crimson & Lubbock 1994, 38):

...were men like TL Donaldson. Robert Kerr, Richard Phené Spiers, Charles Reilly, AE Richardson and Reginald Blomfield. Few of them are outstanding as architects, but all

were good organisers and persuasive polemicists, most were well-travelled and internationally connected, and many were charismatic teachers.

The RIBA was impelled to contest the government proposal since it was supported by the Society of Architects (SA), a competing professional institute. However, both government *and* RIBA proposals were opposed by a third group led by Richard Norman Shaw and TG Jackson (Shaw 1892) which included the several essayists featured in Shaw and Jackson's book — JT Micklethwaite, , GF Bodley, Mervyn Macartney, Ernest Newton, Edward S Prior, John R Clayton, Basil Champneys, WR Lethaby, WB Richmond, Gerald C Horsley, largely the “art-architects”, and by Reginald Blomfield more inclined to the “professional” position— and the cream of British architects and artists of the late nineteenth century, responsible for its most significant works: among them architects John Oldrid Scott, George Gilbert Scott, Sidney Mitchell, William Butterfield, Halsey Ricardo, JD Sedding, Philip Webb, AH Mackmurdo and Robert Rowand Anderson, founder of the RIAS (McKinstry 1991, 174-9 and 191), and artists Edward Burne-Jones, Lawrence Alma-Tadema, Walter Crane, Ford Maddox Brown, Hubert Herkomer, William Holman Hunt and William Morris. They believed of the RIBA (Saint 1976, 315) that since the 1860s “the standard had fallen off since then, not least because many of the leading architects had ceased to belong.” and that (Saint 1976, 317):

...the Institute [RIBA] had fallen into the hands of men like Robert Kerr, Macvicar Anderson, and Shaw's old foe, William Woodward. They, partly on practical grounds, partly out of self-interest, were bent on turning architecture into an ‘examinable profession’, like law or medicine.

Moreover Shaw (Saint 1976, 103):

...spent a lifetime alternately playing the artist and the practical man, a position which he justified in *Architecture, a Profession or an Art*. After all, the loudest ‘professional’ country house architect, Robert Kerr, turned out a blusterer who parted from his chief client on the worst of terms; maybe there was much to be said for the amateur approach.

Jackson's “Introduction” (Shaw 1892, vii, xi and xvi) and Shaw's opener are excoriating polemics, a fault-line running through architecture in the UK to the present day.

Legislation has at last reached the domain of Art, and it has been seriously proposed to charge Parliament with the duty of providing the public with good architecture and properly qualified architects. It is not likely that anyone, whether artist or amateur, who knows what Art really means, will be taken in by this chimerical project... [The artist] must go his own way; his art must be absolutely free, unfettered save by the canons of truth and nature, the limitations of human sense, and the possibilities of his instruments and materials.

The nineteenth and early twentieth-century architect's office known to Shaw and others consisted of a very broad-based pyramid. There was clear separation between the Firm, the architect partners, and the Staff which comprised of head draughtsman and the assistants: the improvers, draughtspersons, renderers, detailers, tracers and juniors in the complex structure of division of labour required to produce the physical information at drawing boards and see it through on site.

Architectural assistants were unknown. Staff were either in training or had reached their ultimate career progression as determined by the Firm, ratified by the head draughtsman. *None* of the staff were student architects, although some may have been studying architecture. Office practices and fee income were contingent upon those partially and unqualified support staff and their attendant costs and salaries. Those few studying architecture took articles with an architect or, later, were in paid employment attending evening or day classes at art and technical colleges and, much later, at polytechnics and some universities or qualified by external examinations conducted by the National Art Training School and the RIBA. Other routes into the profession in the early nineteenth century were through apprenticeship with a builder, private study and travel, or, more rarely, having gravitated to architecture from other professions. Within aristocratic families tradition was that the first-born son inherited the estate, the second son was purchased a commission in the army and the third son became a parson or an architect. These various strands of entry suited the structure of the profession and most offices whereby suitable assistants were guided in the acquisition of appropriate skills.

The objections to examination made by Shaw, Jackson et al. may have had as much to do with loss of control of the structure of the office and of the profession as with the appropriate training of assistants or for the preservation of architecture as an art. What Shaw (1892, xxxiv) recognised was an attempt by the RIBA to use government legislation to formally and proscriptively augment the Royal Charter.

We believe that, while it is possible to examine students in construction and matters of sanitation, their artistic qualifications, which really make the architect, cannot be brought to the test of examination, and that a diploma of Architecture obtained by such a means would be a fallacious distinction, equally useless as a guide to the public and misleading as an object for the efforts of the student.

Both registration proposals failed.

3. THE REGISTERED ARCHITECT AND THE OXFORD CONFERENCE

New opportunities in government and local authority work in the mid-twentieth century accompanied by the actions of an expansionist RIBA were radically to change the composition of the average architectural practice and increase the number of qualified architects in employment. First, the RIBA, having consolidated its educational requirements in 1905, provided access to chartered status through the offer in 1908 and again in 1925 of Licentiate membership (LRIBA) to members of the Faculty of Architects and Surveyors (FAS) which lost its architects and subsequently became a part of the Chartered Institute of Building (CIOB) and to the SA which the RIBA absorbed thereby securing an institutional monopoly. Second, the RIBA got another chance at bringing the “artists” into line in 1931, 1934 and 1938 with the several Architects Registration Acts and the creation of the Architects Registration Council of the United Kingdom (ARCUK). In part, the RIBA hoped that protection, through registration, of title although not function would prevent Borough Surveyors and Engineers acting as quasi-architects to deliver the many council housing developments arising from the Housing Acts of 1919, 1926 and beyond which they had been doing in some measure (designing buildings 2022).

The subsequent boost to RIBA status gained post-WWII, legally through the Registration Acts and actively as part of a Welfare State delivery mechanism was crucial in initiating the Oxford Conference, convened in 1958 to review the training of architects, which created, in principle, the education system we know today. An early indication of how that was all to turn out, and not necessarily to the dismay of those involved, was that for Labour Cabinet Minister Peter Shore (Howarth 1985, 238) “the peaceful revolution of post-war Britain turns out to be no more than a managerial semirevolution.” While in architecture (Crinson & Lubbock 1994, 132):

By 1955 a new breed of younger, public authority modernists had come to dominate the Board of Architectural Education and the RIBA Council. By 1958 a rigged conference at Oxford set out the necessary framework and by the early 1960s the RIBA had been made into a kind of crypto-government department to carry it into effect.

This “new breed” included, (Sir) Leslie Martin and (Sir) Robert Matthew, hugely experienced in working with public authorities. Both were employed by London County Council, Matthew as County Architect, and, with Peter Moro, were the designers of the Royal Festival Hall at the 1951 Festival of Britain. Matthew became Professor of Architecture at Edinburgh University. Martin’s preamble (1958, np) to the Conference is instructive:

In order to concentrate the discussion which was bound to be extensive it was felt invitations to the Conference would have to be limited. Invitations were, therefore, sent to people inside and outside the profession who were known to have views to express. The Conference Committee was aware in taking this selective action valuable contributions might be excluded. It hoped, however, that it has achieved in its selection an effective cross-section of opinion and interest.

Fifty-three delegates attended. Martin’s cryptic account does not elaborate on the basis for selection, who might have constituted the “exclusions” nor how catholic was the “cross-section of opinion and interest” because (Crinson & Lubbock 1985, 138):

The conference was indeed carefully organised; lists of speakers were vetted, preparatory papers circulated, and attendance restricted to fifty-three invited guests and speakers who would meet in April 1958 at Magdalen College, Oxford. Save for one or two traditionalists like Raymond Erith, almost all of the participants were modernist reformers, including the key figures: Leslie Martin, Richard Llewellyn-Davies, Percy Johnson-Marshall, William Allen, Richard Sheppard and Robert Matthew. In the absence of surviving minutes we are largely dependent on Leslie Martin’s official report for an account of what actually happened.

The Conference delegates did not misapprehend the changes they intended to effect on the composition of an architect’s office of the day for that office, as described above, had been codified as recently as 1933 in *The Information Book of Sir John Burnet, Tait and Lorne* (Burnet 1933). Such was the significance of *The Information Book* that it was subsequently published as Information Sheets in the *Architects Journal* which, in time, became *The AJ Metric Handbook*. An account of contemporaneous practice (Allan 1992, 110-111) confirms this structure of the private office:

Then, as now, the private sector of the profession typically relied on a supportive army of architectural assistants, salaried draftsmen and technicians to convert the seminal sketches of principals into the complex body of information from which projects must be realised.

The Conference concluded that “a uniform and higher standard of entry” would give real benefits which were: one, higher standards of training in all practical and theoretical subjects; two, the development of diversified interests in the student to meet the changing demands of technology (although none could begin to guess at how demanding those technological changes would be); three, the increased likelihood of progression to post-graduate study and research; and four, a nebulous note that “good minds absorb knowledge fast”, which might seem to suggest that particularly adept students could be advanced more rapidly through the course, as they had been under the execrated pupillage system, although that provision seems to have got lost.

Two prohibitions and one inconclusion are of interest. To be phased-out was qualification obtained through Testimonies of Study which coincided with a steady decline in pupillage and private tuition since the 1920s. Professor Budden (1924, xiv) at the 1924 International Congress on Architectural Education thought while “the pupillage system has practically passed in most of the large centres of population it still lingers in certain localities.” However, part-time courses in any HE institution were to be proscribed with immediate effect; although they were never quite abolished. Never put into practice was recommendation 5 (Martin 1958, np):

It may be that these raised standards of education for the architect will make desirable other forms of training not leading to an architectural qualification, but which will provide an opportunity for transfer if the necessary educational standard is obtained.

The university course as devised led to a more structured system than inferred by Martin, suggesting that the academic requirements of the degree-awarding institutions, as Shaw had recognised, did not provide the flexibility of access and conduct required of a creative and practical discipline. Access settled on demonstrable achievement in high school leading an ordinary degree after three years —Part 1— a subsequent year’s practical training, a Diploma or Honours degree after five years —Part 2— a further year’s practical training and eligibility to sit Part 3 and obtain registration and, if desired, RIBA or RIAS membership.

It is hardly surprising that an education system framed specifically for the creation of public authority architects or private practices with local authority clients, in a context when 70% of all architects were engaged in local authority or government-funded work, was lacking in any effective business input in either practice management or within the private sector business world. Whether in the recommendations of the 1958 Conference, in the practice of the gentleman architect, or in the creations of the architect as artist, the issue of business had found little traction as it contradicted the self-engendered and preferred identity of the architect. In the Oxford formulation the provisions of the Royal Charter and registration were elided as public service in that (Crimson & Lubbock 1985, 1-2): “RIBA has regarded [architectural education] as one of the three pillars of the profession, the other two being public sector housing and the post-war British planning system”.

As the first cohort of graduating architects of the new regime passed into practice in the mid-1960s and began to augment or replace those with other or no qualifications, the concerns

obliquely expressed by Martin and by Budden earlier became evident. The 1962 RIBA report *The Architect and His Office* found the profession at large —quite unlike the offices of Martin or Matthew who had exchanged public for private practice although their clients remained unchanged— was comprised predominantly of offices of less than five individuals, poorly managed and hopeless with finance. Whether this impelled the RIBA to action is not clear, but the Institute may have recognised that it had been premature in 1958 in dismantling the affiliated society, the Association of Architects, Surveyors and Technicians (AASTA), subsequently the Association of Building Technicians (ABT). What is clear, following a subsequent report by RIBA promoting a complementary organisation for technical staff, is that what is now the Chartered Institute of Architectural Technologists (CIAT) was founded on 12 February 1965. Such tardy formation could not redress the imbalance and replace the Missing Assistants for they had gone to university to get degrees. Even today, worldwide, CIAT has 8321 members (CIAT 2025) in contrast to 43,327 ARB-registered architects (ARB 2023b). One might expect that those figures, as percentages —16% to 84%— would have been reversed prior to 1958.

Either the office pyramid is now inverted and balanced on the tip of the lowliest Part 1 student's 0.18 Rotring—as we used to say— or sliding around on a Dell mouse; or it's the same way up it always was but that nineteenth-century army of poorly-paid, non-architect staff have been overwhelmingly replaced by Part 1 and Part 2 architectural students with university degrees and recently registered architects all with rather greater professional and remuneration expectations fostered by that education. Furthermore, there remain questions whether the Conference's four claims for the benefits arising from a “uniform and higher standard of entry” have materialised. There is doubt of any marked improvement in “practical and theoretical” attainment as demonstrated in built projects; the equilibrium of the architecture course is still weighted to the theoretical or, at least, towards architectural design. In an education system which seeks freedom of action in assessment and is loosely monitored by a professional institute constitutionally incapable of ranking the products of its members —other than safe awards for the “best” — improvement was unlikely.

The hands-off approach is characterised (ARB 2017, np) in our time thus:

In embracing new light-touch criteria and attributes the professional and statutory bodies will contribute to offering students access to an inclusive and diverse profession, meeting the consumer requirements of a modern multicultural UK society.

While unbiased assessment (Dyckhoff 2017, 204) has been left consistently to others such as the Commission for Architecture and the Built Environment (Cabe).

In 2007, Cabe, in its first audit of the new generation of affordable and social housing—a key pledge by the government found that 21per cent was ‘poor’. A mere 18 per cent was rated good or above. The year before it found eight out of ten new secondary schools were ‘mediocre’ or ‘not good enough’...and a year before that it found that a third of new houses being built were of such poor quality they should have been denied planning permission.

What had been gained through the degree-status compact with universities was negated to an extent by the profession's tendency to give skills away. Architects in the mid-to-late twentieth

century might have been expected to undertake building condition reports; specification, description of works and schedule of rates writing; separate trades contracts administration; suspense accounts management; drainage detailing; fire safety and detailed building regulations negotiations among many others. Likewise in research, findings do exist, but they are not widely promulgated, tending to be shared between the promoter and the researcher sometimes through doubts as to wider application, more recently for *soi-disant* commercial confidentiality, or are lost in the vast wasteland of governmental briefing or scoping papers that serve no practical purpose.

However, the world of the 1958 Conference from which this educational structure was born was gone in less than fifteen years (Glendinning 2008, 5, 263).

But finally, from the mid and late 1960s onwards, all of these contextual frameworks were swept aside by the beginnings of a completely new set of relationships and mentalités – the start of a new phase of ‘disembedding’ that would tear apart and discard the painfully constructed structures of collective cohesion, including the dominance of the state, the pursuit of the new, and the insistence on planning.

Matthew played a central role in facilitating the final victory of the public-architecture-led revolt against gentlemanly private practice hegemony, which had been gathering force during the 1950s. 1950 had witnessed an AGM membership revolt against the RIBA’s learned-society status.

In this drive for a meritocratic professionalism, Matthew seems not to have known of Lubetkin’s more generous prescription (Allan 1982, 139):

To my mind, the biggest problem facing the profession is to teach the traditional architect to be, architecturally speaking, less of a gentleman and more of a craftsman. On the other hand, the modern architect might try to be a little more of the gentleman. He should abandon his theories of pure functionalism and approach architecture as an artist who, at the same time, has a fundamental mastery of the techniques of his art. It is essential that the modern architect be a master of the modern techniques of building and of materials if his buildings are to be more acceptable and more efficient. But it is also essential for him to remember that the tradition of his profession is intimately connected with a special imagination which should make his buildings reflect contemporary aesthetics.

4. AFTER OXFORD

The salient point is that, although society, its culture, political consensus and economy changed dramatically in the late 1960s and continues to mutate to this day, architectural education remained largely untouched for over sixty years although scrutinised frequently, viz, *inter alia*: Bedford and Groák’s “Some Issues for the Future of UK Architectural Education of 1981” (Bedford and Groák 1983, 226-36); the 1997 Registration Act and the creation of the Architects’ Registration Board (ARB 1997); Colin Stansfield-Smith’s 1999 RIBA report *Architectural education in the 21st century* (Stansfield-Smith 1999), the RIBA-promoted event, *Oxford Conference 2008: Re-evaluating*

Architectural Education of 2008 (Roaf & Bairstow 2008); the government-sponsored 2013 Farrell Review (DCMS 2013); the Architecture Students' Network (ASN) Conference, *Lines Drawn* of 2014 (Foster 2014); and finally, EU Directive 2005/36 amended 2013/55, *Equivalence of Professional Qualifications* and the profession's response from which the nation has subsequently resiled.

Bedford and Groák (1983, 226) comment on the 1958 Oxford Conference:

However, that programme we suggest, failed in its immediate purpose on three counts. It failed to seek retention and integration of the very real merits of traditional methods of education and training. It failed to develop teaching methods for the new educational ideas. The proliferation of schools meant that none today are sufficiently large enough to make possible the variety envisaged in each school.

Their observations still have force.

Having, in effect, contrived a government-approved monopoly, the architectural profession was exposed. The Monopolies Commission —subsequently the Competition and Markets Commission— had the RIBA in its sights from 1967 for its perceived restrictive practices and mandatory fees. Neither Matthew (Glendinning 2008, 313) nor his successors in 1970, now contrary to where they had been in 1958, could hold government interest in the profession to those areas preferred by the profession such as the reassuring though vague provisions of the Royal Charter.

He wrote to the Times that the commission was 'clearly out of its depth' in its 'naïve and doctrinaire view (based on 19th century economic theory)'. 'To label "restrictive practices against the public interest" was an inversion of the truth'; if restraints were lifted, 'all aspects of national life would inevitably and permanently suffer', and in architecture 'the jungle would begin at Portland Place.'

In any event, the profession was not always so "disciplined" as to reassure government of its probity, the contemporaneous bribery scandal surrounding architect John Poulson a case in point. A Western hemisphere trend throughout the 1980s for deregulation of business and financial practices on the one hand, and creation of consumer protection agencies on the other hand, proved inexorable. It was plain that the profession had failed to demonstrate adequately that it was not a closed shop, given the provisions of the Registration Acts and restrictions on entry route arising from the 1958 Oxford Conference, or its competence, laid bare in its 1962 survey.

The first round of deregulation proscribed the mandatory fee scale, which was then described by the RIBA as "recommended" although the top end limit on percentages was left in place, suggesting to clients an upper limit from which they could always negotiate downwards which, of course, they did. The public impression remained that architects were well-rewarded for their work or were, since the days of the third son, recipients of generous private incomes, although such fortunate architects were largely those who would, at one time, have been considered the Firm rather than the Staff such that (Suskind & Suskind 2013, 94): "In the past, architecture was considered as a sort of pastime for a gentleman. Today it has not fully shaken that reputation."

Consumer protection regulation paved the way for the 1997 Architects Registration Act (ARB 1997). There was a perception in government (Warne 1993) that the relationship between ARCUK and the RIBA was too cosy. ARCUK was reformed as the Architects Registration Board (ARB) under

new legislation and with a preponderance of non-architects on the board. Rather than legislatively securing the function as many wished only the title “architect”, yet again, was protected although incompletely. ARB explained that the use of the term “architect” in the software industry, for example, would not be confusing and took what it described as the “common sense” approach. However, employment websites listing positions for architects are swamped with vacancies in tech companies. In conceding this more diffuse use of the title, it is weakened in its original use and meaning and becomes, subsequently, harder to define and defend. Degree courses are now being provided for qualifications in “Business Architects” and “Enterprise Architects”, neither of which, of course, have anything to do with architecture as architects understand it. Likewise, comparison sites such as www.localarchitectsdirect.co.uk/ will find you a local “architect” who could as easily be an architectural technician or a building surveyor or log on to www.gov.uk/government/publications/ and search for “Architecture and standards” and encounter the same. The other construction industry professional institutes, chartered or otherwise, act as their own registrars with little evidence of the difficulties of title or function vis-à-vis society and government that architects appear to experience.

The RIBA conceded what government had wanted in 1891 under the guise then of public interest and permitted itself to be regulated by a quango widely regarded as having little empathy with architects, their work and concerns. In the same horse-trade, architects lost the Board of Architectural Education. Education now sits in that “antinomial nexus between art and professionalism, academia and practice, society and government.” These impositions might have happened irrespective of whether or not architects had pressed government for legislation to safeguard their status but historic pressure for legislated registration surely created the impression of institutional ethical weakness which the RIBA was rather too eager to shore up by becoming a “crypto-government” agency.”

In light of this, Colin Stanfield-Smith produced an education report for the RIBA, *Architectural education in the 21st Century* in 1999. From a background of innovative public office – the Hampshire Schools – then celebrated private practice working in the public sector and an avowed admiration of the architectural ethos of the 1950s and 60s, we may suppose him to reinforce the Martin / Matthew tradition (Telegraph 2013).

He chaired a major RIBA review of teaching practice and in 1999 made 26 recommendations calling for an end to “self-referential and self-indulgent” attitudes and outlining a broader, multi-disciplinary approach. The reforms, Smith felt, would affirm the central purpose of the profession. “Architects are the rightful custodians of the public estate,” he wrote, “because they have the capacity to introduce joy, imagination and wit into our environments.”

These recommendations, some or all, were incorporated into changes instructed by the RIBA in September 2002. However, despite its role in approving architecture courses in universities, the RIBA throughout has been reluctant to engage with the detail of those courses. If the following posting by a student (Architect 2010) in 2010 is even part-way representative, Stansfield-Smith had little long-term effect.

Architecture has transformed from a complex creative process of integrating diverse functions, structural systems, myriad services and utilities, inter-related spaces

and interior-exterior visual connections into a game of appliqué where one cuts and pastes decorations and ornament onto four sides of dull boxes.

The 2008 RIBA-promoted Oxford Conference, part fiftieth-anniversary celebration, part update, was hijacked by special interest groups whose papers, only loosely corralled into broad themes, are a set of isolates. There was little practical help for architectural education in the UK at this conference and its scale—it boasted of 500 delegates from 42 countries—militated against it. We might justifiably wonder why 50 years were allowed pass before concerted, collective attention was given to the education of those about to enter a culturally-determined profession, considering the substantial changes that had taken place in society over that period. We might also wonder why it was organised and chaired by the professor of the specialised architectural engineering department of Heriot-Watt University, which claims (2019):

There is a growing need to provide society with modern buildings that are sustainable, energy efficient and green. Architectural engineers focus on the interaction between engineering services, building design and human behaviour to design appropriate low-energy, indoor environments for buildings

Or we might wonder why so many of the papers presented and published in the proceedings had a greater or lesser engineer-focussed bias.

The 2008 conference raised issues which accord with the overarching concerns of our time—climate change, resource depletion, sustainability, renewable energy and diversity—where plainly technology and engineering have vital roles to play, although it seems the architectural educational consequences of this, other than advocacy for such topics to be incorporated in the traditional course, remained moot. But, as with other formerly-integrated competencies that the profession has given away or not up-dated, this is an area engineers (Addis 2007, 606) had been eyeing up for some time. “In the future, as architects, developers, politicians and society in general demand buildings with increasingly challenging performance requirements, the contributions of building engineers will become even more influential.”

Architectural contributors to the conference set out the challenges for aspiring architects. Christopher Alexander (2008), referring to his *Manifesto* of 1991, notes that:

...architect’s work and contractor’s work are too firmly separated, so students cannot learn the art of building, thus consigning the poor architectural student to a life as a kind of architectural dress designer. Another problem is the lack of a protocol which encourages day-to-day involvement of users in the ongoing design and construction process. (Alexander 2008)

Steven Parissien (2008) for The Prince’s Foundation for the Built Environment, revisiting some old battlefields, tasks tutors:

For those academics imbued with the technologically-driven certainties of the 1960s and 1970s, the need to restructure syllabuses round the goal of sustainability may be a hard pill to swallow. Employers in both public and private sectors are increasingly looking not for dogmatism but sensitivity and flexibility, for an appreciation of the value

of history and context rather than an intransigent devotion to outmoded forms and solutions, and for a multidisciplinary education which encourages young professionals to escape narrow subject silos and to think laterally.

Rab Bennetts (2008a) of Bennetts Associates expresses a typical architect's complaint of loss of professional status and reflects on the imbalance of the aesthetic and practical components of the architectural curriculum "The emphasis of academic standards at the 1958 Conference may be partly responsible for the subsequent marginalisation of the architect's position in the industry.") and proposes (2008b, 303):

The deskilling process that is both the cause and effect of architectural marginalisation will have to be reversed if architects are to have the primary role in shaping sustainable buildings. Architectural students need to emerge from higher education with their idealism intact, but they also need to have sufficient knowledge of technique if sustainability is going to have any resonance with the future form of architecture. This is not something that can be picked up during practical training; in particular, the notion that it is a team-based activity is something that needs to be instilled from the earliest encounters with design education.

The conference organisers intended to produce a "New Agenda" for architectural education though little concrete seems to have emerged and, seven years later, @RIBAEducation tweeted on 24 March 2015, "Today @RIBA Council approved the structures to modernise architectural education." The RIBA Council meeting had been preceded a year earlier by the "Lines Drawn" Conference of the ASN (Foster archdaily, 2014), which was, itself, something of a follow-up to the 2013 report by Sir Terry Farrell, assisted by Thomas Heatherwick, Alison Brooks and Alain de Botton, for the then Minister of Culture, Communications and Creative Industries, Ed Vaizey. The Farrell report was dynamite. It made the first tentative steps in understanding that the long-standing problems in the profession of architecture in the UK are not to be resolved by piece-meal alterations to professional status or to architectural education or to professional practice or to registration procedure, but through an integrated approach to all four with the removal of the inconsistencies, illogicalities and anomalies that exist between them. The report seems to have been kicked into the long grass.

The ASN conference, held at the Centre for Alternative Technology (CAT) and attended by 70 students from 22 schools, focussed on both the costs and length of the course. Student comments as reported (Foster 2014) were interesting in that they touched on matters which never found their way into the subsequent RIBA and ARB responses to EU Directive 2013/55: Ruth Jennings from Sheffield School of Architecture noted "...a constant assumption of being an architect as the end goal —a gateway into the profession and not a celebration." Martin Murnin of Queen's University, Dublin "...valued the depth of practical experience part-time tutors brought to his education." Emily Partridge from Cambridge University commented that "Projects that allow creativity and imagination, while being based in the reality of building and within a context, is a key strength of architectural education. It allows people to develop a moral, ethical and social approach to the built environment— an ideal that is unfortunately often not [found] in practice. "While Eleanor Grair from Newcastle University felt there was '...a real lack of design methodology in architecture schools.'" Oliver Wainwright (2014), *The Observer's* architecture critic and invited speaker, summed up:

[I]t was interesting to hear how many students felt that the design process itself is so absent from the courses —not that there is a single approach that can be taught, but that discussion of different design methodologies goes strangely unspoken, with such an emphasis on superficial presentation rather than how to make good buildings and spaces.

The RIBA proposed to drop the familiar structure of Parts 1, 2 and 3 and the minimum two years of practical training and replace it with four years academic study and three years monitored practical training or four years academic study, one year work-based learning and two years monitored practical training at which time, the candidate, having successfully completed the minimum seven-year course, was entitled to Registration with ARB. In truth, the content of architectural education was quite untouched by these recommendations; the change was solely to its delivery. In the words of Standing Conference of Schools of Architecture (SCOSA 2017) “architectural education has been in a moribund state for three years” in their response of 24 April 2017 to the Department of Communities and Local Government’s *Periodic Review Report: Architects Regulation and the Architects Regulation Board* of March (DCLG 2017). The Association of Professional Studies in Architecture (APSA 2017) were uncertain how to reframe professional practice requirements in the light of the 2015 decision and, still wedded to the supposed virtues of the Part 3 examination, seemed almost relieved at the delay. The RIBA (2017) response of 27 April 2017 was equally disappointed in the parking of the review. It was left to *BD* editor Ben Flatman (2017) to wonder why “reforming architectural education for the 21st century is taking an awfully long time.”

5. A NEVER-ENDING STORY

This essay is not the place for a discussion of the impact of the computer on architecture *qua* architecture rather on how it impacts on the five complaints with which we began. Sharples (2018) observes of technology that “it is beginning to blur the line between architecture and manufacturing”, as do the Susskinds (2002, 98): “certainly, any distinction between designing and building seems to be blurred by emerging technologies.” The extent to which such practices, poorly understood, detailed and implemented, have led to the Grenfell catastrophe and the subsequent discovery of faulty lightweight or rainscreen-cladding systems throughout the UK is open to argument. It is significant that in central Edinburgh, a small city of five hundred thousand inhabitants, five buildings with such cladding systems have been stripped and reclad in the past five years.

In pressing the government’s case for Building Information Management (BIM) adoption chief construction advisor Paul Morrell (2011), was reported as saying, in a forced and anachronistic pun: “Architects who fail to adopt BIM risk being Betamaxed out.” Morrell need not have worried. The National BIM Report 2018 (NBS 2018) claims that 74% are using BIM on some projects, spread between 66% on small projects, 80% on medium projects and 78% on large projects.

A more troubling development for architecture is a study promoted by the Ministry of Justice and the Education and Skills Funding Agency carried out by multi-disciplinary consultants Bryden Wood on evidence based design (Hamilton and Watkins 2009); a “platform” programme, which their Jaime Johnston, Director, Head of Global Systems (NBS 2018) explains:

In construction, pretty much all buildings relate to the human form. This means that dimensions such as ceiling heights or distance from a window fall within predictable ranges, which can be used to define a small number of platforms that can accommodate a huge range of needs, from a bedroom to a sports hall. Within these platforms, connections and interfaces can be standardised so that just a few designs meet a huge range of needs and many components are repeatable.

People like Johnstone have the ear of government and are aware of the impact of technology on the professions in general and architecture in particular. The “platform” programme is an example of the “externalisation” of a profession’s knowledge base whereby such knowledge acquires one of three characteristics; a charge online, no charge online or commons in the sense that Wikipedia is commons (Susskind & Susskind 2002, 197). Monetising only one of these three options, unlike conventional percentage or hourly-rate feeing and the securing intellectual property rights is problematic. Consider what has happened to the music industry in the past fifteen years. AI, for the moment, crudely, and unknowledgeably dredging the internet copyright-free supplants the initial sketch design and confers an air of misleading verisimilitude on preliminary proposals.

Despite this, the tussle over education, registration and practice continues. In 2023 ARB (2003a) announced a new system of “competencies” —Professionalism and Ethics, Design, Research and Evaluation, Contextual and Architectural Knowledge, Management Practice and Leadership— required of the practicing architect. These are accompanied by a looser framework of access and qualification (ARB 2022) which goes some way to meeting Bedford and Groák’s criticisms of the Oxford Conference’s recommendations and missed opportunities.

The Board’s proposals aimed to modernise the competencies required of architects to face emerging and future challenges... and improve the flexibility and innovation for universities and other types of learning providers. ARB also wanted the reforms to remove regulatory barriers, making its approach to quality assurance more proportionate and creating flexibility for new routes to regulation as an architect in the UK.

The RIBA remains fixed on its traditional Parts 1, 2 and 3 —and now, part 4, a post-graduate diploma in practice— system. Both ARB and RIBA current positions are concerned with outcomes whereas inputs are left to the universities and other providers such as the eight-year RIBA part-time course. Whether courses are reshaped to accord with ARB competencies is up the educators.

But the discrete issues raised above continue to arise. RIBA President Muiywa Oki (Flatman 2025a) has initiated a taskforce to investigate workplace culture and make recommendations on work-life balance, pay equity, inclusive workplace culture and sustainable business practice.

Oki says “it’s about the future competitiveness of the architecture profession. Architects across the UK are telling us the same thing, the current culture is not working. It’s time to take action and build a profession that values people as much as projects.”

Entirely laudable, yet still top-down and only vestigially connected to those issues of loss of societal status, unsuitability of recent graduates for practice, low starting salaries, slow professional progression and loss of function and deskilling that press most heavily on architects. Oki’s proposal seems predicated on the basis that it’s better to be seen doing something, however tangential, than to be doing nothing.

At the same the vagaries of changeful government policy-making reveal how dependent on government the professions have become, whether the subject is the drive for a £39bn affordable housing programme (Gayne 2025a) or the age restriction to be imposed on the level 7 apprenticeship levy from January 2026 which has roused widespread professional reaction from the RIBA (Flatman 2025b), the Royal Town Planning Institute (RTPI) (Gayne 2025b), the Law Society (Hughes et al 2025) and Human resources (HR News 2025) among others. Indeed, it is the last of these that reports the most concerning statistics in that this decision:

will cost UK employers around £214m in additional training costs. With 89 percent of level 7 apprentices aged over 21, research from the University Vocational Awards Council (UVOC), the higher and degree apprenticeship voice for over 80 universities, also reveals the extent to which the cut will widen the skills gap, hinder social inclusion and stifle economic growth.

6. A PROVISIONAL CONCLUSION

The tripartite administration and monitoring of architectural education, registration and practice in the United Kingdom and its several overlapping responsibilities and competencies has led to a series of counter-productive turf wars: on education, between the RIBA and ARB and between the government and RIBA and where academia is left largely to its own devices; on registration, between, first, the RIBA and government and later, between the RIBA and ARB acting as arms-length agency of government and between practice and academia over poorly-trained graduates; and on practice, between the demands of the Royal Charter administered by the Privy Council and the separate, although generally concordant, Codes of Conduct/Practice of the RIBA and ARB. The time is long overdue to agree the qualifications and several means of attainment, role and status of the architect in a 21st century UK. This cannot be determined, as it has in past, by the RIBA talking to the RIBA, ARB to ARB (and to the government) and government promulgating random policy-making. It is time for all parties to get around a table and agree exactly what is meant by the title “architect” enshrined in the Registration Acts, clearly demarcate duties and responsibilities, establish leadership and to welcome the Missing Assistant back into the fold.

ACKNOWLEDGEMENTS

Friends, colleagues and students have discussed their experiences of architectural education, registration and practice have over many years: in particular Derek Fraser, architect, author and design tutor at ESALA, University of Edinburgh; Roy Milne architect, author and retired managing director of Michael Laird Architects (MLA), Edinburgh; Andy Summers design tutor at ESALA, University of Edinburgh and director of ArchiFringe; Peter Wilson architect, author, publisher and director of Timber Design Initiatives; and former student architects: in particular, Shweta Balasubramoni, architect and director Vistaar Associates, Hyderabad, India; Jo Leeder, architect, artist and heritage consultant at Bryce Rayworth pty, Melbourne Australia; Laura Maginnis

architect and project manager at Glencairn Properties, Edinburgh; and Johanna Rajala architect and head of local planning, Vantaa, Finland.

REFERENCES

- Addis, Bill. 2007. *Building: 3000 Years of Design Engineering and Construction*. London: Phaidon.
- Alexander, Christopher. 2008. in Amanda Baillieu, "The Challenge for Oxford." *bdonline*, 13 June 2008. Retrieved 19 August 2019. www.bdonline.co.uk/opinion/the-challenge-for-oxford/3115725. article.
- Allan, John. 1992. *Berthold Lubetkin: Architecture and the tradition of progress*. London: RIBA Publications.
- APSA. 2017. *Response to education review*. Retrieved 21 October 2019. <https://www.apsarchitecture.org>
- ARB. 1997. *Architects Act*. Retrieved 24 September 2019. <https://arb.org.uk/about-arb/legislation/architects-act/>.
- ARB. 2017. *Annual Report* "Withdrawal from the EU." Retrieved 24 September 2019. www.2017.arb.org.uk/joint-chair-message/.
- ARB. 2022. *Corporate Strategy 2022-2026*. Retrieved 6 March 2023. <https://arb.org.uk/about-arb/accountability/5yearstrategy>.
- ARB. 2023a. *ARB approves new competencies and regulatory framework for educating future architects*. Retrieved 13 December 2023. <https://arb.org.uk/arb-approves-new-competencies-and-regulatory-framework-for-educating-future-architects>.
- ARB. 2023b. *Register*. Retrieved 3 July 2025. <https://arb.org.uk/wp-content/uploads/ARB-EDI-Report-April-2023.pdf>.
- Architect. 2010. "Changing trends in architecture in the 21st century." *Architecture Student Chronicles*, 28 May 2010. Retrieved 23 August 2019. www.architecture-student.com/architecture/changing-trends-in-architecture-in-the-21st-century.
- Bedford, Michael, and Stephen Groák. 1983. "Some Issues for the Future of UK Architectural Education." In *British Architecture* edited by Andreas Papadakis. London: Academy Editions.
- Bennetts, Rab. 2008a. in Amanda Baillieu. "The Challenge for Oxford", *bdonline*, 13 June 2008. Retrieved 19 August 2019. www.bdonline.co.uk/opinion/the-challenge-for-oxford/3115725. article.
- _____. 2008b. In *The Oxford Conference: A re-evaluation of Education in Architecture* edited by S Roaf and A Bairstow. Southampton: WIT Press.
- Buchan, James. 1995. "Insanity at the heart of banking." *Independent on Sunday*, 5 March 1995.
- Budden, Professor Lionel LB. 1924. "Review of Congress." In *International Congress of Architectural Education: 28 July to 2 August 1924: Proceedings*. London: RIBA. Xi-xvi. Retrieved 10 October 2019. <https://catalog.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015026790272&seq=6>.
- Burgin, Victor. 1996. *In-Different Spaces: Place and Memory in Visual Culture*. Berkeley: University of California Press.
- Burnet, Sir John, Tait and Lorne. 1933. *The Information Book of Sir John Burnet, Tait and Lorne*. London: The Architectural Press.
- Button, Kenneth, and Michael Fleming. 1992. "The Effects of Regulatory Reform on the Architectural Profession in the United Kingdom." In *International Review of Law and Economics*, Vol. 12, Issue 1, March 1992.
- CIAT. 2015. *Our History*. Retrieved 17 May 2019. www.architecturalrechnology.com/about/history.html

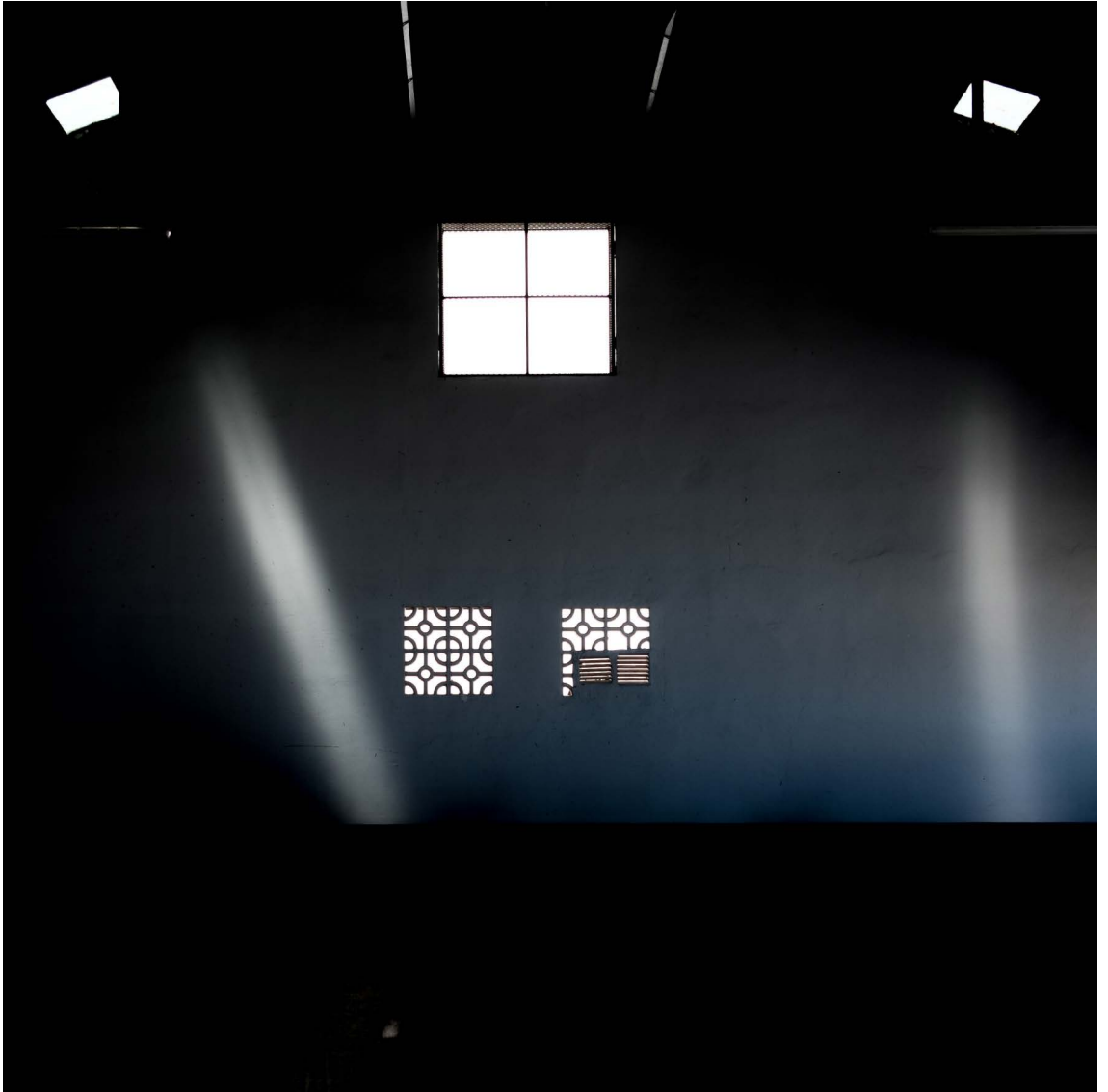
- CIAT. 2025. *Directories*. Retrieved 3 July 2025. <https://www.architecturaltechnology.com/online-directories/check-a-member.html>.
- Clark, Dr Gary. 2001. *A History of Architectural Education in the West*. Retrieved 03 February 2019. www.archsoc.com/kcas/Historyed.
- Crinson, Mark, and Jules Lubbock. 1994. *Architecture, art or profession? Three hundred years of architectural education in Britain*. Manchester: University Press.
- Darbyshire, Ben, and Allan Vallance. 2018. "Why Council and the President matter – in their own words." *RIBA*, 9 March 2018. Retrieved 24 February 2019. www.architecture.com.
- Department of Communities and Local Government, HMG. 2017. *Periodic Review Report: Architects Regulations and the Architects Regulation Board*. Retrieved 3 March 2019. <https://assets.publishing-service.gov.uk/government>.
- Department of Culture, Media and Sport, HMG. 2014. *The Farrell Review of Architecture and the Built Environment*. Retrieved 6 January 2024. https://farrellreview.co.uk/wp-content/uploads/2023/07/executive-Summary_The-Farrell-Review.pdf
- Designing Buildings. 2023. "Architect." *Designing Buildings*, 13 July 2023. Retrieved 4 September 2023. www.designingbuildings.co.uk/wiki/Architect.
- Dyckhoff, Tom. 2017. *The Age of Spectacle: Adventures in Architecture and the 21st century*. London: Random House.
- Flatman, Ben. 2016. "Reforming architectural education for the 21st century is taking an awfully long time." *bdonline*, 21 December 2016. Retrieved 22 March 2019. (<https://www.bdonline.co.uk/opinion/reforming-architectural-education-for-the-21st-century-is-taking-an-awfully-long-time/5085473.article>).
- _____. 2025. "Oki leads RIBA taskforce to address poor workplace culture." *bdonline*, 2 July 2025. <https://bdonline.co.uk/news/oki-leads-riba-taskforce-to-address-poor-workplace-culture/5136824>. Retrieved 3 July 2025. <https://bdonline.co.uk/news/new-39bn-affordable-housing-programme-will-aim-to-deliver-300000-houses-says-government/5136823>. Retrieved 3 July 2025.
- Foster, James Taylor. 2014. "Lines Drawn." *archdaily*, 26 March 2014. Retrieved 19 May 2019. www.archdaily.com/489721/lines-drawn/.
- Froud, Daisy, and Harriet Harriss. 2015. *Radical Pedagogies: Architectural Education and the British Tradition*. London: RIBA Publishing.
- Gayne, Daniel. 2025a. "New £39bn affordable housing programme will aim to deliver 300,000 homes, says government." *bdonline*, 2 July 2025. Retrieved 3 July 2025. <https://bdonline.co.uk/news/new-38bn-affordable-housing-programme-will-aim-to-deliver-300000-houses-says-government/5136823>.
- _____. 2025b. "Apprenticeship reforms will 'come at cost of growth agenda,' say planning group." *building*, 26 June 2025. Retrieved 3 July 2025. <https://building.co.uk/news/apprenticeship-reforms-will-come-at-cost-of-growth-agenda-says-planning-group/5136833/article>. 2025.
- Glendinning, Miles. 2008. *Modern Architect: the life and times of Robert Matthew*. London: RIBA Publications.
- Grair, Eleanor, Newcastle University. 2014. In James Taylor Foster. 2014. "Lines Drawn." *archdaily*, 26 March 2014. Retrieved 19 May 2019. www.archdaily.com/489721/lines-drawn/.
- Greenwood, D, P Walker and A Walker. 2008. "The World Turned Upside-Down: Architects as Subcontractors in Design and Build Contracts." *ARCON Proceedings*. Retrieved 21 March 2019. www.arcon.ac.uk/-docs/proceedings/ar2008-507-.

- Hamilton, KD, and DH Watkins. 2009. *Evidence Based Design for Multiple Building Types*. Hoboken: John Wiley and Sons.
- Heriot-Watt University. 2019. "Key Information." *BEng (Hons) Architectural Engineering*. Retrieved 17 May 2019. www.hw.ac.uk/study/undergraduate/architectural-engineering/beng.
- Howarth, TEB. 1985. *Prospect and Reality: Great Britain 1945-1955*. London: Collins.
- HRNews 2025. "Level 7 apprenticeship cuts will cost UK employers around £215m in increased training costs." *hrnews*, 30 June 2025. Retrieved 3 July 2025. <https://hrnews.co.uk/level-7-apprenticeship-cuts-will-cost-uk-employers-around-214m-in-increased-training-costs/>.
- Hughes, Joanna, Patrick McCann and Colin Passmore. 2025. "Why apprenticeship levy funding matters." *Law Society Gazette*, 26 June 2025. Retrieved 3 July 2025. <https://www.lawgazette.co.uk/commenting-and-opinion/why-apprenticeship-levy-funding-matters/5123690.article>
- Jenkins, Paul, and Leslie Forsyth. 2010. "Challenges and Recommendations for the UK." In *Architecture, Participation and Society* edited by Paul Jenkins and Leslie Forsyth. London: Routledge.
- Jennings, Ruth, Sheffield School of Architecture. 2014. In James Taylor Foster. 2014. "Lines Drawn." *archdaily*, 26 March 2014. Retrieved 19 May 2019. www.archdaily.com/489721/lines-drawn/.
- McKinstry, Sam. 1991. *Rowand Anderson: Scotland's Premier Architect*. Edinburgh: University Press.
- Martin, Sir Leslie. 1958. "RIBA Oxford Conference on Architectural Education, Report by the Chairman Sir Leslie Martin." *RIBA Journal*, June 1958. Retrieved 8 September 2019. www.oxford-conference2008.co.uk/1958conference.pdf.
- Morrell, Paul. 2011. In CM Staff, "BIM to be compulsory on all government projects." *Construction Management*, 20 May 2011. Retrieved 6 December 2019. <https://constructionmanagement.co.uk/bim-be-compulsory-all-projects/>.
- Murnin, Martin, Queen's University Dublin. 2014. In James Taylor Foster. 2014. "Lines Drawn." *archdaily*, 26 March 2014. Retrieved 19 May 2019. www.archdaily.com/489721/lines-drawn/.
- Muthesius, Stephan. 1972. *The High Victorian Movement in Architecture 1850-1870*. London: Routledge and Kegan Paul.
- NBS. 2018. *The National BIM Report 2018*, 10 May 2018. Retrieved 12 December 2022. www.thenbs.com/knowledge/the-national-bim-report-2018.
- NBS. 2021. *The Digital Construction Report 2021*, 11 November 2021. Retrieved 12 December 2022. www.thenbs.com/digital-construction-report-2021/_download/NBS_digital_construction_report.pdf.
- Oki, Muiyiwa. 2025. "RIBA President Muiyiwa Oki on level 7 apprenticeship cut." *bdonline*, 25 June 2025. Retrieved 3 July 2025. <https://bdonline.co.uk/news/riba-president-muiyiwa-oki-on-level-7-apprenticeship-cut/5136717>.
- Parissien, Steven. 2008. In Amanda Baillieu, "The Challenge for Oxford." *bdonline*, 13 June 2008. Retrieved 19 August 2019. www.bdonline.co.uk/opinion/the-challenge-for-oxford/3115725.article.
- Patridge, Emily, Cambridge University. 2014. In James Taylor Foster. 2014. "Lines Drawn." *archdaily*, 26 March 2014. Retrieved 19 May 2019. www.archdaily.com/489721/lines-drawn/.
- Ravetz, Alison. 1986. *The Government of Space*. London: Faber & Faber.
- RIBA. 1962. *The architect and his office: a survey of organization, staffing, quality of service and productivity*. London: RIBA Publications.
- RIBA. 2021. *The Way Ahead*. Retrieved 17 December 2022. www.architecture.com/knowledge-and-resources/resources-landing-page/the-way-ahead.
- Roaf, S, and A Bairstow. 2008. *The Oxford Conference: A Re-evaluation of Education in Architecture*. Southampton: WIT Press.
- Saint, Andrew. 1976. *Richard Norman Shaw*. London: Yale University Press.

- _____. 1983. *The Image of the Architect*. London: Yale University Press.
- SCOSA. 2017. *Response to education review*. Retrieved 21 October 2019. <https://scosa.org.uk>.
- Sharples, Chris. 2018. "Using Architecture to Create a New Civic Movement: SHoP's Chris Sharples Speaks." *archdaily*, 3 October 2018. Retrieved 11 November 2019. www.archdaily.com/903157/using-architecture-to-create-a-new-civic-movement-shops-chris-sharples-speaks.
- Shaw, Richard Norman. 1892. *Architecture: A profession or an art: thirteen short essays on the qualifications and training of an architect*. London:, John Murray.
- Stansfield-Smith, Colin. Obituary, *The Telegraph*, 9 July 2013. Retrieved 8 December 2019. www.telegraph.co.uk.
- Startup, Henrietta Miranda. 1984. *Institutional control of architectural education and registration 1834-1960*. University of Greenwich: unpubl. Dissertation.
- Susskind, Richard, and Daniel Susskind. 2015. *The Future of the Professions*. Oxford: University Press.
- Thomson, Paul. 1968. "The Writings of William White." In *Concerning Architecture: Essays on Architectural Writing Presented to Nikolaus Pevsner*, edited by John Summerson. London: Allen Lane.
- Wainwright, Oliver, *The Observer*. 2014. In James Taylor Foster. 2014. "Lines Drawn." *archdaily*, 26 March 2014. Retrieved 19 May 2019. www.archdaily.com/489721/lines-drawn/.
- Warne, Ernest John David. 1993. *Warne Report*. Retrieved 24 September 2019. [https://hansard.parliament.uk/commons/1993-07-27/debates/bd2adb33-42e1-97b4-db5efcc11043/Architects\(WarneReport\)](https://hansard.parliament.uk/commons/1993-07-27/debates/bd2adb33-42e1-97b4-db5efcc11043/Architects(WarneReport)).
- White, William. 1891. "The Architect and his artists, an essay to assist the public in considering the question is architecture a profession or an art." in *The Times*, 3 November 1891.

SHORT CV

Roger Emmerson was born in Edinburgh and attended Leith Academy. He studied architecture under Sir Robert Matthew at the University of Edinburgh and under Professor Isi Metzstein at the Glasgow School of Art, graduating from there in 1982. He has worked throughout the United Kingdom from offices in London, Newcastle upon Tyne and, mostly, Edinburgh, running his own practice, ARCHImedia, from 1987-99 while concurrently teaching architectural design at Edinburgh College of Art. He was also visiting lecturer at universities in Venice, Lisbon, Stockholm, Copenhagen and Berkeley and has delivered papers on Scottish architecture at international conferences in Edinburgh, London, Venice, Berkeley, Jerusalem and Piešťany (Slovakia). Since 2000 he worked extensively in the fields of architectural conservation, housing, education and the hospitality industry, retiring from architectural practice, although not architecture, in 2016. He is the published author of four books and numerous articles, essays and reviews on Scottish architecture and architects.



IMAGINACIÓN DIDÁCTICA: ¿QUÉ ENSEÑAMOS CUANDO ENSEÑAMOS?

Didactic imagination: what do we teach when we teach?

Imaginação didática: o que ensinamos quando ensinamos

EDUARDO MAESTRIPIERI

Universidad de Buenos Aires, Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Argentina
eduardomaestriperi@icloud.com  0009-0007-3659-9704

RESUMEN

Orientamos y formamos a los estudiantes a partir de un *saber didáctico*, pero esencialmente desde un conocimiento propio y específico que, enlazado con el “hacer”, no se reduce a un simple *saber* que incluye un *hacer*, sino que se define como un *saber arquitectónico* propio y específico que determina una concepción artística, técnica y también social de la arquitectura. Esta noción no es unívoca, es problemática, y cuando nos damos cuenta de la ambiciosa generosidad de contenidos que propone nuestra práctica docente advertimos que estamos frente a un problema filosófico, no un problema meramente didáctico y técnico. La arquitectura como *pensamiento y experiencia* trasciende la simple resolución de problemas técnicos y se hace presente como forma de conocimiento y como un modo de relación con el oficio y la cultura arquitectónica. Convertir la cuestión de *enseñar arquitectura* en un problema ético y filosófico modifica también la secuencia tradicional de la didáctica de la arquitectura, que privilegia el “cómo” enseñar, para poner en primer lugar interpretar y comprender *qué* enseñar. El *¿qué?* involucra una toma de posición reflexiva frente a la arquitectura que se vincula directamente al *qué enseñar y cómo enseñar*.

Palabras clave: enseñanza de la arquitectura, aprender haciendo, taller de proyecto, pedagogía crítica, saber situado.

ABSTRACT

We guide and train students based on didactic knowledge, but essentially on a specific and personal knowledge that, linked to “doing,” is not reduced to simple knowledge that includes doing, but is defined as a specific and personal architectural knowledge that determines an

artistic, technical, and also social conception of architecture. This notion is not univocal; it is problematic. And when we consider the ambitious generosity of content proposed by our teaching practice, we realize that we are facing a philosophical problem, not a merely didactic and technical one. Architecture as thought and experience transcends the simple resolution of technical problems and becomes present as a form of knowledge and as a mode of relating to the architectural profession and culture. Turning the question of teaching architecture into an ethical and philosophical problem also modifies the traditional sequence of architectural didactics, which prioritizes the “how” to teach, instead placing interpretation and understanding of what to teach first. The “what?” It involves a reflective stance towards architecture that is directly linked to what to teach and how to teach.

Keywords: architecture education, learning by doing, design studio, critical pedagogy, situated knowledge.

RESUMO

Orientamos e formamos os alunos com base em um conhecimento didático, mas essencialmente em um conhecimento específico e pessoal que, vinculado ao “fazer”, não se reduz a um simples conhecimento que inclui o fazer, mas se define como um conhecimento arquitetônico específico e pessoal que determina uma concepção artística, técnica e também social da arquitetura. Essa noção não é unívoca; é problemática. E quando consideramos a ambiciosa generosidade de conteúdo proposta por nossa prática docente, percebemos que estamos diante de um problema filosófico, não meramente didático e técnico. A arquitetura como pensamento e experiência transcende a simples resolução de problemas técnicos e se apresenta como forma de conhecimento e como modo de se relacionar com a profissão e a cultura arquitetônica. Transformar a questão do ensino de arquitetura em um problema ético e filosófico também modifica a sequência tradicional da didática da arquitetura, que prioriza o “como” ensinar, em vez de priorizar a interpretação e a compreensão do que ensinar. O “o quê?” envolve uma postura reflexiva em relação à arquitetura que está diretamente ligada ao que ensinar e ao como ensinar.

Palavras-chave: ensino de arquitetura, aprender fazendo, ateliê de projeto, pedagogia crítica, conhecimento situado.

“Bien se yo, que suele discutirse mucho acerca de la relación entre acción y pensamiento.

Mas el lema que yo propondría al filósofo, y aun a todo hombre, es el más sencillo de todos y, en mi concepto, también el más cartesiano. Yo diría que es preciso obrar como hombres de pensamiento y pensar como hombres de acción”.

Henri Bergson (1937, 7)

“Por eso creo que, (contrariamente a lo que se suele creer), es fundamental la investigación y la meditación personal sobre los fundamentos de todas las cosas. Si queremos formar ingenieros no debemos formar jóvenes que solo manejen prejuicios obsoletos de los que desconocen el fundamento, sino por el contrario, darles una base sólida en esos fun-

damentos, y además, mediante cursos de proyecto o taller, enseñarles a usar esos fundamentos”.

Eladio Dieste (1973, 5)

Las citas que preceden estas notas me orientaron a reflexionar hacia una acción más concreta relacionada con la enseñanza en el taller y desde el taller de proyecto vinculada con la arquitectura como pensamiento y experiencia. Bergson explora la relación entre la acción y el pensamiento, sugiriendo que, para lograr una comprensión profunda de la realidad, es necesario integrar ambas dimensiones de la experiencia humana. Paul Klee sugiere que “Dar forma es movimiento, acción. Dar forma es dar vida” (Klee 1973, 269). Para Luigi Pareyson dar forma “significa hacer, pero un hacer tal que, mientras hace, inventa el modo de hacer” (Pareyson 2014, 105). Así explica Pareyson, lo que él define como formatividad: producción que es, al mismo tiempo e inseparablemente, invención. Con esta orientación, en el taller de arquitectura integrar ambas dimensiones, —pensamiento y acción— significa enseñar un saber que incluye un hacer. En lugar de aplicar una lógica abstracta en la concepción del proyecto arquitectónico se trata de valerse de un procedimiento, una lógica que emerge de un hacer que como se mencionó precedentemente “mientras hace, inventa el modo de hacer”. Un aprender haciendo a proyectar que no se basa en proponer reglas fijas o la reproducción de modelos de pensamiento puros, definidos y refinados, sino que los modos de concepción del proyecto se definen conforme se avanza y elabora el proyecto: “Se trata de hacer sin que el modo de hacer sea predeterminado e impuesto (...) el modo se debe encontrar haciendo, y solo haciendo se puede llegar a descubrirlo, por lo que se trata, propiamente, de inventarlo” (Pareyson 2014, 105). La invención no ignora la existencia de reglas generales, pero no hace de la aplicación de estas el centro de su enfoque. Es así como el proyecto no se puede identificar sólo como un saber hacer.

En realidad, el proyecto es un saber singular que implica un pensamiento propio, que se traducirá en una idea en y no sobre la arquitectura. Una idea expresada en un espacio-tiempo singular, idea que va más allá de la intención inicial del estudiante y que revela al final de un proceso toda su potencialidad como invención. Desde esta concepción, el proyecto es un ascenso constante hacia una idea que solo aparece al final de un largo proceso. En la didáctica del proyecto no se busca solo un resultado, sino un saber hacer situado, un aprender haciendo donde la práctica didáctica ha guiado y acompañado al estudiante-principiante en la comprensión y progresivo dominio de las diferentes reglas y procedimientos que la define específicamente.

La acción de aprender haciendo y la afirmación “*Verum ipsum factum*”, (lo verdadero es lo hecho)¹, nos resultan muy cercanos y actuales en la enseñanza de la arquitectura. La concepción de un saber hacer que emana de la creación y el convencimiento de que todo aprendizaje implica actividad, creatividad, esfuerzo y voluntad en quien aprende hunde sus orígenes y fundamentos en filósofos lejanos como Giambattista Vico y en exponentes modernos y contemporáneos como John Dewey, María Montessori, Paulo Freire, Michael Foucault, Jacques Rancière, Donald Schön, entre otros. Eladio Dieste, intempestivamente, nos invita a repensarlo todo, pensar los fundamentos de todas las cosas y darles a los estudiantes-principiantes una base sólida de fundamentos mediante el proyecto en el taller de arquitectura. En consecuencia, el taller es el lugar donde la arquitectura como pensamiento y experiencia nace, crece y madura abierto y plural y como testimonian las citas precedentes. En ambas citas encontramos inquietudes y reflexiones universales que trascienden contextos diversos.

No obstante, también surgen otras preocupaciones relacionadas con los estudiantes y docentes que comienzan a percibir, vivenciar y reconocer la excelencia de ciertas orientaciones, lo adelantado y acertado de algunas prácticas didácticas y el esfuerzo cotidiano que significa acompañar y guiar a

1. Para Vico, sólo podemos entender aquello que somos capaces de hacer.

los estudiantes y conducir a los equipos docentes. Sin embargo, también advierten las deficiencias de la enseñanza de la arquitectura: los anacronismos, las inconsistencias y contradicciones propias de rutinas y contenidos que no han sido revisados y actualizados. Asimismo, imaginemos algunos estudiantes y docentes que se niegan a aceptar la arquitectura como la perpetuación complaciente de estándares y conceptos que ya no son válidos. Docentes que rechazan las certezas últimas, recelan de las orientaciones y modelos de pensamiento único y de preceptos académicos estancados como ciertas prácticas didácticas exageradas y sin sentido que se han vuelto rutinarias y vacías, carentes de la responsabilidad que surge al comprender la urgencia de las circunstancias académicas. Es así que compartimos y participamos junto a los docentes en la enseñanza de un saber arquitectónico en proceso de desvalorización y dispersión en un momento en que las tecnologías de la información y el desarrollo de herramientas digitales transformaron de manera sistemática el modo de pensar y concebir la arquitectura. Resulta inevitable que estudiantes y docentes duden y sospechen de un saber arquitectónico inconsistente en relación con las transformaciones tanto en la arquitectura como en la ciudad y el territorio. Nos encontramos ante inéditas urgencias didácticas que nos obligan a prepararnos frente a las demandas hiper-productivas de la práctica profesional y a la avanzada insatisfacción de “la sociedad del rendimiento” (Byung-Chul Han 2024, 67). Imaginemos que los docentes y estudiantes nos preguntan: ¿adónde nos llevan?, ¿cuál sería nuestra respuesta?, ¿otra pregunta?, ¿qué enseñamos cuando enseñamos?

Estas notas se despliegan sobre las reflexiones y preguntas precedentes y también como una alerta sobre eventos que animan y afectan la enseñanza de la arquitectura y consecuentemente sobre su actualidad en el taller de arquitectura. En el ámbito del taller las objeciones, preguntas y reparos mencionados tienen el propósito de motivar a los docentes principiantes y a los docentes experimentados en las tareas, compromisos y desafíos que propone la arquitectura contemporánea y consecuentemente los efectos sobre la enseñanza de la arquitectura en tiempos de aceleración, hiperactividad generalizada y fatiga infinita. Debemos comprender lo que está en juego revisando un concepto universal: en el aprender haciendo, el futuro y el pasado son contemporáneos. Desde esta afirmación los conceptos propios y específicos del saber arquitectónico, como lo sugiere Deleuze en la filosofía, “no son ni eternos ni históricos, sino intempestivos e inactuales” (Deleuze 1998, 151). Las condiciones didácticas en la que los docentes realizan en el taller las prácticas arquitectónicas son confrontando lo inactual con lo actual, lo impensado y repentino con lo aceptado y naturalizado. Lo imprevisto y lo contingente revelado durante una práctica a veces encierra respuestas más duraderas que las convenciones canónicas legitimadas por la historia. Desde esta mirada, el preguntarnos ¿qué enseñamos cuando enseñamos?, propone dudas y preguntas surgidas en el taller como un intento de dejar un testimonio abierto a nuevas cuestiones y controversias que hace preguntarnos: Y ahora, ¿qué? ¿Cuánto conservar y cuánto transformar de nuestras prácticas y modalidades didácticas?

1. IMAGINACIÓN DIDÁCTICA

En “El crepúsculo de los ídolos”, Nietzsche afirma que se necesitan educadores “probados en cada instante, probados por la palabra y el silencio” (Nietzsche 2002, 89) y como condición primera de la educación les propone tres tareas: Hay que aprender a mirar, hay que aprender a pensar, hay que aprender a hablar y a escribir. En Nietzsche el propósito de este aprendizaje, —adquirir una cultura

noble— es complejo y controvertido, sin embargo, las acciones propuestas genéricamente como capacidades presentan características singulares cuando se ponen a disposición de la enseñanza de la arquitectura. Desde esta posición es comprensible la incomodidad de Le Corbusier preguntándose: ¿Si yo tuviese que enseñarles arquitectura? (Le Corbusier 1978, 68)². En el epílogo de su “Mensaje a los estudiantes de arquitectura” (Le Corbusier 1978) Le Corbusier recurre a preguntas elementales y fundamentales que interpelan e interpretan la realidad de la enseñanza de la arquitectura suscitando en nosotros preguntas. ¿Qué principios y fundamentos arquitectónicos presentamos y validamos cuando enseñamos arquitectura?, ¿existe una pedagogía de la mirada que prepare a los estudiantes-aprendices y a los docentes-principiantes en los modos de ver, interpretar y proyectar arquitectura?, ¿debemos proponer como primera propedéutica un método como norma y rutina didáctica y relegar la cultura como adiestramiento y formación para un saber situado?

Orientamos y formamos a los estudiantes a partir de un “saber didáctico” (Camilloni 2007), pero esencialmente desde un conocimiento propio y específico que, enlazado con el hacer, no se reduce a un simple saber hacer, sino que se define como —un saber arquitectónico— que determina una concepción artística, técnica y también social de la arquitectura. Esta noción no es unívoca, es problemática, y cuando nos damos cuenta de la ambiciosa generosidad de contenidos que propone nuestra práctica docente advertimos que estamos frente a un problema filosófico, no un problema meramente didáctico y técnico. La arquitectura como pensamiento y experiencia trasciende la simple resolución de problemas técnicos y se hace presente como forma de conocimiento y como un modo de relación con el oficio y la cultura arquitectónica. Convertir la cuestión de enseñar arquitectura en un problema ético y filosófico modifica también la secuencia tradicional de la didáctica de la arquitectura, que privilegia el cómo enseñar, para poner en primer lugar interpretar y comprender qué enseñar. El ¿qué? involucra una toma de posición reflexiva frente a la arquitectura que se vincula directamente al qué enseñar y cómo enseñar.

Estas preguntas proponen interpelar la preeminencia de ciertas prácticas repetitivas y el uso de fórmulas y prescripciones rígidas y absolutas en la enseñanza de la arquitectura que hacen sostener propuestas y orientaciones basadas en concepciones y creencias bastante difundidas, de que la arquitectura puede ser reducida a formas de pensamiento externas a ella, y en particular, a la utilización de referentes, modelos y sistemas con pretensiones científicas. Cuando orientamos a los estudiantes en algunas de las estrategias para concebir el proyecto, una de estas prácticas didácticas puede reorientarse y producirse sobre la interpretación y la reiterada reinterpretación de tipologías y no sobre la copia de modelos naturalizados y aceptados como canónicos. En el proceso de concepción y elaboración del proyecto su reformulación o reproducción no debe confundirse con la repetición serial y mimética de una forma que aparentemente simula ser arquitectónica: “No sabemos de ningún problema formal, sólo problemas constructivos. La forma no es la meta, sino el resultado de nuestro trabajo. La forma, por sí misma, no existe. La verdadera plenitud de la forma está condicionada, está entremezclada con la propia tarea, sí, es la expresión elemental de su solución” (Neumeyer 1995, 366). Para Mies van der Rohe, la forma es un proceso vital, nunca es un resultado alcanzado, un final, la conclusión. Hay que considerarla como génesis y movimiento. La forma, en el estudiante, se manifiesta en la acción. En el aprendizaje, sus propuestas, prematuras y difusas por su ingenuidad, sin embargo, pueden abrir nuevas sendas y caminos para la imaginación

2. Le Corbusier no sugiere una tendencia arquitectónica, ni un modelo a seguir; él interpreta a la arquitectura como pensamiento. Sus preguntas, acompañadas de agudas reflexiones sugieren, una didáctica universal, de sorprendente actualidad y dirigidas hacia aspectos fundamentales del proyecto arquitectónico.

y la invención. Lo que el estudiante determina durante el proceso de elaboración del proyecto son sus posibles variaciones en relación con la razón constructiva, así como las diferentes apropiaciones y derivaciones que es capaz de producir y suscitar. Para ello, como docentes debemos ser capaces, sobre todo, de una lucidez que no tema controlar lo que la imaginación pueda descubrir. No obstante, suele suceder que al asociar la racionalidad del proyecto sólo con lo cuantificable, se niega la inteligibilidad de lo sensible y lo intangible, con lo cual estas prácticas se hacen vulnerables a modos y procedimientos basados en posiciones dogmáticas y a exigencias intransigentes de sometimiento a doctrinas y prácticas establecidas. De lo expuesto hasta aquí cabe preguntarnos: ¿Qué propone el taller de proyecto arquitectónico? ¿Cuál es nuestra disposición como taller de arquitectura a los compromisos y responsabilidades que asumimos en la claridad laberíntica (Van Eyck 2021, 349 y ss.) de la enseñanza de la arquitectura?

En el taller de proyectos compartimos con los estudiantes nuestros pensamientos y experiencias en la enseñanza de los diferentes modos y prácticas de la arquitectura. Sin embargo, por el bien de lo que hay de nuevo en cada estudiante, enseñar arquitectura, enseñar un saber arquitectónico ha de ser al mismo tiempo conservador y renovador. Esta tensión entre la tradición y la innovación propia de las modalidades didácticas de todo taller de proyecto reconoce que en el dominio experimental de las prácticas docentes guiar al estudiante a concebir un proyecto arquitectónico es ejercer violencia sobre lo conocido y naturalizado, aceptando y comprendiendo las reglas, pero también dudando de la inmutabilidad y universalidad de ellas.

Gilles Deleuze nos propone una vía más sugerente, productiva y estimulante que puede orientarnos en la doble responsabilidad que tiene nuestra práctica docente ¿Cómo preservar lo conocido? pero también, ¿cómo alentar lo nuevo introduciéndolo como novedad en un contexto de prácticas arquitectónicas en constante revisión y transformación? Estas circunstancias y la inteligencia didáctica propia y específica aplicada a toda tarea docente nos interpelan y nuevamente cabe preguntarnos: ¿Cuánto conservar de las prácticas y reglas precedentes que constituyen el cuerpo de conocimientos de la arquitectura? ¿Qué fundamentos y principios arquitectónicos deben ser transmitidos, compartidos y revisados críticamente con los estudiantes? Para Deleuze, Nietzsche es un pensador que busca la unidad del pensamiento y la vida. Que el pensamiento afirme la vida y que la vida active el pensamiento. Según esta interpretación, para Deleuze, “Pensar es un n° ... potencia del pensamiento, hace falta que una violencia se ejerza sobre él en tanto que pensamiento, que una potencia la fuerce a pensar, la arroje a un devenir activo. Este tipo de restricción, este género de adiestramiento es lo que Nietzsche llamaba cultura (Paideia)” (Deleuze 1998, 152 y ss.). Con esta orientación el taller como taller de arquitectura es en sí mismo un ámbito apropiado para alentar, guiar y producir un pensamiento movilizador geoculturalmente situado. Un pensamiento que, para ponerse en movimiento, según Deleuze, debe sufrir violencia, un choque capaz de sacudirlo, agitarlo generando disparidades y diferencias; pero especialmente, donde el estudiante reconoce su pertenencia a un contexto cultural y arquitectónico en el que la imaginación didáctica desplegada en el taller como método o como cultura supone un compromiso entre estudiantes y docentes sobre los modos y procedimientos a seguir. Sin embargo, en relación con las diferentes prácticas didácticas debemos saber cuándo queremos pasar del método a la cultura, cuando debemos permanecer atentos a las fuerzas que son capaces de actuar eligiendo el momento en el desarrollo de las prácticas didácticas y decidir la pertinencia de abordar como estrategias el método como norma y rutina didáctica o la cultura como adiestramiento y formación haciendo del pensamiento algo activo y afirmativo, lo que los griegos llamaron *paideia* (Jaeger 1996).

Según Deleuze, “los griegos no hablaban de método, sino de *paideia*; sabían que el pensamiento no piensa a partir de una buena voluntad, sino en virtud de fuerzas que se ejercen sobre él para obligarlo a pensar” (Deleuze 1998, 152 y ss.). Sólo se entenderá este concepto de cultura si se captan todas las formas en que se opone al método. El método, como camino, es un artificio, pero gracias a él comprendemos la naturaleza del proyecto como pensamiento y experiencia, aceptamos su naturaleza problemática y conjuramos el efecto de las fuerzas extrañas que lo alteran y nos distraen de la creación. Gracias al método conjuramos el error del proyecto y si aplicamos el método: éste nos introduce en el dominio de lo que vale en todo tiempo y lugar. Esta dudosa creencia nos hace afirmar que alcanza con disponer de un método para pensar, imaginar y proyectar con claridad y precisión. La rica pluralidad de modos y procedimientos con las que el método se ha celebrado a sí mismo, que finalmente lo ha legitimado como un sistema canónico de transmisión de conocimientos propios y específicos de la arquitectura.

Esta forma de enseñanza asegura al mismo tiempo, libertad y determinación. Abre un camino de posibilidades creativas, que solo son posibles como respuesta a la situación que articula, así como traza ciertos límites de la práctica arquitectónica a estudiantes-aprendices. Un sistema semejante quiere ser objetivo, pero no puede ser otra cosa que ideológico: su afán normativo y preceptivo impulsa procedimientos que deben ser cumplidos o acatados de manera obligatoria por estar ordenados mediante esquemas, diagramas y modelos, donde lo que cuenta es la transmisión de un conocimiento establecido por la tradición canónica de la disciplina. Estas prácticas metodológicas, llamadas de doctrina o composición (Rivkin, 2002), relacionadas con la aplicación de reglas generales o universales han sido legitimadas y alentadas en muchos ámbitos académicos con prácticas más radicales, derivaciones, lecciones y manuales genéricos que permiten adiestrar y afirmar en estudiantes-principiantes la comprensión de los territorios del pensamiento y la creatividad arquitectónica: Sin embargo, como señala Carlo Goldoni (Eisenstein 1986, 72), “En todo arte y en todo descubrimiento, la experiencia siempre ha precedido a los preceptos. Con el pasar del tiempo, un método ha sido asignado a la práctica de la invención”. Esta cita revela otra forma de conocimiento por vía de la invención³ y de la experimentación que precede y se anticipa a la comodidad metodológica de la enseñanza académica. El método de invención no ignora la existencia de reglas generales, pero no hace de la aplicación de esas reglas el centro de su enfoque (Rivkin 2002). Desde esta modalidad abordamos cada proyecto en su singularidad cultural, como el lugar donde emerge una idea: un saber hacer situado. El método de doctrina o composición puede reconocer el valor de una singularidad; sin embargo, para este método ninguna singularidad funda el procedimiento del proyecto.

Si el método supone la aceptación indiferente y despreocupada de diferentes modo(s) y procedimiento(s) en la concepción del proyecto, la cultura implica un entrenamiento del pensamiento bajo la restricción de una fuerza. Según Deleuze, “Esperamos las fuerzas capaces de hacer del pensamiento algo activo, absolutamente activo, el poder capaz de hacer del pensamiento una afirmación. Pensar, como actividad, es siempre una segunda potencia del pensamiento, no el ejercicio natural de una facultad, sino un acontecimiento extraordinario para el propio pensamiento” (Deleuze 1998). Estas dos tendencias, —método y cultura— marchan hacia la necesidad o hacia la libertad, hacia el

3. En la Lógica de Port Royal, nombre con el que se conoce “*La logique, ou l'art de penser*” (1662), A. Arnauld y P. Nicole distinguen entre dos métodos: el método de doctrina, que consiste en enseñar las reglas y principios de la lógica, y el método de invención, cuyo propósito es desarrollar la capacidad de aplicar estos principios para resolver problemas y descubrir nuevos conocimientos.

conformismo o hacia la creación, hacia la arquitectura como arte por la transgresión de las reglas y los límites de la disciplina y el mundo, o hacia la arquitectura como ciencia y práctica técnica y, en consecuencia, la aceptación y el respeto de esos límites. ¿Cuál es entonces el objeto de la ciencia y el sentido del arte y la arquitectura? En un pasaje de su discurso presentado en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, Eduardo Chillida pregunta: “¿Cuál es la diferencia fundamental entre ciencia y arte? Copérnico demuestra que Ptolomeo estaba equivocado. Einstein hace lo mismo con Galileo. Lo que yo me pregunto desde el arte, es lo siguiente: ¿Por qué Goya con su obra no demuestra ni necesita demostrar que Velázquez estaba equivocado?” (Chillida 1994, 40). Chillida sugiere que, mientras la ciencia pretende explicar el mundo, el arte (y la arquitectura) desde un saber hacer situado en un tiempo-espacio específico intentan comprenderlo.

¿Cómo se relaciona esta disposición a comprender el mundo con el proyecto y la enseñanza de la arquitectura? Cuando se adopta una disposición comprensiva, deja de plantearse como único objetivo la búsqueda de una verdad absoluta e inapelable. La arquitectura, como el arte al estar formado por una colección de obras únicas y singulares que contienen respuestas diversas y contrapuestas a un mismo problema, tiende a promover un conocimiento, un saber hacer que no puede quedar atrapado en fórmulas, ni doctrinas: “en el campo de lo cualitativo, la perfección difiere de la exactitud matemática” (Platón 1998). Con esta orientación en el taller de arquitectura y desde el taller aspiramos a consolidar en los estudiantes-principiantes una creciente autonomía intelectual de un saber arquitectónico, que, relacionado con el hacer se define enteramente, como un saber hacer situado enraizado, hecho semilla que emerge del sitio, del suelo, de los ámbitos y lugares que vivimos y habitamos.

2. ENSEÑAR ES MÁS DIFÍCIL QUE APRENDER

En su ensayo “¿Qué significa pensar?”, Martin Heidegger, hace una lúcida reflexión sobre la dificultad de enseñar: “Enseñar es todavía más difícil que aprender (...) ¿Por qué enseñar es más difícil que aprender? No porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender” (Heidegger 2005, 77). Heidegger afirma que: “Por eso con frecuencia la aportación del docente despierta la impresión de que propiamente no se aprende nada con él, en cuanto de pronto hemos pasado a entender por “aprender” la transmisión de conocimientos útiles” (Heidegger 2005, 78).

La incomodidad de la tarea docente, como lo advirtiera Le Corbusier en su “Mensaje...” es saber suscitar en los estudiantes preguntas, reflexiones y acciones que los guíen y acompañen en las experiencias y descubrimientos que propone el proyecto. También resulta delicado, problemático y agotador⁴, alentarlos a realizar y comprender reglas y procedimientos reiterando lo ya conocido, pero también resulta gratificante permitirles a los estudiantes-principiantes expandir y perfeccionar la curiosidad de explorar orientándolos en la apertura a la novedad, a lo no pensado aún. De este modo, las miradas condicionadas por razones didácticas no serán contemplativas ni complacientes. En el estudiante la simulación del proyecto como creación dejará de ser un juego o puro procedimiento didáctico que re-produce formas canónicas, modelos o tipologías al margen

4. La resistencia de los estudiantes-principiantes a las rutinas didácticas es inevitable.

de la realidad; en lo sucesivo, el estudiante creador no re-produce, sino que él mismo producirá lo real (Klossowski 2004, 131). La acción de proyectar —como respuesta a un saber arquitectónico— progresivamente experimentado, aprendido y practicado le propone al estudiante-principiante, el desafío de aprender a interpretar, conservar, conciliar o transformar la cultura y un mundo en constante devenir. ¿Método o cultura?, ¿cómo lo guiamos en estos movimientos de enseñanza y aprendizaje?, ¿qué conservar de nuestras prácticas docentes?, ¿qué revisar?, ¿qué ignorar?, ¿cómo se construyen y producen en el taller de proyecto y desde el taller estas prácticas que le darán al estudiante-principiante las herramientas, el conocimiento, la disposición y la resiliencia necesaria para imaginar el hábitat del futuro?

La inteligencia didáctica del docente supone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Acompañar y conducir al estudiante-aprendiz resulta una tarea incómoda en el dominio de una práctica experimental que no solo se reduce a un simple saber hacer, sino que también permite alentar su progresiva autonomía e independencia intelectual. Esto nos abruma porque existe una brecha en el aprendizaje de los estudiantes entre el saber o conocer qué como conocimiento conceptual y el cómo saber hacer. Me refiero a *cómo* emplear el conocimiento práctico y productivo adquirido en la compleja dinámica didáctica del taller de arquitectura. Esta situación de aprendizaje coproduce conocimiento y en el taller de proyectos de arquitectura los *conceptos* se desarrollan, se aplican y se interpelan en la continuidad de la práctica propuesta. Los conceptos no son abstractos, “La filosofía es una disciplina que consiste en crear conceptos. Y los conceptos no existen ya hechos, no existen en una especie de cielo en donde esperan que un filósofo los tome. Los conceptos, es necesario fabricarlos...” (Deleuze 1987). La arquitectura, como verdad contingente, es un conocimiento que consiste en crear o inventar conceptos. Estos conceptos son en cierto modo, semejantes a herramientas cuyo significado no puede ser comprendido sino a través de un saber hacer que supone adoptar reflexivamente un sistema de creencias, —un saber arquitectónico y didáctico— adoptado y legitimado en el complejo desafío del hacer aprender. Desde esta orientación didáctica, los conceptos los empleamos como instrumentos de comprensión y explicación de elementos y aspectos del proyecto aún inciertos y cambiantes. Estos significados elaborados, aceptados y compartidos son conceptos. Son instrumentos de juicio porque se han transformado en modelos de referencia que nos capacitan como docentes para generalizar, ampliar y transferir nuestra comprensión de la concepción y elaboración del proyecto a los estudiantes-principiantes. Los conceptos ajustan y normalizan el conocimiento propio y específico de la arquitectura. Introducen la estabilidad en lo que, de lo contrario, sería cambiante y permiten hacer comprensible todo lo que resulta adecuado para la producción del proyecto arquitectónico.

En la práctica docente, la confrontación y la reflexión sobre conceptos y creencias aceptadas y naturalizadas es el disparador del pensamiento crítico necesario en todo estudiante-principiante. Consecuentemente, aceptar, interpelar y revisar ciertas categorías nos permiten comprender mejor los desafíos de la enseñanza de la arquitectura; si pensáramos que la enseñanza del proyecto es fácil y que el docente domina, conoce y se anticipa a las inquietudes, las interpellaciones y los temores de los estudiantes, es entonces cuando construir un conocimiento, un saber hacer propio y específico, como hemos señalado anteriormente, sería una tarea superflua y sin sentido.

Compartiendo esta reflexión, Peter Zumthor, también señala que lo primero que se les ha de explicar a los estudiantes es “que no se encontrarán con ningún maestro que plantee preguntas ante las cuales él sepa de antemano la respuesta” (Zumthor 2006). Heidegger también nos advierte que, “en lo único que el maestro aventaja al aprendiz es en que tiene que aprender todavía más que éste, pues tiene que hacerse con la capacidad de hacer aprender. El maestro ha de tener la capacidad

de estar más dispuesto a aprender que los aprendices mismos (Heidegger 1997). Ambas citas son necesarias porque en nuestra práctica docente es frecuente adoptar un temperamento conservador naturalizando y aceptando ciertas categorías y conceptos, así como creencias y concepciones del proyecto y su enseñanza que creemos inmutable, cuando en realidad su naturaleza experimental y práctica produce desplazamientos, derivaciones y mutaciones, suscitando nuevas reformulaciones de sus procedimientos, así como interpretaciones y reinterpretaciones de sus contenidos. Esta inestabilidad y variabilidad rompe con la tradicional aceptación pasiva y conservadora de nociones y conceptos fundantes de lo arquitectónico y de los diferentes modos y procedimientos de enseñanza de la arquitectura. Consecuentemente, en su práctica, el docente, como se citó precedentemente, “tiene que hacerse con la capacidad de hacer aprender” y debe estar más dispuesto a aprender que los estudiantes.

3. ENTRE LA TRADICIÓN Y LA INNOVACIÓN.

En un breve ensayo de Alan Colquhoun, “Desplazamiento de conceptos en Le Corbusier” (Colquhoun 1978). Colquhoun señala que Le Corbusier definió su plan para una nueva arquitectura en términos de proponer un inédito sistema de reglas⁵. Lo hizo considerando las prácticas y procedimientos precedentes: “Le Corbusier se refiere constantemente a la tradición arquitectónica ya sea invocando sus principios y adaptándolos a nuevas soluciones, ya sea contradiciéndolas abiertamente de un modo tal que es necesario algún conocimiento de la tradición para entender su mensaje arquitectónico (Colquhoun 1978, 113)”. El siguiente párrafo es más explícito: “Podría alegarse que toda innovación está forzosamente destinada a contradecir la práctica anterior y que, por tanto, es redundante incluir en el concepto de innovación el de la práctica que ha sido sustituida. (...) la práctica precedente y las nuevas prescripciones constituyen una serie paradigmática o metafórica y que lo nuevo ha de entenderse por referencia a lo viejo: en ausencia. (...) Se trata de un proceso de reinterpretación y no de creación a partir de un vacío cultural” (Colquhoun 1978, 114).

Colquhoun relaciona estos desplazamientos conceptuales en la obra de Le Corbusier con un profundo conocimiento de las reglas y los procedimientos precedentes, así como de elementos y componentes ajenos de su propia tradición. Sin embargo, este saber propio y específico de la arquitectura, reglado, ordenado y supuestamente constante, ha sido reformulado constantemente produciendo desplazamientos conceptuales y la mutabilidad de ciertas categorías profundamente relacionados con lo arquitectónico. Algunos de sus principios han sido olvidados, ignorados o desfigurados procurando una aparente actualización. Estas acciones, respaldadas en modas y posicionamientos fundados o circunstanciales, eruditos o pseudo eruditos han impactado en la enseñanza de la arquitectura, debilitando su especificidad y reduciéndola progresivamente a pura racionalidad instrumental y repetitiva de modelos. *¿Cuáles son estos principios y elementos de la cultura arquitectónica en proceso de desvalorización y dispersión* de un saber que fue sistematizado por la tradición arquitectónica, como las reglas y los procedimientos precedentes, que el docente debe revisar y reformular racionalmente y que el estudiante debe utilizar en el proceso de concepción del proyecto?

Recorrer el resto del ensayo de Alan Colquhoun hasta su conclusión trasciende la temporalidad de su interpretación resultando sus afirmaciones sorprendentemente actuales: “La teoría

5. Colquhoun, se refiere a los “cinco puntos” propuestos por Le Corbusier en varios de sus escritos.

arquitectónica ha sido dominada durante la última década o quizás durante más tiempo, por varias formas de determinismo y populismo, que se niegan a reconocer que la arquitectura constituye una entidad cultural de propio derecho”. Finalmente, Colquhoun al contrario de una concepción historicista de la arquitectura entendida como una acumulación de estilos que pretenden expresar cada vez una época, destaca la importancia de la cultura arquitectónica, en un momento dado de la historia, como materia prima de la arquitectura. Y concluye confirmando: “Sin un entendimiento adecuado de esos aspectos de la creatividad arquitectónica que se han tratado en este ensayo —los aspectos donde lo que se implica es la transformación de la cultura preexistente— es imposible conseguir una arquitectura capaz de expresar significados culturales”.

4. ¿CÓMO ENSEÑAMOS? ¿QUÉ ENSEÑAMOS?

La arquitectura, al estar formada por una colección de obras singulares que contienen respuestas diversas y contrapuestas a un mismo problema, tiende a promover una inteligencia situada geoculturalmente, así como propia y específica del proyecto que no puede quedar atrapado en modelos absolutos, fórmulas repetitivas, ni doctrinas universales. La enseñanza debe responder a ideas, a determinadas intenciones, por lo que el taller de arquitectura, el taller de proyectos arquitectónicos deben tener un propósito, un sentido, un plan; lo que se haga en él no puede ser arbitrario o casual. El Taller define qué pretende de sus estudiantes y qué desea darles. Las prácticas didácticas que conducen a un aprender haciendo y por lo tanto a un aprender de la experiencia es “establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante, en tales condiciones el hacer se convierte, en un ensayar un experimento con el mundo para averiguar cómo es” (Dewey 2023, 208) y lo significativo de esta experiencia se encuentra en la percepción de las relaciones y continuidades que produce. El “*pensar con las manos*” (Pallasmaa 2012) le permite a un estudiante-principiante hacer algo que tiene sentido. En realidad, toda percepción es dar un sentido a las relaciones de la práctica didáctica propuesta. Se emplea el juicio en la percepción, de otro modo, la percepción es mera excitación sensorial. Dewey, citado por Eduardo Sacriste en “Charlas a principiantes” señala que “para realizar un arte lo primero que debemos hacer es procurarnos el instrumento (...) el mundo no ha sido hecho para contemplarlo, sino para darle forma” (Sacriste 1976, 4). En esa invitación a la acción, —dar forma al mundo—, que recuerda a cierto pensamiento de Paul Klee (Klee 1973), debemos proporcionar a los estudiantes un instrumento y su dominio conceptual y práctico. Aceptar el proyecto como pensamiento y acción, como una forma de hacer para conocer: proyectar es también conocer. La mención de John Dewey se debe a la difusión alcanzada por sus trabajos, pero también por la corriente de renovación pedagógica iniciada en el siglo pasado conocida como Nueva Escuela. El lema difundido que fundamentaba algunos aspectos de la renovación de la enseñanza por esta corriente de pensamiento fue aprender haciendo. Concepto que nos resulta muy cercano y actual en la enseñanza de la arquitectura. Desde esta perspectiva, es necesario enseñar desde un saber propio de la arquitectura, concreto y determinado que incluye un aprender haciendo.

Esto significa que no es un conocimiento restringido al terreno de lo intelectual, de lo instructivo-informativo o de la simple transmisión de información teórica, sino que comprende sustancialmente el ámbito de un saber que por su naturaleza está íntimamente relacionado con el hacer, y que se origina sobre todo en este último. No es un simple hacer por hacer o la transmisión y asimilación de una serie de contenidos y preceptos naturalizados y aceptados que traídos de

la tradición sin una necesaria revisión y actualización pueden llegar a vaciar el aprendizaje de contenidos, perdiéndose obsesivamente en formas repetitivas, indiferentes y amnésicas. Se trata de un saber arquitectónico que emana de la creación, desde el convencimiento de que todo aprender haciendo requiere del estudiante-principiante volver a crear y dominar los conocimientos recibidos construyéndolos, revisándolos una vez más, creándolos o recreándolos. Nuestra tarea sustancial es acompañar y guiar al estudiante-aprendiz estableciendo reglas y principios que le permitan consolidar su autonomía intelectual apoyándose en un saber arquitectónico a la altura de los desafíos que propone la enseñanza de la arquitectura contemporánea.

Con esta orientación cabe preguntarnos: ¿Cuánto conservar y cuánto transformar de un saber arquitectónico de naturaleza experimental que, estrechamente vinculado con el hacer, no propone un simple saber hacer naturalizado y repetitivo, sino que se define como un saber, concerniente y exclusivo de la arquitectura?, ¿cómo disponer, transmitir y repensar en profundidad un saber propio de la arquitectura que relaciona tradición, historia, pasado y presente y que hace de nuestra tarea docente una continuación y no un comienzo absoluto?

5. EL TALLER COMO ESPACIO DE INVESTIGACIÓN Y BÚSQUEDA PACIENTE

La obra de Le Corbusier fundamentada en la idea de una investigación paciente, que él mismo denominó “*L’atelier de la recherche patiente*”, —el taller de la búsqueda paciente—, donde sus ideas, investigaciones y experimentaciones eran asimiladas, elaboradas y reelaboradas numerosas veces, hasta quedar materializadas en dibujos, planos y maquetas que le permitían la realización de nuevos proyectos. En el proceso de concepción, durante la búsqueda paciente Le Corbusier consideraba que el proyecto, como verdad contingente nunca debe ser considerado como algo que hay que superar o considerar sólo como el resultado de sus búsquedas, como un fin, sino más bien como génesis, como crecimiento o esencia que abre posibilidades.

En un pasaje de los escritos de Paul Klee, mencionado precedentemente, Klee, razona y sugiere algo similar: “Lo bueno es la forma como movimiento, como acción, como forma activa. Lo malo es la forma como inmovilidad, como fin, como algo que se ha tolerado y aceptado. Lo bueno es dar forma. Lo malo es la forma. La forma es el fin, la muerte. Dar forma es movimiento, acción. Dar forma es vida” (Klee 1973, 269). Estas frases, para Klee, constituyen la esencia de la teoría elemental de la creatividad. Al extender el proceso creativo, haciendo una analogía con la concepción arquitectónica como un camino más amplio y largo, —*la recherche patiente*—, se constituye en una dimensión esencial del trabajo. La modalidad, de naturaleza experimental, no debe cansarnos, debe refinarse, desarrollando derivaciones y descubriendo potencialidades. Tampoco debemos apresurarnos aceptando soluciones prematuras y modelos preconcebidos. ¿Cuántas versiones producto de la investigación y la experimentación realizó Le Corbusier de la Villa Shodhan (India, 1956) hasta alcanzar el proyecto definitivo?, ¿cuántas exploraciones y variaciones tuvo la Casa Curutchet?

6. ENSEÑAR ES TAMBIÉN TRANSMITIR UNA EXPERIENCIA

Nuevamente es necesario preguntarnos: ¿Cómo enseñamos? y ¿qué enseñamos? Enseñar es también transmitir una experiencia. Experiencia adquirida a lo largo de la práctica profesional y

docente. Para Eduardo Sacriste, “Enseñar es, simplemente, transmitir una experiencia. Experiencia adquirida a lo largo de la práctica de una profesión (...). En lo posible debe tratarse de hacerlo con el ejemplo” (Sacriste 1992, 15). Alentar y promover las experiencias didácticas del estudiante⁶ y la experiencia que con su ejemplo puede transmitir el docente se encuentra en algunas de las exigencias propias del taller de arquitectura. Cada día, comprendemos lo importante que es, en nuestra tarea docente, la experiencia que nos ha capacitado para producir en los estudiantes y con los estudiantes-aprendices algo que permita conocer y conservar lo valioso de las experiencias precedentes de la tradición arquitectónica, revisar y transformar lo conocido y proponer imaginando lo que no ha existido nunca todavía. Nietzsche escribe que “los hombres inventivos viven de un modo *completamente distinto* al de los activos, precisan *tiempo* para que se despliegue su actividad sin fines ni reglas prefijadas, los ensayos, sendas nuevas, se mueven mucho más a tientas que los que recorren caminos conocidos, los que actúan, por ejemplo, por utilidad” (Nietzsche 2008, 500). En consecuencia, la experiencia del docente en un sentido profundo y significativo no ha sido solo el resultado del trabajo y el rendimiento. El docente-experimentado, tutor y guía de los estudiantes-principiantes, no la ha podido producir solo por medio de una actividad constante y permanente durante años. La experiencia presupone, más bien, una forma particular de pasividad e inactividad: “Hacer una experiencia con “algo” significa que “algo” nos sucede, nos alcanza; que se apodera de nosotros, nos transforma” (Heidegger 1987, 143). La experiencia requiere tiempo, recepción y maduración. Su medio es la escucha, saber percibir y escuchar.

Hoy se imponen prácticas de enseñanza-aprendizaje urgentes en la que toda necesidad debe ser satisfecha de inmediato. No tenemos paciencia para una espera en la que algo pueda madurar lentamente en un estudiante. Lo único que cuenta es el efecto a corto plazo. Las acciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje se acortan y se convierten en reacciones espontáneas y efímeras. Las valiosas experiencias realizadas en el taller por docentes y los estudiantes se rebajan a vivencias. Las percepciones, las escuchas y los sentimientos surgidos de las experiencias se empobrecen en la forma de emociones o afectos que desvían el propósito del dominio de los instrumentos, elementos y procedimientos del proyecto arquitectónico. Cada vez más docentes y estudiantes soportan menos el tedio producido por prácticas mecánicas y repetitivas de modelos abstractos indiferentes. Y, consecuentemente, se va echando a perder la capacidad de tener prácticas y experiencias arquitectónicas determinantes en todo proceso de aprendizaje. La mano creadora no actúa, queda inmóvil. No obstante, la inmovilidad del tedio puede ser el umbral de lo nuevo. La inactividad de la mano creadora, la mano que piensa se puede transformar en una ambigua zona de indeterminación, de titubeos y dudas donde la ansiedad por alcanzar una resolución y el apuro que apremian al estudiante-proyectista lo desvelan y angustian. Sin embargo, el dominio del oficio y el conocimiento de un saber situado que puede compartir el docente experimentado permite crear las condiciones favorables para capacitar y producir algo nuevo, algo que no ha existido nunca todavía. Sin dicho umbral se repite lo igual. El acompañamiento y la guía del docente experimentado permite que el estudiante-principiante se construya así mismo en el proceso de la creación, —aprender haciendo— y en este proceso encuentra su identidad como aprendiz en la concepción del proyecto arquitectónico. La experiencia, si no está orientada a este proceso de aprendizaje, se enfrenta al dilema de la técnica y la innovación. La innovación entendida como el resultado de un saber más

6. El estudiante no debería sentirse intimidado frente al proyecto como si estuviera frente a una hoja en blanco desconociendo sus propias vivencias y experiencias.

autónomo, que incluye un hacer y la técnica como resultado de un saber hacer técnico asimilado y repetitivo. Una orientación entendida como campo de entrenamiento de prácticas profesionales, la otra: aprender haciendo o la transmisión de un saber que incluyendo un hacer introduce la exploración sobre los problemas que surgen a partir de las prácticas que allí se desarrollan.

Una orientación entendida así, sólo como un saber hacer técnico, concentra toda su atención en la especificidad de la obra producida y sólo como la solución a un problema orientado a la práctica de la profesión. En la otra orientación, no se busca como único propósito producir un proyecto como una solución eficiente a un problema que simula la práctica profesional. Las diferentes prácticas didácticas del aprender haciendo suscitan problemas, alientan la exploración y el descubrimiento y centran su atención en la capacidad de comprensión y traslación al proyecto de una idea arquitectónica; es un ejercicio de entrenamiento y no sólo de producción. Esta orientación produce un desplazamiento conceptual que debiera permitir y favorecer la concepción de múltiples formas de práctica que puedan responder desde la arquitectura a las nuevas demandas y cambiantes condiciones de la sociedad contemporánea.

Estas dos orientaciones, experiencia y experimentación, confluyen y divergen entre disciplina y profesión, y han estado presentes en todos los ámbitos de la enseñanza de la arquitectura, una más cercana y subordinada a las destrezas y capacidades específicas del hacer con relación a las incumbencias y la producción colegiada o gremial y la otra más asociada a una investigación y experimentación sobre un conocimiento más autónomo respecto a las restricciones que imponen las normas reguladas por la profesión (Fernández 2020). Mediante la actitud técnica simplemente se aplica un método, no necesariamente porque es el más indicado, sino porque es el más conocido. Con esta orientación se definen criterios y restricciones institucionales que limitan la innovación y la autonomía disciplinar que propone superar la racionalidad instrumental del método.

En términos formativos, frente a esta paradoja, algunas prácticas docentes proponen alentar y sostener un modo más artesanal de enseñar, caracterizado por la comunicación directa entre los docentes principiantes, los docentes experimentados y los estudiantes-aprendices subordinados a un modelo de enseñanza (Szejer 2021), el taller que, —con sus supervivencias y anacronismos (Miglioli 2022)—, expresa una práctica intelectual, resultado de un pensamiento aceptado y conocido. Siguiendo esta lógica, —el proyecto arquitectónico— se aprende junto a otro más experimentado, quien orienta y acompaña desde la experiencia y el aprendiz-principiante repite los procedimientos y operaciones sugeridas y propuestas por el docente-tutor que guía y conduce al estudiante hasta que alcance por sí mismo el dominio de los instrumentos y su propia autonomía intelectual. Este principio pedagógico, presenta ciertas ventajas didácticas⁷, sostiene que los saberes prácticos se aprenden practicando e imitando a otro, quien tendrá la responsabilidad de orientar un proceso de aprendizaje artesanal.

Esta didáctica o estrategia pedagógica, deliberadamente indirecta, tiene como propósito fomentar la independencia intelectual del estudiante y enlaza la idea de autoridad con su antónimo la autonomía. El docente que guía y conduce con su *ejemplo y experiencia* es quien une en su persona autoridad y autonomía. El taller de arquitectura es el ámbito aceptado como lugar de la experiencia y la práctica experimental para desarrollar y concebir saberes propios y específicos. Los equipos docentes tratan de proporcionar ejemplos y experiencias propias y ajenas generando un aprendizaje

7. Existen numerosos estudios en el ámbito de la pedagogía que destacan las ventajas de las prácticas docentes de simulación y reproducción que se realizan en la enseñanza de la arquitectura.

que permita discernir sobre las cuestiones de autoridad y autonomía hasta alcanzar una progresiva independencia y libertad creativa en la concepción del proyecto arquitectónico.

7. HACIA UN APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA

Durante su exilio en la India María Montessori escribe una primera versión de su obra “*Educación y Paz*” (Montessori 2022) donde hace esta lúcida reflexión: “Todo el mundo habla de la paz, pero nadie educa para la paz. A la gente la educan para competir y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz”. Montessori escribió estas palabras tras la destrucción que supuso la Segunda Guerra Mundial, pero su aguda observación sigue teniendo la misma fuerza hoy día. Hacia la misma época, en un significativo pasaje de “*Entre el pasado y el Futuro*”, Hanna Arendt (Arendt 1996, 208) nos sugiere que “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”. Como le sucedía a Montessori, los sucesos trágicos vividos por ambas en aquellos años impulsaban a Arendt a alentar “la llegada de los jóvenes”. Ambas observaciones, para nosotros aparentemente inactuales, surgidas en circunstancias y vivencias muy complejas tienen, sin embargo, una trascendencia con relación a la responsabilidad que significa acompañar y guiar la llegada de los nuevos, los jóvenes, los estudiantes-aprendices y formar y preparar a los docentes principiantes. Aspire o no, cada generación recibe un legado de contenidos de vida y de formas con los que necesariamente ha de confrontarse. Es así como en el taller de arquitectura la llegada de los jóvenes como estudiantes-aprendices y la espera de los jóvenes docentes-principiantes, que los reciben y acompañan, nos interpelan desafiándonos a no quitarles la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos lo bastante como para prepararlos con tiempo, a unos y a otros, para la tarea de renovar un mundo común, un mundo en transformación.

Recientemente el escritor y crítico de arte John Berger en una de sus últimas “Notas” como prefería llamar a sus escritos, también nos dejó un mensaje esperanzador: “Entonces, sostenidos por lo que hemos heredado del pasado y lo que atestiguamos, tendremos el coraje de resistir y de continuar resistiendo en circunstancias inimaginables. Aprenderemos a esperar en la solidaridad” (Berger 2019, 101). Las citas de Montessori, Arendt y Berger coinciden proponiendo la cooperación y la solidaridad de unos con otros, así como *resistir y continuar* lo que atestiguamos y hemos heredado del *pasado*. Separados en el espacio y en el tiempo y en contextos muy diferentes me permiten relacionarlas con nuestra responsabilidad en la enseñanza de la arquitectura.

La *imaginación didáctica* del docente del taller de arquitectura, en el contexto de la propuesta didáctica de todo taller de arquitectura, supone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Sin embargo, el desarrollo del potencial del estudiante no está determinado por nosotros. Solo podemos servir, ayudar y guiar su desarrollo que, sin ignorar o prescindir de espacios en los que se despliegan otros conocimientos propios de la arquitectura, advierta que el taller es el ámbito específico para aprender haciendo y lo que estas acciones permiten es hacer para comprender, experimentar para comprender; conocemos lo que hacemos, para comprender en el hacer. Este es el compromiso y la orientación que caracteriza al taller de arquitectura en su dimensión experimental y didáctica. Nuestra responsabilidad es acompañar y guiar a los estudiantes en la incertidumbre

del proyecto exponiendo lo conocido, vivenciando y experimentando lo nuevo, encontrando aciertos fundantes que satisfagan la práctica de la arquitectura como pensamiento y experiencia, como creación y razón. Desde el pensar al hacer, alentando el aprender haciendo y dispuestos a un aprendizaje del enseñar.

8. POST-SCRIPTUM: A FAVOR DE UN TIEMPO FUTURO

El propósito de este post-scriptum no es sólo volver a afirmar el necesario compromiso ético y filosófico en el aprendizaje del enseñar y alentar a los docentes principiantes en esta compleja y difícil práctica, sino presentar también otras experiencias de innovación pedagógica en las que hemos participado y acompañado durante las últimas décadas atentos a las nuevas condiciones y experiencias emergentes en la enseñanza de la arquitectura⁸. Estas prácticas convencionales o experimentales han sido intermediarias en el aprender, no finales o concluidas en sí mismas. Frecuentemente, como ya se mencionó precedentemente, se considera al pensamiento, el saber del proyecto, el saber hacer arquitectónico como algo separado de la experiencia, del hacer y por tanto capaz de ser ejercitado aisladamente. Una forma de interpelar este procedimiento es preguntar sobre la cualidad del problema que supone. ¿Cuál es el contexto? Como ya hemos visto, los pensamientos, precisamente son pensamientos, son incompletos. En el mejor de los casos, son como tentativas, sugerencias, indicaciones. Son modos o prácticas didácticas para tratar situaciones donde la simulación del proyecto, la cercanía con el mundo real, replicando respuestas conocidas y naturalizadas, interfieren con prácticas más experimentales. Aquí es donde la práctica académica y la práctica profesional convergen o se distancian. Como se mencionó al comienzo de estas notas, estas dos orientaciones, —experiencia y experimentación— han estado presentes, especialmente en las últimas décadas, en la enseñanza de la arquitectura, como agenda social de diferentes instituciones académicas y colegiadas alentando en los estudiantes la realización de producciones arquitectónicas y prácticas curriculares de extensión comunitaria, proyectos de graduación, voluntariados y pasantías. Algunas más cercanas a las demandas de la sociedad y las urgencias de las comunidades locales, otras más asociadas a la investigación y experimentación sin las restricciones de la profesión. Un ejemplo de la importancia que han tenido algunas de estas prácticas más autónomas o más cercanas a la realidad, ha sido el proyecto de título de Anna Heringer: Una escuela en Dinajpur, Rudrapur, Bangladesh (2005). En un contexto ajeno a su formación en Linz⁹, Heringer empezó a trabajar en un proyecto para una escuela experimentando con tierra y materiales locales como el bambú. Su proyecto de graduación, se materializó dos años después con la participación de la comunidad local. Cabe preguntarnos con este ejemplo, si es el saber del proyecto, el que anticipa la práctica profesional o, por el contrario, las urgencias y necesidades de la profesión son las que

8. En estas experiencias participamos profesores y docentes de los talleres Arquitectura, Historia y Teoría de la Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA) y de la entonces Escuela de Arte y Arquitectura de la Universidad del Salvador (EAA-USAL).

9. Anna Heringer estudió arquitectura en la Universidad de Arte y Diseño de Linz, en Austria, donde se graduó en 2004. Es en Rudrapur donde comenzó su interés por la arquitectura de desarrollo sostenible, en estrecha colaboración con la ONG Dipshikha. Se encargó de recaudar fondos para poder llevar a cabo la ejecución de la escuela, y fue ayudada por miembros de la comunidad local durante el proceso constructivo.

regulan y limitan el saber hacer propio y específico de la arquitectura. Quizás estas notas finales permitan revisar, guiar y pensar futuras prácticas.

En el taller de arquitectura emergen *anacronismos* y *supervivencias*¹⁰ congruentes con ciertos modos, reglas y procedimientos del proyecto concebidos y elaborados en otros tiempos (Miglioli 2021, 282). Estas supervivencias se dan sin distinción en talleres de arquitectura con diferentes orientaciones pedagógicas, sin importar su pertenencia institucional, contextual o geográfica. Es así como las dudas y reflexiones precedentes respecto a la enseñanza de la arquitectura, la formación de los docentes y de los futuros arquitectos ante la complejidad del enseñar y el hacer contemporáneo son pertinentes y nos interpelan. Tampoco podemos decir que hayamos sido indiferentes a las numerosas investigaciones y propuestas surgidas en diferentes ámbitos académicos y profesionales. Si las propuestas de Donald Schön¹¹ sobre el aprendizaje reflexivo dominaron durante muchos años la mayoría de los encuentros sobre la formación en arquitectura, constituyéndose el taller de arquitectura en un modelo de enseñanza para toda la educación profesional (1983, 1985, 1987), varias décadas después también surgieron numerosas propuestas que generaron una apertura a nuevas reflexiones y experiencias pedagógicas. La superación del imperativo didáctico propuesto por Schön necesitó de nuevas miradas críticas como las investigaciones de Helena Webster (2008, 2011) donde explicó los límites de las ideas de Schön, en su ensayo “*Architectural Education after Schön: Cracks, Blurs, Boundaries and Beyond*” (La enseñanza de la arquitectura después de Schön: grietas, indefiniciones, límites y más allá) de 2008. Es así como en algunos de nuestros inactuales e intempestivos encuentros y seminarios sobre la enseñanza de la arquitectura compartimos las diferentes líneas de acción que se estaban desarrollando en otros ámbitos académicos. Las grietas, indefiniciones y límites advertidas por Webster y por otros autores, (Camilioni 2007) aún perduran y acompañan nuestras preocupaciones sobre la enseñanza. En estos encuentros, un lugar común es advertir la diversidad de propuestas pedagógicas que han permitido confrontar alternativas a los planteos habituales de las instituciones académicas y colegiadas que tratan de regular desde diferentes normativas la enseñanza de la arquitectura. Hemos podido conocer investigaciones y escritos producidos desde el interior de estas instituciones reclamando criterios de productividad, alentando en la formación arquitectónica una relación más cercana con las exigencias y demandas de la práctica profesional y el mundo real, como si esta fuera única y homogénea. También hemos conocido y compartido diferentes y desiguales experiencias que proponen acercar a los estudiantes a la construcción de sus proyectos adoptando la modalidad del aprender a hacer haciendo. Otras propuestas realizadas con estudiantes han generado significativas respuestas y soluciones arquitectónicas en relación con el bien común, el compromiso social y diferentes vínculos y modos participativos con las comunidades. Todas ellas, en un inestable equilibrio, construyen sobre el pasado tratando de anticipar el futuro de la disciplina. ¿Es posible abordar con los estudiantes compromisos locales y cuestiones universales desde perspectivas propias y específicas de la arquitectura y contribuir a la construcción de una visión más rica y completa del conocimiento, la acción y el aprendizaje en la formación de los futuros arquitectos? ¿Es posible desdibujar las fronteras y explorar las intersecciones entre la formación arquitectónica y la práctica profesional? Limitar la enseñanza del proyecto arquitectónico solo a la adquisición de las competencias del oficio sería por lo menos insuficiente si al mismo tiempo se descuidaran los principios y fundamentos de la

10. Miglioli, V. (2021) “*El Taller, supervivencias y anacronismos*”, (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires).

11. Donald Schön fue un filósofo estadounidense y profesor de planificación urbana en el Instituto Tecnológico de Massachusetts. Desarrolló el concepto de práctica reflexiva y contribuyó a la teoría del aprendizaje organizacional.

arquitectura (Koolhaas 2014, Rivkin 1986, 2024) También se ha subestimado el impacto de las nuevas tecnologías de comunicación que han redefinido los modos del trabajo como lo conocemos y mueve las fronteras entre las actividades académicas y productivas instalando una nueva ecología socio-ambiental. La enseñanza del proyecto no puede desatender los nuevos interrogantes que se enfrenta hoy la práctica arquitectónica que transforman las modalidades de su acción como la explosión de la urbanización, el crecimiento exponencial de los sectores vulnerables en las periferias urbanas con necesidades básicas insatisfechas y la crisis ambiental global. ¿Será entonces el saber del proyecto, el saber hacer arquitectónico propio y específico de la arquitectura el que deberá alimentar la práctica profesional y no lo contrario?

En el contexto americano y rioplatense algunas escuelas y facultades de arquitectura, con sus talleres, comprendieron y aceptaron que debían ir más allá de las ideas aceptadas y naturalizadas por la sociedad del cansancio (Byung-Chul Han, 2024, p.67) revisando los modos canónicos de la enseñanza de la arquitectura en la era de la reproducibilidad técnica. Desde los estudiantes transformados en replicantes y máquinas de rendimiento que reproducen modelos didácticos abstractos, a la paradoja de la desterritorialización y la comprensión del sentido de las cosas en prácticas pedagógicas ensimismadas y alejadas cada vez más de las demandas profesionales reales, han surgido propuestas que han integrado en el taller diversos modelos pedagógicos (Miglioli, 2021, p. 56), desde hace varias décadas, en contextos sociales y económicos muy diferentes.

Una de las novedosas propuestas pedagógicas, que influyó intensamente sobre nosotros, fue la que se desarrolló en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso¹². En noviembre de 1998 un evento académico-cultural me permitió visitar la Escuela y conocer en profundidad el Campus, conocido como Ciudad Abierta¹³ con las construcciones realizadas por estudiantes y profesores. Unos años después recibí a Manuel Casanueva, uno de los fundadores de Ciudad Abierta y a Andrés Garcés que viajaron con los estudiantes de su Taller a Buenos Aires para montar en el patio central de la FADU-UBA la exposición “*Un segmento de Amereida*”¹⁴ que reunía imágenes de la Escuela de Arquitectura, Ciudad Abierta, la Hospedería del Errante, y la Tesis del Arquitecto Orfebre junto a gigantografías con dibujos del profesor Manuel Casanueva. El evento formaba parte de uno de los viajes o “*Travesías*”¹⁵ anuales que realizan estudiantes y profesores de la Escuela. En estos viajes se construyen obras de diversa magnitud, en algún lugar de América, elegido a través de los estudios que se desarrollan en cada Taller. El acto poético y la presentación que hicieron los estudiantes del Taller en el patio central de la Facultad en noviembre de 2003 fue una verdadera enseñanza de lo que Casanueva entendía por el trabajo del Taller y de lo que él veía como “la operación de una Escuela que trasciende el tablero, que sale a la ciudad y que va desprendiéndose del camino normado por la tradición, para plantearse una magnitud que va de un continente a un tornillo (Casanueva 2003, 13). La aparente apatía y desinterés con que fue recibida

12. Pérez de Arce, Rodrigo, Pérez Oyarzún, Fernando. (2003) “*Escuela de Valparaíso. Grupo Ciudad Abierta*”, Madrid: Contrapunto y Tanais Ediciones.

13. Ciudad Abierta, Idea, utopía, ciudad que no es ciudad, proyecto cultural de los arquitectos y diseñadores de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso es una comunidad de vida, trabajo y estudio capaz de dar cabida al esplendor de los oficios y a su libertad.

14. Amereida. Poema y libros, el primero de 1965, titulados por contracción de América y Eneida, relato de la primera travesía es una visión poética de América.

15. Desplazamiento de profesores, estudiantes, diseñadores, por tierras y aguas de América. Viaje que es a la vez tarea curricular, experiencia artística real, con actos poéticos de apropiación y desvelamiento del territorio que materializa una obra arquitectónica, escultórica o de land art.

la Travesía de los estudiantes trasandinos por recelar de la voluntad itinerante y experimental de la propuesta pedagógica contrasta con el progresivo cambio conceptual que se produjo en poco tiempo en muchos talleres de arquitectura de la FADU y otras Escuelas y Facultades que integraron dichas prácticas a sus propuestas pedagógicas. Es así que, ver a los estudiantes itinerantes descubrir la arquitectura, la ciudad y el territorio con su contexto social y cultural, montar la exposición — aprendiendo a hacer— y construir una obra relacionada con las investigaciones del taller dirigido por Casanueva influyó significativamente en las nuevas concepciones pedagógicas que con un grupo de profesores y docentes experimentados de la FADU implementaríamos pocos años después en el taller que estuvo a mi cargo. Uno de ellos, Gustavo Diéguez, que nos acompañó durante los primeros años del taller implementó algunas prácticas artesanales¹⁶ construyendo con los estudiantes dispositivos 1:1, práctica que posteriormente replicaría en su propio taller de arquitectura.

Una experiencia académica semejante y poco conocida pero que resultó inspiradora para algunos de nosotros y de la FAPYD-UNR¹⁷ fue la participación en las actividades propuestas en la Escuela de Arte y Arquitectura de la Universidad del Salvador. El Seminario Taller Arte y Paisaje (STAP)¹⁸ es un ciclo anual de investigación sobre las relaciones entre arquitectura, territorio, arte y paisaje que se realiza desde 2002¹⁹ y se concentra en un caso concreto de necesidad de instalaciones de interés público para escenarios naturales, donde la intervención arquitectónica pudiera comprometer valores culturales, ambientales y artísticos de relevancia. El STAP 2003, denominado “Un encuentro con Eduardo Chillida” se desarrolló en San Carlos de Bariloche, en la Patagonia argentina, en coincidencia con la conmemoración de Francisco P. Moreno y el centenario de los Parques Nacionales²⁰. El encuentro reunió a estudiantes y profesores de las tres universidades tomando como práctica de proyecto, la propuesta de creación de un punto de interpretación paisajística y sitio de homenaje frente a la isla Centinela, en el Brazo Blest, donde se halla el mausoleo de Francisco P. Moreno. En las prácticas propuestas se produjo un importante desplazamiento conceptual como la transformación del espacio en lugar y el territorio en paisaje que significó un cambio en la percepción de los temas y problemas propios y específicos de la arquitectura.

Gustavo Diéguez (A77)²¹, junto a Ana Valderrama (Matéricos Periféricos)²² y Felipe Mesa (Plan:B)²³ emergentes de una nueva generación de profesores sensibles y atentos a los cambios que se fueron produciendo en las modalidades de la enseñanza han reunido en la publicación “*Talleres de proyecto y construcción en Latinoamérica. Enseñar con agenda social*” (Diéguez 2023) el

16. Teoría de la práctica artesanal: “Para ponerle un nombre a nuestra práctica (...) Primero, el mundo de los objetos que están a nuestra escala y que podemos construir entre los dos. Luego las obras de arquitectura que generalmente son chicas y, por último, la práctica política de trabajo en el espacio público, que son proyectos que tienen que ver con la gestión cultural, la sociología, el desarrollo y el despliegue de prácticas en el espacio público”.

17. Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario.

18. Dirigido y coordinado por Pablo Beitia y Marcelo De Simone.

19. El primero de ellos, el STAP 2002 “Xul Solar en el Delta del Paraná”, fue un taller y laboratorio digital que propuso como práctica de proyecto un muelle de acceso a la casa-taller del artista Xul Solar.

20. Francisco Moreno (1852-1919), fue el promotor de la creación del sistema de Parques Nacionales, donando las tierras que dieron origen a la creación del Parque Nacional Nahuel Huapi, en la Patagonia Andina.

21. A77: Gustavo Diéguez y Lucas Gilardi.

22. Matéricos periféricos es un colectivo de la Universidad Nacional de Rosario dedicado a realizar prácticas arquitectónicas entendidas como dispositivos de participación socio-comunitaria y activismo arquitectónico con sede en la ciudad de Rosario.

23. Felipe Mesa y Federico Mesa son miembros fundadores y codirectores de PLAN: B Arquitectos, estudio localizado en Medellín, Colombia. Actualmente, Felipe es Profesor Asistente en The Design School (Architecture Program) en Arizona State University, y Federico es Profesor Asistente en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín.

trabajo realizado por catorce talleres de arquitectura y construcción de diferentes instituciones educativas latinoamericanas durante los últimos veinte años. En un significativo esfuerzo colectivo compilaron un total de treinta y nueve proyectos que relacionan la enseñanza de la arquitectura con una agenda social comprometida con las emergencias y necesidades básicas insatisfechas de las comunidades locales y el impacto que la experiencia de la materialización y construcción de diferentes instalaciones y equipamientos comunitarios ha tenido en los estudiantes. Diéguez, Valderrama y Mesa destacan que esta publicación ofrece una reflexión sobre el rol de la formación y ejercicio actual de la arquitectura ante los desafíos ecológicos y sociales de nuestro tiempo. En el contexto de la región más desigual del planeta, este tipo de talleres permite a los estudiantes interactuar positivamente en respuesta a limitaciones sociales, ambientales y arquitectónicas. Las respuestas recogidas en el libro son diversas y reflejan el compromiso de estudiantes principiantes y avanzados, instituciones, comunidades y docentes: desde el *Pabellón de Observación* en San Lorenzo (2021) construido por estudiantes-principiantes de segundo año conducidos por Lukas Fuster, Sergio Ybarra y Guido Martínez (Taller E) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay, a la “Plaza del agua” (2017) realizada por estudiantes de la FAPyD-UNR y el colectivo *Matéricos Periféricos* en la Bajada Colacho del pueblo Esther, Santa Fe, hasta el proyecto de graduación del estudiante Enrique Moreira realizado en Los Álamos, Maule, de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Talca, Chile, entre otros ejemplos.

Algunas propuestas se han concretado fuera del ámbito académico y han sido realizadas por estudiantes y docentes formando parte de colectivos comprometidos con la arquitectura para el bien común como “La plaza de nuestros sueños” (2012). Esta propuesta conducida por Lukas Fuster y un grupo de colaboradores intervino un terreno cedido por el municipio en la Plaza Amistad de Remansito, Villa Hayes, Paraguay. El proceso de construcción fue totalmente participativo y la comunidad estuvo involucrada en el diseño, la preparación del espacio, la fabricación de los juegos y otros elementos de la plaza con la utilización de materiales reciclados. Para el diseño se organizaron una serie de talleres de los cuales participaron adultos, niños, niñas y adolescentes. A todos ellos se les pidió que reflexionaran sobre el derecho al juego, la importancia del espacio público y pensarán cómo sería la plaza ideal. Después, tenían que plasmar su versión mediante dibujos, el modelado de arcilla, pintura con acuarelas u otras expresiones artísticas. Lo producido en estos talleres fue tomado y sintetizado en el proyecto final. Hoy, todos pueden ver parte de su plaza soñada hecha realidad²⁴. Esta propuesta coincide en el tiempo en el que se difundió el *Manifiesto de Laufen* (2013)²⁵ y comparte muchos de los principios allí enunciados.

Estas experiencias reiteran las preguntas con las que iniciamos estas notas: ¿qué enseñamos cuando enseñamos? ¿Es comprensible preguntarnos sobre qué es importante en la formación y la práctica de la arquitectura actual si queremos que nuestra disciplina desempeñe un papel protagónico en los desafíos ecológicos y sociales de nuestro tiempo? Veinte años nos separan de las

24. El proyecto fue concretado por el Centro de Desarrollo Comunitario, Carlos Irigoitia, Martín Aponte, Amelí Schneider, Sofía Alfieri con apoyo de Global Infancia y el Fondo Cristiano Canadiense para la Niñez (CCFN)

25. El *Manifiesto de Laufen* es una iniciativa promovida para activar un cambio en el rol de la arquitectura y el diseño. Este documento, contó con el concurso de arquitectos, planificadores urbanos, profesores universitarios y otros profesionales. El *Manifiesto* promueve la calidad ecológica, social y estética del medio ambiente y plantea la construcción a través del desarrollo de estrategias que anticipan y controlan el crecimiento de condiciones adversas de vida a una escala global. Entre los aspectos que lo conforman se destaca la búsqueda por la colaboración cercana, el diseño como instrumento de trabajo, la búsqueda de la belleza, la identificación de las características locales, el entendimiento del territorio, la educación y la transformación de la normativa. Entre las figuras destacadas que lo difundieron se encuentra Anna Heringer.

experiencias de los STAP y de la visita de Manuel Casanueva: “El hecho de plantear la Ciudad Abierta y las Travesías, como grandes campos de abstracción produce al final de cuentas que se le de la espalda a varias dimensiones, entre ellas la profesión”. Y como él mismo afirma “No se trata de una condena a la profesión, sino su inclusión en el campo extendido por la Arquitectura Experimental”. (Casanueva, 2003, 13) En Eduardo Chillida reconocemos reflexiones semejantes: “¿Por qué la experiencia se orienta hacia el conocimiento y la percepción hacia el conocer? El deseo de experimentar, de conocer, me ha hecho llevar una marcha discontinua. ¿No se deberá esto a que me interesa más la experimentación que la experiencia, así como prefiero el conocer al conocimiento?” (Chillida 2005, 47) Al contrastar experiencia y conocimiento con percepción y experimentación Chillida introduce una diferencia y una advertencia. La experiencia anticipa resultados y soluciones fundamentándose en un cuerpo de conocimientos, mientras que la experimentación no lo hace, propone investigar, explorar y descubrir. El final es abierto a posibilidades y potencialidades que siempre están en un constante devenir²⁶.

Más allá de la repetición de las certezas, lo que debería caracterizar una enseñanza de la arquitectura es su capacidad para superar la repetición y preparar lo que está por venir: estar comprometidos con las emergencias y necesidades de las comunidades locales, afrontar la diversidad de las demandas de un mundo en transformación. Frente a las mutaciones y transformaciones actuales es el saber del proyecto el que deberá alimentar la práctica profesional y no lo contrario. Con esta orientación, hay que actuar de “una forma inactual, o sea contra el tiempo y a favor de un tiempo futuro” (Deleuze 1998, 151). El taller de arquitectura ha interpelado nuestras acciones desafiándonos a no quitarles la oportunidad a los estudiantes y docentes principiantes, a los graduados y jóvenes arquitectos de comenzar lo nuevo, algo que nosotros, como docentes experimentados no imaginamos o no pudimos imaginar prepararlos en la tarea de renovar el mundo común, un mundo circundante en transformación. Una enseñanza a favor de un tiempo futuro.

REFERENCIAS

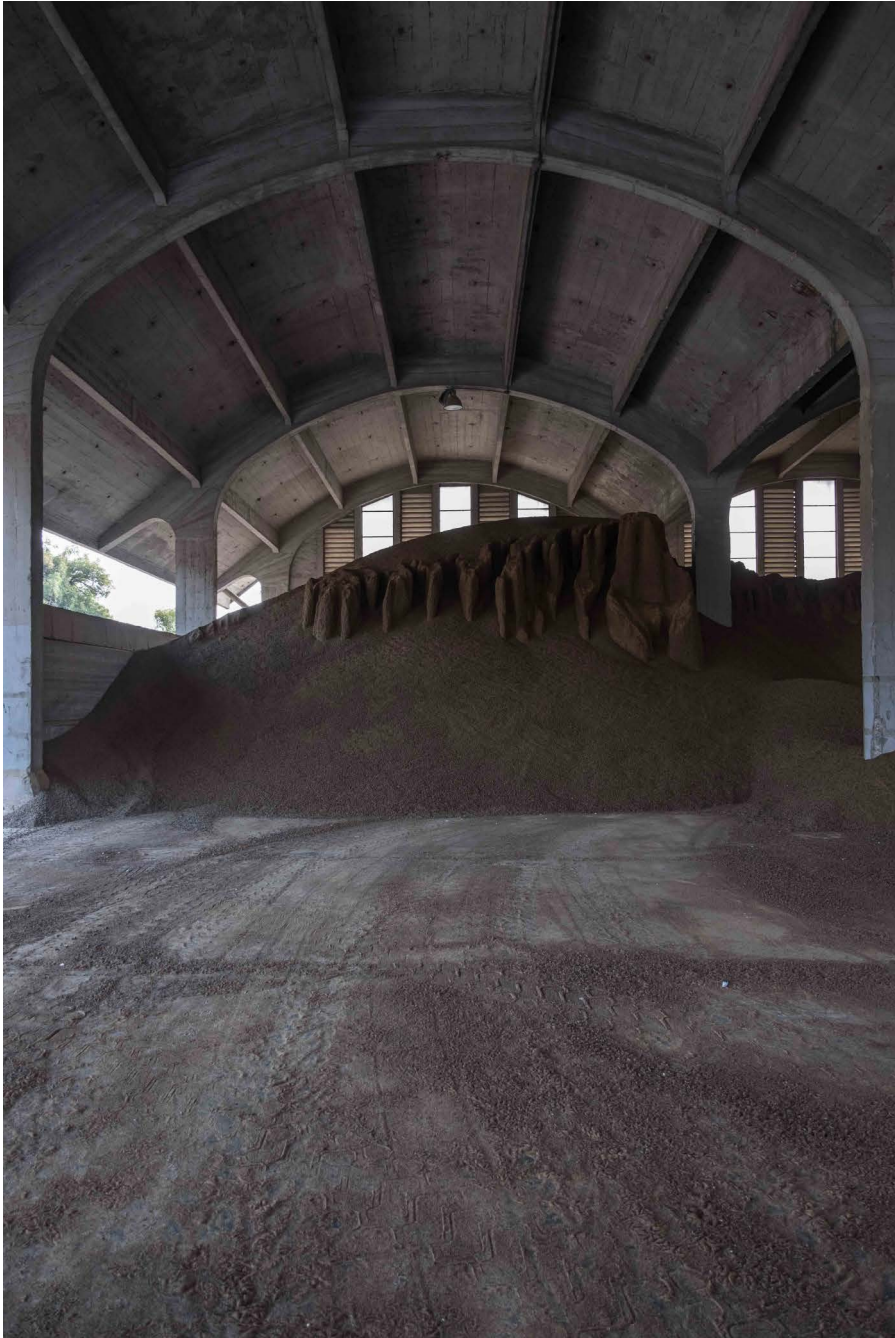
- Arendt, Hanna. 1996. “La crisis en la educación.” En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* [1954], 208. Barcelona: Ediciones Península.
- Berger, John. 2019. “Cómo resistir a la desmemoria.” En *Confabulaciones*, 101. Buenos Aires: Interzona Editores.
- Bergson, Henri. 1937. “Es preciso obrar como hombre de pensamiento y pensar como hombre de acción.” *Revista de la Universidad de México*, octubre, 7. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Byung-Chul Han, 2024. “La sociedad del cansancio”. Barcelona: Herder.
- Camilloni, Alicia R. W., et al. 2007. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Casanueva, Manuel. (2003). “*De los campos de abstracción y los elementos para una arquitectura experimental*”. Santiago: Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad Finis Tèrrea.
- Chillida, Eduardo. 2005. *Escritos*. Madrid: La Fábrica.
- Colquhoun, Alan. 1978. *Arquitectura moderna y cambio histórico. Ensayos: 1962–1976*. Barcelona:

26. Recientemente el encuentro: “ExpLearn. International Symposium 2.0” celebrado en marzo de 2025 en Villefontaine, Isère, Francia, en el que participaron Víctor Letelier y José Luis Uribe de la Universidad de Talca y Alvaro Lara Cruz de la Universidad Nacional Autónoma de México, proponía aprender arquitectura a través de la experimentación: “Behind the scenes of experiential learning. Experiential Learning in architecture and environmental design Education. Learning architecture through experimentation”.

- Gustavo Gili. Deleuze, Gilles. 1987. “¿Qué es el acto de creación?” Transcripción de la conferencia dictada en La Fémis, Fondation européenne des métiers de l’image et du son.
- Deleuze, Gilles. 1998. *Nietzsche y la filosofía*. (1967) Barcelona: Editorial Anagrama.
- Dewey, John. 2008. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós. Dewey, John. 2023. *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diéguez, Gustavo, Mesa, Felipe, Valderrama, Ana. (2024). *Design-Build Studios in Latin America: Teaching through a Social Agenda*. Chicago: ORO Editions.
- Dieste, Eladio. 1973. “Técnica y subdesarrollo”. En CEDA 34, 5, Montevideo: Centro de estudiantes de arquitectura.
- Eisenstein, Sergei. 1986. “Métodos de montaje.” En *La forma del cine*, 72. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández, Roberto. 2020. “Didáctica y proyecto. Divergencias y convergencias entre profesión y disciplina.” *REGISTROS, Revista de investigación histórica* 16 (1): FAUD-UNMDP.
- Heidegger, Martin. 1997. *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, Martin. 2005. *¿Qué significa pensar?* (1997). Madrid: Editorial Trotta.
- Jaeger, Werner. 1996. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Klee, Paul. 1973. *Notebooks, Volume 2: The Nature of Nature*. London.
- Klossowski, Pierre. 2004. *Nietzsche y el círculo vicioso*. Madrid: Arena Libros.
- Le Corbusier. 1978. “Si yo tuviera que enseñarles arquitectura.” En *Mensaje a los estudiantes de arquitectura* (1959), 68. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Miglioli, Viviana. 2022. “El Taller, supervivencias y anacronismos.” Tesis Doctoral. FADU-UBA.
- Montessori, María. 2022. “Educar para la paz.” En *Educación y paz* (1949). Madrid: Altamarea.
- Neumeyer, Fritz. 1995. *Mies van der Rohe. La palabra sin artificio, reflexiones sobre arquitectura*. Madrid: El Croquis.
- Nietzsche, Friedrich. 2002. *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, Friedrich. 2008. *Fragmentos póstumos. Volumen II (1875–1882)*. Madrid: Tecnos.
- Pallasmaa, Juhani. 2012. *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Pareyson, Luigi. 2014. *Estética. Teoría de la formatividad*. Madrid: Ediciones Xorki.
- Platón. 1988. *Diálogos. Crátilo*. México: UNAM.
- Arnoldo Rivkin, Jean-Marie Dancy, P. Caye, L. Marin, B. Pinchard. *Dimension esthétique de l’œuvre architecturale. Constance de l’architecture*. [Rapport de recherche] 375/86, Ministère de l’équipement, du logement, de l’aménagement du territoire et des transports; Ecole nationale supérieure d’architecture de Nancy. 1986.
- Rivkin, Arnoldo, 2002, “Théorie, doctrine, invention”, *Revue eaV* n° 5, Enseignement, architecture, Ville: Collectif école d’architecture de Versailles.
- Rivkin, Arnoldo, 2024, Avec Alberti. *Considérations intempestives sur l’architecture*, Paris: La Villete.
- Sacriste, Eduardo. 1976. *Charlas a principiantes*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Sacriste, Eduardo. 1992. *Charlas docentes*. Tucumán: Editorial Universidad Nacional de Tucumán.
- Szejer, Silvia. 2021. “Dimensión epistémica y dimensión institucional. Saber y praxis proyectual: El caso de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, 1947–1988.” Tesis Doctoral. FADU-UBA.
- Van Eyck, Aldo. 2021. *El niño, la ciudad y el artista. Un ensayo sobre arquitectura. El reino de lo intermedio*. Madrid: Fundación Arquia, Colección La Cimbra, Vol. 16.
- Zumthor, Peter. 2006. “Enseñar arquitectura, aprender arquitectura.” En *Pensar la arquitectura*. Barcelona: G. Gili.

BREVE CV

Eduardo Maestripiéri (Buenos Aires). Arquitecto (1978), Doctor en Historia del Arte (2008). En la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU-UBA) ha sido Profesor Asociado de Arquitectura, Profesor Titular de Teoría de la Arquitectura y Profesor Adjunto de Historia de la Arquitectura. Director de la carrera de Arquitectura (2004-2006). Miembro de la Comisión de Doctorado (2012-2020). Director del Doctorado (2019-2020). Publicó *Mario Soto. Obras y proyectos. España y Argentina en la Arquitectura del Siglo XX*. Buenos Aires, SCA, (2004). Ha publicado artículos sobre historia y teoría; cultura urbana, paisaje y proyecto en la arquitectura moderna y contemporánea.



EL TALLER INVITADO: UN ESPACIO DOCENTE PARA PROMOVER LA INTERSECCIÓN ENTRE PROFESIÓN Y FORMACIÓN

Invited Workshop: a teaching space to promote the intersection
between profession and training

O Workshop Convidado: um espaço de ensino para promover
a interseção entre profissão e educação

MACARENA BARRIENTOS

Universidad Técnica Federico Santa María, Departamento de Arquitectura, Valparaíso, Chile,
macarena.barrientos@usm.cl  0000-0002-3903-4502

RAÚL SOLÍS

Universidad Técnica Federico Santa María, Departamento de Arquitectura, Valparaíso, Chile,
raul.solis@usm.cl  0009-0000-9168-9816

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión crítica en torno a las tensiones históricas y contemporáneas presentes entre el ejercicio profesional y la formación académica en arquitectura, a partir del análisis de un formato docente implementado desde 1999 en la Universidad Técnica Federico Santa María (USM), Chile: el Taller Invitado (TI). Este espacio formativo articula directamente la enseñanza universitaria con el quehacer disciplinar, mediante la invitación a liderar un Taller de Proyectos a arquitectos(as) externos al ámbito académico, acompañados por un docente anfitrión. La revisión histórica de los TI realizados y los archivos de registro disponibles, permiten identificar distintos perfiles docentes, enfoques metodológicos y temáticos, así como implicancias en la gestión y desarrollo del TI dentro del currículo. Este análisis, a lo largo del tiempo, permite caracterizar al TI como una plataforma flexible, capaz de acoger una diversidad de aproximaciones —profesionalizantes, académicas y experimentales— que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se identifican desafíos asociados a esta experiencia en relación con la heterogeneidad del estudiantado, la evaluación formativa y la necesidad de resguardar ciertos estándares pedagógicos. A través de un marco teórico que aborda los desafíos de la universidad actual se refuerza la pertinencia de promover el necesario diálogo bidireccional entre profesión y formación, que cataliza una actualización iterativa y abre espacios para visibilizar múltiples énfasis disciplinares. En síntesis, la experiencia del TI contribuye a resignificar la práctica docente como campo de investigación arquitectónica y a renovar los enfoques educativos ante un contexto social y profesional en constante transformación.

Palabras clave: arquitectura, formación profesional, plan de estudios.

ABSTRACT

This article presents a critical reflection on historical and contemporary tensions between professional practice and architectural education, based on the analysis of a design studio format implemented since 1999 at Universidad Técnica Federico Santa María (Chile): the Taller Invitado (TI or guest studio). This design studio format directly articulates architectural education and its professional activity by inviting architects from outside the academic field to lead a design studio, accompanied by a host professor. Through a theoretical framework that addresses the challenges of complex universities and a historical review of TI projects, different teaching profiles, methodological and thematic approaches, and certain implications for the management and development of TI are addressed. Both the historical retrospective and its analysis allow to characterize the TI as a flexible platform, capable of accommodating a diversity of approaches —professionalizing, academic, and experimental— that enrich the teaching-learning process in architecture. Finally, challenges associated with this experience are identified in relation to the diversity of the student body, formative assessment, and the need to safeguard certain pedagogical standards. Contributions are also made regarding the promotion of the necessary two-way dialogue between the profession and training, which catalyzes disciplinary updating and opens spaces for highlighting multiple disciplinary emphases. In short, the TI experience contributes to redefining disciplinary education as a field of architectural research and to renewing educational approaches in a constantly changing social and professional context.

Keywords: architecture, professional education, syllabus.

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão crítica sobre as tensões históricas e contemporâneas entre a prática profissional e a educação arquitetônica, com base na análise de um formato de estúdio de projeto implementado desde 1999 na Universidad Técnica Federico Santa María (Chile): o Taller Invitado (TI ou estúdio convidado). Esse formato de estúdio de projeto articula diretamente a educação arquitetônica e sua atividade profissional, convidando arquitetos de fora da área acadêmica para liderar um estúdio de projeto, acompanhados por um professor anfitrião. Por meio de um arcabouço teórico que aborda os desafios das universidades complexas e uma revisão histórica de projetos de TI, são adicionados diferentes perfis de ensino, abordagens metodológicas e temáticas, e certas implicações para a gestão e o desenvolvimento do TI. Tanto a retrospectiva histórica quanto sua análise permitem caracterizar o TI como uma plataforma flexível, capaz de acomodar uma diversidade de abordagens —profissionalizantes, acadêmicas e experimentais— que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem em arquitetura. Por fim, são identificados os desafios associados a essa experiência em relação à diversidade do corpo discente, à avaliação formativa e à necessidade de salvaguardar certos padrões pedagógicos. Contribui-se também para a promoção do necessário diálogo bidirecional entre a profissão e a formação, que catalisa a atualização disciplinar e abre espaços para o destaque de múltiplas ênfases disciplinares. Em suma, a experiência do TI contribui para a redefinição da educação disciplinar como campo de pesquisa arquitetônica e para a renovação de abordagens educacionais em um contexto social e profissional em constante transformação.

Palavras-chave: arquitetura, educação profissional, plano de estudos.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo presenta una reflexión crítica en torno a las tensiones que la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura actual mantiene en relación con la profesión, a partir de la caracterización de un formato particular de Taller de Proyectos inserto en el ciclo final de la formación universitaria de esta carrera de arquitectura y de la elaboración de un breve marco teórico. Interesa visibilizar qué estamos haciendo en cuanto a la relación entre formación y profesión desde la educación arquitectónica, pues el rol de las y los profesionales de la arquitectura se ha ampliado y complejizado en un contexto actual condicionado por recurrentes crisis y cambios que nos desafían a imaginar, concebir y desarrollar la arquitectura —y su formación— de otros modos (Greene, Scheerlinck y Schoonjans 2012; Goycoolea 2017). Con este objetivo, este artículo amplía la reflexión a partir de un primer ejercicio de revisión histórica (Barrientos y Solís, 2023), para profundizar en las aportaciones de este formato en el contexto de las cuestiones que el breve marco teórico plantea a continuación.

En línea con lo planteado por Awan, Schneider y Till (2011), la reflexión en torno al formato docente denominado Taller Invitado (TI) que se presenta, busca aproximarse desde una perspectiva positiva a la contingencia y los impredecibles tiempos actuales, con el objetivo de abordarlos no como una amenaza, sino como una condición inevitable y, por lo tanto, como una oportunidad para repensar algunas tensiones estructurales a la disciplina arquitectónica. En la primera parte del artículo se elabora un breve marco teórico que orienta la reflexión y los alcances de esta experiencia formativa. En una segunda parte se describe el contexto y las características del caso en estudio, así como también se ejemplifican algunos casos. Finalmente, se desarrolla una discusión que explicita cómo a través de un formato docente innovador es posible resguardar un espacio para otras aportaciones desde la educación arquitectónica hacia la profesión y viceversa.

Si bien en tiempos de cambio parece evidente (e ineludible) observar que el sentido de la arquitectura probablemente cambie, así como ha cambiado desde la antigüedad hasta hoy (Monedero, 2018); también es necesario reconocer que la Arquitectura —en palabras de Javier Monedero— “es una profesión mucho más conservadora de lo que les gusta reconocer a los arquitectos” (p. 10). Ruth Verde Zein (2022) explica que los procesos de canonización en disciplinas de base práctica como la Arquitectura: “han recibido un papel regulatorio casi sobrenatural: no se espera ni se aprecia que algo cambie, ni ahora ni nunca” (Verde Zein 2022, 40-41). No obstante, y dado que los cánones juegan un rol estructurante en los procesos de enseñanza aprendizaje de las nuevas generaciones, la necesidad de revisar cómo estos cánones de ensayar o reconfigurar en el ámbito formativo se vuelve relevante.

Siguiendo la idea planteada por Joan Oackman (2012), quien afirma que “las escuelas de arquitectura siguen siendo el lugar en donde el discurso de la arquitectura es formulado y disseminado”; el formato del TI nos permite por una parte observar que existen otras relaciones y prácticas docentes más allá del binomio maestro-aprendiz (Barrientos y Solís, 2023). Y por otra parte, revisar en qué medida las “trayectorias fuertemente imbricadas” (Schweitzer, 1990) que se establecen entre formación y profesión tienen un potencial creativo capaz de integrar orientaciones aparentemente divergentes como las escuelas profesionalizantes o las experimentales, por ejemplo, (Cuff 1996; Nieto 2014) dando pie a otros enunciados y contenidos disciplinares.

En un contexto significado por el avance de la universidad compleja y de políticas universitarias que han seguido una lógica corporativa de eficiencia autorreferente, la conexión virtuosa entre formación, profesión y sociedad se ha tensionado (Bilello 1991). Los espacios formativos de

los planes de estudio se vuelven cada vez más rígidos al responder a las estructuras universitarias imperantes, mientras el hábitat construido crece en complejidad, lo que obliga a profesiones como la arquitectura a revisar sus prácticas profesionales y las de base docente, a reinventarse constantemente (Greene et al, 2012; Buchanan, 2012; Nieto, 2022). Es en este sentido, que reflexionar en torno al formato docente del Taller Invitado (TI) parece pertinente como un aporte innovador a la necesaria discusión respecto de nuestra base formativa (Teymur 2011).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONSIDERACIONES DISCIPLINARES HISTÓRICAS

Siguiendo a Stevens (1995, 111), ninguna noción ha obstaculizado tanto el progreso de la educación arquitectónica como la idea de que la única función de las escuelas de arquitectura es formar profesionales. En sus palabras “es lamentable que los educadores se hayan centrado tan obstinadamente en la función reproductiva, porque al hacerlo, confunden la verdadera naturaleza del capital cultural que proporciona la educación” (Stevens, 1995). Esta idea se vuelve crítica en el contexto universitario actual, que autores como Raúl Susin (2015), han descrito en tensión, toda vez que la reivindicación de la autonomía valórica y objetivos institucionales de las universidades se juega con relación a la creciente dependencia y sumisión a criterios de eficacia productiva que cada vez más inciden en el ámbito de la educación superior. En palabras de Susin (2015, 1) “La imposición de criterios mercantilizadores ha hecho que la educación y las instituciones educativas, entre ellas la universidad, sean instrumentalizadas. Un tiempo de transformaciones puede ser un buen momento para recuperar la universidad como lugar privilegiado para el pensamiento crítico”.

Para la educación en arquitectura, este desafío es crítico. Por una parte, el desarrollo histórico de la educación arquitectónica se ha dado en directa relación con el ejercicio profesional. Por otra parte, en el contexto nacional podemos observar cómo desde la puesta en marcha de la ley de Universidades (1981) se adopta un sistema de educación superior de tipo liberal, que ha posibilitado que la carrera de arquitectura pase de ofertarse en 5 universidades a contar con cerca de 40 programas vigentes en la actualidad (CNED, 2024). Vale acotar que, ya en el año 2017 se pudo estimar que en Chile existen más de 22.825 arquitectos, lo que significa que hay un arquitecto por cada 786 personas, más profesionales por habitantes que en países como España, Francia o el Reino Unido¹.

De acuerdo con Masdeu (2016), ya en el siglo XVI al aparecer las primeras Academias, la formación del arquitecto esboza el primer gran cambio para progresivamente avanzar a una formación reglada que no se da directamente vinculada al ejercicio profesional en obra. Sin embargo, uno de los momentos clave de la historia de la arquitectura sucede entre los siglos XVIII y XX, cuando la enseñanza y la práctica de la arquitectura se separan en dos ámbitos, para dar pie a “la sistematización de la formación y la profesionalización del oficio del arquitecto” (Masdeu 2017, 65). A más de un siglo de esta constatación, las tensiones permanecen y parece ello guarda relación con la observación de Bilello (1991), quien indica que, para la arquitectura como disciplina de base práctica, la obligada evolución a una disciplina con base en el conocimiento —como lo supone además la noción de universidad compleja— ha sido particularmente dolorosa. Algunas de las

¹ Proceso de participación ciudadana para la construcción de la política nacional de fomento de la arquitectura. <https://www.cultura.gob.cl/politicasculturales/wpcontent/uploads/sites/2/2017/05/arquitectura-documento-apoyo-participacion.pdf>.

condicionantes de esta dificultosa transición son observados y repensados por el formato del Taller Invitado, que en este artículo describiremos para reflexionar en torno a sus aportes y desafíos.

2.2. TENSIONES DISCIPLINARES Y CONTEXTO

El avance de la universidad compleja ha incidido en la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura, por ejemplo, en términos del perfil del profesorado (Fuentealba et al 2019). La tradición histórica de la educación arquitectónica, desarrollada como ya se indicaba en estrecha relación con la profesión y bajo el modelo del “maestro-aprendiz” requería siempre de este “maestro” o profesor, experiencia práctica en el ejercicio profesional. No obstante, actualmente se ha generalizado que quienes dictan la formación deben cumplir con requisitos de excelencia académica. Idealmente con un perfil investigador (maestrías y doctorados cursados) quienes en este contexto de universidad compleja enseñan arquitectura no siempre logran tener una actividad profesional fuera de la universidad. En palabras de Roberto Goycoolea Prado (2018): “por primera vez en la historia, (...) prima la investigación por sobre la docencia o la práctica profesional y la responsabilidad civil (...) estamos teniendo profesores de proyecto que nunca han pisado una obra y nunca han proyectado nada. Y esto es algo que está ocurriendo. Y que no es bueno o malo en sí mismo, pero es un panorama totalmente distinto que tenemos que asumir” (Roberto Goycoolea, seminario “Contextos y desafíos de la enseñanza de la arquitectura” realizado en la Universidad del Bío-Bío, Chile, 28 de agosto de 2018).

A este cambio de perfil del profesorado también se añade la presión que diversos instrumentos orientados a garantizar la eficiencia del sistema universitario ejercen sobre las comunidades formativas, lo que ha conducido a una creciente burocratización de la vida académica. *Accountability* es el término anglosajón que describe este creciente control de la docencia (Perry y McWilliams 2017). Todo se mide: contenidos y tiempos, metodologías y procedimientos de evaluación, incorporación de teorías del aprendizaje y de otros estándares pedagógicos. Y coincidiendo con Goycoolea, probablemente mucho de ello no es necesariamente bueno ni malo, pero es algo que está ocurriendo y que emplaza a que la educación arquitectónica se ajuste, al menos a otros tiempos. En este sentido, la figura del “profesor anfitrión” vinculada al TI es fundamental, así como la reflexión que surgen en relación con estos perfiles del profesorado y la máxima “No todo buen profesional es un buen docente y viceversa”.

Si bien a partir de estos perfiles disímiles se podría establecer un modelo de enseñanza enfocado en lo académico y otro orientado a lo profesional, lo relevante es notar que esta potencial tensión que condiciona el énfasis en la educación arquitectónica es consecuencia de las dinámicas impuestas por las nuevas estructuras universitarias, así como por la inercia de nuestro canon disciplinar. Si la investigación dentro de las escuelas de arquitectura ya no es una extravagancia como se consideraba hace veinte años (Monedero 2003), podría incluso aprovecharse en términos prospectivos. Sirviendo, como catalizador, según lo plantea Enrique Nieto (2018) para “mejorar nuestras prestaciones como arquitectos desde un conjunto de prácticas cuya especificidad está también sujeta a problematización y re-descripción constante” (Nieto 2018, 13). Como se verá más adelante, el espacio docente del TI también se abre a esta idea, pudiendo abordar un rango de énfasis que va desde lo profesionalizante a lo experimental, pasando por una amplia diversidad de temáticas disciplinares.

El ideal de la universidad compleja, articulada en torno a las misiones de formar profesionales, investigar y establecer vinculación con el medio, obliga a repensar la educación arquitectónica más

allá del pensamiento polarizador que reduce el debate a una mera elección entre modelos profesionalizantes o experimentales (Nieto, 2014). Y, además, nos obliga a entender el ejercicio de la docencia como una práctica arquitectónica “de pleno derecho” (Torres Nadal y Nieto 2014). Como indica Jiménez (2010): “la docencia de la arquitectura, que tradicionalmente descansó en arquitectos con amplia trayectoria en el ejercicio de la profesión que dedicaban parte de su tiempo a enseñar, está dando paso a una nueva situación donde la docencia se perfila como una actividad profesionalizada”. A esta consideración y como parte del contexto del avance de la universidad compleja, hay que acotar que el perfil del estudiantado ha cambiado también. La masificación de la educación superior ha implicado una diversificación del perfil, un aumento del número de estudiantes que acceden a la carrera de arquitectura y como ya se ha indicado un aumento en la oferta formativa.

3. EL TI COMO CASO: CONFIGURACIÓN DE UN FORMATO DOCENTE INNOVADOR

Como contexto que da pie a la configuración y posterior consolidación de este formato de TI, es necesario establecer que la apuesta docente inicial del Departamento de Arquitectura (DA) de la Universidad Técnica Federico Santa María (USM) entendía la formación como un espacio abierto a todas las aproximaciones o maneras de entender la arquitectura. La idea original del TI surge de esta noción y del objetivo de consolidar la carrera de arquitectura como una plataforma académica -que para mantenerse vigente más allá de los devenires institucionales particulares- debía ser capaz de admitir diversidad de contenidos y metodologías relativas al proyecto arquitectónico. Este formato docente opera mediante la invitación abierta a ejercer la docencia por un semestre a una o un arquitecto externo al medio académico, para fomentar una interrelación sistemática y directa entre la enseñanza y el ejercicio disciplinar.

Así es como la definición de cómo abordar el proyecto (o los proyectos arquitectónicos) se complejiza, al derivar del abanico de posibles invitadas(os) y sus libres modos de ejercer, e incrementa la diversidad potencial del itinerario formativo para cada estudiante, esta vez no desde la concepción de un ejercicio profesional futuro, sino que desde la realidad de este. El TI, como ya se declaró, busca fomentar y sistematizar el necesario diálogo entre el ámbito formativo y el estado de la profesión. Por esta razón, su programa académico es lo suficientemente flexible para admitir variados supuestos disciplinares, así como didácticas que van desde las tradicionales dinámicas de “oficina” a otras que apuestan por tendencias o modalidades más innovadoras.

Si bien la problemática de las iteraciones que se producen entre formación y profesión es una discusión abierta y recurrente en la disciplina de la arquitectura, no es fácil encontrar casos donde se aborde de manera sistemática y/o a través de formatos similares al método del TI. El aprendizaje basado en proyectos (A(t)BP), observable en algunas experiencias del TI, podría ser un aspecto que permita asimilar el formato a otros casos ya que es un método de aprendizaje generalmente presente en Talleres de Proyectos e incluso en algunas asignaturas técnicas que buscan acercarse de forma directa al ejercicio profesional arquitectónico (Bertol-Gros et al 2023). No obstante, esta dimensión de “seguir” a la profesión no es necesariamente el eje central del TI. Vincular academia y profesión sin subordinación de una a la otra, es probablemente un énfasis más asimilable al formato y a la reflexión que buscamos presentar. En esta línea, aparecen otros casos como el concurso de arquitectura (Álvarez 2023), en donde a través de un mismo enunciado se evidencia cómo; posiciones teórico-académicas se

someten a confirmación en el mundo de la profesión y soluciones de práctica en la profesión se validan en el mundo de la Academia (Álvarez 2023). Esta relación, más fructífera y menos subordinada, entre formación y profesión parece más asimilable a la lógica bidireccional del TI.

3.1. VERTICALIDAD Y DIVERSIDAD

El TI se inscribe en el ciclo avanzado del plan de estudios vigente de la carrera de arquitectura, que reúne a estudiantes de 7°, 8° y 9° semestre en cursos de carácter “vertical”. Es decir, es una instancia formativa en donde ya adquiridas las competencias básicas de la formación relativa al ciclo inicial, se apuesta por una enseñanza-aprendizaje colaborativa y transversal entre los distintos niveles de avance curricular que presentan las y los estudiantes participantes. Además de esta característica de “verticalidad”, el TI se enmarca en una oferta diversa de talleres de ciclo avanzado, que los estudiantes de los distintos niveles mencionados deben seleccionar para luego cursar. El ciclo avanzado de la carrera se compone de 3 semestres a lo largo de los cuáles la oferta siempre estará conformada por al menos 4 opciones temáticas (4 paralelos). Las opciones ofertadas generalmente corresponden a énfasis disciplinares relativos a las 4 Áreas de Profundización (AP) de la carrera (Territorio y Gestión, Teoría e Historia, Bioclimática, Robots en Arquitectura) y al TI que se haya definido articular en ese semestre (Fig. 1)

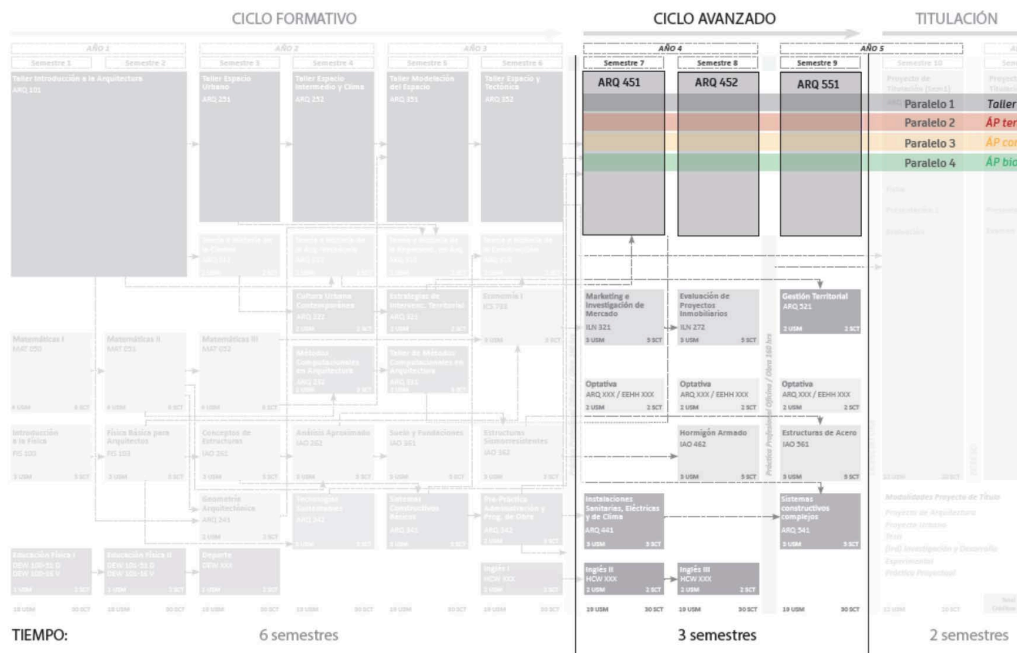


Fig. 1. Contexto curricular y configuración del TI en el ciclo avanzado de talleres de proyecto.
Fuente: Barrientos y Solís, 2023.

Dentro de ese marco, se define un sistema de reglas para resguardar ciertos mínimos comunes para las llamadas “rutas críticas” o itinerarios formativos de cada estudiante. Por ejemplo, quienes vienen de reprobado el semestre anterior, o quienes inician su semestre de egreso, tienen prioridad para elegir en qué paralelo de taller quedar. Así como ciertas garantías, existen restricciones, como tomar como máximo dos talleres avanzados de la misma AP. Detrás de este sistema de reglas (siempre en revisión y ajuste), está la idea de fortalecer la diversidad de opciones cuidando no especializar en una única dimensión, sino más bien perfilando intereses hacia el cierre del pregrado. Cuando el itinerario académico se reduce, el interés en acceder a un TI se hace mayor, dado que generalmente es valorada entre los estudiantes la novedad de un profesor desconocido, una temática distinta y nuevas metodologías.

3.2. PROFESOR ANFITRIÓN

El o la profesional invitado que representa “el estado de la profesión” trabaja liderando el proceso de aprendizaje del taller, pero está estratégicamente acompañado de un(a) docente de la carrera que opera como “anfitrión” conformando ambos un equipo docente mixto. Desde el punto de vista pedagógico, esto es fundamental, pues busca resguardar no sólo la demanda de labores administrativas del curso (como el llenado de pautas evaluativas o la coordinación con el calendario académico, entre otros) sino que también, la calidad del proceso docente en términos de una adecuación metodológica pertinente en cuanto a la articulación de contenidos, tiempos, niveles de exigencia, etc. La necesaria simbiosis por establecer entre los o las “invitados” y los o las “anfitriones”, evidencia una dinámica obligada frente al contexto que suponen las estructuras universitarias actuales: el perfil académico docente (casi exclusivo) del profesorado como contrapunto al de arquitecto(a)s profesionales en ejercicio.

Si bien esta figura proviene desde los inicios de la modalidad del TI, se formaliza aproximadamente en el año 2009, cuando la participación de las AP en la definición de los invitados requería proponer también de un profesor(a) que velara por apoyarlo en aspectos de administración interna, metodologías y prácticas docentes, así como respetar la llamada “ruta crítica”. La importancia de la figura del anfitrión radica precisamente en relación con garantizar este último punto, pues a lo largo de estos años, varias veces los modos de ejercicio e intereses disciplinares diversos de los invitados han vuelto a levantar la pregunta en relación con las “trayectorias fuertemente imbricadas” (Schweitzer 1990) entre la profesión y su educación.

4. METODOLOGÍA

Con la intención de explicitar los aportes y desafíos que el TI ha presentado a lo largo de sus casi 25 años de historia (desde 1999 al 2023), se llevó a cabo una revisión retrospectiva en base a archivos de registro y consulta al cuerpo docente, para identificar quienes en su rol de profesore(a)s invitado(a)s estuvieron a cargo de proponer el enunciado, los contenidos y las didácticas a desarrollar en el marco de la respectiva oferta semestral de talleres avanzados. Algo relevante a indicar en este sentido, es que a pesar de la necesidad sistemática de actualizar o definitivamente modificar

el currículo o planes de estudios, el TI ha permanecido como un espacio docente consolidado en el tiempo lo que valida el análisis histórico del mismo.

Como segunda aproximación, sobre la línea de tiempo histórica de los TI realizados hasta ahora, se realizó un análisis que busca caracterizar cada uno de estos talleres en el contexto de las Áreas de profundización del DA y también de otros “Indefinidos”, llamados así a propósito de no tener una circunscripción o correspondencia directa a dichas áreas. Este análisis busca evidenciar las distintas direcciones en que se orientan enunciados y contenidos: a ratos más (i) académicos, cercanos a (ii) especialidades disciplinares específicas y relativas a las AP, directamente (iii) profesionalizantes y otros (iv) indefinidos o experimentales. Como complemento a esta caracterización se ilustran algunos ejemplos y enunciados representativos del énfasis de algunos TI recientes.

En la tercera parte del análisis, la reflexión vuelve sobre el tema del perfil de quienes han liderado los TI y sobre cómo se han ido definiendo y gestionando estos liderazgos a lo largo de su historia para dar cuenta de ciertos ciclos que caracterizan el devenir de este espacio formativo. Originalmente el o la invitado(a) siempre venía del ámbito del libre ejercicio profesional. Posteriormente la prerrogativa de postular a algún arquitecto o arquitecta externa para liderar el TI se rotaba entre las 4 AP antes mencionadas con el objetivo de garantizar diversidad y disponibilidad de los profesores de la propia comunidad para oficiar de anfitrión y trabajar con quien pudiera tomar el rol de profesor invitado. No obstante, no siempre se ha podido gestionar la organización del TI a partir de esta lógica.

5. RESULTADOS

5.1. PERFILES DE LAS Y LOS PROFESORES INVITADOS

En una perspectiva histórica, podemos observar una cierta paridad o equilibrio entre los invitados que provienen desde el mundo profesional y los que lo hacen desde el mundo académico (Fig. 2). Como es de esperarse, estos últimos presentan un ejercicio profesional y/o obra construida menos extensa e intensa, lo que compensan con supuestos teóricos y metodologías mejor definidas como insumo a implementar en los talleres. Lo contrario sucede en el caso de los invitados fuertemente ligados al libre ejercicio de la profesión, para quienes (en términos generales) la figura del profesor anfitrión cobra vital importancia. Son pocos los invitados que integralmente se caracterizan por sumar ambas condiciones, aunque podríamos confirmar que ello es cada vez menos recurrente.

En relación a los ciclos o momentos antes descritos que se han caracterizado primordialmente por el tipo de perfil de los y las invitados, apuntaríamos un ajuste menos acordado de forma explícita, pero que implícitamente se ha instalado: el que la diversificación de la disciplina, así como las demandas del mundo actual, no permiten validar un perfil “más” profesional u otro “más” experimental, pues para destrabar la tensión propia de ambas esferas el diálogo abierto sea probablemente la mejor opción.. Y en este sentido, la creciente presencia de arquitectos titulados desde la misma carrera, o bien ciertas recurrencias de invitados que vuelven cada cierto tiempo a ofrecer un TI, resguardan no sólo una apuesta docente particular, sino que también esbozan una identidad propia.

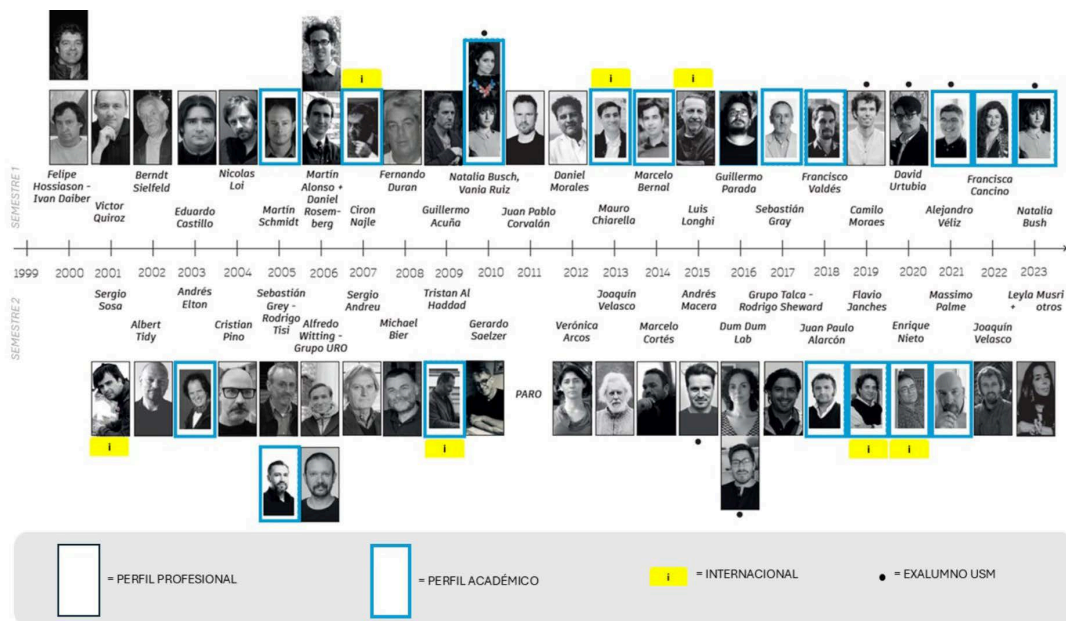


Fig. 2. Línea de tiempo y perfil de profesores Taller Invitado, Profesionales versus Académicos.
Fuente: Elaboración propia, en base a Barrientos y Solís, 2023.

5.2. PLATAFORMA Y DIVERSIDAD

El Taller Invitado reconoce su dimensión instituyente, como una experiencia docente en curso que gestiona el aprendizaje del proyecto de nuevas maneras. No siempre estrechamente ligada a la práctica, no siempre ligada a teorías, sino que pivotante como plataforma abierta a la diversidad que la propia arquitectura tiene en su ejercicio actual. La idea de que esta experiencia docente fuera una plataforma abierta a la diversidad del ejercicio disciplinar, fue enfrentando una serie de desafíos y revisiones tales como si es necesario o no curar o predefinir la pertinencia de algunos modos de ejercicio profesional frente a otros. O cómo acompañar el paso desde el “mundo real” al taller tanto en sus enunciados como en sus aportaciones metodológicas.

A propósito de ello revisaremos cuatro casos específicos y contrapuestos respecto a la diversidad de aproximaciones que se reúnen en el formato (Fig. 3). Los casos corresponden a cuatro experiencias recientes realizadas entre los años 2019 y 2023, las que difieren entre sí en las metodologías aplicadas, así como en los productos obtenidos. Los énfasis caracterizan un par de ellos más cercanos a la obra y el proyecto material (a la izquierda y en la parte baja del diagrama) y otro par de experiencias que refieren al proceso de diseño bajo nuevas prerrogativas y trascendencias (a la derecha y en la parte alta del diagrama).

En la Figura 4, se puede observar en mayor detalle la caracterización de cada uno de estos ejemplos. Podemos ver una propuesta de enunciado, para el Taller “Bajo Impacto” que si bien es bastante profesionalizante y tradicional en el sentido de abordar como objeto de responsabilidad disciplinar el diseño arquitectónico y la construcción; también se cruza con una aproximación

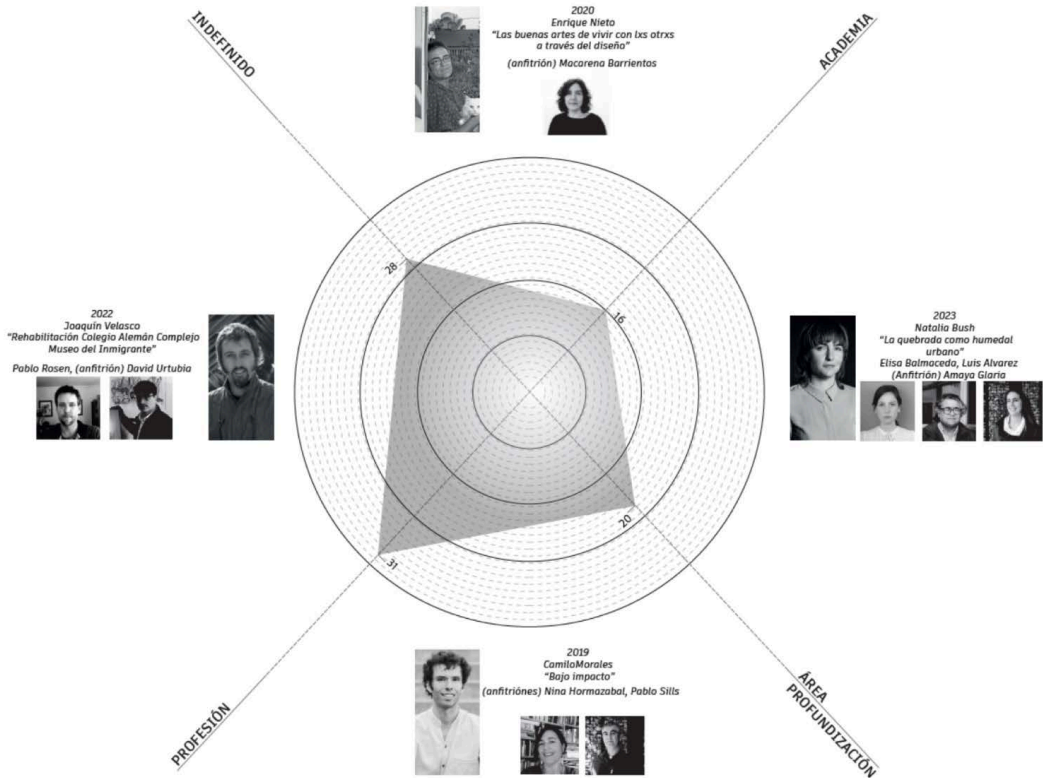


Fig. 3. Tendencias y Diversidad en el TI. TALLERES INVITADOS a modo de ejemplo. Fuente: Barrientos y Solís, 2023.

especializada en la dimensión de la sostenibilidad. Los contenidos planteados también son transversales en la escala del diseño, llegando incluso a aproximarse a la definición de un mobiliario. Otro enunciado, divergente del anterior es el del Taller "Aprender a vivir con los otros a partir del diseño", que desde un énfasis exploratorio (o indefinido) así como social y relativo a reflexiones críticas más cercanas a la esfera académica, propone una aproximación situada en Valparaíso, pero no necesariamente afín a la definición de un proyecto tradicionalmente arquitectónico, sino más bien a una investigación proyectual. En esta misma línea, de enfoque académico o de investigación, se categoriza también el caso del Taller "La Quebrada como Humedal Urbano", que aborda contenidos relativos al contexto de actual crisis climática desde una escala urbana y un enunciado que presenta a las y los estudiantes un escenario de futuro que les obliga a repensar el rol de la arquitectura y sus impactos. Finalmente, y como ejemplo que más se asemeja a la idea que hace 25 años da pie al formato del TI, se expone el Taller "Patio. Museo del Inmigrante"; que supone un enunciado profesionalizante en tanto el taller se enmarca en una obra real, en construcción, y que como complejidad tiene un valor patrimonial y de impacto urbano turístico. Como es posible observar brevemente en las imágenes presentadas, cada uno de los resultados denuncia la diversidad de metodologías, herramientas, escalas y tipos de resultados proyectuales logrados.

CATEGORÍA	[AP Bioclimática / profesión]	[indefinido / académico]	[académico / AP Territorio]	[profesión / indefinido]
TALLER INVITADO	invitado_Camilo Moraes anfitrión_Hormazábal y Sills	invitado_Enrique Nieto F. anfitrión_Macarena Barrientos	invitado_Natalia Busch y equipo anfitrión_Amaya Glaría	invitado_Joaquín Velasco anfitrión_David Urtubia
ENUNCIADO	Taller Bajo Impacto. Diseño con materiales naturales locales. Rehabilitar y mejorar los espacios de la Guardería de Conaf en el Parque Nacional Llanos de Challe, en Atacama, Chile. El encargo considera el mejoramiento de habitaciones, extensión del programa y replanteo del mobiliario. 	Las buenas artes de vivir "con" (los otros) "a través" (del diseño). Participar de un debate sobre las buenas artes de vivir con los demás a través de prácticas de diseño situadas que, desde Valparaíso, abren nuevas perspectivas para la investigación y el proyecto arquitectónico. 	La Quebrada como Humedal Urbano. Gestión especulativa en territorios vulnerables. Entender el rol del arquitecto en un contexto de crisis ambiental, desarrollando una postura crítica frente a la relevancia y los impactos del proyecto urbano en nuestra era. 	Taller Patio. Museo del Inmigrante. A partir de la rehabilitación en curso del Colegio alemán de Valparaíso, se busca proponer distintos programas de uso, poniendo énfasis en el desarrollo de los detalles y sistemas constructivos. 

Fig. 4. Tendencias y Diversidad en el TI. Enunciados a modo de ejemplo. Fuente: Elaboración propia, 2025.

5.3. CICLOS DE LA RETROSPECTIVA DEL TALLER INVITADO

A lo largo de más de 20 años de experiencias en torno a este formato, es posible distinguir algunos ciclos o momentos que han caracterizado al TI. En los primeros años, es muy clara su condición como consolidador de la idea de plataforma abierta desde la academia hacia la profesión, caracterizada por la presencia de invitados connotados y reconocidos en su ejercicio proyectual. En un segundo momento, y dados los ajustes administrativos que una carrera cada vez mayor en número y trayectoria demandaba, la condición del TI se caracteriza por la participación de las áreas de profundización (AP) del DA USM, por lo que, a invitados de perfil profesional, se suman otros provenientes de la academia ya sea desde un contexto nacional como internacional. Un tercer momento, probablemente aún en desarrollo, y que ha ampliado aún más la heterogeneidad de la llamada “plataforma abierta”, se distingue al notar que el TI también ha sido un espacio docente al que se invitan a los titulados de la misma carrera, quienes progresivamente regresan al “alma mater” para retroalimentar la formación de nuevas generaciones desde sus experiencias profesionales. Como se muestra en un análisis del total de experiencias recabadas desde los archivos (Fig. 5), se puede notar que, a pesar de los ciclos y su relevancia relativa en el tiempo, efectivamente el TI ha permitido convocar en mayor medida a profesore(a)s invitado(a)s de perfil profesional por sobre el perfil académico. Así también, se puede ver que gracias a la flexibilidad del formato han participado invitado(a)s internacionales, aunque en menor medida. Y que la participación de arquitectas y arquitectos formados en la USM que vuelven para retroalimentar a futuras generaciones es aún incipiente frente al input de profesionales de la arquitectura de diversos orígenes. Por último, y en



Fig. 5. Estadísticas con relación al perfil de los invitados históricos de los TI. Fuente: Elaboración propia, en base a Barrientos y Solís, 2023.

perspectivas de que esta revisión histórica también pueda servir no sólo como una evaluación sino para orientar mejoras, el análisis también incorporó el género como una variable que evidencia la necesidad de avanzar en términos de paridad.

6. DISCUSIÓN

6.1. DESAFÍOS

Derivado de la condición de verticalidad, el TI supone un desafío al ejercicio cotidiano de la enseñanza específicamente con relación a la evaluación y acompañamiento diferenciado del proceso proyectual por parte de la o el invitado. El grupo de estudiantes es diverso en cuanto a sus niveles e itinerarios formativos, lo que quiere decir que no todos han cursado los mismos Talleres de Proyectos previos. Esta disparidad de competencias complejiza la situación expuesta a través de la máxima presentada: “no todo buen profesional es buen docente ni viceversa”. Si la calidad docente de las o los arquitectos invitados no queda garantizada por su calidad profesional, cabe preguntarse, ¿cómo se pondera el “riesgo” implícito en esta experiencia?, lo que subraya la relevancia de la figura del profesor anfitrión. La verticalidad a lo largo de los años de historia del TI —así como en otros talleres del ciclo avanzado— ha sido vista también como un potencial positivo. El aprendizaje entre pares es catalizador cuando se encuentran en un mismo espacio educativo estudiantes de tres niveles. No obstante, en relación con las exigencias administrativas de las políticas actuales, la evaluación es un tema que hay que abordar con rigurosidad y no todas las cohortes responden a los mismos parámetros evaluativos, aunque sí a los mismos criterios. Estas son cuestiones que no sólo inciden en momentos puntuales a ser calificados dentro del semestre, sino que integralmente afectan el diseño metodológico del curso en general. Y es entonces, que la figura del profesor anfitrión cobra relevancia, pues su labor de “segundo de a bordo” implica ponderar un delicado equilibrio entre dar libertad a la o el invitado para que efectivamente la articulación entre profesión y educación se produzca, pero resguardando ciertos aspectos pedagógicos básicos.

Además de esta situación relativa al potencial docente de las o los profesionales invitados, históricamente se ha observado que los énfasis “profesionistas”, por así decirlo, de quienes han participado liderando el TI, varía en términos de traer a la academia el propio ejercicio profesional en forma literal. Es entonces, cuando podemos constatar que, así como el TI se pensó como una puerta vinculante desde la academia hacia la profesión, también desde la profesión el espacio del TI aparece como una oportunidad para explorar temáticas y métodos nuevos que escapan a “lo que hago normalmente” para acercarse a “lo que siempre he querido hacer”. Considerando entonces la prevalencia de la libertad de cátedra, así como el irrenunciable correlato con los programas académicos y syllabus de cada curso, es válido preguntarse qué es lo que particularmente aporta y/o garantiza el TI en términos de diálogo entre formación y profesión. Se presenta así un segundo desafío en relación con la ponderación entre, por una parte; la libertad y diversidad temática de traer supuestos desde “afuera” a la academia. Y por otra parte; la prevalencia de la idea original del TI que consistía en resguardar un espacio formativo capaz de acoger aspectos concretamente vinculados al propio ejercicio de la profesión.

Finalmente, un desafío que la retrospectiva en el tiempo ha permitido avistar, pero que aún falta complementar con datos relativos, por ejemplo, a quienes han oficiado a lo largo de estos años como anfitriones del TI, es la paridad de género. Nos parece que, si bien tanto en el ámbito académico como en el profesional la presencia de profesionales de la arquitectura mujeres es menor a la de hombres (Stratigakos 2016), esta realidad se va compensando en algunas dimensiones tales como la feminización de la matrícula. En un contexto como el chileno, en donde actualmente las mujeres representan un 54,66% de la matrícula nacional de 1er año en las escuelas de arquitectura nacionales (CNED, 2024), parece interesante avanzar y empujar que estos espacios formativos innovadores puedan serlo también como un aporte en la tarea de visibilizar el ejercicio profesional de más arquitectas.

6.2. APORTES

En un contexto universitario que se ha ido rigidizando dado el avance de políticas y estructuras universitarias como ya se ha descrito, y desde una disciplina arquitectónica emplazada a revisar y actualizar tanto sus prácticas docentes como su ejercicio en un mundo crecientemente complejo; el TI aparece como un espacio formativo flexible y diverso a valorar. Como primer aporte se observa que este formato innovador aprovecha las solicitudes de creación de conocimiento nuevo que la universidad compleja supone, a la vez que supera la lógica puramente autorreferente del sistema universitario, para promover una conexión virtuosa entre formación, profesión y sociedad (Bilello 1991), permitiendo que estas esferas puedan articularse en torno a una misma experiencia educativa. En este sentido el TI se ha consolidado como un espacio formativo flexible, originalmente pensado para resguardar el necesario diálogo entre profesión y educación. No obstante, a lo largo del tiempo además ha avanzado para constituirse en una plataforma bidireccional que opera como una invitación desde la academia hacia la profesión, así como viceversa.

Este diálogo bidireccional entre profesión y educación reconoce, como plantea Cunningham (2005), que todo estudiante se verá influenciado por el estado contemporáneo de la disciplina en la que se esté formando. En este sentido, el autor subraya la necesidad de distinguir entre la conformidad y el respeto por la tradición y la vocación exploratoria e innovadora que debe nutrir la enseñanza aprendizaje de la arquitectura. Es con relación a esto que el TI presenta un segundo aporte asociado a la posibilidad de acoger una amplia diversidad no exclusivamente profesionalista en sus supuestos. Como se ha descrito, las propuestas asociadas al TI varían en un amplio rango que alcanza desde enunciados más tradicionales a otros altamente exploratorios. De esta forma,



Fig. 6. Aporte del TI a la relación profesión-docencia-investigación. Fuente: Elaboración propia, 2025, en base a García-Escudero y Bardí- Milá, 2018.

las distintas experiencias acumuladas en torno al TI -en línea con lo que plantea Coleman (2010)- fomentan que la formación arquitectónica supere la actitud puramente instrumental y responsiva frente a las (generalmente) conservadoras dinámicas del ejercicio profesional, para promover entre las nuevas generaciones de arquitectos otras formas de ejercer y nuevos abordajes éticos de la profesión (Barrientos y Solís 2023).

Las reflexiones tanto en torno a los desafíos como los aportes que representa el TI nos permiten repensar qué estamos haciendo en términos educativos para revisar la relación de la formación y la profesión, reforzándola desde un nuevo espacio. Siguiendo a García Escudero y Bardí Mila (2018), “el vector profesión-docencia vincula las aulas al mundo real de proyectar y construir, una de las tareas que continúa siendo primordial” en la formación arquitectónica. Como hemos revisado, el TI se forja y amplía esta relación desde un énfasis diverso. Los mismos autores, acotan también que sobre las tres esferas que articulan la formación arquitectónica, a saber: profesión, docencia e investigación, uno de los vectores menos trabajados es el de docencia-investigación, o lo que se podría denominar: “la práctica docente como forma de investigación” (ibid., pág. 9). En este sentido todavía se debe avanzar en entender la práctica docente como un campo de investigación en sí mismo, cuestión que a partir de la figura del TI se ha ensayado en este artículo, pudiendo observar que cuando las misiones de formación e investigación intentan vincularse entre sí y con el “mundo real”, abren de mejorar la enseñanza aprendizaje actual, así como de formular perspectivas nuevas. Reclamar la docencia como una “práctica arquitectónica de pleno derecho” (Torres Nadal y Nieto 2014) es otra dimensión que a través de este artículo también se avanza (Fig. 6). Entender la enseñanza no sólo como una práctica docente o pedagógica, sino como un campo de investigación en sí mismo (García- Escudero y Bardí-Milá, 2018), es una tarea en la que insistir desde la disciplina de la arquitectura.

7. CONCLUSIONES

Abordar otros enunciados y contenidos disciplinares, parece un objetivo más alineado con la misión de la universidad compleja referida a la generación de conocimiento nuevo, y menos acorde con lo que la formación arquitectónica supone como enseñanza técnica habilitante. Sin embargo, el

singular formato de Taller Invitado USM (TI) ha permitido evidenciar que la inteligencia proyectual de la arquitectura permite explorar distintos modos y enriquecerse en diversidad al ensayar supuestos y aproximaciones que se nutren del diálogo bidireccional entre formación y profesión. Con más de 40 versiones, el TI se ha consolidado como un espacio formativo ambivalente, que abre una puerta desde la universidad hacia “el mundo real”, permitiendo también que la profesión haga un llamado “al aula” para avizorar nuevas trayectorias para las y los futuros arquitectos. Esto ha fomentado la reflexión, el desarrollo y ensayo en torno a otros enunciados y metodologías docentes, ampliando el “banco de problemas” que es posible abordar desde las escuelas de arquitectura.

Que la profesión —muchas veces más responsiva y en contacto directo con los cambios del mundo actual— pueda invitar a la formación a mantenerse vigente es otro aporte a la enseñanza aprendizaje arquitectónico que el formato del TI posibilita. Así como las nuevas generaciones de estudiantes participan de la educación arquitectónica incorporando nuevas competencias e intereses a la disciplina, también el perfil de quienes enseñan arquitectura incide en los énfasis formativos. La universidad compleja ha acompañado y apurado el tránsito de una formación disciplinar sostenida en y desde el ejercicio profesional a una más académica, en dónde las y los profesores se forman muchas veces ajenos al ejercicio profesional de la obra o de la oficina de arquitectura. En este sentido, el TI ha permitido mantener un espacio para que el énfasis profesional no sólo este garantizado, sino que sea entendido en sintonía a un contexto cada vez más complejo; tanto en términos de las demandas emanadas desde el mundo construido, así como desde las reflexiones críticas en el marco de la investigación disciplinar. Frente al desafío que supone la máxima de: “no todo buen arquitecto es buen docente ni viceversa”, las experiencias acumuladas en torno al TI tienden a tener una evaluación positiva asociada a la renovación del perfil de quienes son actores y actrices de la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura.

Finalmente, y asociado a las ideas expuestas de reforzar la diversidad de la inteligencia arquitectónica, promover la amplitud del ejercicio profesional y la necesidad de renovar las miradas y el perfil de quienes participan de la educación arquitectónica, podríamos apuntar un ejercicio futuro deseable en torno a la experiencia del TI que se vincula a promover la paridad de género. Si bien esto no ha sido una cuestión que incida ni en la configuración inicial ni en la gestión del TI hasta ahora, es una reflexión incipiente y seguramente un desafío para tener en cuenta. Particularmente un espacio docente como el TI, podría complementar los esfuerzos de investigaciones recientes, como por ejemplo las de Nuria Álvarez Lombardero entre otras (2015, 2022) y aportar a visibilizar otros modos de ejercer la arquitectura que a partir del ejercicio de mujeres arquitectas permiten iniciar un cambio no sólo en relación con brechas y sesgos observados en la profesión sino también en relación con la incorporación de más referentes femeninos en los Talleres de Proyectos. Así, nos parece que el TI puede efectivamente promover entre las futuras generaciones de profesionales de la arquitectura nuevos abordajes éticos de la profesión y sintonizar una oferta académica pertinente a su tiempo.

REFERENCIAS

- Álvarez-Agea, Aurelio. 2023. “Profesional en lo académico, académico en lo profesional: el concurso como taller.” En *XI Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'23)*, eds. B. Bardí-Milà y D. García-Escudero, 60-76. Barcelona: UPC IDP. ISBN 978-84-10008-10-62.
- Álvarez Lombardero, Nuria, ed. 2015. *Arquitectas: Redefiniendo la profesión*. Sevilla: Recolectores Urbanos.

- . 2020. “Otras prácticas españolas. Aproximaciones de arquitectas a enfoques feministas.” *ZARCH* 18: 186-197.
- Awan, Nishat, Tatjana Schneider, y Jeremy Till. 2011. *Spatial Agency: Other Ways of Doing Architecture*. New York: Routledge.
- Barrientos, M., y S. Solís. 2023. “El Taller Invitado: un espacio docente para vincular profesión y formación.” En *XI Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'23)*, eds. B. Bardí-Milà y D. García-Escudero, 967-978. Barcelona: UPC IDP. ISBN 978-84-10008-10-62.
- Bertol-Gros, A., F. Álvarez-Atarés, y B. Gómez-Navarro. 2023. “Adecuación de un A(t)BP al ejercicio profesional de la arquitectura.” En *XI Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'23)*, eds. B. Bardí-Milà y D. García-Escudero, 77-87. Barcelona: UPC IDP. ISBN 978-84-10008-10-62.
- Bilello, Joseph. 1991. *Interaction and Interdependence: University-Based Architectural Education and the Architectural Profession*. Washington, DC: American Institute of Architects.
- Buchanan, Peter. 2012. “The Big Rethink: Architectural Education.” *The Architectural Review* 232 (1388): 91-101.
- CNED. 2024. *Sistema de Información INDICES*. Consejo Nacional de Educación. <https://www.cned.cl>.
- Coleman, Nathaniel. 2010. “The Limits of Professional Architectural Education.” *International Journal of Art & Design Education* 29: 200-212.
- Cuff, Dana. 1996. “Celebrate the Gap Between.” *Architecture* 85 (8): 94-95.
- Cunningham, Adrian. 2005. “Notes on Education and Research around Architecture.” *The Journal of Architecture* 10 (4): 415-441.
- Fuentealba, J., M. Barrientos, R. Goycoolea, y C. Araneda. 2019. “El decisivo pero desatendido rol del Sistema Universitario en las Escuelas de Arquitectura.” En *JIDA7. Textos de Arquitectura, Docencia e Innovación*, eds. D. García-Escudero y B. Bardí-Milà, 51-65. Barcelona: RUBooks.
- García-Escudero, D., y B. Bardí-Milà, eds. 2018. *JIDA 5, Textos de arquitectura, docencia e innovación*. Barcelona: RUBooks IDP UPC.
- Goycoolea, Rodrigo. 2017. “Nuevas tecnologías y enseñanza de la Arquitectura.” *Arquitectura y Humanidades*. <http://www.architecthum.edu.mx/Architecthumtemp/reflexdisenoarquino/Goycoolea.htm>.
- Greene, M., K. Scheerlinck, y Y. Schoonjans. 2012. “The New Architect: Towards a Shared Authorship.” En *Good Practices Best Practices: Highlighting the Compound Idea of Education, Creativity, Research and Practice*. Delft: TU Delft.
- Jiménez, P. 2010. “Formación por competencias en la enseñanza de la Arquitectura: ¿Un aporte? ¿Una necesidad? ¿O una moda?” *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* 2 (6).
- Masdeu, Marta. 2015. “La enseñanza de la arquitectura en la sociedad actual. La integración de las nuevas formas de práctica profesional en el Taller de Arquitectura.” *RITA* 5: 72-79.
- . 2017. “La transformación del taller de arquitectura en nuevos espacios de aprendizaje. Un estudio sobre el proceso de integración entre la enseñanza y la práctica profesional.” Tesis doctoral, Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10803/482043>.
- Monedero, Javier. 2003. *Enseñanza y práctica profesional de la arquitectura en Europa y EEUU*. Barcelona: Departament d'Expressió Gràfica Arquitectònica I, ETSAB.
- . 2018. *Crítica de la profesión de arquitecto*.
- Nieto, Eva. 2014. “Escuelas (alternativas) de arquitectura ¿Modelos (alternativos) de oposición?” *Hipo2 Pedagogías Desobedientes* 2: 24-31.
- . 2018. “Investigar sí ¿Pero para qué mundos?” *Colección Investigaciones IdPA_04*: 13-23.
- . 2022. *Prescindible Organizado: Una agenda docente, afectiva y disidente para el proyecto arquitectónico*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Ockman, Joan, ed. 2012. *Three Centuries of Educating Architects in North America*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perry, J., y C. McWilliams. 2017. "Accountability, Responsibility and School Leadership." *Journal of Educational Enquiry* 7 (1): 33.
- Schweitzer, M. A., ed. 1990. *El Arquitecto en Chile: Universidad y Profesión*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- Stevens, Garry. 1995. "Struggle in the Studio: A Bourdivin Look at Architectural Pedagogy." *Journal of Architectural Education* 49 (2): 105-122.
- Stratigakos, Despina. 2016. *Where Are the Women Architects?* Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvct00dx>.
- Susin, Rodrigo. 2015. "Apuntes para pensar el significado de la universidad." *Revista de Investigación Educativa* 8 (2): 6-22.
- Teymur, Necdet. 2011. "Aprender de la educación en arquitectura." *Revista DEARQ* 9: 8-17.
- Torres Nadal, José M., y Eva Nieto. 2014. *El Modelo Alicante: Disidencias espaciales en la enseñanza del proyecto de arquitectura*. Alicante: Estudio Torres Nadal. <http://www.torresnadal.com/web6/el-modelo-alicante-disidencias-espaciales-en-la-ensenanza-del-proyecto-de-arquitectura/>.
- Verde Zein, Ruth. 2023. "No se trata del canon, sino de cómo se usa." *Revista Dearq* 36: 37-45. <https://doi.org/10.18389/dearq36.2023.05>.

BREVE CV

Macarena Paz Barrientos Díaz es Doctora en Arquitectura por la Universidad de Alcalá (2017-2020) y Doctora en Arquitectura y Urbanismo por la Universidad del Bío Bío (2014-2020) en programa de doble titulación. Cuenta con grado de Magister en Programación Urbana por la Universidad de Ferrara (2004-2005) y es Arquitecta por la Universidad Técnica Federico Santa María, sede Valparaíso Chile en donde actualmente ejerce. Asociada al Área de Territorio del Departamento de Arquitectura, desarrolla docencia e investigación. Ha liderado y colaborado en diversos proyectos y artículos. Sus temas de interés principales son: la educación arquitectónica con énfasis en las pedagogías críticas, el género en arquitectura y las dinámicas territoriales contemporáneas a escala ciudad.

Raúl Solís Figueroa, arquitecto Universidad Católica de Valparaíso 1996, grado de Magister en arquitectura por la Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 2020. Desde el año 1999 se desempeña como profesor de taller de arquitectura en la Universidad Técnica Federico Santa María y en el ejercicio de la profesión en su oficina de proyectos, principalmente en el ámbito de la vivienda y la arquitectura efímera. Ha desarrollado, investigaciones en torno a la docencia en arquitectura las cuales han sido presentadas en diversos congresos especializados en la región latinoamericana. Actualmente es profesor a cargo del taller de introducción a la arquitectura, primer año y profesor referente en procesos de títulos de arquitectura.





STRATEGIES OF CARE IN ARCHITECTURAL EDUCATION FOR FUTURE PRACTICE

Estrategias de CUIDADO en la enseñanza de la arquitectura
para la práctica futura

Estratégias de cuidado na educação arquitetônica
para a prática futura

SANDRA FELIX

University of the Witwatersrand, School of Architecture and Planning,
Department of Architecture, Johannesburg, South Africa,
Sandra.Felix@wits.ac.za  0000-0001-7401-0234

BRIGITTA STONE-JOHNSON

University of the Witwatersrand, School of Architecture and Planning,
Department of Architecture, Johannesburg, South Africa,
Brigitta.Stone@wits.ac.za  0000-0002-1044-310X

ANITA SZENTESI

University of the Witwatersrand, School of Architecture and Planning,
Department of Architecture, Johannesburg, South Africa,
Anita.Szentesi@wits.ac.za  0000-0002-7807-1293

DIRK BAHMANN

University of the Witwatersrand, School of Architecture and Planning,
Department of Architecture, Johannesburg, South Africa,
Dirk.Bahmann@wits.ac.za  0000-0001-9404-9080

ABSTRACT

This paper considers pedagogical strategies of care across the undergraduate curriculum, within the School of Architecture and Planning (SoAP) at the University of the Witwatersrand. Developed in response to South Africa's colonial and Apartheid legacies, as well as the more recent calls for a more decolonised education within the #FeesMustFall Movement. The paper presents three case studies that propose strategies to counter colonialism within the South African architectural system, which has historically privileged Western epistemologies and marginalised indigenous knowledge and embodied ways of knowing. This has led to the training of students to be industry-ready rather than practice-ready professionals, thereby reinforcing extractive modes of practice. In contrast, this paper foregrounds care as a critical and decolonial practice in architectural

education that fosters practice readiness. This paper explores pedagogical strategies of care across the undergraduate degree. In the first year, *Character-Led Design* cultivates empathy and social consciousness through narrative and storytelling, by reflecting on Johannesburg's mining history and colonial settler beginnings. Through embodied making in the second year, students enter into correspondence with material agency and atmospheric qualities, generating tacit knowledge that deepens their awareness of human and more-than-human interrelations. In the third year, *personal spatial narratives* unearth tacit design knowledge from lived experience, enabling students to situate themselves critically within institutional and professional frameworks. These approaches scaffold students' development of self-awareness, empathy, and critical agency, equipping them to challenge extractive norms as they go into practice. We argue that care in architectural pedagogy is not merely pastoral but an epistemic and ontological stance that validates relational, embodied, and affective knowledge. Such strategies of micro-resistance counter entrenched colonial paradigms, foster inclusivity, and prepare graduates to practice architecture in ways attentive to social justice, ecological interdependence, and pluriversal worldviews transforming both the profession and its pedagogies from within.

Keywords: care, architectural education, design pedagogy, practice-ready.

RESUMEN

Este artículo considera las estrategias pedagógicas del cuidado a lo largo del plan de estudios de grado, dentro de la Escuela de Arquitectura y Planificación (SoAP) de la Universidad de Witwatersrand. Se desarrolla en respuesta a los legados coloniales y del Apartheid en Sudáfrica, así como a las demandas más recientes hacia una educación más descolonizada dentro del movimiento #FeesMustFall. El artículo presenta tres estudios de caso que proponen estrategias para contrarrestar el colonialismo dentro del sistema arquitectónico sudafricano, que históricamente ha privilegiado epistemologías occidentales y marginado los saberes indígenas y las formas encarnadas de conocimiento. Esto ha conducido a la formación de estudiantes para estar preparados para responder a las demandas del sector más que para la práctica profesional, reforzando así modos extractivos de ejercer la arquitectura. En contraste, este artículo coloca el cuidado como una práctica crítica y descolonial en la educación arquitectónica que fomenta la preparación para la práctica. Este trabajo explora estrategias pedagógicas del cuidado a lo largo de los estudios de grado. En primer año, el diseño guiado por personajes cultiva la empatía y la conciencia social a través de la narración de historias, reflexionando sobre el pasado minero de Johannesburgo y los inicios coloniales. En segundo año, las prácticas materiales encarnadas sitúan a los estudiantes dentro de los entrelazamientos del mundo humano y más-que-humano, fomentando la sensibilidad hacia las atmósferas y la materia a través de la práctica encarnada. En tercer año, las narrativas espaciales personales desentieran un conocimiento tácito de diseño a partir de la experiencia vivida, permitiendo a los estudiantes situarse críticamente dentro de marcos institucionales y profesionales. Estos enfoques estructuran el desarrollo de la autoconciencia, la empatía y la agencia crítica de los estudiantes como futuros profesionales, equipándolos para desafiar las normas extractivas al ingresar en la práctica. Sostenemos que el cuidado en la pedagogía arquitectónica no es meramente de acompañamiento, sino una postura epistémica y ontológica que valida los saberes relacionales, encarnados y afectivos. Tales estrategias de micro-resistencia contrarrestan paradigmas coloniales

arraigados, fomentan la inclusión y preparan a los graduados para ejercer la arquitectura de manera comprometida con la justicia social, la interdependencia ecológica y las cosmovisiones pluriversales, transformando tanto la profesión como sus pedagogías desde dentro.

Palabras clave: cuidado, educación en arquitectura, pedagogía de diseño, capacitado para la práctica profesional.

RESUMO

Este artigo considera estratégias pedagógicas de cuidado ao longo do currículo de licenciatura na Escola de Arquitetura e Planejamento (SoAP) da Universidade da Witwatersrand (Wits). Estas estratégias foram desenvolvidas em resposta ao patrimônio colonial e do Apartheid na África do Sul, bem como aos apelos mais recentes por uma educação descolonizada no âmbito do movimento #FeesMustFall. O artigo apresenta três estudos de caso que propõem estratégias para contrariar o colonialismo no sistema de ensino de arquitetura Sul-Africano, que historicamente privilegiou epistemologias ocidentais e marginalizou conhecimentos indígenas e modos de saber incorporados. Tal contexto levou à formação de estudantes preparados para a indústria, mas não para a prática, reforçando assim modos de prática extrativos. Em contraste, este artigo coloca o cuidado em primeiro plano, enquanto prática crítica e descolonial no ensino da arquitetura que promove a prontidão para a prática. Exploram-se estratégias pedagógicas de cuidado ao longo da licenciatura. No primeiro ano, o *Character-Led Design* cultiva empatia e consciência social através da narrativa e da prática de contar histórias, refletindo sobre a história mineira de Joanesburgo e os primórdios coloniais. No segundo ano, práticas materiais incorporadas situam os estudantes entre o mundo humano e o mais-que-humano, promovendo sensibilidade às atmosferas e à matéria através da prática incorporada. No terceiro ano, *narrativas espaciais pessoais* desenterram conhecimento tácito de design a partir da experiência vivida, permitindo aos estudantes situarem-se criticamente nos quadros institucionais e profissionais. Estas abordagens estruturam o desenvolvimento da autoconsciência, da empatia e da agência crítica dos estudantes, equipando-os como futuros profissionais capazes de desafiar normas extrativas. Argumentamos que o cuidado no ensino da arquitetura não é apenas pastoral, mas uma posição epistêmica e ontológica que valida o conhecimento relacional, incorporado e afetivo. Tais estratégias de micro-resistência contestam paradigmas coloniais enraizados, promovem inclusão e preparam os diplomados para praticar arquitetura de forma atenta à justiça social, à interdependência ecológica e a visões pluriversais, transformando simultaneamente a profissão e as suas pedagogias a partir de dentro.

Palavras-chave: cuidado; educação arquitetônica; pedagogia de design; preparado para a prática profissional.

1. PRACTICE-READY VERSUS INDUSTRY-READY

Owing to the legacy of South Africa, founded as a European colony, and its history as a mineral and material resource for Western wealth, we see the real frictions that architectural practice and education must address. The legacy of ongoing material extraction, utopian construction, abandonment, ruin, and new utopian imaginings is both driven by the colonialism of the past and

the capitalism of the present—two sides of the extractive project, metered out on the bodies and minds of the country and its peoples.

During apartheid, within the university education context, the knowledge project became divided between knowledge deemed appropriate for formally white universities and vocational training techniques in former black universities. Further, the knowledge projects in both types of universities excluded expertise considered unworthy of study due to its origins in African indigenous cultures. The field of architecture was exclusively taught in the white university system, and the knowledge they taught excluded local indigenous housing and spatial practices. Under this system, with a few exceptions, African students were limited to post-school vocational training, teacher training or night schools, relegating African people to the working class and unskilled labouring professions (Abdi 2003). Largely tacit and embodied ways of knowing and thinking about the built environment were excluded from the university knowledge system, which tends to favour knowledge of the mind over embodied knowledge (Pallasmaa 2009, 11).

Practice-ready and industry-ready are two very different concepts. The term 'Industry-ready' panders to the requirements of the industry and profession, which are highly skewed to digital technologies and technical skills, often overlooking broader ontological and epistemological concerns within spatial practice. The term Practice-ready, as seen by the cohort of undergraduate educators in this paper, is a broader concept which includes technical and digital skills but also, perhaps more importantly, self-awareness, situatedness and confidence to engage with the profession and contribute to its transformation.

For architecture, the need to produce industry-ready architectural graduates has perpetuated the Western knowledge model. Today, students are increasingly trained to work in existing offices and operate software rather than open new firms or explore new approaches to spatial or material practice. As a result, far more consideration is given to ensuring students are industry-ready and employable, with almost no attention given to whether practice is ready for our students or whether our students are practice-ready.

The adoption of Modernism and Bauhaus-style teaching methodologies during the rise of Apartheid in South Africa, in which the students are seen as an empty vessel to be filled with knowledge, relying on any prior knowledge to be erased, led to little exploration of critical regionalism, materiality, or critical engagement with Indigenous building construction. This, however, briefly changed during the period from 1975-1990, when Amancio 'Pancho' Guedes's tenure as head of the department at the School of Architecture and Planning (SoAP) at the University of the Witwatersrand, brought a unique blend of African, European and global avant-garde ideas and a shift in focus towards arts and crafts, more socially engaged architectural approaches (Le Roux 2022, 86). Post 1994, the focus again shifted from materials and objects to narratives of activism and explorations of planning to redress Apartheid spatial disparities. (Le Roux 2022, 86) During the mid to late 2000s, many pedagogical approaches became geared toward producing industry-ready professionals due to pressures placed on academia by industry.

Nearly thirty years Post-Apartheid, and one hundred years post-colonialism, the experience of African students within formally white universities remains alienating (Bazana and Mogotsi 2017). Jansen (2019) suggest that the knowledge project has been principally untransformed since the end of Apartheid. Within the broader higher education context of South Africa, systemic transformation during the post-Apartheid era has been slow, inevitably leading to the #FeesMustFall movement in 2015. The student protests, focusing primarily on formerly white educational institutions, called for decolonised education and demanded free higher education.

Within Schools of architecture, students are primarily expected to conform to the minority culture, with their own cultures and contexts often deprioritised. They are treated as malleable material to be enculturated, often through pedagogies that erase their tacit spatial experiences and understanding. Consequently, graduates become entrenched in these world views and perpetuate the status quo of institutional epistemes into professional practice, failing to contest or transform established norms. While significant strides have been made since the end of Apartheid, at Wits, institutional transformation is slow, continuing to operate through and perpetuating colonial paradigms.

2. A RETURN TO TACIT AND EMBODIED KNOWLEDGE, AS A RESPONSE TO #FEESMUSTFALL'S CALL FOR DECOLONISED EDUCATION

In response to the #FeesMustFall protests (2015 to 2019), within Wits SoAP, we are experimenting with and developing a pedagogy that seeks to address the complexity of the Post-Colonial / Post-Apartheid knowledge system, which we feel remains entrenched in an extractive understanding of place and matter.

This process has included deep personal reflections on the researchers' entanglements and the effect of extractivist mindsets on our personal experience. We concluded that, as educators within a professional architectural degree program in Johannesburg, we are inevitably entangled within these extractive regimes. Both through practice and the educational framework in which we operate. Yet we each, in our way, felt the need to reconcile our tacit understandings of the world with the training we had received.

However, to achieve systemic change, we believe architectural pedagogy must strive to create real, emotive experiences that expand awareness beyond the legacies that have shaped our beings. The goal is to shift modes of being to recognise and embrace alternative alignments that prioritise care, harmony, equity, and respect for human, non-human, and more-than-human relationships. These alignments should encompass multiple worldviews, beings, and realities rather than confine themselves to strict, narrow ideologies. At SoAP, Wits, we believe that architecture and urban planning are equally important in informal townships as in the monuments of power, and we should learn from all aspects of South Africa's built fabric.

The Tacit Dimension Polanyi suggests, requires knowing more than we can say (Polanyi 1966, 4). To use Pallasmaa's way of thinking, knowledge comes from the mind, the body, and the body's encounter with the materials and atmospheres of the world (Pallasmaa 2009). We extend this to architectural education, which we suggest should encourage encounters with the material world, and reflection upon a student's tacit knowledge and learnt cultural heritage, to enable the development of new, culturally embedded knowledge through their journey towards practice-readiness. To build their own body of knowledge, practitioners and students must create something that is appropriate not only to the context but also to their lived experience. In this way, the post-colonial knowledge project can be considered ever-evolving, a living knowledge body.

In addition, one of the core values that has emerged within the school in recent years in response to this personal entanglement with knowledge is the ethics of care as redress for extractive attitudes towards people, matter, and land.

3. PEDAGOGIES OF CARE SUPPORTING PRACTICE-READINESS:

The pedagogical approach to teaching in the following sections aims to support students' conscious development and critical agency, beginning to challenge extractive labour culture, and cultivate various aspects of tacit knowledge, empathy, material engagement, and lived experience, while preparing for practice-readiness and contributing to the transformation of the South African profession. Through a process of conscious becoming, the development of critical agency, careful practice and response-ability (Haraway 2016) is scaffolded from first to third year. This paper examines the strategies that enhance students' practice-readiness, encompassing both cognitive and affective aspects, and counters the extractive nature of the architectural profession.

Through asking questions, such as: How do we respond to a world in crisis? What do we do, and why do we do it? Students' worldviews are expanded and, at times, contested by making visible the co-existence of alternative paradigms and diverse worldviews within the studio. This is done through different social and material strategies underpinned by a pedagogy of care.

Care is ...“a species activity that includes everything that we do to maintain, continue and repair our ‘world’ so that we can live in it as well as possible. The world includes our bodies, ourselves, and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life-sustaining web” (Tronto and Fisher 1990, 40).

In architectural pedagogy, we extend Tronto and Fisher's four phases of care: caring about, caring for, caregiving, and care-receiving (Tronto and Fisher 1990; Tronto 1998) into the notion of an ecosystem of care. This ecosystem of care demonstrates that you cannot teach care without caring for students, who, through receiving care, can then care for themselves and their practice and only then, by extension, care for others, for the environment, the city and the life-sustaining web that is our world. This ecosystem of care in architectural pedagogy understands “the interdependence of the economy, ecology, labour and future repair” (Krasny and Fitz 2019, 16).

Care in architectural pedagogy can also be seen as a radical decolonial practice, especially in the context of a post-colonial, post-Apartheid and post #FeesMustFall university. The school aims to develop within the student body a core value of care towards each other, society, the environment, the city, and the material world within which we are all entangled. The idea of ‘care’ places a series of critical pedagogic concerns under a single umbrella, including the need to reframe human and matter relations within sustainable design approaches. Considering the shifting social and well-being considerations within architectural practice, the changing landscape of the profession's role and place in the South African context, and climate concerns. It also calls for a critical re-assessment of decolonial thinking within the profession.

Care mustn't be understood purely as a pastoral concern or a form of emotional support. Such an interpretation risks separating care from the epistemic and ontological grounds of design. In our framing, the affective dimension is foundational. Without affective engagement, care becomes discursive positioning devoid of personal and emotive commitment and thus disconnected from the embodied and situated nature of the practices explored here. The pre-cognitive, embodied resonance between people, places, materials, and histories anchors care in a felt connection with the world, and it is here that care becomes operational rather than rhetorical.

This affective engagement is inseparable from tacit knowledge (Polanyi 1966; Schön 1984). To cultivate care in architectural education, it is therefore crucial to cultivate students' capacity to sense, respond to, and be moved by the complexities of the human and more-than-human worlds they design within. Such a position resists the traditional institutional and academic bias towards

privileging intellectual knowing over embodied, emotional, and sensory forms of knowing. This bias has historically produced architects trained to analyse and represent, but not necessarily to attune and correspond (Ingold 2013) with the realities they encounter. By reinstating the affective as a legitimate and necessary mode of knowledge production, we advocate for an architectural education in which practice-readiness is inseparable from the capacity to feel and to care — not sentimentally, but as a rigorous, critical, and ontological orientation.

4. PRACTICE INFORMS PEDAGOGY

We are all architects/artists, educators and researchers, and our diverse practices inform our pedagogy.

Responding to an unease with the erasure of her embodied way of knowing, the world, and a disjunction in her understanding of how she perceived the more-than-human at odd with her education. Dr. Brigitta Stone-Johnson's research, creative practice, and teaching respond to questions of material inertness and empty land thinking within the post-extractive urban landscapes of Johannesburg. By creating awareness of material agencies within post-extractive terrains through artistic, creative practice and explorations of Stoney vitalities within the highveld context, drawing on the feminist, posthuman work of Jane Bennett (2010), Donna Haraway (2016), Rosi Braidotti (2013), and Stacy Alaimo (2018), among others, who call for working in, with and through the more-than-human agencies of the material world. She rethinks the vitality of post-extractive terrains as lively and agentic co-labours with human agents in creating the city of Johannesburg, aiming to counter-narrate extractive attitudes. Her work, research, and teaching methods explore the body as a critical vehicle for knowing and becoming entangled with material vitalities within the African Anthropocene. Within her teaching practice, this translates as an emphasis on relationality between people, things, and matter. Through her pedagogic approach across a range of subjects, taught alongside those of her colleagues' work presented in this text, including Theory and Practice of Construction, Building Ecology and Introduction to Structures. She aims to foster an understanding of the vitality of materials used to make our cities by promoting in-depth material research and hands-on experience with geologic systems in the design and construction of buildings. Within *her* approach, *she* seeks to give room for the development of the students by giving them room to explore a line of inquiry based on their personal interest, temperament, and cultural aesthetics, framed by material engagement and exploration of making through the process in embedded contexts.

Character-Led Design is a practice of care created by architect and filmmaker Anita Szentesi, which integrates architecture and film to create inclusive learning environments and encourages students to consider life's complexities in their designs. Szentesi's experience in commercial architectural practice revealed that buildings are often designed based on pragmatic, functional and capital values only, treating occupants and context as abstract entities in the design process. She feels that this approach neglects emotional and sensory experiences, as well as the unique characteristics of places and their inhabitants. This detachment motivated her to pursue a more thoughtful approach to architectural design and pedagogy. The *Character-Led Design* approach focuses on designing spaces from a character's lived experience, using the filmic narrative of screenwriting. Starting with a film script involves imagining how characters develop in the places they inhabit and spaces wherein their emotional journeys unfold. By sharing stories, which also involves listening to them, the objective is to shift from a traditional top-down design approach to a

more inclusive, bottom-up approach. This technique, which is not typical in traditional architectural design processes, seeks to transform how architects are taught and subsequently practice.

Dirk Bahmann is an artist-researcher whose practice centres on the tacit domains of material and atmospheric dimensions of making, engaging the quasi-thing domain of architectural atmospheres. His work integrates sculptural making with psychotropic practices creating conditions for heightened perceptual attunement and the unlearning of inherited Western settler ontologies. This embodied, situated mode of inquiry has for him re-formed vital relationships with the thingness of the world, revealing alternative ontological alignments grounded in lived experience. The insights emerging from these practices inform and guide pedagogical strategies that attempt to bring into conversation the intelligences of body, material, and place with design practice and creativity. In turn, observing students' process, articulations, negotiations and coming to terms with material, atmosphere, and contexts re-informs his own practice, offering renewed perspectives on tacit and embodied ways of knowing.

As an architect-researcher, Sandra Felix gained critical and conscious self-awareness of the roots of her design practice, shifting and transforming that practice through practice-based design research. As an educator, she adapted these practice-based design research methods to undergraduate pedagogy. This approach similarly made students' design practice more conscious, critical, and careful, as well as more confident in integrating into a transforming architectural industry, as confirmed by focus group discussions. Her autoethnographic practice-based design research, and the impact it had on her own practice was replicated in the impact that this type of research has had and is still having on students' design practice. In doing so she became not only a "reflective practitioner" (Schon 1984) but also a "critically reflective teacher" (Brookfield 2017), expanding the relevance of autobiography beyond that of the teacher's "autobiography as a learner" (Brookfield 2017, 161) to include students' autobiographies as generative for their own learning.

5. JOURNEYING INTO A SHARED ENQUIRY

The four colleagues in conversation within this paper share some common ground. We are all graduates of the Wits School of Architecture and Planning, although at different times in its history. We have all practised architecture in Johannesburg. We all live and work within Johannesburg. We have all returned here and have done so for an extended period. Three of us are doctoral students, part of the same cohort, whilst one is post-doctoral; a different three shared a creative workspace a few years ago. Some of us come from Johannesburg and love studying architecture. One of us is neurodiverse, and comes from a rural area, and has never felt comfortable in the school or the academic space. Another felt disillusioned with the commercial side of architecture after a decade of practice. We are colleagues in conversation, each having undertaken our journey to arrive at a place of common enquiry, around these questions of tacit knowledge, ethics of care.

In the following sections, we examine the practices undertaken by educators, researchers, and practitioners in response to the development of practice and industry readiness in a world of multiple overlapping crises and a locally transforming profession, focusing on care through varied pedagogic approaches. We begin with the admission process strategies, which are key to transforming access to the university. The care demonstrated at admissions underpins the care in the first year of study and proceeds sequentially through the undergraduate program.

In seeking to create a way to broaden access to the university space, that breaks down the systemic barriers placed on the institution, by the intergenerational legacy of racialised education, as discussed in the introduction. The SoAP admissions process has been created as a system of exercises for applicants which tests not only academic merit, but also tacit skills, of making, wayfaring, storytelling, and imagining alongside the kinds of drawing and drafting skills a prospective architectural student might need. In creative writing, applicants are encouraged to use narrative writing, to imagine alternatives to the world they inhabit. Outside of the narrative text, applicants are tasked with designing and making an object that is meaningful to the creation myth of the imagined world. Here, we draw on Polanyi's suggestion that knowing begins with reflection on embodied experience (Polanyi and Sen 2009a, 16). By encouraging applicants to reflect on their world, we hope to facilitate the start of the journey to knowing. For students from previously disadvantaged communities, this aims to create a sense that the school is open to applicants from all backgrounds, and that each person's spatial memory is welcome within the school. Each student who meets the initial exercise criteria is then interviewed by staff within the school. The aim is to understand who they are as individuals, connect with applicants on a personal level. This sense of personal connection becomes the soil upon which we hope to build the next generation of architectural practitioners. As a result of these measures, our student body is now more reflective of the multicultural dynamics of the city we find ourselves in, as they can be evaluated on aptitudes outside of academic skills alone.

All students in the SoAP undergraduate program, during the years incorporated in this study (2018-2024) completed the first and third year architectural design studio described, however the second-year material cultures studio is a smaller elective studio chosen by 25-30% of the second-year cohort.

6. PLANTING THE SEEDS FOR INCLUSIVE PRACTICE THROUGH NARRATIVE IN FIRST-YEAR ARCHITECTURAL DESIGN PEDAGOGY

The initial project first-year students are introduced to in the architectural design studio is AlterNative Jozi, which centres on *Character-Led Design* inspired by the character-driven narrative from screenwriting which engages audiences by allowing them to form emotional connections with the evolving characters (Field 2005, 22). A film script brings conflict and climax to the architectural design process, serving as an 'entertainment narrative' for designers (Grimaldi et al. 2013). It encourages the exploration of empathy, identification, and memory through personal stories, aiming to integrate others' connections to history, identity, and place in the design process. The concept of *Character-Led Design* suggests that architectural practices informed by the perspectives of characters can generate emotional investment and cultivate a sense of care and ownership among designers. *Character-Led Design* evokes empathy in the designer, by allowing individuals to "dwell in" another person's perspective, aligning with the concept of *indwelling* from tacit knowledge (Polanyi and Sen 2009, 11). *Character-Led Design* also resonates with Thomas Avermaete's '*Death of the Author, Centre and Meta-Theory*' (Hein 2017, 481), which addresses the multidimensionality of urban experience histories, suggesting that explorations of challenging and less familiar sources and methods should be explored, including film. Employing this technique addresses decolonisation within this University's context, countering top-down design approaches rooted in extractive colonial history. It tackles the enduring centre-periphery divide, where "First World" cities are seen

to generate theory and policy, whilst “Third World” cities are seen as problematic and in need of reform (Hein 2017, 481).

The title, *AlterNative Jozi*, is layered to encourage reflection on the context in which the class is situated. ‘Alternative’ refers to something that challenges traditional norms, suggesting different ways of being and implies that diverse paradigms exist beyond a singular universal perspective, aligning with Walter Mignolo’s concept of the pluriverse (Reiter 2018, x). Pluriversality rejects the notion that the world must be seen as a unified whole and instead views it as an interconnected diversity. Alternative also suggests other ways of knowing, highlighting the centre-periphery issue, which Jansen (2019, 62) argues is more likely the problem with knowledge production in South African higher education rather than decolonisation.

‘Native’, the second part of the compound word *alternative*, means indigenous to Johannesburg, aiming to provoke thought about the value of Indigenous knowledge and its systems rather than only aspiring towards Western or global ideals. In this project, the concept of characters and storytelling align with the indigenous research approach to storytelling (Smith 2012, 145). As a research tool, storytelling is a useful and culturally appropriate way to represent diversities of truth, allowing the storyteller, rather than the researcher, to maintain control. Stories are inherently tied to knowledge, serving as both method and meaning. ‘Jozi’ is a slang abbreviation for Johannesburg.

The *AlterNative Jozi* Project is divided into briefs that outline specific processes students must follow to achieve their design goals, ensuring that they engage with the *Character-Led Design* practice of care from the outset. The steps in the brief guide students to navigate their narrative and design process. Students imagine stories that take place across the past, present, and future of two contrasting worlds in Johannesburg, featuring opposing characters, the protagonist and antagonist, who will inhabit those worlds. The brief’s second stage is the design phase, where the architectural concept, form, function, and spatial planning are developed based on the narrative. The third stage educates students about architectural drawing and orthographic projections, and the final step involves students presenting their portal through architectural drawings that reflect the narrative. The students are provided with a visual storyboard of Johannesburg’s history to help them begin their narrative (Fig. 1). The storyboard features thought-provoking images: colonial settlers arriving in the Johannesburg Highveld in their ox wagon; the settlers’ interaction with native Africans; the development of gold mining; the construction of mining equipment, and the growth of mining towns that eventually become Johannesburg. As the city develops, native African men are employed for hard mining labour, creating a dichotomy between the land and the body, both of which are exploited for extracting capital resources. The eighth storyboard frame evokes strong emotions by depicting the backs of the native African men walking past a large signboard that states “Caution Beware of Natives”. This frame depicts the social injustices that took place during Apartheid. The storyboard concludes with an image of modern-day Johannesburg, allowing the viewer to imagine their own alternative story in response to what they have seen.

Students respond by creating a personal story, their visual narrative in a second storyboard. They contribute their unique perspectives, challenging the given storyboard by addressing a current issue in Johannesburg that they relate to and believe they can resolve through designing their alternative portal. Their characters inhabit both worlds of the story, embodying complex beings who possess insight into Johannesburg’s extractive past while grappling with the current issues the student has identified in the city. The characters and the narrative are vessels that the students inhabit; the narrative enables a deep understanding of the site and context, and the characters, a deep empathy for those living and embodying the narrative or context. These character and narrative

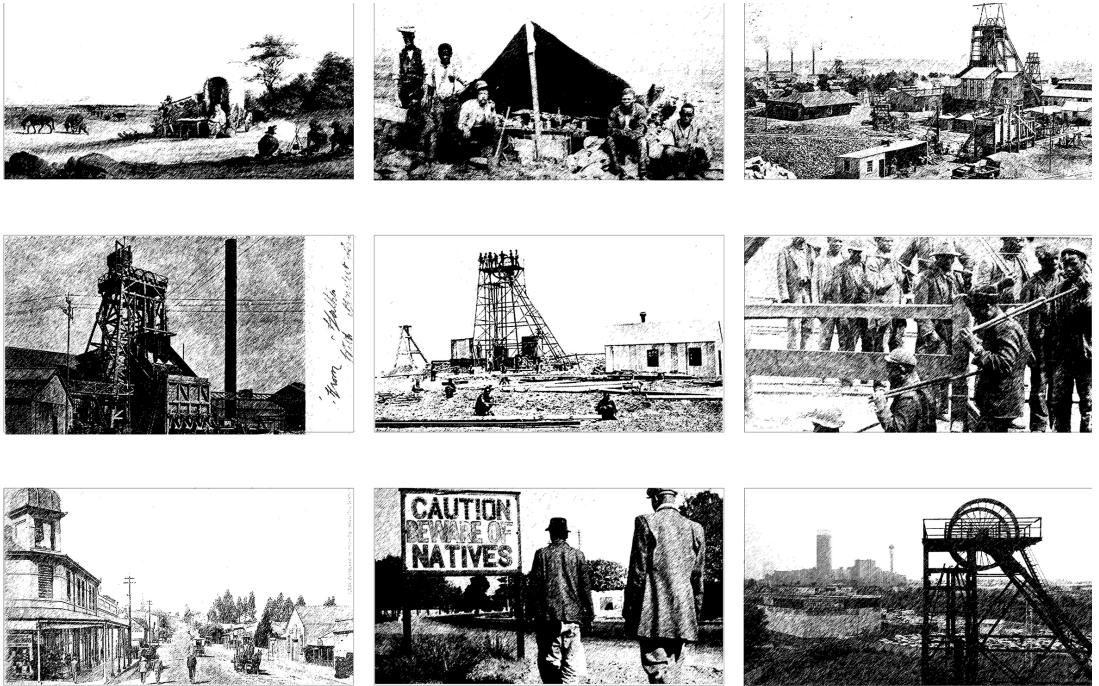


Fig. 1. AlterNative Jozi, Storyboard of Johannesburg's history by Author. 2022.

vessels of embodiment align with *indwelling* (Polanyi and Sen , 11), enabling designers and students to engage with culturally and sensorially situated ways of knowing. They pay close attention to subtle cues from lived experiences, leading to a comprehensive understanding of another's world. Character-Led Design directly employs this process. Students imaginatively immerse themselves in their characters, internalising their sensory and emotional experiences. This approach fosters an architecture of care, where spatial choices arise from a deep, embodied, and empathetic connection to the lives that the spaces are intended to serve, rather than from an abstract formal perspective. Students become active creators of knowledge rather than relying solely on traditional top-down teaching methods, where the educator directs students. This student-led approach turns the brief into a collaborative effort with educators.

The characters, narrative, and worlds created by students in the second storyboard depict multiple perspectives of Johannesburg. The diverse characters who embody Johannesburg, represent the viewpoints of the students who have made them. This selection of characters and stories by various students (Fig. 2) responds to the same brief. Still, it includes different themes: gender equality, technology in mining, wealth inequality, and a world where the environment is valued and not treated as a commodity for capital gain. All these narratives and characters challenge what an alternative world could be like if colonisers and native Africans had a different history with one another in South Africa. Multiple viewpoints are created, shared, and heard, an approach that focuses on inserting diverse points of view, previously excluded, into the institution's historical

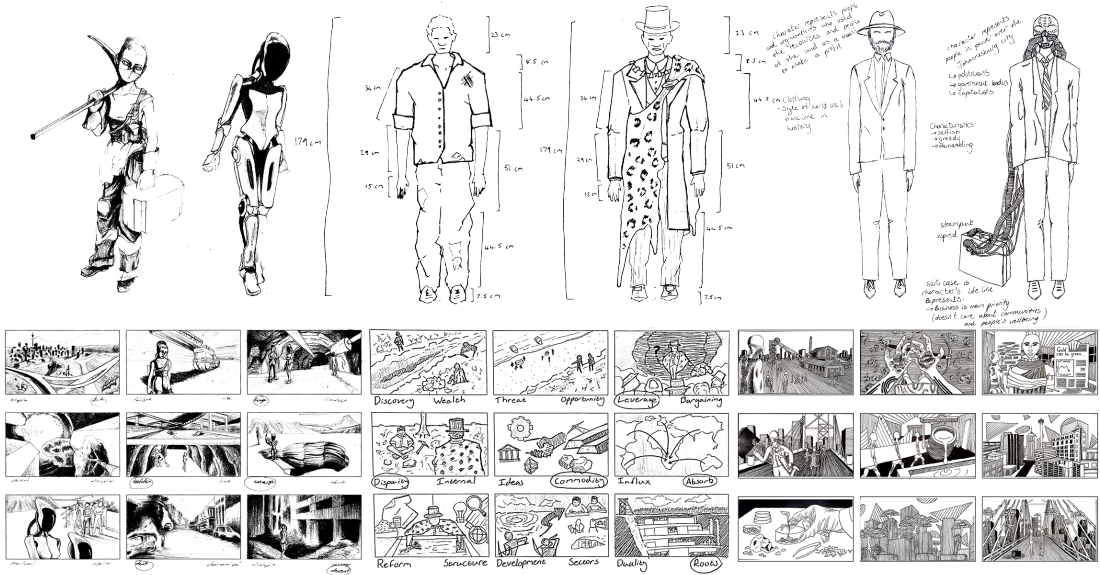


Fig. 2. AlterNative Jozi Varied Output of Characters and Storyboards by SoAP Students 2022.

archive. Multiple alternative future paradigms are envisioned, which counter the universal hegemonic view inherited from the extractive colonial past.

The storyboards connect directly to architectural conceptual sketching and orthographic projections. Through this combined film and architectural visual language, the students' imaginations about their narratives and characters begin to develop as real possibilities for an architectural translation within a specific context. The storyboards inspire concepts, visualise the yet-to-be-designed building with specific users in a context, and perceive the design over time, historically, presently, and in the future. The ideas in the storyboard are transformed into spatial translations and spatial experiences. The narrative as a design driver is iterative and guides the design process continuously.

The architectural design process also affects the narrative. As spatial experiences are translated into architectural forms, the storyboards are revised to include these designs. In this way, the design shapes the narrative and the characters, encouraging students to reflect on and refine both the design and the narrative as the process unfolds. The design results in an architectural pavilion (Fig. 3) that combines present Johannesburg with a contrasting imagined alternative Jozi designed through a thoughtful, inclusive, collaborative practice of care. Various pavilion designs showcase national issues and specific challenges students aim to tackle based on their lived experiences, providing a well-rounded design perspective. The portal designs (Fig. 3) derived from the stories and characters shown in (Fig. 2) illustrate the contrasting spaces shaped by the narrative. Two of the portals' stories are based on mining, clearly highlighting the difference between above-ground and below-ground. The third design celebrates a return to a healthier relationship with the environment.

In conclusion, the *Character-Led Design* technique has transformed how first-year architectural students learn to design spaces, influenced by ambience and meaning, not just dimensions or

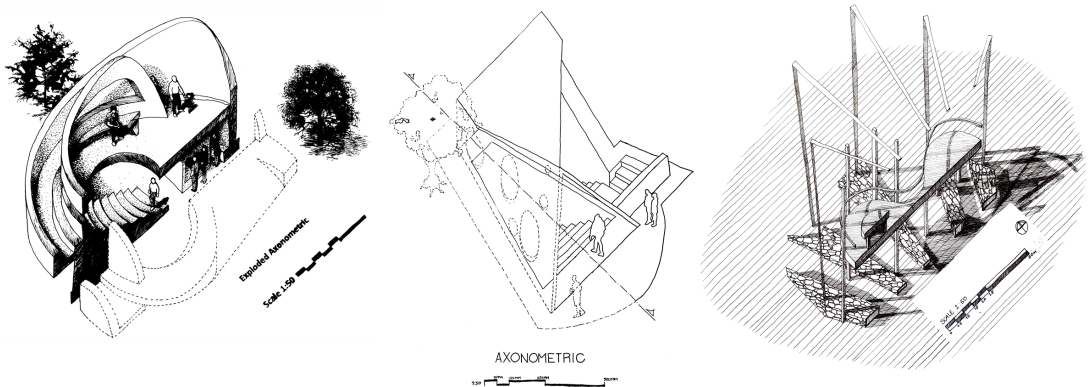


Fig. 3. AlterNative [location redacted for blind peer review] Varied Output of Axonometric of Portal Designs by SoAP students 2022.

site constraints. By designing through the stages of a story, from a sentient being who inhabits this specific world, faces a crisis, and is evolving, (Grimaldi et al. 2013) students conceptualise spaces without preconceived notions. These unique spaces stem from intuitive understanding and spatial culture shaped by lived experiences, integrating the spatial atmosphere experienced by the character into the design process.

The *Character-Led Design* approach aligns with the ongoing shift in global urban planning mindsets from top-down to bottom-up methodologies, such as *Action Archive*, co-founded by Meike Schalk, Sara Brolund, and Helena Mattsson (Gromark et al. 2018, 30). This organisation positions architects and historians as active participants within a network that facilitates the collection of often unrecorded stories from history, particularly the overlooked voices of marginalised groups, to create an active archive that can inform design practices. The *Character-Led Design* methodology has the potential to contribute to this global transition toward a bottom-up approach in architectural design and planning.

Because the main aim of architectural pedagogy is to prepare students for architectural practice, *Character-Led Design* aims to instil empathy and understanding and foster socially conscious (Escobar 2018) practitioners who can reshape the future of architecture, thereby transforming the profession from the ground up. The ability to empathise, as noted by Polanyi and Sen (2009), involves a nuanced process of attuning to the often subtle cues present in a character's environment. This attention helps to foster a deeper understanding of the spatial and cultural context surrounding the character. By internalising these lived or imagined perspectives, students cultivate an implicit knowledge that influences their design decisions with a relational awareness, ultimately enhancing their sensitivity to the experiences of others.

7. INTERSECTIONS WITH NON-HUMAN WORLDS- SECOND YEAR

Although embedded within the architectural profession, the academy offers opportunities to enact micro-resistances by fostering spaces that nurture alternative ontologies. A second-year elective that

typically accommodates approximately 25 (of 75) students, exemplifies this approach by creating affective, lived experiences through design thinking and making processes that focus on the felt body (Griffero 2016). Griffero describes the felt body as the bodily sphere in which atmospheres are directly sensed and affect us pre-cognitively, shaping our experience before conscious interpretation (Griffero 2016). This reframing shifts attention away from the explicit, articulated world of conventional design practice and positions students within a more nebulous mode of engagement that cultivates empathy toward the interconnectedness of human and more-than-human worlds

Within this frame, the course embeds tacit knowledge (Polanyi 1966, Schön 1984, Pallasmaa 2009) as a bridge between an ethics of care and practice-readiness. Tacit knowledge, formed through embodied experience, sensory attunement, and situated responsiveness, enables designers to act with situational intelligence, empathy, and sensitivity to place. It emerges through making, where thought unfolds in relation to the felt body, the agency of materials, and the designer's contextual conditioning. By cultivating this dimension, the course resists the anthropocentric bias of a digitally mediated, consumerist culture, translating care from an abstract value into a deeply internalised ontology that emerges in the design process.

The project begins with students selecting a significant life experience imbued with strong affective content as the foundation for their work. These experiences, chosen for their vivid emotional clarity, anchor an otherwise open-ended brief. Guided by the atmospheric qualities of these memories, students translate them into staged spatial assemblages constructed from Plaster of Paris, and microprocessor-controlled lighting. The aim is to evoke and convey, to an audience, the emotive essence of the experience in a tangible, material, yet atmospheric form (see Fig- 4).

To do this, students employ embodied methodologies such as gesture, performance, vocalisation, and iterative making. This approach moves design away from the abstraction often produced through traditional drawing methods, engaging instead with the tacit dimension of atmospheric affect. Working with form, texture, materiality, lighting, and figure-ground relationships through direct bodily engagement grounds design in felt experience. In this way, students develop the ability to read, respond to, and shape atmospheres, which is significant within regimes, where the vitality and interdependence of matter are normally overlooked.

The making process, understood as a relationship between body and material, brings students into direct sensory contact with their medium. They observe plaster's transformation from powder to solid, work with it at different stages of hardness, and note how its behaviour changes over time. In doing so, they begin to understand the "personality" of the material from the inside out, an understanding that develops through trial, adaptation, and response rather than through preconceived theory. This reciprocal engagement decentres human agency, positioning students at the intersection of the human and more-than-human. In this way, the process enacts what Ingold (2013) calls correspondence, a continuous dialogue in which humans and their environment influence and shape one another. It is through the body, Ingold argues, that we come to know and understand the world, an approach that challenges the detached intellectual epistemology by reintroducing the felt and intangible as meaningful components of inquiry.

This sensibility is not a superimposition of the self onto the world, but an alignment with it, within which students encounter the vitality and agency of matter. As Jane Bennett (2010) describes, matter possesses its own liveliness and capacity to influence its surroundings. In working with Plaster of Paris, this vitality is revealed through the material's resistance to predetermined intentions, especially when students fail to respond to the way it "wants to be" (Kahn and Lobell 2008). For many in a digital generation, such resistance is unfamiliar and striking. Through direct

bodily engagement, students learn to recognise plaster's unpredictable behaviour, its changing characteristics, quirks, and auratic presence. They also see that making is shaped not only by the material itself but by weather, ambient conditions, and their own emotional states. The site of making thus emerges as an assemblage of multiple agents, with the student as one participant among many. This broadened awareness of agency leads to the realisation that design is not authored in isolation but arises in and through relationships.

Karen Barad's (2007) concept of agential realism builds on this relational understanding. Barad proposes that agency is not the result of individual entities' actions, but emerges through intra-actions, the ongoing relationships between entities. From this perspective the boundaries and properties of both the student and the plaster are not pre-given but are dynamically constituted through their entanglement. This challenges the notion of separateness and individualism, and reveals that things emerge from the very relations that bind them. This view reinforces the course's aim of enabling students to design with, rather than over, the worlds they inhabit.

At the project's outset, students draw on lived experiences rooted in their local social, cultural, political, emotional, and material contexts. As these experiences evolve into tangible artefacts they reveal the entanglement between inner worlds and external environments where no element can be understood in isolation and each shapes the others within a larger whole. Re-engaging the body makes these interactions central to understanding, fostering attentive listening and empathy toward surrounding contexts. This approach encourages architectural expressions that are finely tuned to the specificity of place, allowing knowledge to emerge organically from dynamic human–environment interactions. Rather than prescribing fixed ideologies or values, it supports a continually renewed understanding of the interconnectedness of materials, people, and the worlds they inhabit.

In conclusion, this elective demonstrates how embedding embodied methodologies in architectural education cultivates an awareness and empathy for the interconnectedness of human and more-than-human worlds. Through direct engagement with materials and experience-led



Fig. 4. Sequential documentation of a single student's staged installation illustrating the unfolding of an atmosphere. Materialised in Plaster of Paris and shaped through responsive lighting, the images document tuned spatio-affective moments designed to evoke the qualities of a particular atmospheric memory. 2024.

processes, students uncover the agency of matter and their own situatedness within complex, networks, challenging anthropocentric biases and extractive regimes. This fosters an ontology of interconnectedness and mutual respect, enriching architectural expression and supporting an ethics of care within a situated context. Crucially, these outcomes are rooted in the development of tacit knowledge, an embodied understanding that enables designers to navigate complexity with sensitivity. In doing so, the course seeks a model of practice-readiness that moves beyond technical competence, preparing graduates to engage with professional contexts in ways that are situated, adaptive, relational, and attuned.

8. CARE FOR SELF, CARE FOR OTHERS, CARE FOR THE WORLD

In the third year Architectural Theory and Design studio course students counter the lingering colonialist canon by making Indigenous forms of knowledge visible through an “embodied remembering of the past ... against the colonialist practices of erasure and avoidance” (Barad 2017, 56). Through *personal spatial narratives* in the first project of the year entitled Manifesto, students develop conscious and critical self-awareness of their own design practice methods, processes and fascinations. Through unearthing tacit design knowledge, students and educators demonstrate care, care for their own and each other’s spatial histories, care for expanding an architectural canon to include local ways of knowing, and, by extension, care for diverse worldviews.

The *personal spatial narrative* is a memory drawing fleshed out into a narrative, akin to Bachelard’s primal images where, “each one of us, then, should speak of his roads, his crossroads, his roadside benches; each one should make a surveyors’ map of his lost fields and meadows... Thus we cover the universe with drawings we have lived. These drawings need not be exact. They need only to be tonalized on the mode of our inner space” (Bachelard 1994, 11-12). Each of us is an accumulation of spatial memories. Our perception of space accumulates layer upon layer from spaces we have lived in, experienced, studied, analysed or designed. Our development as designers is punctuated by meaningful connections to several significant physical environments beginning in childhood (Marcus 1995). *Personal spatial narratives* unearth that place attachment, the bonding to a particular place in our past. Merging multi-dimensional models from Scannell and Gifford (2010) and Raymond, Brown, and Weber (2010), place attachment is theorised as being made up of three overlapping dimensions. *Place identity* reflects the physical, built, or natural, character of a place. *Social bonding* reveals the personal or communal bonding to a place through affective behaviour, cognition or social and cultural identity. *Nature-bonding* reflects the affinity or connectedness to nature.

How does one unearth this personal, spatial, lived experience, separate from the ways in which students are enculturated to think about architecture through their formal architectural education? The act of hand-drawing offers a means to tap into memories of lived spatial experiences outside of language. Drawing transcends the limitations of institutional languages, such as English, which often lack the nuance required to describe spaces tied to African cultural memory and identity (Elleh 2022). In this way, drawing is used as a tool to think about things unknown; “it offers ways of knowing, thinking and doing that link cognitive, affective and practical modes of study” (Adams 2017, 248). Drawing is used, as a trowel to open up, feel one’s way forward (Ingold 2013) and explore the archaeological sites of the students’ past lived spatial experiences. Drawing is an embodied and phenomenological exercise which “echoes in the measurements of our body and in the memories of our minds..., expresses our relationship with the world but at the same time

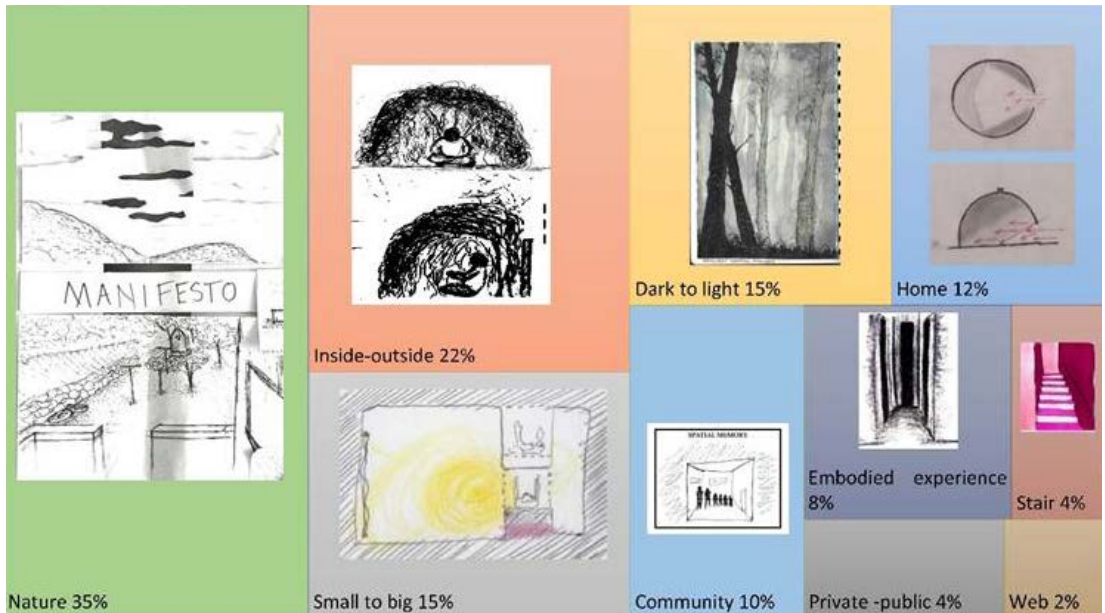


Fig. 5. Personal Spatial Memory drawings breakdown of categories showing that 35% of student personal spatial memories display natural bonding.

reinforces our self-identity” (Pallasmaa 2013, 76). The personal spatial memory drawing can thus be seen as an act of self-care, connecting the self’s past with the present.

The *personal spatial narrative* method unearths these dimensions of the designer’s place attachment and asks how these are reflective of a particular design voice or way of seeing and being. Students’ *personal spatial narrative* drawings reflect these places attachment dimensions with 35% of students’ memories reflecting nature bonding, whilst 22% deal with the threshold between the internal, world and the outside natural world. Interestingly 12% reflected home, and 10% were memories involving community and family (refer Fig. 5).

These personal spatial memory drawings echo Cooper Marcus’ “environmental autobiographies” (2014, 32) and Aldrich’s “repertory grids”(2005) in uncovering place attachment, providing continuity with the students’ past, a sense of control, self-determination and a sense of identity of who they are and where they came from.

The archetypal spatial fascination unveiled in the students’ *personal spatial memory* is compared to a *deconstructed archive*¹ of their past practice to see if it re-occurs and how it has been explored. These two methods are self-reflective; the students look within themselves, into their past practice, and to dominant spatial memories within their childhood, to unearth tacit knowledge about their design practice and who they are as designers. Following this inward-looking process, students then

¹ ‘Deconstructed archive’ is another method within the Manifesto project where students redraw their past design projects and do a meta-reflection across projects unearthing similar design fascinations across projects

look outward to the institution, to architectural discourse and practice, asking themselves where, or even if, they fit in. In the context of a decolonial university, many students struggle to find their place.

The roots of an architect's spatial intelligence lie within their personal lived spatial experience and in the studios of architectural education. Students whose personal habitus (Bourdieu 1977) mirrors that of the architectural institution are seen to be higher-functioning by their teachers and thus the institution replicates and reinforces its own established habitus (Payne 2015; Stevens 2002). Historically, in South African architectural institutions, those students whose habitus differed from that of the institutions have been othered and expected to conform. Validating their lived spatial experience in the South African context validates a way of being and knowing about space and architecture that is very different from the colonial hegemony that still lingers in these institutions. These ways of being and knowing originating from the student's lived spatial experience before they enter formal architectural education, are key for students' ability to acknowledge and even challenge institutional influence.

Personal spatial narratives reveal the student's affective place attachment through a memory and meaning-making process, prompting them to understand where their design fascinations originate. Revealing this tacit knowledge (Polanyi 1966; 1958) about their own design fascinations makes students more conscious of their design predispositions in their design projects during the rest of the year. These design predispositions and fascinations reveal that design practice is "informed by personal preferences (and) cultural context...(bringing) insight into various dimensions of the tacit" (Schrijver 2021, 8). Students first unearth tacit design fascinations from their lived past experiences, then they explore these in the design studio, and lastly they reflect on the process, through "reflective practitioner" (Schon 1984) essays showing that they knew more than they could tell, borrowing from Polanyi (1966, 11). This tacit knowledge assists undergraduate students to begin to define their own design practices ahead of a compulsory year out² before returning for postgraduate study, "it just helps you steer your career a bit more... it gives you a starting point of where you think that you want to be or would like to head in the direction of" (Student Focus Group 2, 2024). The impact of unearthing this tacit design practice knowledge was clear: "I was able to discern exactly where that gut feeling came from, what I was trying to accomplish and how I could do it better, or even how I could do something completely different" (Student4782-2022, Final Reflective Essay).

This inward-reflective and outward-diffractive process validates diverse worldviews, ways of being, and knowing that were actively denied and delegitimised. This "embodied re-membling of the past" (Barad 2017, 56) or reconstituting of alternative histories validates the "alternative ways of doing things", practices which are embedded in alternative knowledges (Smith 2012, 52). Therefore, care is nurtured, not only in the care of the self but also in the care of others, for many ways of knowing, for extending the canon with diverse worldviews. Students situate themselves within these diverse ways of being, knowing and designing, and thus develop practice-readiness by knowing where their strengths lie, developing conscious awareness and confidence in their ability to deal with the uncertainty and multiple crises that practice might bring, but also agency in being able to contest the lingering colonial and capitalistic norms of practice.

2 Architectural students in South Africa, complete a three year undergraduate degree, then are required to do a year of internship in an architectural practice before returning for their postgraduate professional degrees.

9. CONCLUSIONS-STRATEGIES OF MICRO-RESISTANCES

The above case studies of architectural pedagogy demonstrate practice-readiness strategies of care that include micro-resistances against extractivist tendencies in architectural education. The case studies explore the co-existence and validation of alternative paradigms and worldviews through cultivating social, material or mnemonic tacit knowledge.

The empathic social-relational intuition cultivated in first year is extended to material engagement in the second-year elective, and further to surfacing design instincts rooted in cultural lived spatial experiences in third year. Together these pedagogical strategies develop care for each other, for the material world, and for themselves and their particular cultural worldviews.

In the first year, students explore alternative worldviews inherent in indigenous knowledge through social, collaborative and communal engagement, thereby broadening their views of themselves and the world around them. Coming into University from diverse socio-economic and cultural backgrounds, *Character-Led Design* is used as a basis for beginning to understand the students' position and situatedness in relation to alternative worldviews, validating these alternative forms of knowledge and building the "pluriversity" (Reiter 2018, x). The first-year plants the seed for inclusive practice by encouraging the sharing and understanding of each other's perspectives, thus cultivating empathy and social consciousness. This student-led approach teaches educators to listen and take on the role of facilitators in the design studio. Additionally, it introduces students to collaborative design practices early in their architectural education, with the hope that they will challenge and transform traditional top-down practices in the future. In Focus Group Discussions, postgraduate students noted that the *Character-Led Design* technique resurfaced from their subconscious during their thesis work.

"It's interesting how something that we learnt about in first year, which I didn't appreciate as much back then, helps inform my projects now. It stayed in my subconscious, and it manifested in me as a more experienced designer, which I thought was quite interesting." (Student's Focus Group Discussion on Narrative in the Design Process, September 2024)

This social-relational empathy, and the acknowledgement of diverse worldviews in first year is broadened to include non-human matter and material agency in the second-year elective. Embodied understandings of material agency are cultivated through exploring embodied material and sculptural entanglements with their own lived experiences.

In the third year, *personal spatial narratives* connect students with their local ways of seeing, knowing, and being. Through reflecting on memories, spatial archetypes are unearthed, which are then explored generatively in design projects during the rest of the year. The personal spatial memories and their resultant spatial archetypes reveal the roots of the students' worldviews, thus developing their own particular design voices.

These spatial archetypes, that first emerged through inhabiting perspectives different from their own in first year, are further explored through material engagements in the second year and then further unpacked in the third year (Fig. 6). Students see these processes as meaningful beyond the scope of the courses: "Pay dividends in self-awareness and design response..., seeing patterns re-emerging in Honours (Student 6755, 2022, Focus Group)".

These design voices/worldviews are then situated within the institutional worldview, with students gaining critical agency to accept, reject, or transform their institutions' habitus.



Fig. 6 Images evidencing personal spatial archetypes explored through a first, second and third year in one student's body of work.

where students are taught “excellent skills that would prepare them to practice architecture globally, while at the same time... displacing their individual, group and post-colonial national memories and identity” (Elleh 2022, 719).

These strategies are, however, also relevant to sites of architectural education in the global north. The dichotomy of seeing the world as the colonising north versus the colonised south belies migratory

Thus, in building a student's own design voice and exposing them to multiple and diverse worldviews through social and material interactions, students' conscious self-awareness, critical positionality, and care are cultivated.

By the third year, care for the environment becomes intertwined with care for the self. Through this process, students develop a conscious awareness of self within the institutional worldview. These strategies counter extractive attitudes by positioning the student as a thinking, feeling, and encountering body within the design process, deeply embedded in local contexts. This experience provides a valuable counter to extractive industry practices. It re-envision the role of the architect not as a solitary visionary hero, a trope typical of Western architectural practice, but as a living being entangled and part of a myriad complex web of living worlds.

Care in architectural pedagogy can also be seen as a radical decolonial practice, especially in the context of a post-colonial university. Students' responses to care in the pedagogy varied. Nonetheless, it was clear from focus groups that black women students in particular, attributed improved confidence in their own practices to the care, consideration, and nurturing they felt (Student Focus group 1, 2024). This confirms research findings that care needs to be foregrounded to support black women in higher education.

This validation is an act of decoloniality, resisting the erasure and invisibility of local forms of knowledge. It unearths and validates diversity and works to create social justice and inclusivity in institutions

patterns of students. Institutions of architecture have an increasingly diverse cohort of students, linguistically, culturally, and racially. Therefore, the validation and co-existence of diverse worldviews and alternative paradigms is potentially generative and an act of freedom for students in all institutions.

In conclusion, the pedagogical strategies of care explored in this paper seek to cultivate socially conscious, critically engaged, and practice-ready graduates. Architectural education can move beyond extractive and colonial legacies by foregrounding tacit and embodied knowledge, validating diverse worldviews, and centring care. These practices operate as micro-resistances within entrenched systems, creating spaces where alternative ways of knowing and being can emerge.

Care reframes practice-readiness as more than technical proficiency, emphasising empathy, responsiveness to tacit cues, and attentiveness to human, non-human, and more-than-human entanglements. In doing so, it equips graduates to contribute to a more just, inclusive, and sustainable profession while also transforming students' own experience of education into one that is affirming and inclusive. Ultimately, this approach offers a generative model of architectural pedagogy for navigating the complexities of a shared and fragile world.

REFERENCES

- Abdi, Ali A. 2003. 'Apartheid and Education in South Africa: Select Historical Analyses: Western Journal of Black Studies'. *Western Journal of Black Studies* 27 (2): 89-97.
- Adams, Eileen. 2017. 'Thinking Drawing'. *International Journal of Art & Design Education* 36 (3): 244-52. <https://doi.org/10.1111/jade.12153>.
- Alaimo, Stacy. 2018. 'Trans-Corporeality'. In *Posthuman Glossary*, edited by Rosi Braidotti and Maria Hlavajova. Bloomsbury Academic.
- Aldrich, Tony. 2005. 'Self Awareness and Empowerment in Architectural Education'. In *New Practices - New Pedagogies: A Reader*. Routledge. <https://go.exlibris.link/7MJ2LcfQ>.
- Bachelard, Gaston. 1994. *The Poetics of Space*. Beacon Press.
- Barad, Karen. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://go.exlibris.link/PTR7DH76>.
- Barad, Karen. 2017. 'Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: Re-Turning, Re-Membering, and Facing the Incalculable'. *New Formations* 92 (92): 56-86. <https://doi.org/10.3898/NEWF.92.05.2017>.
- Bazana, Sandiso, and Opelo P. Mogotsi. 2017. 'Social Identities and Racial Integration in Historically White Universities: A Literature Review of the Experiences of Black Students'. *Transformation in Higher Education* 2 (November). <https://doi.org/10.4102/the.v2i0.25>.
- Bennett, Jane. 2010. *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Duke University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1977. 'Cultural Reproduction and Social Reproduction'. In *Power and Ideology in Education*, edited by J Karabel and AH Halsey. Oxford University Press.
- Braidotti, Rosi. 2013. *The Posthuman*. Polity.
- Brookfield, Stephen D. 2017. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Second Edition. Jossey-Bass, Wiley.
- Elleh, Nnamdi. 2022. 'African Studies Keyword: Okà'. *African Studies Review* 65 (3): 717-42. <https://doi.org/10.1017/asr.2022.87>.
- Field, Syd. 2005. *Screenplay: The Foundations of Screenwriting*. Rev. ed. Delta Trade Paperbacks.
- Griffero, Tonino. 2016. 'Atmospheres and Felt-Bodily Resonances'. *Studi Di Estetica*, no. 5 (June): 5. <https://journals.mimesisedizioni.it/index.php/studi-di-estetica/article/view/457>.

- Grimaldi, Silvia, Steven Fokkinga, and Ioana Ocnareescu. 2013. 'Narratives in Design: A Study of the Types, Applications and Functions of Narratives in Design Practice'. *Proceedings of the 6th International Conference on Designing Pleasurable Products and Interfaces*, September 3, 201-10. <https://doi.org/10.1145/2513506.2513528>.
- Gromark, Sten, Jennifer Mack, Roemer van Toorn, Hélène Frichot, Gunnar Sandin, and Bettina Schwalm, eds. 2018. *Architecture in Effect*. Actar Publishers.
- Haraway, Donna J. 2016. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press Books.
- Hein, Carola, ed. 2017. *The Routledge Handbook of Planning History*. 1 Edition. Routledge.
- Ingold, Tim. 2013. *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.
- Jansen, Jonathan D., ed. 2019. *Decolonisation in Universities: The Politics of Knowledge*. Wits University Press. <https://doi.org/10.18772/22019083351>.
- Kahn, Louis I., and John Lobell. 2008. *Between Silence and Light: Spirit in the Architecture of Louis I. Kahn*. Boston: Shambhala.
- Krasny, Elke, and Fitz, eds. 2019. *Critical Care: Architecture and Urbanism for a Broken Planet*. Architekturzentrum Wien. <https://go.exlibris.link/h8rxdkgX>.
- Le Roux, Hannah. 2022. 'The Department of Invention'. In *Redical Pedagogies*. MIT Press.
- Marcus, Clare Cooper. 1995. *House as a Mirror of Self: Exploring the Deeper Meaning of Home*. Conari Press. <https://go.exlibris.link/cd5IXbTg>.
- Marcus, Clare Cooper. 2014. 'Environmental Autobiography'. *Room One Thousand*, 2, no. 2: 12. <https://escholarship.org/uc/item/1rr6730h>.
- Pallasmaa, Juhani. 2009. *The Thinking Hand: Existential and Embodied Wisdom in Architecture*. 1st edition. Wiley.
- Pallasmaa, Juhani. 2013. *Encounters 1 Architectural Essays*. 2nd edition. Rakennustieto Publishing.
- Payne, Jennifer Chamberlin. 2015. 'Investigating the Role of Cultural Capital and Organisational Habitus in Architectural Education: A Case Study Approach'. *International Journal of Art & Design Education* 34 (1): 9-24. <https://doi.org/10.1111/jade.12018>.
- Polanyi, Michael. 1958. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/P/bo19722848.html>.
- Polanyi, Michael. 1966. *The Tacit Dimension*. Doubleday & Company INC.
- Polanyi, Michael, and Amartya Sen. 2009. *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Raymond, Christopher M., Gregory Brown, and Delene Weber. 2010. 'The Measurement of Place Attachment: Personal, Community, and Environmental Connections'. *Journal of Environmental Psychology (Netherlands)* 30 (4): 422-34. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.08.002>.
- Reiter, Bernd, ed. 2018. *Constructing the Pluriverse: The Geopolitics of Knowledge*. Duke University Press.
- Scannell, Leila, and Robert Gifford. 2010. 'Defining Place Attachment: A Tripartite Organizing Framework'. *Journal of Environmental Psychology* 30 (1): 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.006>.
- Schon, Donald A. 1984. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- Schrijver, Lara. 2021. 'Introduction: Tacit Knowledge, Architecture and Its Underpinnings'. In *The Tacit Dimension*, edited by Lara Schrijver. Leuven University Press. <https://doi.org/10.11116/9789461663801>.
- Smith, Linda Tuhiwai. 2012. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Third edition. Bloomsbury Academic.

- Stevens, Garry. 2002. *The Favored Circle: The Social Foundations of Architectural Distinction*. New Ed edition. The MIT Press.
- Tronto, Joan C. 1998. 'An Ethic of Care'. *Generations* 22 (3): 15.
- Tronto, Joan C., and Berenice Fisher. 1990. 'Toward a Feminist Theory of Caring'. In *Circles of Care*, edited by E. Abel and M. Nelson. SUNY Press.

SHORT CV

Sandra Felix is an architect-educator-researcher with more than 25 years of practice experience in South Africa. She co-founded Greenbrick Design an interdisciplinary architecture and landscape design practice. She teaches at the School of Architecture and Planning of Wits University, and is completing her PhD at the intersection of self-ethnographic practice-based design research and architectural pedagogy.

Dr. Brigitta Stone-Johnson - is an Architect, Fine artist, and creative researcher who lives in Johannesburg, South Africa. She has been a lecturer and creative practice researcher at the Wits School of Architecture since 2016. Her research situated in the Environmental Humanities field, Her research and creative practice consider vital materiality and the Anthropocene through collaborations with more than human oddkin, such as local stone, tar, rubble and plastic, in post-extractive urban terrains. Her PhD entitled 'wayfaring stone' (2023), focuses on stone as a vibrant social matter in the post-extractive urban terrains of Johannesburg.

Anita Szentesi is an architect, filmmaker, lecturer, and researcher, currently situated at the University of the Witwatersrand School of Architecture and Planning in Johannesburg, South Africa. In her research she identifies that diverse and complex relationships exist between people, culture, identity, history and buildings and places. She proposes a design methodology called character-led design, which combines architecture and film, to explore possibilities to engage new ways of designing to achieve socially conscious place-making, and new ways of communicating the complexities of life in design representations.

Dirk Bahmann is an architect, fine artist and researcher practising in Johannesburg, South Africa. He lectures at the School of Architecture and Planning at the University of the Witwatersrand, oversees the s'Fanakalo makerspace and is pursuing a creative practice doctoral research jointly at the Wits School of Arts and the School of Architecture and Planning. Central to his research is to understand the ineffable affective qualities that spatial and architectural atmospheres have on its audiences.



PRÁCTICAS DE INTRA-ACCIÓN. LA PERFORMANCE DE LOS CUERPOS ENTRE LA IDEACIÓN, LA MATERIALIZACIÓN Y EL HABITAR DEL ESPACIO URBANO-ARQUITECTÓNICO: NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA DOCENCIA

Intra-action practices. The performance of bodies between ideation, materialisation and the inhabiting of urban-architectural space: New perspectives in teaching

Práticas de intra-ação. O desempenho dos corpos entre a ideação, a materialização e a habitação do espaço urbano-arquitetônico: Novas perspectivas no ensino

GERMÁN MONTENEGRO MIRANDA

Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Arquitectura, Bogotá, Colombia,
montenegrog@javeriana.edu.co  0000-0003-3207-287X

JOSÉ JAVIER ALAYÓN GONZÁLEZ

Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Arquitectura, Bogotá, Colombia,
alayon.j@javeriana.edu.co  0000-0002-0513-2729

CAROLINA VALBUENA-BERMÚDEZ

Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Arquitectura, Bogotá, Colombia,
valbuenas@javeriana.edu.co  0000-0003-1592-1008

RESUMEN

Este artículo revisa los postulados del performance aplicados al diseño de la arquitectura y el urbanismo, para aportar a la construcción de conocimiento alternativo a la tradición representacionalista en la cual se han desenvuelto estas disciplinas y su posible uso en la docencia. La inquietud surge de las preguntas de Karen Barad: ¿cómo las cuestiones de “hecho” han sido reemplazadas por cuestiones de significación? y ¿cómo llegó el lenguaje a ser más confiable que la materia? Mediante una revisión de los autores que se han aproximado a estas interrogantes se estudian tres categorías para discutir nuevos aportes en la materialización de los cuerpos que, en el caso concreto de Latinoamérica, produce experiencias híbridas entre el conocimiento hegemónico y las acciones espontáneas para concebir el espacio desde otras lógicas. El cruce de estas prácticas con los enfoques de la docencia y la práctica de la arquitectura desde la epigénesis, la palingénesis o lo ex-nihilo, permite plantear alternativas al representacionalismo dominante.

Palabras clave: performance, rendimiento, representacionalismo, metodología de diseño, docencia.

ABSTRACT

This article reviews the postulates of performance applied to design of architecture and urban planning, to contribute to the construction of alternative knowledge to the representationalist tradition in which these disciplines have developed and its possible use in teaching. The concern arises from Karen Barad's questions: how have questions of 'fact' been replaced by questions of meaning, and how did language become more reliable than matter? Through a review of authors who have approached these questions, three categories are studied to discuss new contributions in the materialisation of bodies, which, in the specific case of Latin America, produce hybrid experiences between hegemonic knowledge and spontaneous actions to conceive space from other logics. The intersection of these practices with approaches to teaching and the practice of architecture from epigenesis, palingenesis or ex-nihilo, allows us to propose alternatives to dominant representationalism.

Keywords: performance, representationalism, design methodology, teaching.

RESUMO

Este artigo analisa os postulados da performance aplicado ao projeto de arquitetura e planejamento urbano, a fim de contribuir para a construção de um conhecimento alternativo à tradição representacionista na qual essas disciplinas se desenvolveram e seu possível uso no ensino. A preocupação surge das perguntas de Karen Barad: como as questões de "fato" foram substituídas por questões de significado, e como a linguagem se tornou mais confiável do que a matéria? Por meio de uma revisão de autores que abordaram essas questões, são estudadas três categorias para discutir novas contribuições na materialização dos corpos, que, no caso específico da América Latina, produzem experiências híbridas entre o conhecimento hegemônico e ações espontâneas para conceber o espaço a partir de outras lógicas. A interseção dessas práticas com abordagens de ensino e prática da arquitetura a partir da epigênese, palingenese ou ex-nihilo, permite propor alternativas ao representacionismo dominante.

Palavras-chave: performance, desempenho, representacionismo, metodologia de design, ensino.

1. INTRODUCCIÓN

En los procesos creativos relacionados con la producción del espacio, la comprensión del conjunto de cuerpos humanos y no humanos que gravitan en él resulta fundamental para definir su forma y desempeño. Así, el espacio arquitectónico y urbano puede considerarse un contenedor de cuerpos de diferente índole que constituyen una arquitectura líquida (Solá-Morales i Rubio 2001), representada en flujos que circulan o se estancan en distintas formas de habitar. Estos cuerpos se inscriben en el lenguaje de acción constituyendo un performance de su existencia, el cual suele ser interpretado por los diseñadores para configurar espacios sólidos y estructurados, al mismo tiempo que es el resultado espontáneo de quienes moldean su hábitat en la vida cotidiana.

Desde las prácticas del diseño hegemónico, todos los cuerpos que atraviesan o permanecen en el espacio se convierten en representaciones abstractas para constituir un conocimiento intrincado en los procesos de producción de la arquitectura y la ciudad. Estas representaciones

podrían distinguirse como performances, en la medida en que se entiendan los cuerpos humanos —sujetos— y no humanos —objetos— como intérpretes directos del espacio en tiempos determinados. Esto plantea inquietudes relacionadas con una nueva forma de conocimiento basada en la acción, que evidencia una brecha entre lo fáctico u ontológico frente a las formas hegemónicas que supuestamente los representa, entre los cuales se encuentra un mediador conocedor, quien construye la representación o la acción, para este caso el arquitecto o urbanista, profesional o en formación.

En esta dirección el artículo plantea una forma de comprensión con base en la noción de “intra-acción agencial” de Karen Barad (2003) que implica una comprensión de la agencia en sujetos y objetos, solo distinguible en relación con sus enredos mutuos —nunca como elementos individuales ni independientes—, por lo cual, solo es posible identificarla dentro del lenguaje de las intra-acciones. Lenguaje que se produce entre un conjunto de “unidades básicas de la existencia” (2007, 380), tanto físicas como conceptuales, o, en otras palabras, materiales y discursivas. El término plantea la diferenciación con la más usual «interacción» —que presupone la existencia primaria de entidades o relatos independientes—, para propiciar un giro conceptual según el cual los elementos no están separados, sino que participan con sus límites y propiedades en la intra-acción. Según Barad, “la intra-acción otorga significado a los conceptos (articulaciones concretas del mundo)” (2003, 140). Por tanto, se trata de una apuesta más ontológica que epistémica, por donde se puede transitar hacia una comprensión fáctica de la naturaleza causal que mueve la acción entre objetos y sujetos en el espacio, desde las prácticas discursivas en las que se idean, producen y habitan en el curso de su historicidad.

Según lo anterior, es posible entender como el representacionalismo en la docencia hegemónica, determina sujetos cognoscentes enredados en una densa red de representaciones de modo que “sus mentes no pueden distinguir claramente cómo el camino de los cuerpos visibles se pierde dentro del lenguaje” (Barad 2003, 4). En consecuencia, este artículo propone traducir el concepto de intra-acción agencial al campo de la docencia en arquitectura y urbanismo como proceso analítico modulado a través de la performance de los cuerpos en el espacio, para identificarlos como fenómenos que se pueden reconfigurar a partir de describir e interpretar su agencia. Así las cosas, con este recurso se intenta evidenciar nuevas perspectivas de estudio en el campo del diseño urbano-arquitectónico a partir de comprender la intra-acción de los cuerpos en el espacio, como la combinación de “agencias” que estos poseen para transformar el entorno.

2. MÉTODO PARA IDENTIFICAR EL PERFORMANCE Y LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE INTRA-ACCIÓN EN LA DOCENCIA

Con base a la pregunta de Barad (2003) sobre ¿cómo las prácticas discursivas producen cuerpos materiales?, desde la identificación de la agencia de dichos cuerpos se puede entender la capacidad que estos poseen para transformar el entorno y, por tanto, el proceso de diseño como una práctica discursiva aplicada en su ideación, materialización y vivencia. Esto exige metodológicamente distinguir los nuevos elementos que contrvierten las formas hegemónicas heredadas o asumidas de contextos foráneos. Por lo tanto, es posible desarrollar posiciones filosóficas coherentes que renieguen de las premisas básicas del representacionismo (2003, 49), cuyos efectos

predominantes en la docencia en el sur global, conlleva a la tendencia de reproducción automática de modelos y experiencias exitosas que surgen en el mundo industrializado. Contrario a esto, una práctica de intra-acción buscaría enfocarse en entender las acciones locales como un hecho de existencia natural-cultural, que se pueden observar desde lo performativo situado. Metodológicamente, según Barad, lo performativo insiste en entender el pensar, el observar, el actuar y el teorizar, como prácticas de encuentro con el mundo del cual forman parte, por consiguiente, lo performativo resulta un instrumento más adecuado para distinguir las prácticas discursivas inmersas en la intra-acción, modulando así los procesos de aprendizaje dentro de nuevas maneras de concebir y organizar el espacio. Por tanto, desde el punto de vista metodológico, sintetizando lo anterior, el proceso de docencia se dirigiría a la comprensión de las formas de existencia corporal que conforman un conjunto material que intra-actúa en el espacio, permitiendo así la lectura de fenómenos espaciales a través de las prácticas discursivas del performance, enunciadas como un lenguaje de acción determinado por la agencia de los cuerpos vivos o inertes.

Asimismo, según Escobar (2019) la cognición hegemónica basada en el representacionalismo manipula los símbolos para separar lo preexistente del mundo, colocándolo en la mente a partir de las representaciones. Para este autor, “la ‘mente’ no está separada del ‘cuerpo’ y ambos no están separados del ‘mundo’, es decir, del flujo incesante y siempre cambiante de la existencia que constituye la vida” (2017, 164). En consecuencia, la cognición ontológica basada en la experiencia, o en el performance de la intra-acción, reconoce que “el mundo no es algo dado sino algo con lo que nos relacionamos al movernos, tocar, respirar, comer” (Varela 1999, 8, citado por Escobar 2019). En este sentido, el hecho ontológico pregunta por “nuestro entendimiento de lo que significa que algo o alguien exista” (2019, 179) y tiene que ver con los supuestos que los diferentes grupos sociales construyen sobre los tipos de entidades que toman como existentes en el mundo real. Esto, aplicado a la enseñanza del diseño permite controvertir las epistemes hegemónicas en docencia, al manifestarse como una herramienta propicia para comprender las formas de existencia excluidas, determinantes de la brecha de género en los modelos de organización espacial imperantes en el sur global. Así, también propicia intra-acción permanente entre cognición y creación, en el sentido que “cada sociedad engendra invenciones cuyas existencias la altera como sociedad” (2019, 203).

En síntesis, la metodología se centra en la identificación de los procesos de producción del espacio, mediado por el diseño de un experto o de la propia necesidad de un usuario, como prácticas discursivas concretas desde los dominios que Ken Wilder (2021) distingue para entender el performance aplicado a la comprensión del espacio urbano-arquitectónico. Uno, generativo o simbólico reflexivo, en el cual un mediador conocedor anticipa una serie de acciones para descubrir cómo se puede determinar el espacio antes de construirlo y, otro, causal material, más de ejecución, que enuncia las acciones que determinan la materialización de los cuerpos que conforman el espacio. Sumado a los anteriores, la investigación identificó un tercer dominio vivencial, definido por los hechos determinados por los usuarios, en donde el papel del arquitecto o urbanista se diluye ante la acción espontánea de actores empujados por la lógica de necesidad que impera en nuestras sociedades. Experiencias sobre estudios del performance aplicado a la arquitectura y el urbanismo en estos dominios, han sido documentadas en la literatura, dentro de lo que se ha llamado el “giro performativo”, que se expondrán en la primera parte del artículo, distinguiendo experiencias profesionales y de docencia.

Estos dominios, basculan entre las prácticas más apegadas al conocimiento (la cognición) y otras a la invención (la creación). Es decir, en lo que va de la tradición a la innovación, pasando por la transformación, estos dominios permiten el diálogo con las experiencias de la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura, con base en la convocatoria del Congreso internacional “La paradoja organicista de la enseñanza de la arquitectura. Enseñar como epigénesis, palingénesis o ex-nihilo”¹, sobre términos análogos de la biología: que se refieren a la continuidad y evolución de una estructura simple a una compleja (epigénesis) y a la regeneración, renacimiento o volver a crear algo existente (palingénesis); y de la filosofía y teología para explicar la creación a partir de nada, o algo que se identifique como contrahegemónico (ex-nihilo). Esta perspectiva se alinea de manera sinérgica con las formas de cognición y creatividad en la pedagogía arquitectónica y urbana: desde la epigénesis, aprovecha la memoria y la experiencia acumulada para adaptar y reinterpretar lo existente, en donde, cómo ya se dijo, cabe la tendencia predominante de reproducción de modelos foráneos exitosos; la palingénesis, donde la práctica del performance permitiría regenerar y actualizar el sentido de los espacios sobre una base de observación crítica de intra-acciones para la resignificación de los elementos que las conforman; y lo ex-nihilo, que fomenta la creación radical y la experimentación a partir de la performance de las entidades que cualquier individuo o grupo toma como existentes en el mundo real. De esta manera, un enfoque performativo en la enseñanza en arquitectura y urbanismo propendería un aprendizaje activo y experiencial donde la memoria de la actividad —el registro y análisis de las acciones, intra-acciones y reflexiones de los estudiantes— se convierte en un recurso fundamental para la innovación pedagógica. Cabe aclarar que la performance pedagógica también puede integrar otras formas de existencia, como las vividas a través de las tecnologías digitales —apps, realidad aumentada o simuladores— para potenciar el aprendizaje que forma arquitectos capaces de actuar, reflexionar y transformar el entorno desde la experiencia vivida y la memoria colectiva de sus propias prácticas. En la figura 1, resumimos cómo se formula este diálogo entre la producción del performance desde los dominios, con estas tres aproximaciones pedagógicas propuestas por el evento mencionado, entre el “pensar” —conocimiento y base teórica— y el “hacer” —capacidad de aplicar conocimientos prácticos—, a las cuales sumamos las del “ser” —formación ética, social y humana— que completa la tríada pedagógica de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), institución desde donde se formula esta propuesta.

A partir de lo anterior, se exponen los resultados en cuatro partes: las tres primeras exponen por dominio la identificación de prácticas discursivas concretas descubiertas en la revisión literaria sobre los estudios del performance aplicado a la arquitectura y el urbanismo, y algunas experiencias particulares en docencia de la FAD de la PUJ de Bogotá. En la cuarta, se condensan estas experiencias enfrentando dialécticamente enfoques de creatividad en la docencia en arquitectura y urbanismo, con tal de distinguir posibilidades futuras con relación a lo existente, para finalizar con la discusión sobre los posibles medios y condiciones de aplicabilidad.

¹ Celebrado en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla en junio de 2025. <https://mastercas.net/2025/05/30/seminario-internacional-de-innovacion-docente-y-conferencia-de-clausura-mcas-2024-25-2/>

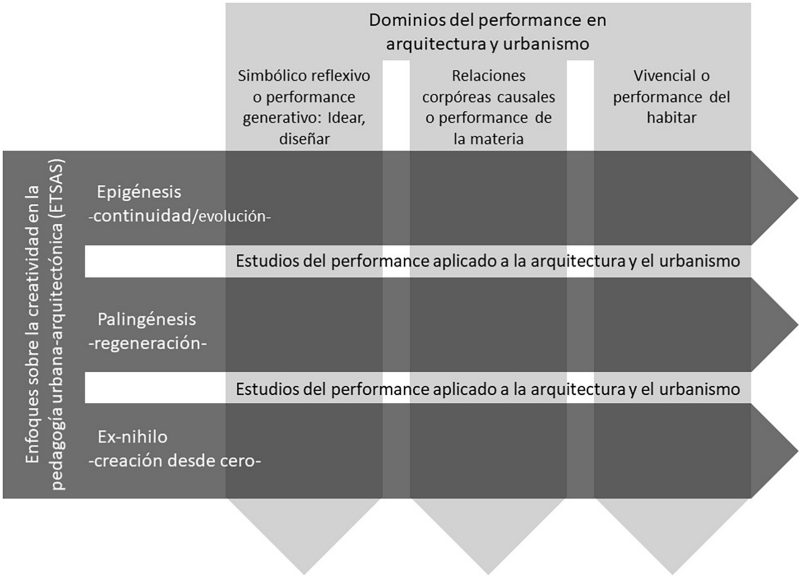


Fig. 1. Relación de las experiencias de la Pontificia Universidad Javeriana entre el performance de idear, construir y habitar con las aproximaciones pedagógicas de la ETSAS. Fuente: elaboración propia

3. DOMINIO SIMBÓLICO REFLEXIVO O PERFORMANCE GENERATIVO: IDEAR, DISEÑAR

Las acciones del diseño, desde este dominio, conducen a la deducción de la forma y las estrategias de interpretación de espacios a través de los cuerpos que lo conforman. Constituye el performance del creador que interactúa con los recursos simbólicos reflexivos para propiciar una respuesta abstracta, que luego se concreta en los procesos de materialización o construcción. Wilder (2021) compara este performance con el arte preconcebido para futuras interpretaciones, estableciendo la analogía entre las partituras de una pieza musical y los planos constructivos de una obra arquitectónica, en la que se diferencian los papeles performativos de creación y ejecución, ya que suceden entre medios y espacios distintos —el taller de diseño y la obra en ejecución—. Wilder recalca que “[l]a arquitectura, necesariamente, es una empresa colectiva (incluso conflictiva)” (2021, 31) que supera la dualidad de diseño y construcción, los cuales están mediados por muchos actores que hacen parte de la obra de arte que es el edificio.

Justamente, el performance ha sido una fuente de cuestionamientos para la arquitectura desde el ímpetu creativo, cuyas decisiones de diseño esconden un discurso con efectos concretos en los comportamientos de los usuarios, así sea como un resultado del azar, de la incertidumbre o del cuestionamiento propio a la realidad (García-Germán 2013). Al respecto, Fregosi afirma que “si bien toda arquitectura comunica no toda arquitectura es performativa” (Fregosi 2022, 4), distinguiendo el carácter comunicacional que incide desde afuera arbitrariamente sobre los usuarios, de las intra-acciones que surgen desde adentro de la misma existencia y que implican comprender el espacio desde las propias agencias y performances de los cuerpos que lo interpretan.

En la obra de Koolhaas, según Arias Madero (2022), el concepto de *performance architecturale* se advierte como una sustitución de la *promenade* lecorbuseriana. Mediante el recurso proyectual

de *trajectory*, el holandés utiliza el recorrido deambulatorio, heredero de las prácticas vanguardistas del siglo XX, para desmontar el orden jerárquico espacial establecido por la arquitectura moderna. En contraposición, promueve lo irracional y lo casual a través de recorridos enrevesados aportando múltiples experiencias a la simple circulación. En ese sentido, *trajectory* plantea el flujo de cuerpos en línea —siempre variante a causa de la deriva— aprovechando el movimiento como discurso que permite la intra-acción con los elementos del paisaje y las respectivas percepciones, que otorgan un orden espacial típico de los proyectos de este arquitecto y urbanista. Por ejemplo, en el encargo para transformar un edificio histórico para la fundación de la artista performática serbia, Marina Abramović Institute, deja clara la metodología de las trayectorias libres del cuerpo para articular los distintos usos del edificio, formulando un programa de espacios escénicos al que se suman estrategias de expansión y reconfiguración de espacios a partir de estudiar la relación espectador-artista desde el performance. Desde una perspectiva similar, Dorita Hannah y Omar Khan (2008), refieren el trabajo de Bernard Tschumi y su exploración sobre la experiencia vivida del espacio, y su insistencia por la centralidad del movimiento y la acción que conducen a entender la arquitectura como evento, con éxito aplicado en las *folies* del parque parisino de La Villette.

A propósito de la relación entre cuerpo, espacio y arquitectura, la escritora del arte Agnieszka Gratza (2013) refiere el trabajo de Pedro Gadanho y Alex Schweder, por ser pioneros en aplicar las teorías del performance al ejercicio del diseño dentro de acciones híbridas entre arte y arquitectura. El primero ha desarrollado una línea de investigación teórica en el MoMA y curado exposiciones con énfasis performativos, donde explora entre otros, el concepto de “arquitectura de código abierto”. El segundo, se autodenomina arquitecto del performance. A pesar de su formación convencional, Schweder migró hacia una práctica reflexiva influenciada por los conceptos artísticos del performance, particularmente en sus “renovaciones performativas” en las que los espacios domésticos se transforman a partir de modificar sus acciones en lugar de sus materiales. Al hacerlo, su tesis descubre el potencial de una práctica interdisciplinaria para lograr efectos subjetivos desconocidos, que surgen a medida que los sujetos y los espacios interactúan (Schweder 2012).

La disciplina urbanística, por su parte, plantea retos a otras escalas por ser la ciudad el escenario de nuestras vidas y memorias colectivas. Las prácticas artísticas en la arquitectura aquí trascienden al espacio público, incluso paisajístico. Olwig (2011) realiza un interesante estudio, fundamentado en la literatura geográfica, sobre la concepción del paisaje como espacio escénico desde una perspectiva pictórica para llegar a la variable dinámica de la práctica mediante la representación teatral de la escala arquitectónica. Las experiencias que recopila el libro *Ciudades Performativas: prácticas artísticas y políticas de (des)memoria en Buenos, Aires, Berlín y Madrid* (Feenstra y Verzero 2021) explican la posibilidad de revelar la dimensión social, estética y política de la ciudad a partir de manifestaciones artísticas performativas. Estos ejercicios apelan a la propuesta de Michel de Certeau de escribir la ciudad en vez de recorrerla, de pensarla como una textualidad.

En esta misma línea de teorizar sobre las relaciones entre arquitectura, ciudades y paisajes en ámbitos específicos latinoamericanos, Hagan (2014), aboga por una mayor consciencia del proceso metabólico a través del “performatismo” de los elementos bióticos y abióticos de los ecosistemas urbanos. Específicamente, la autora nos invita a performar los espacios artificiales de la ciudad mediante la conducción de los flujos metabólicos que se deben reintegrar a la naturaleza después de atravesar sistemas artificiales.

Desde la práctica docente del diseño, Torrego Gómez (2018), explica las formas en que la enseñanza en proyectos arquitectónicos puede servir para elaborar prácticas discursivas performativas con base en Barad. La propuesta se inscribe en el marco pedagógico de las llamadas

“metodologías activas de enseñanza y aprendizaje” descrito por López y Palomeras (2005 y 2011, Cit. Torrego, 2018) quienes conciben el aprendizaje de un modo constructivo y no receptivo, sustituyendo las lecciones magistrales por actividades indagatorias en las que se apuesta por un aprendizaje autodirigido. Mediante una serie de prácticas, se promueven habilidades en el estudiante que lo empoderan en el reconocimiento de la dificultad de los problemas y la utilización de estrategias según su criterio para comprender y avanzar hacia la adquisición de conocimientos. Los límites de esos aprendizajes surgen *in situ*, pues no están prefijados por un texto base, sino que se establecen gracias a —o por culpa de— la participación de todos los elementos humanos y no humanos en la performatividad del curso.

Así mismo, podemos resaltar la pertinencia de este planteamiento para explicar las prácticas discursivas de Barad, en concreto, respecto al concepto de «intra-acción» (2003, 139). La performatividad no es para Barad convertirlo todo en palabras, sino exactamente lo contrario, pues propone entender las prácticas tecnocientíficas (y demás prácticas natural-culturales) que reconocen específicamente el dinamismo material dentro de una performatividad poshumana. Con base a lo anterior, Torrego desarrolla metodológicamente tres bloques y tres escalas, con el objetivo de articular un desarrollo exponencial, que estableció un programa en el que se iba ganando alcance en tres bloques, desde lo cercano y corporal hasta la ciudad, y se dedicó en cada uno de ellos la atención teórica a un aspecto relacionado con la autoorganización de la materia. En el primer bloque, el cuerpo trabaja con tela elástica; el segundo bloque, del transecto, implica una recopilación exhaustiva de datos y noticias para terminar trabajando con extracciones materiales; el tercer bloque, del paisaje, se trabaja con fenómenos deslocalizados como flujos de materia y energía en la ciudad. Se trata de una metodología que busca exaltar la realidad humana, que proviene del mapeo de controversias, en el proyecto MACOS- POL impulsado por Bruno Latour y con mayor recorrido en el campo de la arquitectura en la Universidad de Mánchester, en la asignatura Cartografía de Controversias de Albena Yaneva (2016). Los resultados ejemplifican el modo en que, las cuestiones de hecho (*matters of fact*) pasan a ser asuntos de interés (*matters of concern*), para llegar a los asuntos del cuidado (*matters of care*) (Puig de la Bellacasa, 2011).

En la FAD-PUJ de Bogotá, específicamente en la carrera de Arquitectura los estudiantes del primer semestre desarrollan una experiencia de diseño y construcción arquitectónica a escala 1:1, denominado Laboratorio Espacial y Material (LEM), desde 1997. Con esta experiencia pedagógica —un claro diferencial del programa de la Javeriana—, los estudiantes se enfrentan con su primera obra construida integrada en el campus y su frenética actividad, a la argumentación, negociación y resolución del hecho arquitectónico. La idea de performance se lleva a cabo entre la ideación y la materialización en una clara superación del representacionalismo en una conexión directa y real con el mundo.

Al ser un ejercicio que combina la teoría y la práctica, esta última en sus dos acepciones: la praxis (práctica) y la poiesis (hacer, fabricar) (Contreras 2017b), la experiencia resume la acción performativa como una perspectiva docente de gran potencial y trascendencia: la arquitectura como “la experiencia misma del acontecimiento” (Contreras 2017a). Desde el primer momento de la formación arquitectónica, el estudiante entiende y experimenta la complejidad de la arquitectura a través de la conexión entre el “pensar” y el “hacer”. Además, en el modelo javeriano el “ser” (el saber ser), se suma a la formación integral atendiendo a los valores humanos, éticos y ecológicos, indisolubles de las otras dos dimensiones.

El LEM de la Javeriana es un ejemplo de la enseñanza performativa, al registrar y analizar la memoria de las actividades pasadas (usos, recorridos, adaptaciones) de un lugar dentro del campus



Fig. 2. Estudiantes de arquitectura del primer semestre en la ejecución del Laboratorio Espacial y Material. Fuente: Memorias de Arquitectura, FAD, PUJ, 2017.

4. DOMINIO DE LAS RELACIONES CORPÓREAS CAUSALES O PERFORMANCE DE LA MATERIA: CONSTRUIR

Según citamos a Wilder (2021) anteriormente, con base en David Davies, la teoría de la performance afirma que todas las obras de arte no deben considerarse solamente como performances generativas, sino más bien como performances en sí mismas. Tratando de resolver la pregunta sobre si el hecho arquitectónico es un acto material artístico construido a partir de la interpretación de planos técnicos, podemos pensar de manera análoga a la partitura, la cual prevé su ejecución en el tiempo. Esto permite intuir la diferencia entre obra ejecutada y parámetros de ejecución, con relación a la obra total como “declaración artística”. En este sentido, explorando la analogía con la música, la arquitectura, como una orquesta, también considera la actuación coordinada entre varios actores (no solo la del creador), los cuales ejecutan varios procesos para producir un hecho material, es decir un edificio, a través de la construcción. Esto permite entender cómo la apreciación de una obra —que usualmente se entiende asociada al diseño en su fase generativa—, sea un resultado conjunto expresando en performances de la materia desde el performance generativo. Por esta razón, los procesos de la construcción son parte de un dominio de relaciones causales, dependientes de procesos cuyos logros mediados por el rendimiento, la eficiencia y la rentabilidad.

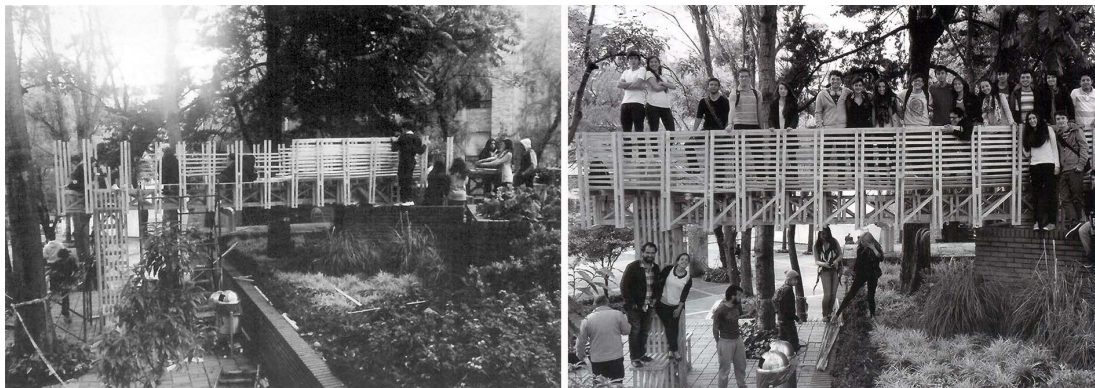


Fig. 3. Estudiantes de arquitectura del primer semestre en la comprobación del Laboratorio Espacial y Material.
Fuente: Memorias de Arquitectura, FAD, PUJ, 2017.

La idea de performance en arquitectura desde el dominio causal de materialidad, con base en Hensel (2012), se centra en el rendimiento de los espacios a partir del performance de los materiales que establecen intra-acciones con el ambiente y con la población mediante la tecnología. Este enfoque subraya la importancia de los límites del cuerpo arquitectónico —fachadas, envolventes, estructuras, ventanerías, entre otros— sometidos al rendimiento mediante desarrollos tecnológicos de vanguardia como los materiales inteligentes y modelos basados en la biología. Esto cuestiona la hibridación de disciplinas para el desarrollo de una arquitectura orientada al rendimiento desde la materialidad que intra-actúa con su entorno. Por ejemplo, algunas prácticas tecnológicas de la construcción responden al control climático reproduciendo los lenguajes de acción de la naturaleza entendiéndolos como la performance de la materia con la luz, el viento, la vegetación, el agua y todo lo que permita involucrar la arquitectura al funcionamiento de la naturaleza. Algunas arquitecturas vernáculas ya habían dado ejemplo del performance de la materia con estos sistemas, como las celosías de la arquitectura musulmana, las lamas pivotantes o las paredes vegetales con hiedras, que hoy día se reinterpretan para atender la sostenibilidad planetaria. Hensel plantea la necesidad de una investigación más profunda para descubrir las intra-acciones entre materialidad, entorno local y organización espacial, para lograr una arquitectura verdaderamente orientada al rendimiento climático y de confort.

En el caso del performance de las envolventes arquitectónicas, no se resuelven exclusivamente por su función estructural sino, también, como lienzos artísticos y tecnológicos que cumplen la función de información a partir de un lenguaje explícito o de símbolos, que transmiten un discurso. Pensar en la piel arquitectónica como parte de un sistema global de información constituye una tendencia de diseño, localizada en lugares específicos que se ven fuertemente impactados por escenas urbanas performativas y sensoriales, dirigidas a los transeúntes como espectadores de un espectáculo de animación y experiencia lúdica (Trachana 2021). De este modo, las envolventes sugieren un diseño arquitectónico y urbano performativo, desde la intra-acción entre cuerpos tecnológicos y de espectadores. A lo anterior se suma la complejidad cada vez más aguda de las innovaciones tecnológicas en procesos y materialidades, como el vidrio inteligente que permite la proyección de imágenes que superan lo físico de las superficies para crear espacios dicotómicos

entre un mundo real y virtual. Su aplicación en fachadas inteligentes ha incrementado las expresiones performativas de la arquitectura. A partir de recursos basados en la simulación y la optimización que terminan convirtiendo los edificios en entidades dinámicas y adaptables a estímulos externos cambiantes (Marcos 2014).

Por otro lado, la arquitectura performativa que, desde el dominio de las relaciones materiales, formula la perspectiva de rendimiento apoyado en herramientas digitales de software, permite la evaluación de problemas técnicos relevantes en la correspondencia que debe existir entre el diseño y la construcción (Kolarevic 1990). Estos recursos exigen digitalizaciones de la realidad para evaluar el rendimiento a través de la simulación de un edificio en su proceso de diseño o construcción. Esto significa una reconceptualización fundamental de los procesos de cómo se diseña el espacio desde la arquitectura y el urbanismo, ya que las herramientas digitales permiten la integración, casi simultánea, entre la generación de formas en el diseño y la evaluación de rendimiento en la construcción. Por esto, las herramientas digitales basadas en la evaluación de rendimiento resultan prometedoras a la hora de redireccionar la investigación hacia la integración de intra-acciones en desarrollo en la arquitectura performativa.

El diseño paramétrico es un ejemplo de ello, aun cuando se ha centrado principalmente en la definición de formas con diseños geoméricamente intrincados de complejas fachadas, permitiendo regular la entrada de luz, la ventilación y la iluminación que desde el interior enuncia la forma exterior del edificio. O la tendencia de arquitecturas esculturales moldeadas con geometrías fractales que logran encajes perfectos de la materialidad al volumen, ejemplificados con casos como el Museo Guggenheim de Bilbao. Marcos (2014) precisa como las fachadas parametrizadas producen un efecto de transparencia cuando las imágenes del exterior se superponen con las del interior, generando efectos visuales que necesariamente involucran a cualquier observador, como la fachada del edificio de la Cooper Union en Nueva York, que claramente ilustra cómo a través de la difracción de la luz produce imágenes cambiantes y relaciones ambivalentes entre el interior y exterior.

También, las ideas que moldean lo tecnológico como la “eversión”, implica proyectar lo virtual sobre lo físico ampliando la dualidad entre la materialidad del límite arquitectónico y la imagen proyectada que conforma una transparencia virtual. Las fachadas fenomenológicas, que funcionan como pantallas de proyección de imágenes cambiantes, desafían las percepciones tradicionales de la arquitectura al introducir un factor intra-activo multivalente y multitemporal que se calcula desde el diseño arquitectónico. Aunque actualmente estas tecnologías son más comunes en entornos publicitarios representativos de lugares icónicos como Times Square o Picadilly Circus, es posible que su utilización avance hacia la creación de espacios altamente performativos que involucran al usuario como espectador, y a los sectores del capital que buscan grandes rentabilidades a partir de la publicidad (Marcos Alba y Fernández Álvarez 2014). Asimismo, el concepto de la Construcción 4.0 viene avanzando en los efectos de transparencia, llevando al usuario más allá de lo literal y fenoménico, ampliando el espectro perceptivo de la arquitectura intensificando la dimensión temporal al diseño arquitectónico.

Desde la experiencia de la Pontificia Universidad Javeriana, un grupo de profesores investigadores de arquitectura desarrolló la aplicación “Campus Laboratorio de Aprendizaje en Construcción” (CAMPUS Javeriana) (Fig. 4) en donde los estudiantes pueden aprender construcción de manera interactiva e inmersiva dentro de su propia universidad, donde se explican las características constructivas de los edificios más representativos. CAMPUS Javeriana es un software móvil diseñado específicamente para transformar la enseñanza y el aprendizaje en

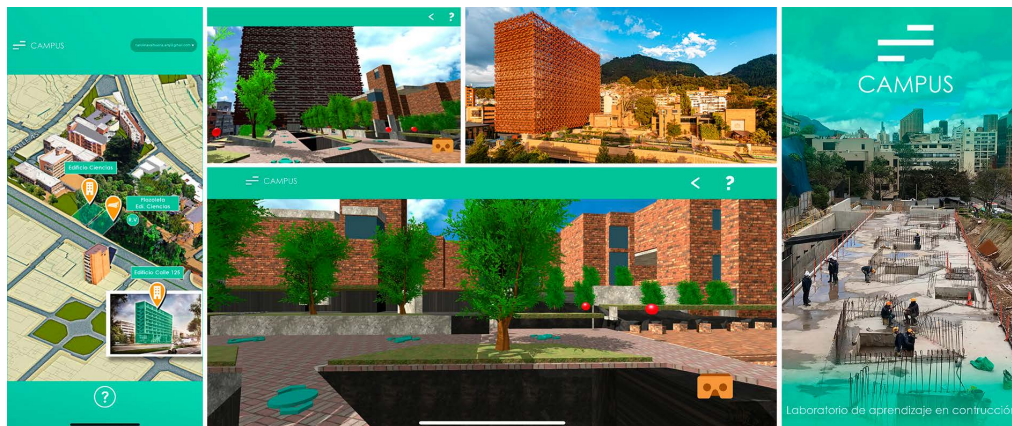


Fig. 4. Visualizaciones de la aplicación Campus. Fuente: Repositorio institucional Investigación- Creación de la Pontificia Universidad Javeriana.

arquitectura y construcción a través de la integración de tecnologías digitales avanzadas, en estudiantes de los programas de Ingeniería Civil y Arquitectura. La aplicación funciona como una plataforma interactiva y multimodal que permite a los estudiantes acceder a un repositorio creado con recursos construidos sobre los edificios del campus, en los cuales encuentran videos y fotografías 360° de procesos constructivos reales, planimetrías técnicas, imágenes, infografías, modelos BIM (Building Information Modeling) y experiencias de realidad virtual y aumentada, todo desde sus dispositivos móviles (Valbuena-Bermúdez et al. 2024). Esta información permite la evaluación de problemas técnicos como base para la posterior exploración de propuestas que mejoren su rendimiento. La aplicación móvil se complementó con el desarrollo de la página web “Campus 2.0” (Figs. 5 y 6), versión mejorada basada en la retroalimentación y resultados obtenidos de CAMPUS Javeriana, incorporando nuevos contenidos, mejoras en la navegación y experiencia de usuario, mayor cantidad y diversidad de recursos multimedia que robustecen las aproximaciones pedagógicas para la docencia. El objetivo principal de CAMPUS Javeriana es potenciar el aprendizaje experiencial y performativo permitiendo que los estudiantes no solo reciban información, sino que vivan y experimenten los procesos constructivos de manera inmersiva y autónoma, buscando superar los métodos tradicionales, que suelen centrarse en la transferencia pasiva de conocimientos mediante clases teóricas y manuales. La app pone el énfasis en la intra-acción, la observación directa y la reflexión crítica sobre la práctica.

La investigación CAMPUS Javeriana evidencia el potencial transformador de la integración tecnológica en la enseñanza de la arquitectura y la construcción, al propiciar entornos de aprendizaje experienciales y performativos que trascienden las limitaciones de los métodos tradicionales (Valbuena-Bermúdez et al. 2024).



Fig. 5. Interfaz de bienvenida de la web Campus 2.0. Fuente: <https://www.javeriana.edu.co/construlab/>

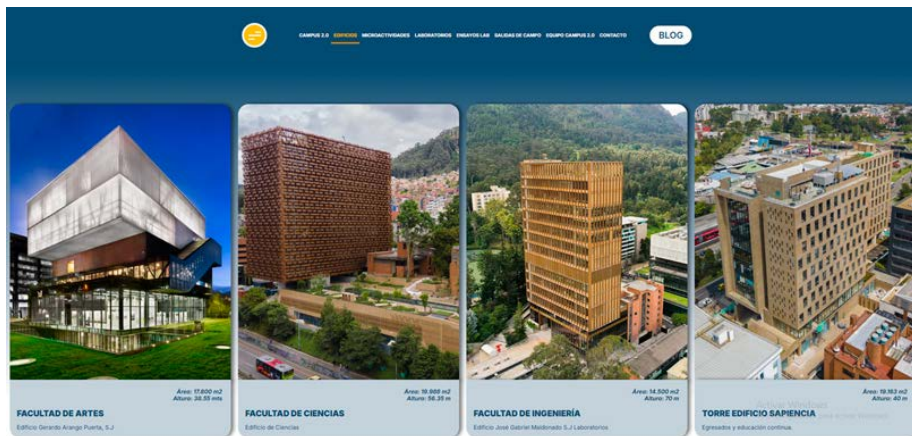


Fig. 6. Interfaz de la web Campus 2.0. Fuente: <https://www.javeriana.edu.co/construlab/>

5. DOMINIO VIVENCIAL O PERFORMANCE DEL HABITAR

Según Vis (2023) todo proceso de habitar requiere subdivisiones que diferencian los espacios en relación con su entorno, para acomodar de manera espontánea la vida a las limitaciones físicas. Comprender que los entornos construidos resultan de acciones de “diferenciación” y “subdivisión”, que cada individuo determina para definir su mundo habitable, aporta recursos para descifrar los principios de organización espacial como los discursos del hábitat social encarnados en la configuración de los objetos y espacios que dieron respuesta al entorno construido. En Vis se pueden encontrar los elementos para definir los principios del dominio vivencial o performance del habitar determinado directamente por la condición humana sin que ningún intermediario especialista lo determine previamente. Dichos principios conllevan dos dominios vivenciales esenciales: por un lado, el hecho encarnado y emplazado, a través del cual llegamos a conocer y comprender el mundo experiencial de cuerpo y la materia como enredos permanentes e inseparables entre los cuales se desenvuelve la vida; y por otro, los hechos transformados, en los cuales las propiedades físicas del mundo se adaptan permanentemente a los deseos y posibilidades de un mundo habitable, relacionando la capacidad corporal y mental con el medio actuando sobre él, es decir, con el ambiente, la economía y la cultura, tácitamente presentes en la configuración. Así, el dominio del habitar es determinado por la performance de los usuarios en su cotidianidad, como los actores fundamentales sobre los cuales se funda cualquier principio de configuración y organización material.

Una manera performativa de entender, desde este dominio, tiene en cuenta el hecho de que el conocimiento no se genera gracias a un posicionamiento distanciado de la realidad, sino más bien desde un ensamblaje directo y material con el mundo. Desde el punto de vista pedagógico, esto implica plantear experiencias de convivencia tanto con lo material, como con los usuarios humanos tradicionales, considerándolos dentro de la misma relevancia y necesidad de atención cuidadosa para captar su intra-acción. Así, cambiar la tendencia hegemónica de prestar mayor atención a la cultura como rito social por la cultura como rito material, deviene en investigar de qué manera unos tienen efectos sobre los otros en doble vía. La pertinencia de este enfoque radica en que la arquitectura se trabaja y se negocia con los materiales, por tanto, requiere perspectivas que ensanchen el espectro de los usuarios a otros agentes no humanos.

En síntesis, este dominio deja en un segundo plano a cualquier actor intermediario —urbanista o arquitecto—, poniendo el cuerpo de los usuarios y sus objetos, como sujetos de intra-acción, en un continuo performance, muchas veces inconsciente, como principal discurso de organización. Al tratar de tomar esto como recurso aplicado en la práctica de la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo, se encuentra un factor pocas veces tenido en cuenta en los procesos de diseño, y que tiene que ver con una concepción del espacio desde efectos disimulados de poder. Es decir, que la forma espacial está determinada por decisiones más cercanas a las lógicas de necesidad y limitadas por las posibilidades diferenciales que posee cada cual, como suele suceder en el espacio segregado del sur global. En este sentido, tanto objetos como espacio crean un efecto de agencia, en las “estructuras de significado”, a través de mandatos discursivos que se construyen a través del acto, o de las intra-acciones entre sujetos y objetos en el espacio.

Como experiencia docente en la PUJ relacionada con este dominio se puede mencionar las del Proyecto Ubicar en 2015, en la cual los estudiantes desarrollaron actividades performativas con la comunidad de Altos de la Florida en Soacha (Bogotá) y Vallecito en el Magdalena Medio colombiano. Estos lugares caracterizan dos espacios en relación conflictiva: uno urbano receptor de población, frente a uno rural expulsor, por las condiciones de violencia que vivió el país durante



Fig. 7. Construcción del mapa gigante en un plástico de 6 x 12 metros. Fuente: Arquitectura Insurgentes, 2018.

la primera década de este siglo. Por tanto, se trata de exponentes típicos de segregación, marginalidad y vulnerabilidad social derivados del conflicto interno colombiano. La experiencia de docencia quedó consignada en el libro *Arquitecturas Insurgentes* (Montenegro, 2018) en donde refiere como los estudiantes aplicaron técnicas del performance para conseguir espacios de convivencia entre estudiantes y comunidad, con el fin de conocer y diagnosticar la situación socio-espacial en áreas autoconstruidas y vulnerables. La estrategia performativa inicialmente estuvo orientada a convocar a la comunidad para conseguir una comunicación basada en experiencias compartidas que propiciaran confianza y empatía. Para ello se dibujó el plano del asentamiento sobre un plástico de 6 x 12 metros (Fig. 7), que es la medida de la mayoría de los lotes en Altos de la Florida. A partir de esta referencia, el estudiante podía establecer relación experiencial entre las dimensiones del espacio y su capacidad para contener determinada cantidad de personas, según las actividades que realizaran en él. Posteriormente, esto sirvió para definir estándares espaciales en el proyecto.

El plano habitable permitió establecer un espacio de diálogo, donde estudiantes y comunidad intra-actuaban con el territorio dibujado, para conocer aspectos cotidianos acerca de las respectivas localizaciones, recorridos, espacios frecuentados, temporalidades de uso, así como también los lugares más evitados y temidos. En definitiva, las acciones que generaban la necesidad de interpretar el dibujo del plástico servían para atrapar los relatos de las personas sobre los aspectos territoriales que se relacionan con su vida cotidiana. Desde algunas preguntas básicas —¿dónde vives?, ¿dónde estudias o trabajas?, ¿qué espacios frecuentas o evitas?, ¿por qué?— se lograron cartografías de la performance de usuarios y objetos con relación a los espacios que atravesaban, para descubrir los potenciales para el uso de los habitantes.

De la misma forma, sobre el plástico se identificaron los vectores que simulaban el interés de la población en los espacios, según se iban indicando en él deseos, necesidades o requerimientos específicos expresados en el diálogo sobre sus actividades cotidianas en el espacio; que podían ser negativos, cuando el espacio se marca por una actividad rechazada por la comunidad, como los lugares peligrosos con actividades ilegales; y positivos, cuando se advierten formas de apropiación



Fig. 8. El plástico utilizado como medio recreativo y de protección. Fuente: Arquitecturas Insurgentes, 2018.

deseables que ayudan en algún sentido al crecimiento comunitario. A partir de estos vectores, los estudiantes pudieron establecer hipótesis de reorganización, así como proponer dispositivos espaciales necesarios para desarrollar las propuestas que potenciarían los valores positivos y contrarrestarían los negativos. En resumen, la performance entre el plano en el plástico, comunidad y estudiantes fue el medio para construir un diálogo sobre lo que podría pasar si se planteara determinado dispositivo espacial, para cierto uso, en cierto lugar.

El plástico no solo sirvió de referencia de escala y para trabajar el taller de diseño, sino que, de manera imprevista, también funcionó para crear un espacio-elemento lúdico con los niños y el viento (Fig. 8). Este aspecto contribuyó al aumento de la atención de la población, quienes se acercaron después al taller. Adicionalmente, sirvió oportunamente para guarecer de la lluvia a los participantes durante un lapso corto de tiempo.

De este proceso resultaron siete proyectos: dos equipamientos comunitarios en el sector, una huerta-parque, un salón múltiple, dos versiones diferentes de salón comunitario un espacio público de borde en el mismo sector. Entre ellos se escogió uno solo para definir la germinación del proyecto, con el objetivo principal de vincularlo al grupo social que se encargará de las siguientes fases de ejecución y mantenimiento. El performance planteó adelantar alguno de los espacios, con el fin de que la comunidad lo asuma desde sus necesidades concretas de uso, lo cual, a su vez, impulsa el interés para materializarlo. La idea de germinación de proyecto está fundada en el sentido de progresividad que la comunidad viene utilizando en las construcciones de vivienda, pero aplicada de manera colectiva. El trabajo con los estudiantes permite que estos expliquen *in situ* las intenciones del espacio diseñado por ellos, los indicativos para el replanteo y los requerimientos técnicos para cada fase. En ese momento, es posible que se efectúen ajustes en los espacios a partir de imprevistos. Para esta acción de germinación, los estudiantes utilizaron los residuos de materiales que quedaron del ejercicio “Laboratorio Espacial y Material” de la Javeriana. La acción se desarrolló durante tres días, en los que participaron siete estudiantes y, al menos, cinco representantes permanentes de la comunidad; junto a un grupo adicional que participó de manera intermitente. A partir de la estrategia de acción planeada por los estudiantes, se logró moldear la pendiente del terreno, con el fin de conseguir una gradería que, a futuro, se



Fig. 9. Acción para la germinación del proyecto de salón comunal en el sector de El retiro. Fuente: Arquitecturas Insurgentes, 2018.

convertirá en un auditorio para reuniones y espectáculos. Para el escalonamiento se utilizó un sistema básico de contención con estacas de madera y medias cañas de bambú (Fig. 9).

En síntesis, la performance del habitar desde este dominio vivencial puede constituir una herramienta para establecer espacios de acercamiento para compartir experiencias con la comunidad, con el fin de construir un conocimiento mutuo sobre los aspectos relevantes a las decisiones conjuntas sobre la organización del espacio. En este proceso, que bien señala el performance como estrategia de diseño participativo, controvierte las formas tradicionales de representación urbano-arquitectónica, es decir, en la medida que la comprensión de la comunidad para la autoconstrucción requeriría de novedosas estrategias de comunicación sobre los parámetros técnicos que deben cumplirse, cuestionando, como lo señala Fregosi (2022), el carácter comunicacional que incide desde afuera arbitrariamente sobre los usuarios. Por otro lado, cabe señalar, que este dominio también cuestiona el papel jerárquico del arquitecto, en el sentido que reconoce el conjunto de otras opiniones que pueden incidir en las decisiones.

6. IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE INTRA-ACCIÓN CON BASE EN LA PERFORMANCE APLICADA EN LA DOCENCIA EN ARQUITECTURA Y URBANISMO

La relación entre los dominios expuestos hasta ahora y los enfoques de creatividad pedagógica adaptadas, situadamente, de la biología y la filosofía pretende determinar rutas de aprendizaje basadas en la performance. En el siguiente cuadro (figura 10) se distribuyen las experiencias mencionadas de performance, tanto las referenciadas en la literatura, como las pedagógicas de la Pontificia Universidad Javeriana, diferencialmente en cada uno de los enfoques de docencia, bajo los siguientes criterios:

	Performance generativo	Performance de la materia	Performance del habitar
Epigénesis (de la evolución, desarrollo gradual) Reflexión-aplicación sobre lo existente. (Fomenta la continuidad creativa a partir de la experiencia registrada)	Koolhaas (trayectorias) Gadanhó (arquitecturas de código abierto) Schweder (renovaciones performativas) Feenstra y Verzero (ciudad como textualidad)	Hensel (rendimiento de los materiales)	Olwig (espacio escénico)
Palingénesis (de la re-creación, del re-nacer) Proposición de nuevas formas de uso-significado. (Impulsa la regeneración crítica mediante la observación y resignificación de prácticas)	Tschumi (centralidad del movimiento) Torrego (cuerpo, Transecto, Paisaje) Laboratorio Espacial y Material – PUJ (experiencia del acontecimiento)	Trachana (envolvente informativa) Kolarevic (software para simulaciones) Marcos y Fernández (diseño paramétrico) Aplicación móvil Campus Javeriana – PUJ (performances virtuales)	Hagan (performalismo metabólico)
Ex-nihilo (de la nada) Invención radical. (Abre la puerta a la creación radical a partir de la acción, la simulación y la experimentación)	Yaneba (cartografías de controversias) Puig de la Bellacasa (<i>matters of fact, concern and care</i>)	Nieto (enfoque neomaterialista)	Tisi (cuerpo, tiempo y espacio) Proyecto Ubicar – PUJ (performances de los usuarios)

Fig. 10. Relación de casos analizados entre los dominios de lo performativo y los enfoques de la ETSAS.

- Primero, distinguiendo como epigénéticas todas las experiencias que definen procesos, evolución y desarrollo gradual sobre reflexiones aplicadas derivadas de performances con lo existente.
- Segundo, clasificando como palingenéticas aquellas experiencias performativas donde el discurso se dirige intencionalmente a crear nuevas proposiciones que impliquen la re-creación o el re-nacer a partir de propuestas experimentales tendientes a resignificar. Aquí se mencionan específicamente las que plantean una crítica a lo existente o impulsa una regeneración mediante otras perspectivas de observación o puntos de vista novedosos, con los cuales se consiga una resignificación en la práctica.
- Tercero, como ex-nihilo se determinaron aquellos performances armados sobre discursos plausibles, hasta el momento inexistentes, los cuales determinan una invención radical. Es decir, aquellos que abren la puerta a la creación novedosa a partir de descubrir intra-acciones aun invisibles, que pueden deducirse a partir de la simulación de posibles realidades futuras, en un claro intento de experimentación prospectiva.

7. DISCUSIÓN SOBRE LAS POSIBLES RUTAS DE APRENDIZAJE BASADAS EN PRÁCTICAS DE INTRA-ACCIÓN DESDE LA PERFORMANCE EN DOCENCIA

7.1 Desde la dependencia representacionalista, la fase de ideación y diseño se entiende como evolución epigenética, que posteriormente lleva a la construcción. Esta ruta enmarca acciones del

performance dentro el esquema predeterminista, cuando el espacio ejecutado es precedido por un acto de ideación-diseño, que registra de manera abstracta instrucciones en la serie de información (planos e informes) que se interpretan posteriormente en la ejecución. Esto significa entender la secuencia de intra-acciones inmersa en los procesos de producción urbano-arquitectónica que, desde la formación de los arquitectos en la docencia, enrutan el desempeño profesional. En este sentido, el enfoque epigenético, implicaría ceñirse al proceso que distingue ideación-diseño del construir, para emplear la performance como medio cognitivo de las situaciones respectivas. Es decir, en los procesos de aprendizaje se trataría de conseguir mayor conciencia sobre la realidad a través de la performance, para alejarse de la dependencia representacionista, la cual tiende a reproducir, cada vez más, los patrones basados en experiencias ajenas a los problemas que constituyen fenómenos únicos y particulares.

7.2. El enfoque palingenético que pone atención en la regeneración crítica, sugiere la necesidad de establecer conexiones más efectivas entre la ideación-diseño y la ejecución-construcción, a partir de reconocer nuevas formas de uso y significado para las realidades locales, particularmente desde la diversidad de actores que convergen en la materialización del espacio, diferentes al creador. Según la reflexión de Schweder (2022), la arquitectura del performance demuestra que ésta no opera sobre rutas lineales aisladas, que el autor denomina *unperformable acts*, sino que reconoce las subjetividades y objetividades que confluyen en distintos grados de injerencia. En ese sentido, ¿Cabría pensar en una performatividad de la práctica docente en diseño, arquitectura, urbanismo y paisajismo que reconozca indiscriminadamente cada uno de los papeles que convergen en la producción del espacio urbano-arquitectónico? ¿No significaría esto reconocer la diversidad de prácticas que intervienen, con una visión integradora que controvierta el autoritarismo del diseñador-creador? Tanto el BIM como otras prácticas, señaladas en la performance de la materia indican este camino. Por ejemplo, la aplicación CAMPUS Javeriana permite a los estudiantes interactuar y reinterpretar procesos constructivos existentes, fortaleciendo la continuidad del conocimiento a través de la memoria colectiva y la adaptación de saberes previos. En consecuencia, también promueve la regeneración crítica al revisar y resignificar las prácticas constructivas mediante el uso de tecnologías digitales, impulsando así la actualización y transformación de los métodos pedagógicos convencionales en las asignaturas de construcción del área de tecnología de la disciplina.

7.3. Desde el enfoque ex-nihilo, surge la necesidad de ampliar el espectro analítico hacia la posibilidad de nuevas metodologías que se dirijan hacia una comprensión más comprometida con la realidad imperante en un mundo velozmente cambiante. En este sentido, algunas prácticas performativas recientes en docencia evitan la representación como medio de expresión privilegiado del proceso formativo (Torrego Gómez 2018), echando mano de recursos alternativos como la dramaturgia y el performance. Sánchez (2010), refuerza esta huida de la representación por ser incompatible con un mundo cambiante, más adecuado comprender desde formas expresivas que priorizan la acción. En escuelas de arquitecturas como la de la Universidad de Alicante (España), las pedagogías del proyecto arquitectónico se repiensan desde el enfoque neomaterialista de Gond (Gond et al. 2016) y desde los postulados pedagógicos de Enrique Nieto (2012), que se centran en las prácticas discursivas performativas aplicadas en el proyecto (Torrego 2028, 58). También las búsquedas docentes del chileno Rodrigo Tisi, en donde el cuerpo y el tiempo son claves en los diseños que fijan experiencia (Tisi, 2008) en clara correspondencia con lo planteado por Judith Butler (1988) y sus trabajos sobre género y cultura. En síntesis, todo esto sugiere la posibilidad de partir de cero, evitando la fase representacionista de la información abstracta ideada para posteriormente ser interpretada y ejecutada, reproduciendo esquemas de ideación simultáneos a los de

ejecución, en la vía espontánea de la autoconstrucción en la ciudad informal latinoamericana. Las experiencias javerianas han abierto espacios para la creación innovadora y disruptiva, permitiendo a los estudiantes experimentar y construir conocimiento desde cero en entornos virtuales o en los laboratorios espaciales, sin ataduras a referentes previos. Así, la experiencia educativa mediada por la *app* javeriana articula de manera sinérgica estos tres enfoques, posicionando la acción, la reflexión y la tecnología como ejes centrales para la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos del sector, y subrayando la importancia de la memoria de la actividad como puente entre la teoría, la práctica y la innovación pedagógica.

Esta última reflexión, que resalta cómo a través de la intra-acción se puede entender el espacio urbano-arquitectónico como una forma cambiante en el espacio-tiempo invita a reconocer que ninguna acción es sincrónica y, por tanto, todos los cuerpos son heterogéneos y no intra-actúan con la misma intensidad temporal, lo que incide necesariamente en una reconfiguración permanente del espacio. Estas propuestas permiten transformar la arquitectura en una disciplina dinámica e interactiva, donde la performance de los cuerpos se somete a intra-acciones a la vez reales y virtuales. En este sentido, la producción del espacio urbano arquitectónico, no puede entenderse como un hecho perpetuado e inmutable, sino por el contrario, como escenarios capaces de responder a performances prospectivos, mediados por la tecnología, en la línea que reconoce Grau y sus colegas: “la acción estará interferida por una variedad agobiante de elementos heterogéneos, que no tendrán la misma presencia local, no provendrán del mismo tiempo, no serán visibles inmediatamente y no empujarán con la misma fuerza” (Grau et al. 2010, 77).

REFERENCIAS

- Arias Madero, Javier. 2022. “Performance Architecturale: Una Aproximación al Concepto de Dérive en la arquitectura de Rem Koolhaas.” *I2 Investigación e Innovación. Arquitectura y Territorio* 10 (1): 35. <https://doi.org/10.14198/I2.19430>.
- Barad, Karen. 2003. “Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter.” *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (3): 801-31.
- Butler, Judith. 1988. “Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory.” *Theatre Journal* 40 (4): 519-31. <https://doi.org/10.2307/3207893>.
- Contreras, Sebastián. 2017a. “La arquitectura es la experiencia misma del acontecimiento. Conversación con Flavio Santamaría.” *Memorias de Arquitectura* 8: 19-33.
- . 2017b. “La idea construida o construir la idea. Del pensar y hacer en simultáneo.” *Memorias de Arquitectura* 8: 13-15.
- Escobar, Arturo, y Cristóbal Gnecco. 2019. *Autonomía y Diseño: La realización de lo comunal*. 1ª ed. Popayán: Universidad del Cauca. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpv50jd>.
- Feenstra, Pietsie, y Lorena Verzero. 2021. *Ciudades performativas: Prácticas artísticas y políticas de (des)memoria en Buenos Aires, Berlín y Madrid*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, CLACSO. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/iigg-uba/20210317032653/Ciudades-performativas.pdf>.
- Fregosi, Pablo. 2022. “Performatividad en arquitectura.” *Anales de Investigación en Arquitectura* 12 (2). <https://doi.org/10.18861/anía.2022.12.2.3210>.
- García-Germán, Jacobo. 2013. “Disposición, Performatividad y Funcionalismo.” *Constelaciones* 1: 42-49. <https://doi.org/10.31921/constelaciones.n1a2>.

- Gond, Jean-Pascal, Laure Cabantous, Nancy Harding, y Mark Learmonth. 2016. "What Do We Mean by Performativity in Organizational and Management Theory? The Uses and Abuses of Performativity." *International Journal of Management Reviews* 18 (4): 440-63. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12074>.
- Gratza, Agnieszka. 2013. "The Evolution of Performance Architecture." *Contemporary Art and Culture* 157: 140-44.
- Grau, M., L. Iñiguez-Rueda, y J. Subirats. 2010. "La perspectiva sociotécnica en el análisis de políticas públicas." *Psicología Política* 41: 61-80.
- Hagan, Susannah. 2014. "Performatismo: medidas medioambientales y urbanismo." En *Urbanismo Ecológico*, 18-27. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hensel, Michael U. 2012. "Sustainability from a Performance-Oriented Architecture Perspective: Alternative Approaches to Questions Regarding the Sustainability of the Built Environment." *Sustainable Development* 20 (3): 146-54. <https://doi.org/10.1002/sd.1531>.
- Kolarevic, Branko. 1990. "Back to the Future." *International Journal of Architectural Computing* 2 (1): 43-50.
- Marcos Alba, Carlos, y Á. J. Fernández Álvarez. 2014. "De la transparencia a la optimización: sobre lo performativo en la arquitectura digital." En *XII Congreso Internacional Expresión Gráfica Aplicada a la Edificación*.
- Montenegro, Germán, ed. 2018. *Arquitecturas insurgentes: Academia, resistencias y prácticas artísticas en arquitectura y urbanismo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Olwig, Kenneth R. 2011. "Performance, Ætherial Space and the Practice of Landscape/Architecture: The Case of the Missing Mask." *Social and Cultural Geography* 12 (3): 305-18.
- Puig de la Bellacasa, María. 2011. "Cuestiones de cuidado en la tecnociencia: ensamblando cosas olvidadas." *Estudios Sociales de la Ciencia* 41 (1): 85-106.
- Schweder, Alex. 2012. "Performance Architecture." *Le Journal Spéciale'Z* 4: 102-4. <http://www.alexschweder.com/wp-content/uploads/2017/02/le-Journal-Speciale-Z.pdf>.
- Solà-Morales i Rubió, Ignasi de. 2001. "Arquitectura líquida." *DC: Revista de Crítica Arquitectónica*.
- Tisi, Rodrigo. 2008. "Líneas, Movimientos y Palabras: Gestos Performativos del Arquitecto." *Revista 180* 22: 40-43.
- Torrego Gómez, Daniel. 2018. "Materializar el aprendizaje: Una propuesta performativa para las prácticas de diseño en arquitectura." *Inmaterial* 6: 56-84.
- Trachana, Angelique. 2021. "Envolventes performativas y 'la ciudad escena'." *Bitácora Urbano Territorial* 31 (2): 173-87. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n2.85992>.
- Valbuena-Bermúdez, Carolina, Natalia E. Lozano-Ramírez, Alejandro Serrano-Sierra, y César Granados-León. 2024. "CAMPUS: A Mobile App for Construction Processes Learning and Teaching in Higher Education." *Computer Applications in Engineering Education* 32 (4). <https://doi.org/10.1002/cae.22739>.
- Vis, Benjamin N. 2023. "Boundaries of the Built Environment: Defining the Significance of the Material Presence of Spatial Morphology in Social Life." *Open Research Europe* 3: 184. <https://doi.org/10.12688/openresearch.16591.1>.
- Wilder, Ken. 2021. "Architecture as Performance: Sigurd Lewerentz's Uncut Bricks." *Aesthetic Investigations* 5 (1): 28-50.
- Yaneva, Albena. 2016. *Mapping Controversies in Architecture*. London: Routledge.

BREVE CV

Germán Montenegro Miranda es arquitecto con doctorado en Geografía (UPTC-IGAC) y maestría en Arquitectura del Paisaje (UPC, Barcelona). Cuenta con una sólida trayectoria académica de más de 30 años como docente e investigador en universidades como la Pontificia Universidad Javeriana (actual), la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de La Salle. Ha liderado y participado en diversos proyectos de investigación sobre paisaje urbano, edificación en altura y ordenamiento territorial, con publicaciones destacadas en revistas y libros especializados. Su experiencia profesional abarca diseño arquitectónico y paisajístico, formulación de planes urbanos y consultoría para entidades públicas y privadas, incluyendo el DAPD, ERU y el Banco Mundial. Su enfoque combina teoría y práctica en urbanismo, diseño urbano y paisaje, con una visión crítica sobre la transformación del territorio en contextos metropolitanos.

José Javier Alayón González es Máster en Paisajismo (2007) y Doctor en Proyectos Arquitectónicos (2010), ambos títulos por la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España. Realizó una estancia pre-doctoral en la Université de Paris - La Villette, París, Francia, y otra pos-doctoral en la Université libre de Bruxelles, Bruselas, Bélgica. Es profesor asociado en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, desde 2017. Ha centrado sus investigaciones en el movimiento moderno latinoamericano, especialmente en la arquitectura expositiva y los urbanismos feriales sobre los que ha publicado diversos artículos y libros, así como productos destinados a la difusión masiva y la apropiación social del conocimiento. Hace parte de redes académicas internacionales con universidades en España, Brasil, Chile, EUA y Australia.

Carolina Valbuena-Bermúdez es arquitecta de la Pontificia Universidad Javeriana y Magíster en Desarrollo de Proyectos Sostenibles del Politecnico di Torino. Con más de 9 años de experiencia liderando estrategias de sostenibilidad, descarbonización y adaptación ambiental en Colombia y América Latina. Ha ocupado cargos directivos en cooperación internacional y consultoría, contribuyendo a los ODS y marcos normativos latinoamericanos. Actualmente es la directora del Departamento de Arquitectura de la Javeriana, profesora, líder de la línea de sostenibilidad del Grupo de Investigación GRIMET y co-líder de proyectos de innovación educativa, construcción sostenible y resiliencia climática.





PEDAGOGÍAS HÍBRIDAS PARA ARQUITECTURAS EX-NIHILO

Hybrid pedagogies for ex-nihilo architectures
Pedagogias híbridas para arquitecturas ex-nihilo

EVA LUQUE-GARCÍA

Universidad de Sevilla, Departamento de Proyectos Arquitectónicos,
Escuela Técnica Superior de Arquitectura, España.
eluke3@us.es  0000-0003-1815-6698

LUZ FERNÁNDEZ-VALDERRAMA APARICIO

Instituto Universitario de Arquitectura y Ciencias de la Construcción, Universidad de Sevilla, España.
luzval@us.es  0000-0002-2797-3406

RESUMEN

En un contexto de crisis ecosistémica y social, este artículo presenta una investigación situada que explora el potencial de las prácticas performativas como metodología pedagógica en la enseñanza de la arquitectura. La experiencia, desarrollada en la asignatura *Proyectos Arquitectónicos I* de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla (curso 2023-2024), consistió en un laboratorio de tres semanas en el que el estudiantado trabajó con dinámicas de observación situada, intervención performativa y documentación reflexiva en escenarios urbanos reales. El objetivo fue ensayar una pedagogía del cuidado capaz de activar una lectura crítica del espacio público y de fomentar competencias proyectuales sensibles al contexto, lo común y lo afectivo. Las intervenciones —concebidas como acciones mínimas, gestos corporales o desplazamientos de objetos— operaron como dispositivos de resignificación simbólica, desestabilizando usos hegemónicos y abriendo grietas poéticas en la normatividad urbana. Más allá de su escala, la experiencia demostró su capacidad para funcionar como estrategia replicable en distintos niveles formativos, articulando puentes entre la enseñanza universitaria, la práctica profesional y el activismo urbano. En este sentido, la formación arquitectónica se concibe no solo como transmisión de conocimientos técnicos, sino como preparación *para la práctica* en un mundo atravesado por la fragilidad, la interdependencia y la necesidad de hospitalidad.

Palabras clave: arquitectura afectiva, cuidado, epistemología situada, espacio público, performatividad espacial.

ABSTRACT

In the context of ecological and social crisis, this article presents a situated investigation into the potential of performative practices as a pedagogical methodology in architectural education. The experience, developed within the course *Architectural Design Studio I* at the Higher Technical School of Architecture of Seville (academic year 2023-2024), consisted of a three-week laboratory in which students engaged in situated observation, performative intervention, and reflexive documentation in real urban settings. The aim was to test a pedagogy of care capable of fostering a critical reading of public space and of cultivating design competences sensitive to context, the commons, and the affective dimension of space. The interventions —conceived as minimal actions, bodily gestures, or the displacement of everyday objects— operated as devices of symbolic re-signification, destabilizing hegemonic uses and opening poetic fissures within urban normativity. Beyond their scale, the experience proved its capacity to operate as a replicable strategy across different levels of design education, building bridges between university teaching, professional practice, and urban activism. In this sense, architectural education is understood not merely as the transmission of technical skills, but as preparation *for practice* in a world shaped by fragility, interdependence, and the demand for hospitality.

Keywords: affective care, embodied epistemology, performative space, public space, relational architecture.

RESUMO

No contexto da crise ecológica e social, este artigo apresenta uma investigação situada sobre o potencial das práticas performativas como metodologia pedagógica no ensino da arquitetura. A experiência, desenvolvida no âmbito da unidade curricular *Projetos de Arquitetura I* da Escola Técnica Superior de Arquitetura de Sevilha (ano letivo 2023-2024), consistiu num laboratório de três semanas em que os estudantes trabalharam com dinâmicas de observação situada, intervenção performativa e documentação reflexiva em cenários urbanos reais. O objetivo foi experimentar uma pedagogia do cuidado capaz de promover uma leitura crítica do espaço público e de desenvolver competências projetuais sensíveis ao contexto, ao comum e ao afetivo. As intervenções — concebidas como ações mínimas, gestos corporais ou deslocamentos de objetos quotidianos— funcionaram como dispositivos de ressignificação simbólica, desestabilizando usos hegemónicos e abrindo fissuras poéticas na normatividade urbana. Para além da sua escala, a experiência demonstrou a capacidade de funcionar como uma estratégia replicável em diferentes níveis de ensino projetual, articulando pontes entre a formação universitária, a prática profissional e o ativismo urbano. Neste sentido, o ensino da arquitetura entende-se não apenas como transmissão de competências técnicas, mas como preparação *para a prática* num mundo marcado pela fragilidade, pela interdependência e pela necessidade de hospitalidade.

Palavras-chave: arquitetura relacional, cuidado afetivo, epistemologia encarnada, espaço performativo, espaço público.

1. INTRODUCCIÓN: LO COMÚN COMO HORIZONTE DE PROYECTO

En los márgenes de la disciplina arquitectónica, donde el proyecto se desvincula de la forma, del programa o del encargo, emergen arquitecturas *ex-nihilo*. Ese desplazamiento opera haciendo porosas las lindes y tanteando los cruces entre el aprendizaje de la arquitectura y su oficio: del aula al hacer, del entrenamiento conceptual a la praxis situada. Lejos de surgir desde la nada, estas formas de habitar brotan en los intersticios: en los pliegues urbanos, en los detritos del espacio construido, en los tiempos interrumpidos. No responden a una lógica reactiva. Se enraízan en el gesto, el afecto y la escucha como formas radicales de afirmar lo posible. A diferencia de los esquemas proyectuales tradicionales, donde se anticipan un objeto y un propósito, aquí el diseño se repliega para dejar espacio a lo latente, a lo que aún no tiene forma, pero puede acontecer. Como señala Haraway (1988), toda forma de conocimiento situado nace desde una posición encarnada, con una perspectiva específica. Reconocerlo permite una actitud proyectual más honesta y responsable, lo que ella denomina “objetividad feminista”. Mirar, desde esa parcialidad comprometida, se convierte en un acto de responsabilidad epistemológica. Este texto se inscribe en un momento donde la arquitectura ya no puede pensarse sin considerar las crisis de lo humano y lo ecosistémico. La pandemia de la COVID-19, la intensificación de los efectos del cambio climático y la aceleración de la vida digital han desbordado los marcos disciplinarios tradicionales, exigiendo modos de pensar y enseñar arquitectura que reconozcan la fragilidad como condición común. En este escenario, el aula desborda su condición de observatorio para volcarse en ciudad, el cuerpo se convierte en herramienta proyectual y lo doméstico adquiere estatuto de resistencia simbólica; en ese umbral, se ensayan con naturalidad los encuentros entre formación y práctica, borrando contornos y abriendo intersecciones fértiles para una pedagogía del cuidado que también es oficio.

Este artículo presenta una experiencia pedagógica situada en torno a los cuidados, articulada mediante una serie de ejercicios performativos desarrollados a lo largo de tres semanas en la asignatura de *Proyectos Arquitectónicos I* de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla. Inscrita en una línea de trabajo iniciada más de una década atrás en el ámbito universitario (Fernández-Valderrama et al. 2019), la propuesta se actualiza con estas acciones que, concebidas como herramientas de aprendizaje para alumnos de primer curso, permiten ensayar una pedagogía femenina de los cuidados en el contexto del tejido urbano. El planteamiento que aquí se presenta parte de una convicción central: la enseñanza de la arquitectura no puede limitarse a la transmisión de destrezas técnicas, sino que ha de abrirse a una reflexión crítica sobre los modos de habitar y sobre la capacidad de imaginar otras formas posibles de vida compartida. En este marco, el trabajo se propone indagar en el alcance pedagógico de la acción performativa como dispositivo de ideación y de examen crítico capaz de resignificar el espacio urbano. La investigación adopta los cuidados como posición situada y se sostiene en una sensibilidad afín a lo femenino entendido como actitud proyectual. Esta noción de lo femenino trasciende la categoría de género para referirse a una disposición crítica que privilegia la escucha, la apertura y la capacidad de acompañar procesos sin imponer soluciones formales. Frente a la lógica de la autoría o de la espectacularidad, esta mirada proyectual se orienta hacia aquello que enlaza, que repara y que se deja atravesar por el contexto.

Desde esta posición, la acción performativa se comprende como una forma de conocimiento situado, encarnado y relacional. Al tiempo que interroga la preparación de los estudiantes para la práctica profesional y posibilita reformular el vínculo entre formación académica y mundo real.

Lejos de limitarse a enseñar a proyectar según los cánones convencionales, estas prácticas proponen aprender a habitar con atención crítica, a leer los signos del entorno, a reactivar situaciones simbólicas olvidadas, a sostener vínculos que tienden a deshacerse. El aprendizaje irrumpe desde lo situado, en una experiencia compartida que activa el conocimiento más allá de una transmisión unidireccional del saber. En este marco, el espacio público deja de percibirse como un lugar a intervenir para revelarse como una superficie porosa, que se recorre, se roza y se cuida. Una idea en sintonía al reclamo de “*flânerie es femenino*” de Reyes Gallegos (2018, 16). En un contrapunto del *flâneur*, esa figura que, celebrada por autores como Baudelaire o Walter Benjamin, excluía casi por completo a las mujeres, quienes no tenían el mismo acceso libre y seguro al espacio público. Ahora, aparece como una respuesta crítica y creativa a esa exclusión en la noción de la *flâneuse*. Autoras como Janet Wolff (1985) o Lauren Elkin (2019) han explorado cómo las mujeres también caminan, observan y experimentan la ciudad, pero desde una posición marcada por la vigilancia, la sexualización o la invisibilidad. La *flâneuse*, en lugar de interpretarse simplemente como una versión femenina del *flâneur*, es una figura que desvela cómo el género condiciona la experiencia urbana y cómo esta diferencia puede convertirse en potencia crítica. En su caminar atento, la investigación proyectual en torno al espacio se transforma en acto performativo. Las acciones mínimas, en apariencia insignificantes —sentarse, mirar, barrer, desplazar un objeto— se manifiestan como formas encarnadas de pensamiento. Deleuze hablaba de una arquitectura del acontecimiento, capaz de dejar atrás la lógica de la representación para desplegarse como expresión. Esta búsqueda se inicia en ese umbral: no sobre lo consolidado, sino en la insinuación que asoma, en lo que aún no tiene forma, pero insiste en hacerse presente.

Inspiradas en autoras como Weil (1996) o Rendell (2006; 2017), estas experiencias proponen una pedagogía híbrida, necesariamente abierta, que articula lo corpóreo, acción, escucha y atención en una práctica arquitectónica porosa y expandida. En este contexto, el concepto de cuidado se despliega como una epistemología encarnada, una forma de atención situada que se aparta de la lógica de la monumentalidad y encuentra lugar en lo precario, más que en la producción de objetos. Tal como propone López-Canti (2022), cuidar es también un modo de proyectar, de sostener aquello que no tiene aún forma. En un contexto atravesado por formas de colapso tanto ecosistémico como humanista —donde las fronteras entre naturaleza y cultura, entre cuerpo y tecnología, se diluyen— estas arquitecturas de generación *ex nihilo* se rigen por la lógica de la emergencia, más que por la de la producción. Son proyectos que no persiguen un objeto definido, carecen de encargo o función evidente, y encuentran sentido precisamente en esa indeterminación. Pero es ahí, en ese vacío contingente, donde anida la potencia transformadora de la arquitectura: el espacio se concibe sin límites precisos, como un umbral ambivalente en constante formación, que permite recomponer vínculos y refundar las ciudades desde lo común, lo residual y lo intersticial (Carlos 2008; Sadin 2020; Pardo Torío 2011). En esta apertura, la pedagogía del cuidado se enlaza con el oficio, proponiendo la hospitalidad como agencia proyectual: más que un gesto accesorio, una capacidad activa de incidir en la configuración ética y material del habitar. Así, la formación arquitectónica deja de limitarse a preparar estudiantes “listos para la práctica” y se orienta también a formar sujetos capaces de sostener la incertidumbre y ejercer la hospitalidad como principio operativo en un mundo atravesado por el colapso.

2. GENEALOGÍAS CRÍTICAS: FEMINISMO, AFECTOS Y PEDAGOGÍA URBANA

Plantear una pedagogía arquitectónica híbrida que incorpore la topografía afectiva de los cuidados como dimensión proyectual exige revisar genealogías críticas que han erosionado el canon moderno de la disciplina. Frente a la clásica oposición entre teoría y práctica, esta formación híbrida se despliega como constelación metodológica donde la huella proyectual se afirma como operación autónoma en sí misma. Pensar el espacio público desde lo femenino exige desestabilizar sus fundamentos: además de su distribución material, se cuestiona la gramática simbólica que lo sostiene.

Simone Weil, en *A la espera de Dios* (1996), sitúa la atención como la forma más elevada de conocimiento. Lejos de entenderla como simple concentración intelectual, la define como una disposición espiritual que exige vaciarse de sí para acoger la realidad en su plenitud. En esta perspectiva, atender equivale a amar, escuchar y vincularse con el otro. Este planteamiento abre un horizonte pedagógico que desplaza el énfasis desde la forma, la autoría o la espectacularidad hacia un proyecto concebido como proceso receptivo y sensible a los afectos. Dentro de esta genealogía se inscriben las prácticas doméstico-políticas de Mierle Laderman Ukeles, que muestran cómo el barrido, la repetición o la atención sostenida pueden convertirse en conocimiento. En su *Manifesto for Maintenance Art* (1969), Ukeles exigía visibilizar el trabajo reproductivo como acto artístico (Ukeles y Duvshani 2019). Martha Rosler, por su parte, denunció las lógicas del consumo y la representación del espacio doméstico mediante performances y fotomontajes que desplazaban el foco de la obra construida hacia el signo encarnado, la ironía política y la reapropiación semiótica (Ortuño-Mengual y Lapeña-Gallego 2018). Ambas autoras permiten concebir la experiencia pedagógica como un ensamblaje micropolítico de inscripción y desvío sobre lo cotidiano. En esta misma línea, Joan Tronto (2020) y María Puig de la Bellacasa (2017) amplían la noción de cuidado, desplazándolo del ámbito privado a una dimensión política y material. Para Puig, cuidar es también una forma de conocimiento situado, una disposición crítica hacia aquello que nos sostiene. Verónica Gago (2019), aporta claves contemporáneas al pensar redes de cuidados expandidos que reformulan el sentido mismo del aprendizaje: el pensamiento no es abstracto, sino que surge de experiencias encarnadas, expectativas y memorias colectivas; no es fragmentario, sino situado en una perspectiva específica que convierte cada vivencia en un punto de entrada a la realidad; tampoco es estático, pues se desarrolla en el calor de los acontecimientos que transforman los paisajes políticos y subjetivos.

El gesto performativo se convierte, así, en plano de inmanencia de lo común. Carolee Schneemann, en *Up to and Including Her Limits* (1973-1976), expandió la pintura más allá del lienzo suspendiéndose en un arnés y trazando con su cuerpo líneas que convertían el espacio en superficie coreográfica. Su acción respondía a Pollock desde una perspectiva feminista: frente al gesto masculino proyectado sobre el lienzo, Schneemann se sumergía en el espacio pictórico, desplazando el acto creador hacia la corporeidad activa y autónoma (Reilly 2011). Con ello subvertía la noción del artista-genio, proponiendo el cuerpo femenino como medio artístico y territorio de resistencia. En el ámbito de lo imperceptible las prácticas de Sissel Tolaas, Tania Bruguera, Laia Estruch y Cecilia Vicuña configuran arquitecturas que no se construyen, simplemente acontecen. Lo imperceptible —el olor, el aliento, el temblor, la espera— asciende aquí a condición espacial. Tolaas modela atmósferas olfativas como cartografías de lo no dicho: compone paisajes olfativos que no se ven, pero que afectan, inscribiendo el miedo o el deseo en el aire que compartimos. Bruguera convierte la quietud del cuerpo en herramienta de interrupción política: en *Tatlin's Whisper* (2008), el silencio y la exposición corporal irrumpen como arquitectura de disenso. Laia Estruch en *Ocells*

Perduts V67 (2022) trabaja el cuerpo suspendido en voz: una fono-arquitectura donde la vibración del diafragma tensiona el espacio, y lo audible se convierte en estructura. Vicuña, desde el lenguaje de lo débil —hilos, piedras, polvo—, activa lo precario como potencia de mundo. En sus *precarios*, lo que se sostiene es el vínculo, no la forma. En todas ellas, el gesto mínimo deviene traza radical, huella que desborda los límites disciplinarios. Desbordan los límites de la disciplina para mostrarnos que la arquitectura no es siempre lo que permanece: es aquello que toca, transforma y desaparece dejando memoria. Desde la filosofía, Alain Badiou (2006) entiende el acontecimiento como ruptura que inaugura una nueva verdad, mientras Jean-Luc Nancy (2001) concibe la comunidad como exposición mutua de cuerpos, sin esencia fija, tejida desde la diferencia. Estas aportaciones permiten pensar la pedagogía arquitectónica como práctica ontológica donde la vibración mínima —afectiva, cotidiana, persistente— reconfigura modos de habitar y aprender.

A esta constelación se suma la propuesta de Jane Rendell, cuya noción de *site-writing* desarrollada en *Art and Architecture: A Place Between* (2006) constituye un giro decisivo en el modo de pensar la crítica arquitectónica. Rendell plantea una relación estrecha entre crítica espacial y escritura situada, entendiendo que el acto de escribir no es solo una operación discursiva, sino también una forma de intervenir en el espacio y de producir conocimiento desde la experiencia encarnada y contextualizada. En este enfoque, el texto se convierte en lugar intermedio (*a place between*) que opera como un umbral en el que se cruzan teoría, práctica y experiencia, desdibujando las fronteras entre lo académico, lo artístico y lo proyectual. La escritura deja de ser un mero instrumento de análisis para asumir la performatividad del espacio: escribir es construir recorridos, activar memorias y generar resonancias afectivas que configuran una cartografía crítica. Esta primera aproximación se prolonga en su noción de *critical spatial practice* (2017), donde Rendell profundiza en las intersecciones entre teoría, arte y arquitectura como formas de resistencia encarnada; aquí, escritura y acción proyectual se conciben como modos de investigación espacial anclados en lo somático, lo afectivo y lo subjetivo. Más recientemente, *Resistant Spatial Practices* (Rendell et al. 2023) amplía esta línea de trabajo al situar las prácticas espaciales críticas en el marco de las urgencias contemporáneas —crisis climática, desigualdad de género, exclusión social y propone metodologías que articulan escritura, arte y arquitectura como dispositivos colectivos de resistencia. De este modo, el pensamiento de Rendell traza una trayectoria coherente que va del *site-writing* a las prácticas espaciales críticas, ofreciendo claves pedagógicas para reconocer, tanto en la escritura como en la performatividad, medios capaces de alojar lo vulnerable, sostener vínculos y activar conocimientos alternativos.

El desplazamiento del trazo hacia el cuerpo entero —cuando la acción produce espacio y el gesto se convierte en inscripción— se vincula con la noción deleuziana de acontecimiento: una arquitectura que se despliega como expresión en continuo devenir, alejada de la lógica representacional. En ese horizonte, el agenciamiento, concebido como composición móvil de cuerpos, afectos y materiales, permite leer la configuración pedagógica como un ensamblaje temporal en transformación constante (Deleuze y Guattari 2002). El espacio se entiende en su definición como producto social: cristalización de relaciones, prácticas e imaginarios (Lefebvre 2013), y se interpreta desde las tácticas cotidianas capaces de subvertir las estructuras institucionales (Certeau 2002). La ciudad aparece entonces como un campo de disputa simbólica donde el gesto mínimo puede convertirse en acto disidente. Lo femenino, entendido como actitud proyectual, sostiene esta relectura metodológica. Situar el cuidado desde lo femenino implica colocarlo en el centro de una genealogía crítica que reanuda los vínculos entre arquitectura y vida. En el cruce entre atención, intervención y presencia, el aula se transforma en un laboratorio de hospitalidad epistemológica, mientras la

ciudad se revela como archivo latente de vínculos por activar. La acción performativa inscrita en el cuidado, concebida como forma de acción pública, permite repensar el proyecto arquitectónico como acto de sostén más que de invención, como emergencia más que como representación. De este modo, el performar deja de funcionar como simple escenificación para afirmarse como el núcleo más radical del proyecto. La acción situada y encarnada, en lugar de aparecer como consecuencia del proyecto, lo articula desde su origen.

3. METODOLOGÍA: PEDAGOGÍA PERFORMATIVA PARA EL CUIDADO DEL ESPACIO URBANO

La metodología de esta investigación se sustenta en una pedagogía híbrida articulada a través de dinámicas de observación situada, intervención performativa y documentación reflexiva, desplegadas en escenarios urbanos reales. Esta estructura metodológica se concretó en una experiencia teórico-práctica de carácter proyectual, desarrollada durante tres semanas en la asignatura *Proyectos Arquitectónicos I* de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla (curso 2023-2024). El propósito fue habilitar entornos de experimentación desde los que explorar el alcance de las acciones mínimas —prácticas de domesticación efímera o trazos afectivos capaces de cuidar y transformar el espacio— como detonantes de procesos de resignificación simbólica en lo urbano. A través de estas experiencias, el estudiantado aprendió a leer el entorno desde una perspectiva situada y sensible, reconociendo el cuidado como dimensión tanto proyectual como ética. Las intervenciones se concibieron como prototipos proyectuales, elaborados desde una aproximación autoetnográfica y performativa que articula cuerpo, acción encarnada y territorio en una epistemología situada del espacio. El proceso formativo buscó implicar directamente al estudiantado en una dinámica que trasciende la transmisión convencional de conocimientos. En este sentido, se propuso que fueran ellos mismos quienes diagnosticasen críticamente los modos de uso del espacio público, situando su aprendizaje en relación con las condiciones sociales, simbólicas y materiales que lo configuran. La performatividad convirtió el cuerpo del estudiante en herramienta de conocimiento, activando una reflexión situada que transformó, a un tiempo, la percepción del entorno y los propios modos de habitar. Con ello, la formación académica buscó enlazar con la práctica profesional mediante la promoción de una conciencia espacial basada en cuidado, hospitalidad y atención: actitudes proyectuales imprescindibles en el contexto contemporáneo. La propuesta se estructuró en tres fases —diagnóstico del espacio público, intervención performativa y reflexión crítica—, desplegadas en sesiones que combinaron trabajo de campo, discusión teórica, ejercicios proyectuales y análisis colectivo.

La fase inicial, centrada en la contextualización específica, comenzó con un ejercicio de mapeo afectivo del entorno urbano, denominado “Safari Urbano”. Mediante caminatas, derivas, pausas de observación y registros foto-sonoros, el estudiantado reconoció márgenes, vacíos intersticiales y áreas en disputa desde una percepción encarnada, más próxima al cuerpo que a la instrumentalidad técnica. El ejercicio dialogó con la pedagogía del *aprender caminando* de Francesco Careri (Alonso Sanz y Careri 2022), que articula arte, activismo, exploración y aprendizaje experiencial para propiciar reflexión, diálogo y transformaciones en el espacio urbano. El trabajo se acompañó de lecturas breves, visionado de piezas de videoarte, relatos de experiencias previas y elaboración de cartografías emocionales. En clave weiliana, la atención se concibió aquí como forma de conocimiento: una disposición receptiva que permite escuchar lo que el lugar tiene para

manifestar. A partir de este reconocimiento, cada estudiante seleccionó un escenario susceptible de ser activado, lo argumentó ante el grupo y propuso una intervención. Las propuestas fueron discutidas colectivamente y validadas mediante votación, conformándose equipos de trabajo para su desarrollo y ejecución. La segunda fase correspondió al diseño y realización de la acción performativa. En ella, el cuerpo se constituyó en herramienta proyectual y el gesto en acto de inscripción crítica. El alumnado llevó a cabo microintervenciones en el espacio urbano a partir de objetos cotidianos, rutinas domésticas o gestos reiterados, con el fin de interrumpir lógicas hegemónicas de uso, revelar capas simbólicas y abrir grietas sensibles en la normatividad urbana. Estas acciones, alejadas de toda espectacularidad, se inspiraron en referentes como Ukeles, Rosler, Tolaas, Bruguera, Estruch o Vicuña, y se concretaron en propuestas tales como el desplazamiento de mobiliario doméstico a lugares inhóspitos, recorridos con carritos de supermercado o apropiaciones lúdicas de espacios infrautilizados. La tercera fase se orientó a la devolución crítica, concebida como espacio colectivo de pensamiento a partir de la experiencia vivida. El grupo compartió materiales, emociones, interrogantes y aprendizajes, mediante relatos colectivos, edición de vídeo, paneles y textos reflexivos. La evaluación se centró menos en criterios formales y más en la capacidad de escucha, la apertura simbólica y la intensidad de la experiencia compartida. Se aplicó un acompañamiento cualitativo basado en indicadores como la implicación, la capacidad de agencia, la calidad del diálogo y la sensibilidad hacia el contexto. Diarios reflexivos, mapas afectivos post-acción, registros narrativos y debates colectivos permitieron recoger el impacto pedagógico desde una mirada procesual y situada.

El vínculo de estas fases, entendidas como dispositivos docentes flexibles, abrió una deriva progresiva hacia el pensamiento crítico y la acción encarnada. Las intervenciones se configuraron como performances urbanas latentes —gestos micropolíticos desplazados, tácticas de domesticación efímera, cartografías afectivas— que desestabilizaron el orden espacial establecido e introdujeron otras formas de habitar. La metodología se fundamentó en el enfoque autoetnográfico (Ellis et al. 2011), donde observar implicó implicarse: una presencia afectiva que participa activamente en el acto de conocer. A ello se sumó un marco performativo en el que la implicación situada operó como medio de indagación, articulando saberes tácitos, emociones, corporalidades y espacialidades en un mismo plano de experiencia. Este enfoque se vio reforzado por la *Pedagogía de la autonomía* de Paulo Freire (1996), que subraya la dimensión ética de la enseñanza como acto liberador y dialógico (Freire 2008). En esta perspectiva, enseñar deja de centrarse en la transmisión de contenidos para orientarse a la creación de condiciones que favorezcan el pensamiento crítico. La pedagogía crítica fomenta así la formación de sujetos conscientes de su entorno, comprometidos con su transformación y con la construcción colectiva del saber. El rol docente se desplaza: ya no transmite desde la autoridad, sino que acompaña desde la vulnerabilidad compartida. En paralelo, el concepto de plasticidad formulado por Catherine Malabou aporta una dimensión contemporánea clave. Entendida como la capacidad de generar y deshacer forma (Malabou 2009; Hogstad y Malabou 2021), la plasticidad permite concebir el aprendizaje arquitectónico como proceso abierto, atravesado por rupturas y discontinuidades. En este marco, el proyecto deja de ser reproducción de modelos para convertirse en dispositivo de transformación subjetiva, capaz de imaginar modos inéditos de estar en el mundo desde una ética de lo inestable y de lo por venir. La repetición de acciones mínimas —sacar mobiliario doméstico al espacio público o trasladar rutinas de cuidado a contextos inesperados— se resemantiza como iteración crítica, donde la experiencia se convierte a la vez en archivo y en herramienta de aprendizaje. Cada implicación situada deviene anotación proyectual; cada gesto mínimo, una forma de conocimiento encarnado.

La conjunción entre performatividad, afecto, autonomía y plasticidad configura un método pedagógico que aleja de la búsqueda de verdades objetivas o replicables y se orienta hacia una implicación radical con lo sensible, lo situado y lo emergente. Técnicas como los mapeos afectivos, la escritura reflexiva o la documentación audiovisual enriquecen el trabajo de campo al actuar como formas propias de pensamiento proyectual, más allá de su papel técnico. Estas herramientas permiten reconfigurar la mirada sobre el entorno y componer una narrativa sensible del proceso. La escritura de lo vivido, por ejemplo, actúa como una traducción afectiva: verbaliza lo indecible, da forma a lo fugaz y habilita un espacio para validar saberes no hegemónicos. Lejos de buscar una verdad objetiva o replicable, la metodología persigue activar modos de atención crítica sobre lo cotidiano, generando una ecología pedagógica en la que el aprendizaje se inscribe en la práctica situada, la interdependencia y el vínculo transformador. En este ecosistema de aprendizaje, la arquitectura se entiende como forma proyectual expandida, como ejercicio de hospitalidad hacia lo otro, y como práctica política del cuidado encarnado.

En este contexto, la propuesta metodológica se centra en activar procesos que trascienden la idea de una simple secuencia de las intervenciones. Procesos vivos. En ellos, la interacción se convierte en tecnología epistémica: escucha, inscripción y transformación simbólica del espacio desde una presencia corporal comprometida. No hay aquí abstracción posible. La educación nunca ocurre en el vacío; se inscribe siempre en un territorio específico, atravesado por relaciones de poder, vínculos afectivos y experiencias corporales que la condicionan y la activan. Esta conciencia de lo situado permite concebir la praxis como una herramienta de transformación, en lugar de una simple transmisión de saberes. Desde esta perspectiva, los cuidados se revelan como núcleo pedagógico. Enseñar es también crear las condiciones para que algo pueda acontecer: habilitar un espacio de acogida donde el conocimiento circule y, al mismo tiempo, se geste de forma colectiva. La educación se entiende así, como una práctica radical de cuidado, donde el acompañamiento, la escucha y la hospitalidad simbólica reemplazan a la imposición, el juicio o la competencia. Aprender implica, en consecuencia, reconfigurar la relación con el mundo, con los otros y con aquello que somos en lo sensible. Porque el pensamiento también tiene corporeidad. Toda operación intelectual está encarnada, afectada, atravesada por lo sensible. Asumir esta premisa obliga a revisar nuestras prácticas docentes desde una ética de la presencia, donde el gesto, la atmósfera y el ritmo lento se tornan dispositivos de conocimiento. En este contexto, el cuerpo se afirma como territorio de aprendizaje, más que como simple soporte: que recuerda, que se afecta, que resiste. Y es en esta tensión —entre la experiencia y el saber, entre la vivencia y el mundo— donde toma forma una pedagogía como práctica de resistencia, orientada a transformar las condiciones simbólicas que hacen posible, o imposible, el habitar.

4. INTERVENCIONES Y DESPLAZAMIENTOS: PRÁCTICAS PERFORMATIVAS DE REAPROPIACIÓN SIMBÓLICA

Las actuaciones desarrolladas en el marco de esta experiencia formativa no operan como representaciones ni simulacros; se activan como dispositivos de reapropiación simbólica del espacio urbano. Lejos de buscar una monumentalidad formal, estas intervenciones operan como acciones situadas mínimas que interrumpen el flujo normativo de lo cotidiano, instaurando una pausa, una fricción, una posibilidad. Como plantea Carlos Tapia (2023), la praxis puede ser entendida como una forma de *cura del ser*, no en términos terapéuticos, sino como acto de restitución simbólica de aquello que

ha sido expulsado del proyecto: la experiencia encarnada, la vida, lo común. Desde esta perspectiva, el ámbito urbano se transforma en campo de ensayo proyectual, donde lo arquitectónico se redefine como interfaz de relaciones, afectos y memorias.

Los resultados dejan de entenderse como el fin del proceso y pasan a concebirse como el medio para activar aprendizajes encarnados. Se presentan como herramientas docentes flexibles que permiten ensayar con lo mínimo, lo doméstico y lo relacional como formas de pensamiento proyectual, donde el estudiantado experimenta modos de habitar críticos, capaces de cuestionar los usos normativos del espacio y visibilizar lo excluido. La propuesta metodológica, estructurada en tres fases —diagnóstico, intervención performativa y reflexión—, se acompaña de rúbricas concebidas como criterios de evaluación que valoran tanto el resultado final como la implicación del estudiante, su capacidad de observación crítica, la sensibilidad proyectual y la transformación personal. En este sentido, la evaluación se concibe como una práctica de cuidado, como una forma de atención pedagógica que reconoce la singularidad del proceso y la potencia de lo mínimo como gesto transformador. La aplicación de estas rúbricas, diseñadas para ser utilizadas por docentes en contextos de enseñanza proyectual, especialmente en talleres de arquitectura, arte o diseño urbano que incorporen metodologías situadas y enfoques feministas del cuidado. Su aplicación permite visibilizar aprendizajes que suelen quedar fuera de los marcos evaluativos convencionales: la escucha, la presencia, la afectación, la ética del vínculo y la capacidad de sostener lo común. Más que medir, estas rúbricas buscan acompañar (Fig. 1). Funcionan como dispositivos de lectura del proceso, como herramientas para activar la reflexión crítica y como marcos para reconocer el valor pedagógico de las acciones performativas en el espacio urbano. En su conjunto, constituyen una cartografía evaluativa que se alinea con los principios de una pedagogía del cuidado: atenta, situada y transformadora.

De las quince acciones desarrolladas por los cuarenta y cinco estudiantes participantes, tres resultaron especialmente significativas por su capacidad de activar reflexión crítica y obtener los mejores resultados en las rúbricas: *ArteGorrilla*, *Supermarket Lady* y *Me mudo a la calle*. En el caso de *ArteGorrilla*, la acción se llevó a cabo en un aparcamiento próximo a la Plaza de España. La propuesta recuperaba la figura del “gorrilla” —presencia habitual en la economía informal urbana— como referencia conceptual para repensar los usos no institucionalizados del espacio. Sobre un vehículo estacionado se extendió una sábana blanca, convertida en soporte colectivo de inscripción mediante huellas, pigmentos y gestos compartidos. El acto de cubrir el automóvil desplazaba su función utilitaria hacia un plano simbólico; posteriormente, al extenderse en el suelo, la tela operaba como superficie de archivo. La intervención dialogaba con la estética relacional y con las tácticas cotidianas de invención espacial (Bourriaud 2016; Certeau 1996), activando una constelación conceptual desde lo marginal. Al convertir la superficie de un aparcamiento en soporte artístico, se subvertía su uso previsto —pasivo y utilitario— mediante una “microresistencia” poética que reinterpreta lo residual como lugar de expresión crítica. Más que transformar físicamente el espacio, la acción revelaba significados latentes vinculados a lo táctico, lo afectivo y lo efímero. Para el estudiantado, el ejercicio abrió la posibilidad de pensar arte y arquitectura como prácticas entrelazadas, capaces de contaminarse y reforzarse en lo cotidiano. De este modo, se reconocía el valor del gesto mínimo y de la economía informal como formas legítimas de producción espacial, desplazando la idea de intervención hacia un posicionamiento relacional y compartido (Fig. 2).

Fase	Criterio	Nivel 4 Excelente	Nivel 3 Bueno	Nivel 2 Suficiente	Nivel 1 Insuficiente
FASE 1: DIAGNÓSTICO DEL ESPACIO PÚBLICO	Observación crítica	Múltiples capas (espaciales, sociales y afectivas).	Aspectos relevantes del entorno con profundidad.	Elementos básicos sin análisis crítico.	Observación superficial o des-contextualizada.
	Perspectiva situada	Integra claramente género y cuidado en el análisis.	Sensibilidad hacia lo femenino y lo relacional.	Referencias generales sin articulación clara.	No considera la perspectiva feminista/ cuidado.
	Implicación comunitaria	Entrevistas, escucha activa y mapeo afectivo con actores locales.	Algunas voces del entorno.	Intención de diálogo pero sin ejecución clara.	No hay interacción con el contexto humano del espacio.
FASE 2: INTERVENCIÓN PERFORMATIVA	Creatividad y sensibilidad	Acción poética, crítica y afectiva; resignifica el espacio.	Intervención pertinente y sensible al contexto.	Funcional pero poco significativa.	Irrelevante o desconectada del diagnóstico.
	Dimensión pedagógica	Aprendizaje colectivo; activa reflexión sobre el cuidado.	Provoca diálogo y cuestionamiento.	Intención pedagógica pero impacto.	No se percibe dimensión educativa.
	Cuerpo y presencia	Cuerpo como herramienta epistémica y de transformación espacial.	Implicación corporal significativa.	Presente pero no como agente de conocimiento.	Acción distante o meramente técnica.
FASE 3: DOCUMENTACIÓN Y REFLEXIÓN	Registro crítico	Documentación con profundidad visual, narrativa y afectiva; incluye análisis situado.	Registra adecuado con reflexiones pertinentes.	Documentación básica sin análisis.	Incompleto o sin reflexión.
	Capacidad reflexiva	Articula aprendizajes (cuidado, espacio y pedagogía feminista)	Reconoce aprendizajes relevantes.	Aprendizajes generales sin conexión teórica clara.	No hay reflexión significativa sobre el proceso.
	Transformación personal	Evidencia evolución ética, afectiva y proyectual a lo largo del proceso.	Reconoce cambios en su forma de pensar/ proyectar.	Muestra cierta evolución pero sin profundidad.	No evidencia transformación o aprendizaje personal.

Fig. 1. Rúbricas de evaluación: Pedagogía situada del cuidado. Fuente: Elaboración Propia.



Fig. 2. Performance *ArteGorrilla*, 2023. Intervienen: Paula Cortés Ramírez, Sara Navarrete Bueno y Martina Sánchez Sánchez. Fuente: Elaboración Propia.

Supermarket Lady, inspirada en la escultura hiperrealista de Duane Hanson (1969), consistió en resignificar un muro publicitario urbano, habitualmente percibido como superficie pasiva saturada de estímulos. En este caso, el hallazgo de un soporte compuesto únicamente por carteles de eventos culturales evocaba la lógica de la hiperrealidad baudrillardiana, donde los signos sustituyen a las cosas y el espectáculo se impone sobre la experiencia. La secuencia cromática de los anuncios reproducía la disposición de productos en un supermercado; frente a este fondo, una figura femenina inmóvil, con un carrito desbordado, activaba una ironía inquietante que perturbaba al transeúnte y sugería un colapso simbólico. Más que representar a la compradora, la acción encarnaba la absorción del cuerpo, del arte y de la crítica por una economía visual que convierte todo en mercancía. Su eficacia residió en el giro paródico que devolvía el objeto al sistema estético del consumo como detonante de dislocación perceptiva (Powell 2025). La intervención abría una tensión entre lo familiar y lo inquietante, interrogando hasta qué punto la cultura se consume con la misma automatización con la que se eligen productos envasados. Documentada en vídeo, generó un fuerte impacto en los y las participantes, demostrando cómo es posible construir una narrativa crítica a partir de materiales ordinarios. Para el estudiantado, significó una experiencia reveladora: permitió leer el espacio urbano como dispositivo de consumo simbólico y reconocerse como cuerpo capaz de interrumpir sus lógicas mediante la alteración perceptiva (Fig. 3).

En un registro más narrativo se situó *Me mudo a la calle*, una coreografía urbana que trasladó objetos domésticos de un piso compartido hasta un enclave anodino de la ciudad. La intervención, concebida en tres actos, se inició con una procesión de muebles transportados en fila india, a modo de migración muda. El segundo momento transformó el espacio elegido —sin atributos ni identidad— en un salón improvisado, dispuesto en el exterior como estancia efímera que interpelaba al peatón desde la disonancia. Finalmente, la escena se activó mediante actividades domésticas sin retórica —leer, tender la ropa, preparar un café—, gestos cotidianos que, al ser descontextualizados, adquirirían densidad poética. La mudanza se convertía así en manifiesto, tensando los



Fig. 3. Performance *Supermarket Lady en la calle*, 2023. Intervienen: Kamila Kononova, Antonio Paramés Romero y Claudia Rubio Senso. Fuente: elaboración propia.

límites entre lo íntimo y lo compartido, entre lo funcional y lo simbólico (Fig. 4). Para el grupo participante, la experiencia actuó como ejercicio de renaturalización del espacio urbano: una manera de pensar el proyecto arquitectónico como dramaturgia situada de lo ordinario, capaz de conmover desde la mínima alteración del orden establecido.

Trascendiendo el alcance inmediato de cada intervención, la experiencia mostró su potencial como estrategia pedagógica replicable en distintos niveles de enseñanza proyectual. La economía de medios, la apertura metodológica y la autonomía del estudiantado favorecen su aplicación tanto en etapas iniciales como avanzadas. Su valor no radica en la escala ni en la sofisticación formal, sino en activar una mirada crítica al espacio entendido como campo de resonancia simbólica, afectiva y política. Estas intervenciones forman parte de una ecología pedagógica en la que cuerpo, objeto e inscripción constituyen un ensamblaje epistémico desde el cual pensar y aprender de manera situada. La repetición de gestos mínimos, la documentación reflexiva y la producción de cartografías afectivas funcionan como dispositivos de aprendizaje expandido que fomentan una sensibilidad crítica en el habitar. Desde la disciplina, este conjunto de prácticas desplaza la enseñanza de la arquitectura hacia una epistemología procesual y situada que, en lugar de sustituir las herramientas proyectuales clásicas, las tensiona y abre nuevas preguntas. Siguiendo a Rendell (2017), se trata de prácticas espaciales críticas que rehúyen la lógica de lo espectacular y se activan en la potencia de lo cotidiano, explorando tensiones, memorias y afectos como formas sensibles de conocimiento. En un escenario de colapso ecosistémico y agotamiento de los imaginarios modernos del habitar, estas experiencias ensayan modos de proyecto abiertos que cuidan, escuchan y alojan; proyectan



Fig. 4. Performance *Me mudo a la calle*, 2023. Intervienen: Lucía Ramos Catalina, Manuel González Jiménez, Zineb Ben Moussa Karmim. Fuente: elaboración propia.

sin construir y construyen al proyectar otras maneras de estar. Al mismo tiempo, las metodologías trazan puentes entre enseñanza universitaria, creación artística y activismo urbano. El entrecruce entre arte público, pedagogías feministas y ocupaciones simbólicas del espacio común ofrece un terreno fértil para repensar la ciudad en un plano que excede el diseño, como ámbito de disputa, escucha y construcción de vínculos. El proyecto, así, trasciende el aula y se despliega hacia redes colaborativas, prácticas interdisciplinarias y formas más porosas de implicación profesional.

5. EL PROYECTO COMO GESTO QUE CUIDA

La noción de cuidado encarnado a través de la performatividad —asociada a la fragilidad, la dependencia y la interrelación— se plantea aquí como input fundamental para una pedagogía híbrida que entiende la enseñanza proyectual como práctica situada. El cuerpo deja de ser un instrumento subordinado a la forma y se afirma como agente epistémico que escucha, sostiene y transforma. En esta perspectiva, el espacio público deviene escenario expandido, la forma proyectual se inscribe como acto crítico y el vínculo se reconoce como materia arquitectónica. Estas prácticas reformulan el proyecto como interrogante abierto, atento a una ética del sostén y a la fragilidad del presente, más que a la resolución técnica. Entendido como sensibilidad crítica, lo femenino orienta el acto proyectual desde el cuidado, la atención y la hospitalidad, lejos de visiones esencialistas. Puede hablarse así de una epigénesis pedagógica de los cuidados y el pensar situado, especialmente desde marcos feministas y críticos. El conocimiento emerge en la fricción entre mundos disonantes, donde lo arquitectónico se abre como territorio de resonancia y sensibilidad. La pedagogía híbrida

que aquí se propone activa procesos de subjetivación en los que experiencia, medio y vínculos interdependientes configuran una interfaz relacional. El performar se entiende como modo de habitar la pedagogía: cuidado expandido, coreografía crítica entre cuerpos, especies y lenguajes materiales.

Estas genealogías confirman que la pedagogía arquitectónica no puede desligarse de las prácticas de cuidado, ni de lo encarnado como fuente de conocimiento, ni de la inscripción afectiva como modo de proyectar. El diseño se desplaza del objeto hacia una práctica que lee e interviene afectivamente en lo común. Como señala Leticia Kayser (2025), la hospitalidad se constituye hoy como nuevo paradigma ético, en diálogo con pensadoras como Simone Weil o Donatella di Cesare. En la misma línea Francesco Careri (2023) reivindica en *Hospedar/se* la capacidad de las prácticas colectivas para alojar lo vulnerable y repensar el habitar como experiencia compartida, más que como producción de objetos. La hospitalidad, entendida como acto de reciprocidad que reconoce al huésped como portador de cultura y don, se convierte en un valor arquitectónico esencial. Mientras Carlos Navas (2021) advierte que vivimos un “tiempo de cuidados”, donde otras formas de estar en el mundo se tornan imprescindibles. Así entendido, el proyecto transforma el concepto de espacialidad mientras repara, cuida y resiste desde lo simbólico y lo afectivo, en un tiempo de colapso.

En este marco, la enseñanza de la arquitectura se desvincula de los cánones productivistas y tecnológicos para abrirse a lógicas de hospitalidad y vulnerabilidad. Tal como plantearon Tronto y Fisher en los años noventa, el cuidado puede entenderse como una acción densa y multiforme, cargada de implicaciones éticas, políticas y espaciales, lejos de cualquier pasividad o subordinación (Garrau 2015; Tronto y Fisher 1990). Trasladado al campo proyectual, este enfoque supone desplazar el énfasis del control hacia la escucha, del dominio formal hacia la disponibilidad afectiva. En lugar de acelerar procesos hacia un resultado objetual, las prácticas analizadas revelan el potencial de la temporalidad lenta, del ensayo, del error y de la repetición como forma de conocimiento espacial. La forma de intervenir se transforma en cuidado cuando propicia vínculos: entre cuerpos, tiempos y modos de habitar. En las experiencias estudiadas, esta intervención sutil se manifiesta en operaciones mínimas pero elocuentes: sacar una silla al umbral, colocar una alfombra en la plaza, compartir el descanso con desconocidos. Más que producir objetos, estas acciones activan situaciones de acogida, modos de estar con otros. En lugar de diseñar espacios tradicionales, lo que se configura son presencias arquitectónicas porosas. El proyecto se redefine así como práctica de hospitalidad en clave derridiana, donde acoger implica exponerse a lo imprevisto, a la alteridad que desajusta y transforma, como apertura radical a lo inesperado, como figura que desestabiliza (Derrida 2006; Herrero 2018).

Estas formas de cuidado proyectual exigen estructuras metodológicas que operen desde la apertura, la escucha y la validación de saberes subalternos. No se trata solo de cambiar el método. Se trata de transformar la actitud investigadora. En este marco, la investigación propone un modelo de acompañamiento crítico orientado a diseñar condiciones que favorezcan la emergencia de prácticas situadas, articuladas desde la relación, el contexto y la afectación, en lugar de imponer soluciones predeterminadas. Esta actitud investigadora habilita un marco hospitalario desde el cual observar, intervenir y pensar colectivamente lo urbano como campo de inscripción simbólica. El rol docente se desplaza hacia una presencia atenta, disponible, que asume su vulnerabilidad como parte del aprendizaje. Ya no dirige. Escucha. Bajo esta lógica, la evaluación se orienta menos al resultado que al trayecto: un recorrido sensible donde lo corpóreo y el afecto participan del proceso. El proyecto que cuida se mide por la fuerza de sus relaciones, más que por la precisión o exactitud técnica que alcanza. Estas implicaciones desbordan el ámbito académico: proponen otra manera de entender lo proyectual en la práctica profesional. Una arquitectura que cuida no es necesariamente

blanda, ni decorativa, ni asistencial. Puede ser radical, crítica, subversiva. Pero siempre implicará un compromiso con la fragilidad del mundo, con su mantenimiento, su reparación y su apertura. Frente al colapso ecosistémico y humanista, esta forma de hacer arquitectura desde el cuidado puede leerse como una práctica de resistencia.

6. CONCLUSIÓN: HACIA UNA ARQUITECTURA DEL CUIDADO ENCARNADO

La investigación aquí desarrollada pone en evidencia el potencial transformador de una práctica arquitectónica que articula cuerpo, afecto y acción situada como dispositivos epistémicos. Lejos de responder a corrientes pasajeras o adaptaciones coyunturales, estas acciones se inscriben en una genealogía crítica de experimentación proyectual que encuentra en la noción de cuidado una vía para recomponer los fundamentos éticos, políticos y espaciales de la disciplina. La arquitectura del cuidado encarnado no se plantea como un estilo ni como una especialización técnica. Es una cuestión de actitud, una forma de operar que coloca en el centro la fragilidad del mundo y la interdependencia de quienes lo habitan. En un contexto de agotamiento de los modelos disciplinarios tradicionales —y frente al colapso ecosistémico y simbólico— estas arquitecturas *ex-nihilo* emergen como pilares de atención radical. No aspiran a producir ni resolver, sino a sostener vínculos, reanimar memorias y propiciar condiciones de emergencia para lo común. La ciudad se despliega como archivo afectivo; la acción situada, como herramienta crítica; el espacio, como campo de inscripción. Desde este marco, el proyecto se reconfigura como gesto situado, capaz de alojar lo incierto, lo inacabado y lo compartido, integrando lógicas proyectuales que priorizan la escucha, la responsabilidad y la apertura al otro. En este desplazamiento metodológico y simbólico, las prácticas analizadas revelan el potencial de una arquitectura periférica: una forma de hacer que no suele reconocerse dentro del canon disciplinar, pero que incide de manera decisiva en la vida colectiva y en la configuración de lo común. Se trata de arquitecturas menores, frágiles e intermitentes, que no proyectan desde el poder sino desde la escucha; que no se imponen como forma, sino que aparecen como resonancia. Pensar la arquitectura desde lo periférico significa reactivar su dimensión crítica desde otros territorios: lo cotidiano, lo afectivo y lo situado. Estas prácticas, que operan en los márgenes simbólicos y espaciales de la disciplina, abren posibilidades. Imaginan otra práctica. Una práctica proyectual comprometida con la porosidad, la alteridad y la transformación.

Como sugiere Chantal Maillard (2017), solo una razón estética, que incorpore lo sensible, lo vulnerable y lo contradictorio, permite pensar una ética encarnada para nuestro tiempo. Esta razón, arraigada en la vivencia sensible y en el mundo, desafía las escisiones entre teoría y práctica, entre lo técnico y lo afectivo. Desde ahí, la arquitectura que cuida se convierte en una poética de la presencia, donde la actitud, antes que el objeto, es la medida del proyecto. En esta misma línea, Izaskun Chinchilla (2020) propone una “ciudad de los cuidados” que reordena las prioridades espaciales desde una triple intersección entre salud, economía y medioambiente. Su planteamiento reconoce que la arquitectura y el urbanismo han de asumir, de forma explícita, su papel en la sostenibilidad de los vínculos afectivos y en la redistribución del tiempo y los recursos del cuidado. De igual modo, la lectura feminista del espacio propuesta por Nuria Álvarez Lombardero (2023) subraya la potencia política de los dispositivos afectivos y relacionales, situando los cuidados como herramientas de activación urbana, crítica institucional y transformación simbólica. Esta genealogía permite vincular las pedagogías híbridas con una larga historia de prácticas espaciales sostenidas la sensibilidad compartida y desde la comunidad.

En síntesis, la experiencia desarrollada evidencia que la enseñanza de la arquitectura puede articularse desde una pedagogía situada, sensible y procesual. Una práctica que vibra al unísono con arquitecturas ex-nihilo concebidas como pulsaciones encarnadas de un mundo en colapso, más que como soluciones a demandas funcionales. Este enfoque convierte la incertidumbre en materia fértil y transforma la práctica arquitectónica en un acto reparador. Las propuestas aquí recogidas refuerzan la idea de que el diseño no puede desligarse de la dimensión reproductiva de la vida, y que las pedagogías arquitectónicas han de activar este imaginario como herramienta de transformación estructural. En este sentido, las pedagogías performativas enseñan a proyectar desde la cohabitación, el cuidado y la sostenibilidad, desplazando estos actos al centro mismo del quehacer arquitectónico. Así, el proyecto en clave de cuidado situado deja de ser una excepción metodológica para afirmarse como horizonte ético de la práctica arquitectónica contemporánea. La economía de medios, la autonomía del estudiantado y la apertura metodológica permiten replicar este enfoque en distintos niveles de formación, generando aprendizajes transferibles a la práctica profesional. No se trata de sustituir las herramientas proyectuales clásicas, sino de tensionarlas para abrir nuevas preguntas sobre el habitar y su dimensión simbólica, afectiva y política. La intersección entre arte público, pedagogías feministas y activismo urbano ofrece un campo fértil para repensar la ciudad más allá del diseño, como espacio de escucha y construcción de vínculos. Así, el aula se proyecta hacia afuera, enlazando con redes colaborativas y prácticas interdisciplinarias. En consecuencia, el estudiantado no solo se prepara *para la práctica* en un sentido instrumental, sino que adquiere competencias críticas para habitar un oficio arquitectónico comprometido con la fragilidad, la hospitalidad y la interdependencia que atraviesan el presente y configuran el futuro.

REFERENCIAS

- Alonso Sanz, Amparo, y Francesco Careri. 2022. "Pedagogía nómada. Sobre cómo enseña Francesco Careri caminando". *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de les Arts*, n.º 16 (noviembre): 82-107. <https://doi.org/10.1344/observar.2022.16.5>.
- Álvarez Lombardero, Nuria. 2023. "Los cuidados como herramienta de activación política. Los clubs urbanos de mujeres como inicio del movimiento sufragista en la primera ola feminista en el Reino Unido." *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, n.º 33-34: 67-84. <https://doi.org/10.12795/astragalo.2023.i33-34.05>.
- Badiou, Alain. 2006. *Logiques des mondes: L'être et l'événement*, 2. Éditions du Seuil.
- Bourriaud, Nicolas. 2016. *The Exform*. First published in English language. Traducido por Erik Butler. Verso Futures. Verso.
- Careri, Francesco. 2023. *Hospedar/se*. Puente Editores.
- Carlos, Ana Fani Alessandri. 2008. *O Espaço Urbano: Novos Escritos Sobre a Cidade*. Ffch/Usp.
- Certeau, Michel de. 1996. *La invención de lo cotidiano: artes de hacer. I*. Traducido por Alejandro Pescador. El oficio de la historia, v. 1. Universidad Iberoamericana.
- Certeau, Michel de. 2002. *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.
- Chinchilla Moreno, Izaskun. 2020. *La ciudad de los cuidados: salud, economía y medioambiente*. Los Libros de la Catarata.
- Deleuze, Gilles, y Félix Guattari. 2002. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. 5. ed. Pre-Textos Ensayo 94. Pre-Textos.

- Derrida, Jacques. 2006. *La hospitalidad*. Traducido por Mirta Segoviano. Ediciones de la Flor.
- Elkin, Lauren. 2019. *Flâneuse: Una paseante en París, Nueva York, Tokio, Venecia y Londres*. Con Aurora Echevarría. Narrativa Extranjera Series. Malpaso Ediciones SL.
- Ellis, Carolyn, Tony E. Adams, y Arthur P. Bochner. 2011. "Autoethnography: An Overview". *Historical Social Research* 36: 273-90. <https://doi.org/10.12759/HSR.36.2011.4.273-290>.
- Fernández-Valderrama, Luz, Rafael Casado Martínez, Eva Luque García, Antonio Herrero Elordi, y Amanda Martín-Mariscal. 2019. "Arquitectura por Horas. Acciones e Interacciones en el Espacio Colectivo". En *Colección Investigaciones de Proyectos Arquitectónicos 2019*, editado por Juan José Vázquez Avellaneda, Tomás García García, y Francisco Javier Montero Fernández. RU Books; Universidad de Sevilla, Departamento de Proyectos Arquitectónicos. <https://hdl.handle.net/11441/142935>.
- Freire, Paulo. 2008. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 2. ed. argentina, Rev. Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno. Siglo Veintiuno Editores.
- Gago, Verónica. 2019. *La potencia feminista, o, el deseo de cambiarlo todo*. Mapas. Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map55_La%20potencia%20feminista_web.pdf.
- Gallegos Rodríguez, Reyes. 2018. "Hacia un urbanismo emergente: La ciudad viva". *Cuadernos de Investigación Urbanística*, n.º 116 (marzo). <https://doi.org/10.20868/ciur.2018.116.3681>.
- Garrau, Marie. 2015. "Joan C. Tronto, Caring Democracy. Markets, Equality and Justice, New York, New York University Press, 2013, 228". *Terrains/Théories*, n.º 3 (octubre). <https://doi.org/10.4000/teth.539>.
- Haraway, Donna. 1988. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies* 14 (3): 575-99. <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- Herrero, Montserrat. 2018. "Políticas de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida". *Revista de Estudios Políticos*, n.º 180 (junio): 77-103. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.180.03>.
- Hogstad, Kjetil Horn, y Catherine Malabou. 2021. "Plasticity and Education – an Interview with Catherine Malabou". *Educational Philosophy and Theory* 53 (10): 1049-53. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1940140>.
- Kayser, Leticia. 2025. "A hospitalidade como novo paradigma ético: interlocuções filosóficas a partir de Donatella di Cesare e Simone Weil". *Problemata* 16 (2): 21-29. <https://doi.org/10.7443/problemata.v16i2.68447>.
- Lefebvre, Henri. 2013. *La producción del espacio*. Traducido por Emilio Martínez Gutiérrez. With Ion Martínez Lorea. Entrelineas. Capitán Swing.
- López-Canti, José. 2022. "El diseño que nos hace y nos deshace cada día." *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, n.º 30: 17-44. <https://doi.org/10.12795/astragalo.2022.i30.01>.
- Maillard, Chantal. 2017. *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.
- Malabou, Catherine. 2009. "Plasticity and Elasticity in Freud's 'Beyond the Pleasure Principle'". *Parallax* 15 (2): 41-52. <https://doi.org/10.1080/13534640902793000>.
- Nancy, Jean-Luc. 2001. *La comunidad desobrada*. Nueva edición revisada y Aumentada. Traducido por Pablo Perera Velamazán. Arena Libros.
- Navas, Carlos. 2021. "Tempo de cuidados - Outra forma de estar no mundo. Livro de Victoria Camps." *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, n.º 28: 205-8. <https://doi.org/10.12795/astragalo.2021.i28.10>.
- Ortuño-Mengual, Pedro, y Gloria Lapeña-Gallego. 2018. "Reescribiendo la ciudad: contra-narrativas urbanas en la obra de Martha Rosler, Janet Cardiff y Candy Chang". *Arte, Individuo y Sociedad* 30 (1): 111-26. <https://doi.org/10.5209/ARIS.56459>.

- Pardo Torío, Jose Luis. 2011. "Disculpen las molestias, estamos transitando hacia un nuevo paradigma". En *Planos de [inter]sección: materiales para un diálogo entre filosofía y arquitectura*, editado por Luis Arenas, Uriel Fogué, y Iñaki Ábalos. Lampreave.
- Powell, Jason. 2025. *Baudrillard and Aging: Exploring the Paradoxes of a Simulated Age*. Vol. 45. International Perspectives on Aging. Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-83663-3>.
- Puig de la Bellacasa, María. 2017. *Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds*. Posthumanities 41. University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt1mmfspt>.
- Reilly, Maura. 2011. "The Paintings of Carolee Schneemann". *Feminist Studies* 37 (3): 620-48. <https://doi.org/10.1353/fem.2011.0057>.
- Rendell, Jane. 2006. *Art and Architecture: A Place Between*. I. B. Tauris.
- Rendell, Jane. 2017. *The Architecture of Psychoanalysis: Spaces of Transition*. I. B. Tauris.
- Rendell, Jane, Catalina Ortiz, Yael Padan, et al. 2023. "Exploring Affective Infrastructures: A Feminist Co-Production Method in Urban Design". En *The Routledge Handbook of Urban Design Research Methods*, 1.ª ed., editado por Patricia Aelbrecht, Hesam Kamalipour, y Nastaran Peimani. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003168621>.
- Sadin, Éric. 2020. *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Traducido por Margarita Martínez. Caja Negra. Título original: *L'intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle. Anatomie d'un antihumanisme radical* (París: Éditions L'Échappée, 2018).
- Tapia, Carlos. 2023. "La praxis como la cura del Ser. Reseña de "La ciudad de los cuidados" de Izaskun Chinchilla." *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, n.º 33-34: 477-79. <https://doi.org/10.12795/astragalo.2023.i33-34.24>.
- Tronto, Joan C. 2020. *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. 1.ª ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003070672>.
- Tronto, Joan C., y Benerice Fisher. 1990. "Toward a feminist theory of caring". En *Circles of care*, editado por Emily Abel y Margaret K. Nelson. Suny Press.
- Ukeles, Mierle Laderman, y David Duvshani. 2019. "Tohu Podcast: A Conversation with Mierle Laderman Ukeles". Tohu Magazine, julio 31. <https://www.tohumagazine.com/article/tohu-podcast-conversation-mierle-laderman-ukeles>.
- Weil, Simone. 2024. *A la Espera de Dios*. 6.a ed. Traducido por María Tabuyo y Agustín López Tobajas. Con Carlos Ortega Bayón. Estructuras y Procesos. Religión. Trotta. Título original: *Attente de Dieu* (París: La Colombe, 1950)..
- Wolff, Janet. 1985. "The Invisible Flâneuse. Women and the Literature of Modernity". *Theory, Culture & Society* 2 (3): 37-46. <https://doi.org/10.1177/0263276485002003005>.

BREVE CV

Eva Luque García (Sevilla, 1972) es arquitecta por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Sevilla (1999), donde es Profesora Asociada en el Departamento de Proyectos Arquitectónicos desde 2009. Doctora en Arquitectura (2023) e integrante del Grupo de Investigación TEP939 *Arquitectura para la Ciudad Creativa: Estructuras y Proyectos, Análisis y Registros* (2017). Desde 1999 ejerce su actividad profesional bajo el seudónimo *LosdelDesierto* y, desde 2005, es miembro fundador de la firma ELAP arquitectos ingenieros, dirigiendo proyectos y obras principalmente de promoción pública. Su trabajo ha sido expuesto, catalogado y publicado por organismos

y editoriales especializadas nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación abordan metodologías proyectuales y pedagogías críticas centradas en los cuidados, la atención situada y la regeneración ecosistémica. Desarrolla dispositivos de aprendizaje e intervención urbana que exploran la cohabitación interespecies, el habitar simbólico y la dimensión afectiva de la arquitectura desde perspectivas feministas y posthumanistas.

Luz Fernández-Valderrama Aparicio (Las Palmas de Gran Canaria, 1968) es arquitecta por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla (1993), donde obtuvo el primer puesto de su promoción. Doctora en Arquitectura desde 2000, es profesora titular en el Departamento de Proyectos Arquitectónicos desde 2004, del que fue directora entre 2007 y 2010. Ha desarrollado estancias de investigación en universidades de Chile, Bolivia y Alemania. Autora del libro *La construcción de la mirada: tres distancias*, además de numerosos artículos publicados en medios especializados nacionales e internacionales. Dirige el Grupo de Investigación PAIDI HUM-985 *INGENTES: Investigación en Generación de Territorios* y el Grupo de Cooperación Interuniversitaria *ArTeS: Arquitectura, Territorio y Salud*. Ha sido investigadora principal en proyectos centrados en innovación docente, regeneración urbana integrada de barrios y creatividad aplicada, financiados por la AECID y otras instituciones públicas. Compagina su actividad investigadora con la práctica profesional desde el estudio colaborativo estudiocurtidores.com.





LEARNING TO COLLABORATE. PREPARING STUDENTS FOR PRACTICE IN MULTI-DISCIPLINARY TEAMS

Aprender a colaborar. Preparar a los estudiantes para la práctica en equipos multidisciplinares

Aprendendo a colaborar. Preparando os alunos para a prática em equipes multidisciplinares

WENDY COLVIN

University of the West of England, School of Architect & Environment, Bristol, United Kingdom,
Wendy.Colvin@uwe.ac.uk  0009-0008-1911-3829

ABSTRACT

UWE's College of Arts, Technology and Environment offers awards related to most construction disciplines, enabling interdisciplinary collaborative working that reflects industry. In Collaborative Practice students from disciplines relating to the construction industry work collaboratively, to challenge concerns highlighted in various industry reports. Guided by construction professionals, students develop and apply a range of interdisciplinary skills. The academic aim of the module develops an understanding of the roles and responsibilities of respective members of the construction team and their interactions through different stages of projects, provided through a mixture of lectures and group workshop activities. The assessment comprises a group presentation in mixed-discipline groups and a collection of reflective writing on academic learning and collaborative working. This module makes a concerted effort to include everyone. Student background is diverse in not only discipline, but in ethnicity and experience. The module team is aware of the distrust that *might* exist with preconceived ideas about 'others,' whether other professionals or other backgrounds. A soft module aim is to address those notions directly and to encourage healthy, collaborative working across the team. This paper will explore how the module enables collaboration and reflexive practice, and as a result, builds student confidence, promotes inclusion and provides preparation for working in multi-disciplinary teams.

Keywords: built environment, group work, higher education, interdisciplinary, reflective practitioner.

RESUMEN

La Facultad de Artes, Tecnología y Medio Ambiente de la UWE ofrece titulaciones relacionadas con la mayoría de las disciplinas de la construcción, lo que permite un trabajo colaborativo interdisciplinar que refleja la realidad del sector. En la asignatura Práctica colaborativa, los estudiantes de disciplinas relacionadas con el sector de la construcción trabajan en equipo para abordar los retos que se plantean en diversos informes del sector. Guiados por profesionales de la construcción, los estudiantes desarrollan y aplican una serie de habilidades interdisciplinarias. El objetivo académico del módulo es desarrollar la comprensión de las funciones y responsabilidades de los respectivos miembros del equipo de construcción y sus interacciones a lo largo de las diferentes etapas de los proyectos, lo que se consigue mediante una combinación de clases magistrales y actividades de taller en grupo. La evaluación consiste en una presentación en grupo en grupos multidisciplinares y una recopilación de escritos reflexivos sobre el aprendizaje académico y el trabajo colaborativo. Este módulo hace un esfuerzo concertado para incluir a todo el mundo. Los antecedentes de los estudiantes son diversos, no solo en cuanto a disciplina, sino también en cuanto a origen étnico y experiencia. El equipo del módulo es consciente de la desconfianza que *puede* existir con ideas preconcebidas sobre 'los otros', ya sean otros profesionales u otros orígenes. Un objetivo secundario del módulo es abordar directamente esas nociones y fomentar un trabajo saludable y colaborativo en todo el equipo. Este artículo explorará cómo el módulo permite la colaboración y la práctica reflexiva y, como resultado, fomenta la confianza de los estudiantes, promueve la inclusión y prepara para trabajar en equipos multidisciplinares.

Palabras clave: entorno construido, trabajo en grupo, enseñanza superior, interdisciplinariedad, profesional reflexivo.

RESUMO

A Faculdade de Artes, Tecnologia e Meio Ambiente da UWE oferece cursos relacionados à maioria das disciplinas de construção, permitindo um trabalho colaborativo interdisciplinar que reflete a realidade do setor. No curso Collaborative Practice (Prática Colaborativa), os alunos de disciplinas relacionadas ao setor de construção trabalham em equipes para enfrentar os desafios apresentados por vários briefings do setor. Orientados por profissionais da construção, os alunos desenvolvem e aplicam uma série de habilidades interdisciplinares. O objetivo acadêmico do módulo é desenvolver uma compreensão das funções e responsabilidades dos respectivos membros da equipe de construção e suas interações ao longo dos diferentes estágios dos projetos, o que é alcançado por meio de uma combinação de palestras e atividades de workshop em grupo. A avaliação consiste em uma apresentação em grupos multidisciplinares e uma coleção de textos reflexivos sobre o aprendizado acadêmico e o trabalho colaborativo. Este módulo faz um esforço concentrado para incluir todos. As origens dos alunos são diversas, não apenas em termos de disciplina, mas também em termos de etnia e experiência. A equipe do módulo está ciente da desconfiança que *pode* existir com ideias preconcebidas sobre 'os outros', sejam eles outros profissionais ou outras origens. Um objetivo secundário do módulo é abordar diretamente essas noções e incentivar o trabalho saudável e colaborativo em toda a equipe. Este artigo explorará como o módulo possibilita a colaboração e a prática reflexiva e, como resultado, aumenta a confiança dos alunos, promove a inclusão e os prepara para trabalhar em equipes multidisciplinares.

Palavras-chave: ambiente construído, trabalho em grupo, ensino superior, interdisciplinaridade, profissional reflexivo.

1. INTRODUCTION

The building industry requires that multi-disciplinary teams work together, with each discipline bringing its own specific knowledge and skills to projects. Collaboration is important. Imparting what this is to students and its significance in HE is challenging.

At the University of the West of England (UWE) in Bristol there is a long tradition of inter-disciplinary teaching in a true built-environment school. The School of Architecture & Environment offers undergraduate programmes related to most of the key construction disciplines, which allows us to reflect interdisciplinary collaborative working that our graduates will experience in practice. Our undergraduate students have long been required to take modules that are inter-disciplinary in nature and that require them to work with students on other built environment programmes. Collaborative Practice is the latest module building on that tradition. It is a module that teaches students not only about the industry but develops intra-personal and inter-personal skills. Indeed, there is as much emphasis placed on these as there is on more concrete aspects of practice. According to Sisti & Robledo (2021), interdisciplinary collaboration enhances learning outcomes by bringing diverse perspectives and expertise, which aligns with the goals of our Collaborative Practice module.

1.1. BACKGROUND

The construction industry in the UK contributes approximately 6% to the UK's GDP. It is a significant sector for economic growth in the country. It is a sector that accounts for about 10% of all jobs in the country, which means it is a significant source of tax revenue for the treasury. (HM Government 2013) It is an important industry and one that successive governments rely on as a measure of a healthy economy.

It is also an industry that can be beset with problems from adherence to regulation to compliance with fire-and-life safety of buildings to imparting value to clients to adversarial relationships of those involved. Successive governments have commissioned reports going back more than thirty years reviewing the industry and suggesting recommendations to improve quality and efficiency (Latham, 1994 and Egan 1998). More recent reports have charted the progress of early suggestions and through these there is a push for more effective ways of working and an increasing use of the word collaboration (HM Government 2013). The organisation, Constructing Excellence, was established in 2003 to champion the reforms suggested and to promote collaboration in the industry.

Construction is a collaborative activity only by pooling the knowledge and experience of many people can buildings meet the needs of today, let alone tomorrow. But simply bringing people together does not necessarily ensure they will function effectively as a team. Effective teamwork does not occur automatically. It may be undermined by a variety of problems such as lack of organisation, misunderstanding, poor communication and inadequate participation. (Constructing Excellence 2004, 4)

This context is the backdrop to the inter-disciplinary working at UWE and how we introduce the module, Collaborative Practice. This paper will focus on the group work and the reflective practice aspects of the module and the pedagogy we have developed over ten years.

1.2. METHOD

This work presents a particular pedagogical approach that has developed through the Collaborative Practice module at UWE. The methodological approach involves a review of the need for collaborative interdisciplinary teaching, for reflexive practice, and similar modules delivered in a handful of other UK higher education institutions. It will present the Collaborative Practice module as a case study as a rare and exemplary model of undergraduate interdisciplinary education in the built environment. It will utilise some initial qualitative findings from the author's research project (Colvin et al 2024) to underpin the module's effectiveness

1.3. THE PEDAGOGICAL CONTEXT FOR INTERDISCIPLINARY TEACHING AND REFLEXIVE PRACTICE

The introduction to this paper sets out the expectation from industry for increased collaboration. The challenge is how to deliver this to derive the benefits of this type of working. Professional standards are shifting to accommodate this thinking, including through changing competency frameworks and professional codes of conduct. For example, the UK Architects Registration Board (ARB) has undertaken recently a thorough review of the architectural education framework by updating its competencies for qualification (ARB 2023) and has overhauled its Architects Code: Standards of Conduct and Practice (ARB 2025).

Education frameworks need to develop specific skills of their students to meet industry needs, and this is being increasingly recognised. A recent study by Cooper et al. (2025) outlines the need for a “new multidisciplinary built environment professional” with integrated knowledge across architecture, engineering, and environmental design. Additionally, the chapter by Jeddere-Fisher et al. (2025) stresses the importance of stakeholder engagement, systems thinking, and sustainability literacy in response to climate and social challenges. Table 1 identifies skills that can be developed in interdisciplinary development and associated, derived benefits.

Some built environment schools in higher education are responding to the challenge and are offering interdisciplinary modules. These can be found at University of Cambridge, University of Reading and University of York and their qualities are summarised in Table 2. These provide team-based learning (Cambridge), industry collaboration (Reading), and community engagement (York) and exemplify the benefits of skills development in integrating collaboration, sustainability literacy and interdisciplinary thinking. What is notable about these is the postgraduate focus and in the case of University of York the modules are taken as electives.

Table 1. Summary outline of skills for interdisciplinary built environment modules

Skill	Benefits
Communication	Essential for conveying ideas across disciplines and to stakeholders
Teamwork & Collaboration	Core to multi-disciplinary practice; fosters mutual respect and shared goals
Professional Identity	Helps students understand their role and value within a wider project team
Interdisciplinary Thinking	Enables integration of diverse perspectives for holistic decision-making
Systems Thinking	Encourages understanding of complex, interconnected urban and environmental systems
Stakeholder Engagement	Builds empathy and negotiation skills; vital for inclusive and responsive design
Sustainability Literacy	Prepares students to address climate, ecological, and social challenges
Critical Reflection	Supports personal growth and deeper learning from collaborative experiences
Leadership & Initiative	Encourages proactive problem-solving and responsibility in team settings
Digital & Visual Literacy	Enhances communication through modelling, sketching, and digital tools

Table 2. Comparison of examples of interdisciplinary built environment modules.

Institution	Programme/ Module	Interdisciplinary Focus	Collaboration Format	Key Themes	Delivery Mode
University of Cambridge	MSt in Interdisciplinary Design for the Built Environment (IDBE)	High-integrates architecture, engineering, planning, etc.	Small teams during residential weeks	Leadership, sustainability, design thinking	Part-time, residential + online
University of York	York Interdisciplinary Modules (YIMs)	High - students from multiple departments	Multi-disciplinary teams on real-world challenges	Sustainability, policy, community engagement	Elective modules, in-person
University of Reading	Built Environment Programmes	Moderate to High - across architecture, construction, energy	Cross-disciplinary learning with industry input	Real-world problem solving, innovation, engagement	Full-time, integrated in curriculum

Reflective writing plays a critical role in helping built environment students integrate their learning experiences with professional development. If used in conjunction with interdisciplinary delivery, it enables them to see the relevance of their discipline role in the wider industry. It is not merely a pedagogical tool but a bridge between academic learning and industry practice.

Reflective writing enables students in built environment disciplines to engage in problem-solving and critical thinking, especially when dealing with complex, real-world scenarios (McCarthy 2011). Drawing on experiential learning theory, learning is incomplete without reflection, as it allows students to generate insights and apply them to future situations (Gibbs 1988).

While some may question whether reflective writing is the most effective method, it offers unique benefits. It encourages individual accountability within group work, providing a structured format for students to critically assess their contributions and challenges. It is useful in charting individual learning and for introducing the notion of Continuing Professional Development (CPD). Many professional bodies expect reflexive practice as part of their CPD requirements. It aligns with professional standards, such as the Royal Town Planning Institute's Assessment of Professional Competence, which includes reflective practice as a core component (McCarthy 2011), and the ARB's CPD scheme.

Alternative methods — such as video diaries, peer interviews, or facilitated group reflections — can complement written reflection. However, written reflection remains a scalable, assessable, and introspective format that supports deep learning and professional growth.

2. CASE STUDY, COLLABORATIVE PRACTICE MODULE

Collaborative Practice is an undergraduate module at UWE which provides an opportunity for students to understand, develop and apply a range of interdisciplinary skills and ways of working. To reinforce the multi-disciplinary nature of practice in the development sector, students undertake roles that are appropriate to the learning they have acquired on their individual programmes and the roles they are likely to undertake in their future professional lives. The aims of the module are to equip the students with the ability to recognise the range of choices implicit at the different stages of the development process and to make informed and appropriate decisions based on the assessment of relevant factors and data. It is a core module for eleven built environment programmes, including architectural, surveying, services engineering, planning, property development, and project management students. It is one of the largest modules in our school, with approximately 300 students and a team of 20 multi-discipline tutors.

The module highlights interdisciplinary working, with students undertaking their own roles for working together. It points students to their future and for working in the industry. It incorporates an element of reflective understanding to develop awareness of own professional development needs. We communicate these aims to the students as being two-fold. They learn about how to work in groups, and they develop an ability to reflect on their own learning. Two significant aspects of the module include group work and reflective writing. These are challenging for the students. We know that students do not like group work, because they have had poor experiences of this previously. Likewise, they have not encountered reflective writing and therefore lack confidence in this. We feel both aspects are important in developing them as young professionals, so quite a bit of the tangential teaching focuses on these two aspects.

2.1. MODULE STRUCTURE

Collaborative Practice is a 15-credit (7.5 ECTS), Level 6 module that runs in Semester 1. It is delivered in two parts, with the first part containing lectures and group workshops every week. The second part is devoted to group work only with tutorials provided by module tutors. Module Learning Outcomes are assessed in two Tasks, a Group Presentation and Individual Reflective Portfolio. The structure of the module can be seen in Figure 1 and specific aspects are detailed below.

In Part 1, lectures provide insight about the industry, following a clear and logical structure. Each week adopts a different theme, for example disciplines in the room, clients and project types, risk and value, procurement, with a background-lecture & guest-speaker from industry. Students appreciate the input from industry, which gives clear and tangible examples of the background material and the weekly theme. They report that they like the different viewpoints on collaboration provided. These introduce new ways of thinking that they have not considered previously about delivering successful projects.

Specific lectures on group theory are delivered at key, strategic points in the semester. These include different team formation models, aspects of group leadership, team role categories for effective teams, and managing dysfunctions in teams. We introduce theories and strategies that focus on individual behaviours to develop interpersonal skills. As part of the latter, we introduce the notion of reflexive practice providing an overview of a variety of models, aspects of extrinsic and intrinsic motivation, problem solving, effective communication strategies and a compassionate approach. Students may have encountered some of this material elsewhere. The difference is that we combine it with practical examples through the guest speaker along

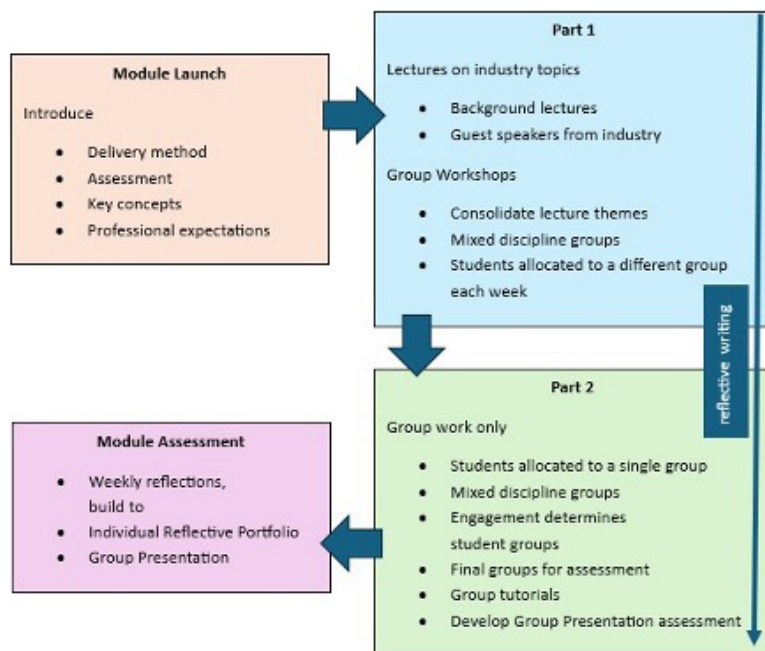


Fig. 1. Module Structure Diagram.
Wendy Colvin, 2025.

with the opportunity to practice in the group work aspect of the module. The result is that students think more carefully about their behaviour and their reactions to others' behaviours. They develop an appreciation "that everyone shares the same goal, so getting frustrated on interpersonal relationships is not beneficial. Listening and understanding them with compassion will help you move on." (Colvin et al 2024)

In Part 1, we run Group Workshops, with students allocated to a different mixed-discipline group each week. Worksheets are provided, which include tasks associated with the topic of the week. To facilitate useful discussion, students consider one of five project scenarios provided by the module team. These scenarios are based on real projects and represent a range of types and complexities. The workshop provides students the opportunity to consolidate and extend their learning about the theme, through completing specific tasks, e.g. undertaking a risk assessment in risk and value week. The multi-disciplinary make-up of the groups allows students to share their own discipline-specific knowledge to develop greater understanding of the weekly theme and thus facilitates peer-to-peer learning. Wang (2025) emphasizes the benefits of student-led approaches in fostering engagement and deeper learning, which is reflected in our module's emphasis on peer-to-peer learning. The Workshops serve to break down barriers between the different groups of students. They learn that "you do not need to know everything, having different disciplines allows you to ask questions that you might not know the answer to." (Colvin et al 2024) They develop professional networking skills which further improves their self-efficacy of working in groups, "How to be proactive in introductions was something I was not great at before, but with new groups each week it became natural." (Colvin et al 2024)

A significant aspect of the module involves group work. Students report that their dislike of group work in part stems from poor previous experience, which interferes with their ability to see the benefits. These benefits are essential when considering the reality of the industry in which, as graduates, these students will be working in often complex, multi-disciplinary teams. We address this poor experience directly, by acknowledging it and addressing it in the lecture delivery and, in addition, through weekly, individual learning extensions. UWE's Careers and Enterprise Service has developed a useful, self-directed careers toolkit, that students can complete to enhance their employability. Included within this toolkit are a range of self-diagnostic, assessments that focus on specific inter-personal skills, e.g. assertiveness, workplace culture, motivation at work and emotional control. We have borrowed a selection of these that are most appropriate to the aims of the module and aligned them to the weekly themes. We encourage the students to take two assessments each week during the lecture delivery and to discuss their reflections on these in the group workshops. The aim is to develop these skills gradually over the semester. There is strong indication that many students take these assessments from what they report in their feedback on the module. They identify strongly with the results and use them to consider how to improve specific interpersonal skills.

Part 2 is reserved for group work only and the focus shifts to the Group Presentation assessment. The Module Leader assigns the students to multi-disciplinary groups of between six to eight students. Experience tells us that this is a perfect number to reduce social loafing and to ensure that all voices are heard. Groups are assigned a pair of module tutors, and they meet with them every week for tutorials. As with Workshops in Part 1, worksheets for each week's meeting are provided, to assist the development of the Group Presentation. These include a carefully chosen tasks each week to focus the groups' efforts. The Group Presentation requires the students to demonstrate collaboration in the industry. To make this more tangible, groups are required to select

one of the five scenarios with which they have worked all semester and build a group presentation around that. This is their first task as a group, to identify which scenario they will use.

We acknowledge students do not like group work. We know one of their concerns is about engagement of other members of the group. We address this by configuring groups based on student engagement with the module. We track attendance and completion of weekly tasks throughout the semester with each point of engagement scoring one point. The final tally of engagement points helps to determine the groups that students are placed into. High scoring students are placed with other high scoring students. Students like this; they think it is fair. Of course, engagement with the module alone does not determine the final groups. This module is preparing students for interdisciplinary practice, so the groups need to reflect the multi-disciplinary nature of the module. As well as engagement, other factors determine the final group make-up, including discipline, gender and international/home student status. The aim is for maximum diversity across every group.

2.2. MODULE ASSESSMENT

There are two items of assessment for this module, a group presentation and an individual, written assignment. Both items assess the collaborative working of the module, but in different ways. Because this is a Level 6 module, it seems unfair to assess the module in group work alone. The individual, written assignment carries the larger portion of the overall module mark. This is appropriate and it has the net effect of tempering the group marks, which tend to be excellent. It allows module marks that reflect academic ability, which is appropriate for a mark contributing to an overall award category.

The written assignment is an Individual Reflective Portfolio. Reflective writing is an important professional skill and required by many professional bodies as part of professional development and Continuing Professional Development CPD). Schön (1983) and Moon (2004) highlight the significance of reflective practice in professional development, supporting the inclusion of reflective writing in our module. We set weekly work for students to build this portfolio over the semester using Weekly Reflective Logs, through which students document their learning from their self-directed study, the diagnostic assessments, the lectures and the workshops. Each week of the semester we provide question prompts to assist with drafting the Weekly Log. The Logs are used as part of the engagement tracker discussed previously.

The module team samples the Logs and compiles a Powerpoint of selected, anonymised excerpts to share with the cohort at the beginning the following week's lecture. This allows us to provide weekly, formative feedback on the preparation of the final written assignment. It means we can illustrate good reflective writing and exemplify aspects that should be included in the final assignment. Some students have used these reflective models previously. However, they seem to have lacked an opportunity to use these in a more pragmatic and professional context. Students indicate that their use here is entirely relevant for understanding their own development needs.

The Weekly Reflective Logs inform the Individual Reflective Portfolio. The Portfolio contains three parts, including a reflective statement, an appendix with four Weekly Reflective Logs and associated Workshop worksheets, and a list of references. The reflective statement requires

reflection on two aspects of the module, including academic learning and approach to collaborative working. The practice of reflective writing over the semester builds confidence in preparing this statement. Students are expected to review their Logs to identify two themes upon which to reflect their learning. They could reflect on prior learning and consider this against what they learned from the lectures, both the background and guest speakers. In addition, they are expected to reflect on the group work across the semester and how discipline-specific knowledge informed that work. They should consider how their approach to group work changed over the semester. They should pull these strands together to identify their discipline role, how it interacts with other disciplines, and where their place in the industry sits.

The Group Presentation is a collaborative assessment. Groups identify one scenario from the five they used throughout the semester, and they build a presentation around that scenario. Each of the scenarios includes some key information about a project, including type, scope, and complexity. It lists a range of simple and complex issues with which the team might need to respond, relating to funding, programme implications, key events and activities. The groups need to select one or two issues from the scenario and use the disciplines in the team to demonstrate how this issue would be managed in a project, showing good collaboration. The presentation can take whatever form the group decides, creating a very broad brief which worries some of the students taking the module. However, this is where the multi-discipline affect is apparent, because this is where the architectural students take the lead. Because of the scenario nature of the assignment, most groups try to replicate an activity from practice in their presentations. Most adopt some form of role play, typically enacting a design team meeting or similar. Other approaches have been used such as a game show or an expert-panel question time.

The Group Presentations are held in a single day. Groups are assessed by pairs of tutors in separate panels, with each assessing up to six groups across the day. Groups deliver their presentations to their tutors with other student groups attending as an audience. Presentations are limited to eight minutes, and this is followed by questions and comments from the assessing tutors and attending students and lasts no more than ten minutes. Although it is a controlled assessment, it takes on a celebratory atmosphere as it is the culmination of the module.

Groups are awarded marks by their tutors, using a marking rubric that assesses the response to the scenario, the collaborative effort of the group, the presentation format and the group responses to questions. It is interesting to note that student engagement with the module does not necessarily affect the marks. Low-engaged groups can score as high or higher than those with high engagement. Generally, all students in the group receive the group mark. This is another aspect of group work that students find unfair. To address this, we require students to complete a Peer Review of themselves and others in their group before the presentation day. They rate each other on a range of factors, including contribution to the group, attendance, collaborative work ethic and compassionate approach. Ratings are on a scale of 0 – 3, with 0 being no contribution at all and 3 being better than the rest of the group. An algorithm is applied, resulting in a factor by which the group mark may be altered to determine an individual mark for the assignment. There are strict guidelines we use to lowering a student's mark for the Group Presentation. The terminology of our Peer Review is deliberate to engender a fair response from group members. What we have learned is that students show great compassion for each other, and when asked about reasons for poor ratings they show great empathy.

3. DISCUSSION OF FINDINGS

Interdisciplinary collaboration is increasingly recognized as essential in preparing built environment graduates for the complexities of professional practice. However, despite this recognition, interdisciplinary teaching remains relatively uncommon at undergraduate level in UK built environment education. Most examples —such as the University of Cambridge's Interdisciplinary Design for the Built Environment (IDBE) and the University of York's Interdisciplinary Modules (YIMs)— are either postgraduate or elective in nature.

In contrast, the Collaborative Practice module at the University of the West of England (UWE) is a core, credit-bearing undergraduate module that explicitly fosters interdisciplinary learning. Delivered at Level 6, it brings together students from architecture, planning, surveying, and construction management to simulate real-world development processes. Students adopt professional roles aligned with their future careers and engage in collaborative decision-making across financial, socio-economic, political, industrial, and environmental dimensions.

This structured approach is distinctive in several ways:

- It embeds interdisciplinary practice within the core curriculum, rather than offering it as an optional or extra-curricular experience.
- It emphasizes professional identity formation, with students working in roles reflective of their future careers.
- It reinforces communication and interpersonal development through specific, targeted lectures and weekly workshops.
- It promotes professional habits such as timekeeping, punctuality, and accountability within group work.

Student feedback collected through UWE's module and course surveys indicates that learners value the opportunity to work across disciplines and simulate professional roles. Many report increased confidence in communication, a better understanding of other professions, and a stronger sense of preparedness for industry collaboration. These outcomes align with the module's educational aims and reinforce its effectiveness in fostering real-world skills. External Examiners provide consistently positive feedback saying, "A real strength of the provision is the Collaborative Practice module..., it is a credit to the teaching team that this module has gone from strength to strength. The Blackboard site is excellent providing students with clear week to week guidance and teaching materials. This module will make a significant impact on breaking down barriers between the professional disciplines and enhancing employability."

The module's interdisciplinary and collaborative focus aligns with expectations from key professional bodies. RIBA, CIOB, RTPI, and others have jointly committed to improving standards across the built environment professions, including through enhanced equity, diversity, and inclusion (EDI) and collaborative practice (RIBA, 2022) (RTPI 2025). These bodies emphasize the importance of preparing graduates for multi-disciplinary teamwork, stakeholder engagement, and inclusive design —core elements of UWE's module.

Recent literature supports the need for such modules. Jeddere-Fisher et al. (2025) argue that addressing sustainability and climate resilience in the built environment requires holistic, interdisciplinary learning experiences that reflect real-world complexity. They highlight the

importance of engaging with multiple perspectives and stakeholder viewpoints to inform balanced decision-making—an approach mirrored in UWE's module design.

In the context of the *Collaborative Practice* module at UWE, reflective writing helps students:

- Articulate their professional identity by examining their role within interdisciplinary teams.
- Evaluate group dynamics, communication strategies, and decision-making processes.
- Recognize the value of other disciplines, fostering empathy and collaborative skills.
- Develop metacognitive awareness, which supports lifelong learning and adaptability.

In reflecting on UWE's position, it becomes clear that Collaborative Practice offers a rare and exemplary model of undergraduate interdisciplinary education in the built environment. It not only aligns with national and global calls for collaborative learning but also demonstrates how such pedagogy can be effectively embedded in professional preparation.

4. CONCLUSION

Collaborative Practice is a flagship module in our built environment school. It is unique in giving students a taste of what working in the industry will be like when working with multi-disciplinary teams. It affords students a greater understanding of the subject material in making something abstract more tangible, e.g. procurement. It requires students to use prior knowledge from other modules to apply to specific tasks for this module, which consolidates learning attained from across their degree to date. It reinforces learning through peer-to-peer learning with students teaching each other about topics from own discipline-specific approach. It provides an introduction to working in industry and allows students to practice their own discipline role in preparation for industry.

We have learned that the benefits of the module extend beyond subject learning. There are many gains for students on a personal level in developing their inter- and intra-personal skills. Students report an increase in confidence in interacting with new people and other disciplines. They learn positive aspects of group work that will make them valuable team members after graduation. Sisti & Robledo (2021) and Wang (2025) discuss how interdisciplinary collaboration and student-led approaches enhance interpersonal skills and confidence, which aligns with the outcomes reported by our students.

This is a complex module with many enmeshed parts. Each aspect contributes to the holistic outcome in which students acquire good collaboration skills and develop empathy and compassion for others on the module. It is a module that prepares students well for practice.

REFERENCES

- ARB. 2023. *Tomorrow's Architects: Competency Outcomes for Architects*. ARB.
- ARB. 2025. *The Architects Code: Standards of Professional Conduct and Practice*. ARB.
- Colvin, Wendy, Abhinesh Prabhakaran, and Margaret Roberts. 2024. "Exploring the Relationship Between Confidence and Self-Efficacy in Undergraduate Built Environment Students: A Mixed-Methods Approach."
- Cooper, Emma, Sonia Oliveira, and Dragan Mumovic. 2023. "Advancing Transdisciplinary Architecture and Engineering Education: Defining the Needs of a New Multidisciplinary Built Environment Design Professional." *REHVA Journal* 03/2023: 33-39. <https://www.rehva.eu/rehva-journal/chapter/advancing-transdisciplinary-architecture-and-engineering-education-defining-the-needs-of-a-new-multidisciplinary-built-environment-design-professional>
- Eclipse Research Consultants, Cambridge, and Department of Architecture, University of Cambridge. 2004. *Effective Teamwork: A Best Practice Guide for the Construction Industry*. Constructing Excellence.
- Egan, John. 1998. *Rethinking Construction: The Report of the Construction Task Force*. HMSO.
- Gibbs, Graham. 1988. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic.
- HM Government. 2013. *Construction 2025: Industrial Strategy for Construction*. HMSO.
- Jeddere-Fisher, Fiona, Danielle Sinnett, Wendy Colvin, Grazyna Wiejak-Roy, and Danny Elvidge. 2025. "Interdisciplinary Sustainability Curriculum: Case Studies from Undergraduate and Masters Built Environment Modules." In *Embedding Sustainability in Built Environment Curricula: Opportunities and Challenges*, 171-190. Springer.
- Kolb, David A. 2015. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2nd ed. Pearson Education.
- Latham, Michael. 1994. *Constructing the Team: Final Report*. HMSO.
- McCarthy, John. 2011. "Reflective Writing, Higher Education and Professional Practice." *Journal for Education in the Built Environment* 6 (1): 29-43. <https://doi.org/10.11120/jebe.2011.06010029>
- Moon, Jennifer A. 2004. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- RIBA. 2022. "Built Environment Bodies Commit to Three-Year Action Plan to Improve Equity, Diversity and Inclusion." <https://www.architecture.com/knowledge-and-resources/knowledge-landing-page/built-environment-bodies-unite-to-improve-inclusion-and-diversity>
- RTPI. 2025. "Built Environment Professional Bodies Deepen Commitment to EDI with Two New Signatories." <https://www.rtpi.org.uk/news/2025/june/built-environment-professional-bodies-deepen-commitment-to-edi-with-two-new-signatories/>
- Schön, Donald A. 1992. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Sisti, Mary K., and Jodi A. Robledo. 2021. "Interdisciplinary Collaboration Practices between Education Specialists and Related Service Providers." *The Journal of Special Education Apprenticeship* 10 (1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1302874.pdf>
- Wang, Li-Qiong. "Collaborative, Interdisciplinary, and Student-Led Approaches in Education." *Athens Journal of Education* 2025: 12:1-18. <https://www.athensjournals.gr/education/2024-6135-AJE-EDU-Wang-03.pdf>

SHORT CV

Wendy Colvin leads interdisciplinary and collaborative teaching of professional studies. At UWE, she is the Part 3 Programme Leader, one of the largest courses outside London. She leads the undergraduate module, Collaborative Practice, required as part of eleven award disciplines (approximately 300 students) and is supported by a multi-disciplinary tutor team of eighteen colleagues and Guest Speakers from industry representing key employers. She undertakes external roles that help shape architectural education and the profession both in the UK and internationally. Currently, she is Chair of the Association of Professional Studies in Architecture (APSA), whose aim is to improve provision and collaboration of professional studies and training in schools of architecture and professional practice. This involves working closely with professional bodies, including ARB and RIBA.





OTHER PEOPLE'S DREAMS

Los sueños de otras personas

Os sonhos de outras pessoas

LEE IVETT

London School of Architecture, London, United Kingdom
laivett80@gmail.com  0000-0002-4287-6145

ECATERINA STEFANESCU

University of Lancashire, The Grenfell-Baines Institute of Architecture, Preston, United Kingdom,
estefanescu@lancashire.ac.uk  0009-0004-7047-7784

ABSTRACT

Architects work at the service of other people. We are engaged to make real the dreams of others, but those people and their dreams have become more and more privileged, and the architect's role more focused on meeting the needs of privileged elites. Architecture therefore finds its purpose as either lifestyle or spectacle but only to those that can afford it or profit from it, rather than being the tool through which we manifest something positive for all people all the time. Most architectural practice in the UK is complicit in perpetuating this culture of architectural production, a culture that fails to incentivise creating sustainable, lasting, healthy, equitable and accessible places. Preparing students for practice in this culture only perpetuates this unsustainable and inaccessible industry. Instead, this paper proposes alternative modes of practice and associated pedagogies that prepare students to be a different kind of architectural practitioner. It will present the ongoing work and impact of Other People's Dreams, a live-action research office and final year Master of Architecture studio at the University of Lancashire. OPD engages in a critical and durational way with community organisations in the northwest region of the UK that work with marginalised groups, situations and ideas, to rethink the potential of people and place. This work and its context are then used as a pedagogical framework for the students, who are themselves often from the same communities and from the same 'real world' that we wish them to address through architectural education and practice.

Keywords: co-production, situated practice, live-action, tacit knowledge, community.

RESUMEN

Los arquitectos trabajan al servicio de los demás. Nos comprometemos a hacer realidad los sueños de otros, pero estas personas y sus sueños se han vuelto cada vez más privilegiados, y el rol del arquitecto se centra más en satisfacer las necesidades de las élites privilegiadas. Por lo tanto, la arquitectura encuentra su propósito como estilo de vida o espectáculo, pero solo para quienes pueden permitírselo o beneficiarse de él, en lugar de ser la herramienta a través de la cual manifestamos algo positivo para todas las personas en todo momento. La mayor parte de la práctica arquitectónica en el Reino Unido es cómplice de perpetuar esta cultura de producción arquitectónica, una cultura que no incentiva la creación de lugares sostenibles, duraderos, saludables, equitativos y accesibles. Preparar a los estudiantes para ejercer en esta cultura solo perpetúa esta industria insostenible e inaccesible. En cambio, este artículo propone modalidades alternativas de práctica y pedagogías asociadas que preparan a los estudiantes para ser un profesional de la arquitectura diferente. Presentará el trabajo en curso y el impacto de Other People's Dreams, una oficina de investigación en vivo y estudio de último año de Máster de Arquitectura en la Universidad de Lancashire. El OPD colabora de forma crítica y duradera con organizaciones comunitarias del noroeste del Reino Unido que trabajan con grupos, situaciones e ideas marginadas para repensar el potencial de las personas y el lugar. Este trabajo y su contexto se utilizan como marco pedagógico para los estudiantes, quienes a menudo pertenecen a las mismas comunidades y al mismo mundo real que queremos que aborden a través de la formación y la práctica arquitectónicas.

Palabras clave: coproducción, práctica situada, acción en vivo, conocimiento tácito, comunidad.

RESUMO

Os arquitetos trabalham ao serviço de outras pessoas. Estamos empenhados em tornar realidade os sonhos dos outros, mas essas pessoas e os seus sonhos tornaram-se cada vez mais privilegiados, e o papel do arquitecto centrou-se mais em satisfazer as necessidades das elites privilegiadas. A arquitetura encontra, portanto, o seu propósito como estilo de vida ou espetáculo, mas apenas para aqueles que podem pagar por ela ou lucrar com ela, em vez de ser a ferramenta através da qual manifestamos algo positivo para todas as pessoas o tempo todo. A maioria dos gabinetes de arquitetura no Reino Unido são cúmplices na perpetuação desta cultura de produção arquitetónica, uma cultura que não consegue incentivar a criação de lugares sustentáveis, duradouros, saudáveis, equitativos e acessíveis. Preparar os alunos para a prática nesta cultura apenas perpetua esta indústria insustentável e inacessível. Em vez disso, este artigo propõe modos alternativos de prática e pedagogias associadas que preparam os alunos para serem um tipo diferente de arquiteto. Apresentará o trabalho em curso e o impacto do Other People's Dreams, um gabinete de investigação em tempo real e estúdio de mestrado em arquitetura do último ano da Universidade de Lancashire. O OPD envolve-se de forma crítica e duradoura com organizações comunitárias da região noroeste do Reino Unido que trabalham com grupos, situações e ideias marginalizadas, para repensar o potencial das pessoas e do lugar. Este trabalho e o seu contexto são depois utilizados como uma estrutura pedagógica para os alunos, que são muitas vezes das mesmas comunidades e do mesmo "mundo real" que desejamos que abordem através da educação e da prática arquitetónica.

Palavras-chave: coprodução, prática situada, ação ao vivo, conhecimento tácito, comunidade.

1. INTRODUCTION

This paper proposes alternative modes of practice and associated pedagogies that prepare students to be a different kind of architectural practitioner. It presents the ongoing work and impact of Other People's Dreams, a live-action research office and final year Master of Architecture studio at the University of Lancashire. OPD engages in a critical and durational way with community organisations in the northwest region of the United Kingdom that work with marginalised groups, situations and ideas, to rethink the potential of people and place. This work and its context are then used as a pedagogical framework for the students, who are themselves often from the same communities and from the same 'real world' that we wish them to address through architectural education and practice.

Architecture, too often, finds its purpose as either lifestyle or spectacle but only to those that can afford it or profit from it, rather than being the tool through which we manifest something good for all people all of the time. In the UK specifically, the context of architectural production, and by extension, education, has moved away from a civic and social goal for the general public, and has prioritised profit, efficiency, income generation and an alignment with the marketplace (Awan, Schneider, and Till 2011). Alongside this process of commodification, architecture as a profession is also elitist, absorbed in its own isolated self-importance, sheltered by its reliance on jargon, impenetrable theories and self-reference (Harper 2020).

Other People's Dreams proposes an alternative purpose for architecture and indeed architects. The practice and pedagogical framework and the work presented in this paper is situated in non-metropolitan and non-affluent communities and is focused on the enhancement of everyday life, based on concepts of "learning through doing" and "thinking through making". We re-situate the role of the architect as a facilitator for other people's dreams. Not, perhaps, dreams of acquisition and consumption, but dreams of sustenance, wellbeing, purpose and creative production. Within any discourse that concerns itself with the preparation of architectural education for practice it is critical that we first ask ourselves: What kind of practice that is? For whom do we wish to practice and to what end?

2. ARCHITECTURAL CONTEXT

The post-war era promised, and for a time provided, a scenario of industry, employment, housing and public services, with the role of architecture and the architect in designing and implementing this vision clear and apparent. This is perhaps best illustrated by the fact that in 1976, 49% of all architects worked in the public sector (Highfield 2025). By the 1980's, film and other media speculated on a future of hoverboards, cities in the sky and floating cars, yet as we moved into the 90's and noughties, it became apparent that what we were actually going to get was volume housebuilder developments spreading like a virus of banality on the outskirts of our towns, along with disconnected infrastructure and big box retail parks reliant on car ownership for access (Ing 2020) (Fig. 1). The private sector replaced the public sector as the instigator and the developer of our shared built environment and by the 2020's only 1% of architects still worked within the public sector (London Metropolitan University n.d.). Our own actions and outputs as architects can end up perpetuating and increasing inequality even when it might not be immediately obvious.



Fig. 1. A virus of banality: non-descript volume housebuilder development getting built outside Preston, 2022.
Sources: Author's own.

Our potential role as a public or societal servant, assisting those that might need us the most, has been reduced to a role serving those who probably need us the least, feeding either ego or profit at the expense of our health, well-being and sustenance.

As a profession, we seem trapped in a cycle of trying to produce the least worst instead of delivering what we know to be the best. The potential and actual quality of our shared built environment has been constantly diminished, and all these are symptoms of a systemic failure that lowers the aspirations of common society and stifles creativity, innovation and agency in favour of dysfunctional bureaucracy that breeds a culture of mediocrity amongst the disciplines of planning, architecture and urban design (Stewart 2014; University College London 2020).

We therefore find ourselves working and living within a social, economic and cultural condition that is fearful of ideas and agency, and where the general public have been conditioned to believe that architecture is not something for 'them'. It's something "other" – for other people, for other places. It is either lifestyle or spectacle – Grand Designs or a Guggenheim Museum, instead of aspects that are harder to define, like social value, durational engagement or the process of making. (Awan, Schneider, and Till 2011). Architecture is also often the go-to media scapegoat for many of society's ills: slums, schemes, sink estates, schools that fall apart, museums that cost too much, skyscrapers that blight our views (Winston 2016). Buildings are seemingly to blame, not politics or economics.

Currently, in some parts of the UK, like Glasgow's Gorbals, marginalised neighbourhoods are on their third or fourth wave of demolition and resurrections in the space of a 120 years (ScotCities n.d.). These are places where tenements and terraces replaced pre-Victorian slum conditions to provide decent housing for workers, which were then knocked down to be replaced by the modernist dreams of tower blocks and streets in the sky, which in turn are now being demolished and replaced by the same type of tenements and terraces that preceded them. In reality, the typology of the architecture – whether a terrace, a tower block, a semi or a studio – is not what is relevant; it is instead the economic, political, social and cultural conditions of place that determine the success

of the architecture, and not the other way round. If we can learn anything from the last 150 years of development in our collective built environment, it should be that a generational and cyclical process of demolition and re-making or ripping it up and starting again does not lead to sustained and maintained changes in the wellbeing, empowerment and opportunities for those most marginalised and most peripheral within society.

Within this context and presented as a solution to the proliferation of poor 'places', Placemaking has been proposed as a methodology through which these concerns might be addressed. Placemaking attempts to determine what might make a great 'place' through higher levels of engagement and consultation with people that live in a neighbourhood or community, positioning those people as 'experts' that might better inform regeneration processes of their wants and desires (Project for Public Spaces, n.d.). However, Placemaking has now become a linguistic trope within the context of community renewal and regeneration. Whilst seeking to enact physical change in the built environment that avoids mono-economic and mono-cultural homogenous development, it is still a process that relies heavily on creating conditions for external investment from private interests and seeking acquiescence for the imposition of a 'vision' or the 'masterplan' (de Graaf 2023). Community consultation increasingly adopts processes and attitudes which appear to emotionally coerce members of the public into providing information and knowledge through obscure exercises in mapping, game playing, post-it-notes and questionnaires, later to be disseminated back to the community by 'professionals' as banal phrases, good intentions and pithy hashtags (Ivett 2021). Whilst communities and the third sector are invited into these processes as consultees and participants, it is very rare that they themselves end up genuinely owning and having agency over both the process and the result of any change that subsequently occurs, as discussed in Sherry Arnstein's work from 1969, *A Ladder of Citizen Participation*. It is often the case that Placemaking is a precursor to differing levels of gentrification and social cleansing; it isn't actually the underlying causes of marginalisation, poverty and deprivations that are changed, but the people themselves.

In *The Production of Space*, Henry Lefebvre argues for a type of architecture (or space) that is social and dynamic (1991). A durational and collaborative process, in which the contribution of other, non-professional actors is acknowledged in the process of design and architectural production, is one that allows for a truly collaborative, participatory making of place, at various stages of this process rather than only the initial ones (Awan, Schneider, and Till 2011). Instead of working within the context of the contrived, abstract and often unrepresentative realities of contemporary participatory practice – through an enforced collection of words, pictures, phrases, sketches – we believe in a process of participating in many aspects of a place through the act of making, in order to create an embedded and responsive process of critical, creative and immediately responsive enquiry and action: architecture as advocacy. So how can we conceive and propose new infrastructures of place which ensure that renewal and repair are a holistic, organic and responsive component of everyday life, that is conceived and enacted by the people of that place? How can the potential and the necessity for sustainable and sustained change be identified, actioned and manifested by those that reside and work within the place itself, rather than be imposed by those out-with, for the economic benefit and empowerment of people, institutions and other actors unseen and remote from the place itself? And as educators, how can our role be to prepare our students to be instigators of this ambition and potential paradigm shift in the way in which we conceive, design and deliver architecture and the built environment, rather than become complicit within a broken system and culture of practice and production?

3. ARCHITECTURE EDUCATION AND BEING PRACTICE-READY

Within this professional context it is interesting to consider that architectural education is also wrestling with similar issues of access and participation. In parallel to the industry, within architecture schools, validation, acceptance, and recognition is often obtained through participating in behaviours, use of language, visual conformity and theoretical dogma that is disenfranchising and marginalising for those not from academic, financial, social or cultural privilege (Harper 2020). The outcome has been a dogmatic educational experience that required the adoption and acceptance of very particular theories and a veneration of very specific buildings, individuals, and critical texts, in order to be validated by peers, tutors and the profession. This can make architectural education and the profession itself feel inaccessible and disempowering to many, especially those from working class backgrounds. Instagram meme account Dank Lloyd Wright is one platform that satirises this culture that encourages and perpetuates reciprocal but insulating support, and the elitism of academia that detaches the architectural profession from everyday life and society (Brillon 2020). So, at this point, we might also consider whether it has been the ills of architectural education that have informed such an imperfect built environment, or the need to prepare our students for this culture and environment of professional practice that has informed a less than satisfactory culture of architectural education. Perhaps we are trying to break free from a destructive feedback loop.

We as educators are currently preparing our students for a culture of practice that is producing mediocre architecture within stressful and underpaid work conditions. Latest surveys of the architecture profession by the RIBA and the ARB revealed that architects in the UK are “underpaid, overworked and undervalued”, unhappy about workplace culture and low pay, and that architectural education also seems to reflect and perhaps precede the cultures, behaviours and conditions found in practice (ARB 2024). It appears to us that architecture, and by extension, the role of the architect, has become massively undervalued in the UK and therefore our role as educators should be focused on seeking ways in which we can prepare our students to disrupt the status quo, rather than becoming complacent or complicit.

Despite such negativity over the current status of architectural education and practice, it is however important to recognise that over the past ten years there has been a growing and ever more robust challenge to the status quo. Decolonising and decarbonising the curriculum have become common phraseology, and educational and professional advocacy/activist groups have been established to force a greater awareness and greater space for women and ethnic groups (Chiganze et al. 2021). There are also various groups that demand that the profession recognise architecture as collective labour and demand more inclusive, democratic, and sustainable ways of practicing and building: the installation by The Architecture Lobby at this year’s Venice Architecture Biennale addresses these bad working conditions, as did the Czech Pavilion Project “The Office for a Non-Precarious Future” at the previous Biennale (Niland 2025; Czech Pavilion Biennale 2023). Social media also platforms these issues, for example revealing instances of unpaid interns used for flagship projects by famous architects like Junya Ishigami (Jonze 2019). Even with this growing diversity and representation, however, new and existing behaviours of conformity are established and persist that still exclude those from certain socioeconomic backgrounds, and only accept those with a very particular type of academic profile.

4. ARCHITECTURE SCHOOLS AS CIVIC RESOURCE

The pressure and the responsibility to prepare architecture students for industry/practice has not only reduced the level and impact of criticality that is applied to architectural education but has also diminished the extent to which we consider our universities and architecture schools as a civic entity and resource (Crompton and Higgins 2025). Since the introduction of tuition fees, Universities have also found themselves in the position of having to generate sustainable income streams within a system that now incentivises the recruitment of international students (Raven 2025). The relevance of a university in relation to the needs of its immediate community are becoming less apparent and less certain.

As opportunities for architects to be employed in the public sector became ever less, some architects did try and find alternative modes of practice that might be more explicit in their desire to serve public need and particularly those communities that suffered from increased levels of marginalisation and deprivation. Community Technical Aid centres emerged in the UK in the second half of the 20th century as one such alternative form of practice, in response to the lack of accessible professional design and planning services for underrepresented communities (Sanoff 2006). These services enabled local groups to shape their environments through affordable, collaborative support from architects, planners, and other specialists. Organised as independent cooperatives and not-for-profit agencies, CTAs offered a range of services—from feasibility studies and minor renovations to public spaces and community buildings. Examples such as Comtechsa in Liverpool and CLAWS in London demonstrate how the combination of public funding, grant funding and grassroots organisation enabled architects, planners, and technicians to support local initiatives (Wates 1983). CTAs became a significant counterpoint to top-down redevelopment and mass housing schemes that replaced earlier slum clearance programmes. They promoted a shift in the professional role of the architect, emphasising collaboration, user control, and embedded practice over detached expertise (Awan, Schneider & Till, 2011). However they remained under-supported within mainstream practice, and their decline in the mid- 1980s coincided with a political preference towards attracting private investment, the ‘market’ and trickle-down economics as means of addressing social and economic decline. This shift then became a catalyst for the withdrawal of public funding and as of 2025 none remain in the UK (Wates 1983).

More progressive and radical groups within architectural education also tried to respond to this need to address growing inequality and social deprivation, often becoming pivotal supporters or even instigators of alternative modes of practice. Groups like Support Community Building Design, formed by Architectural Association students, and Assist, affiliated with the University of Strathclyde’s architecture department, directly linked academic practice with grassroots activism (Awan, Schneider & Till, 2011).

These examples offer a useful and inspiring precedent for our own Other People’s Dreams project, demonstrating strategies and methodologies for bringing together architecture schools with community groups through the establishments of collaborative research, knowledge exchange and project offices. Whilst the radical intent of many of these initiatives has also disappeared from architectural education, the idea of a Project Office, and by extension, the Live Project, has continued to gain traction within architectural education. These initiatives are aimed at providing design and research collaborations that replicate the experience of practice within academia in order to expose students to the realities of a professional career in architecture, before they move entirely into industry. They have been set up to work on a pro-bono or reduced-fee basis with

community organisations and the third sector, providing architectural services and bridging the gap between academic learning and real-world application (Stott 2025). The so-called “third wave” of Project Offices emerged around 2010 as potentially an answer to the 2007 financial crash and the need for alternative modes of practice for the students, as well as a critical shift in pedagogy arguing for a more socially engaged architecture. It includes those at Leeds Beckett University, London Metropolitan University, the University of Sheffield, and other initiatives across the UK architecture higher education, who have more recently come together for the Project Offices Forum, which took place at Newcastle University on 10 September 2024 (University of Portsmouth 2024).

However, many of these initiatives face criticism related to ethical concerns, skill gaps, and the nature of architectural education itself, with some arguing that the way project offices can blur the lines between education and professional practice is potentially exploiting students for free labour, competing unfairly with architectural firms, and virtue signalling (Wilson 2023). Although largely positive, a review by University of the West of England titled *Live Projects Impact Review & Project Office Pilot Study* highlighted concerns around student workload and time pressures, as live projects often demand significant commitment alongside other academic obligations. Ethical complexities also arise, particularly where students engage with real clients, creating confusion around authorship, liability, and professional responsibility. The integration of live projects into academic assessment frameworks also presents tensions, and the report notes the resource-intensive nature of this model, which requires consistent staffing, funding, and institutional support to remain viable and impactful over time. And crucially, there is an awareness that live projects and project offices rely heavily on strong, often long-term community relationships, which require considerable maintenance for the sustainability of partnerships, with institutional memory loss and staff turnover posing risks to long-term collaboration (Burch et al 2025). At the same time, although originally envisioned to provide cheap or pro-bono architecture services and support to grassroots and community organisations, the concept of the ‘live-project’ has now grown to include clients such as town and city councils and large urban developers – organisations that can and should be paying for professional services, as seen in the list of clients for the more recent MSA Live programme ran at the Manchester School of Architecture (Manchester School of Architecture 2024).

5. OTHER PEOPLE’S DREAMS AS ALTERNATIVE

Within our architecture school (Grenfell-Baines Institute of Architecture) we believe in the power of architecture and its associated discourse to be the primary tool through which we might create a more equitable, accessible and just world. We position architecture and spatial practice as the critical societal tool through which we might create instances of delight and opportunity in the everyday and through which we elevate all people’s experience of ordinary life in extraordinary ways. We consider architecture to be a public matter: from the way students are taught and studio briefs are written, to the public engagement in live-action research projects with a civic theme, we also propose the act of making as a means of creating ever more inclusivity and accessibility to architectural education and the profession, and suggest that an experience of learning-through-doing and thinking-through-making disseminates knowledge and generates skills in a way that has the potential to make architecture accessible to all.

Through the act of making, anthropologist Tim Ingold argues that the maker at once exists as observer and participant, and there is no differentiation between implicit knowledge and told,

articulated knowledge (2013). Through practice and experience, the transfer of knowledge between the different actors involved in this process takes place and the maker, through the object and the process, simultaneously observes, documents, learns and analyses. Richard Sennet also talks about the 'evolutionary dialogue between the hand and the brain' and argues for the tacit knowledge created by 'hand habits' (2009, 151, 10). This process positions the maker explicitly as a participant in the existing life of a place, observing its condition and creating insight that is not predictable, and which is genuinely learnt through experience. This mode of practice, seeking to create curiosity and participation through the making of objects, artefacts and scenarios, allows an embedded register and reflection on the dynamics and culture of people and place.

Henry Sanoff (2006, 13-14) refers to the process of 'deliberation' that is crucial for different and potentially divergent voices to be heard within the democratic co-design process. We see, however, the process of hands-on making with community members and participants as the most appropriate act of 'deliberation'. The risk of apathy emerging in the participatory process is countered by the involvement of the community at any and every stage: in the 'visioning' process that Sanoff refers to, but also the immediate and physical act of modelmaking, testing, moving and building. The architect, as the professional, is in charge of facilitating decision making, but we see that the best way that can be achieved is with the scalpel or the drill, as the immediacy and dynamism of the process allows for results and consequences to be instantly apparent. The risk of such a method is countered by the opportunity for a truly 'fair, open and democratic' decision-making process (Sanoff 2006, 15).

This methodology, borrowing from ethnography and anthropology, seeks to engage actors who are usually marginalised and left out of the normative ways of research and consultation. This type of analysis reimagines the made and the built as a continuous and ever evolving register of life and experience; we believe that the marks, scars, reactions and interventions created by the actions of individuals, collectives and institutions create a story of place that can be read and interpreted as if they were chapters in a book. In the same way that Sennet and Ingold articulate the potential, through making, for the individual to gain knowledge and insight, communities of people and place might collectively acquire and retain knowledge through shared, collaborative, situated and participatory making. In their work *Spatial Agency: Other Ways of Doing Architecture*, the editors refer to Anthony Giddens' term 'mutual knowledge', founded in 'exchange, hunch and intuition', which is shared through practice and knowledge embedded in the everyday (Awan, Schneider, and Till 2011, 32). The act of making is then both representational and interventional, and as such becomes transitional, offering a means of suggesting and testing new possibilities which are generated by the very people of that place. It is re-positioned not as a finite act, but as a series of empathic and responsive actions that situate the actor/maker within the physical, cultural and social conditions of ordinary life. Participation in architecture is therefore a symbiotic mode of practice, whereby the architect is as much a participant in the context that they are exploring, as the community they are engaging with is a participant in the design process.

Other People's Dreams is based within the Grenfell-Baines Institute of Architecture and operates simultaneously as a live-action research office and Master of Architecture course. OPD is a vehicle for agency and action within the context of these wider institutional aims and ethos, and it is intended to practice what we preach and extend our commitment to learning through doing and thinking through making outside of the academic setting. It is less concerned with what it defines itself as in terms of a practice, studio, office or entity, but it is not a business, as it does not seek to replicate the experience and culture of contemporary practice; rather it is practice as process and advocacy.

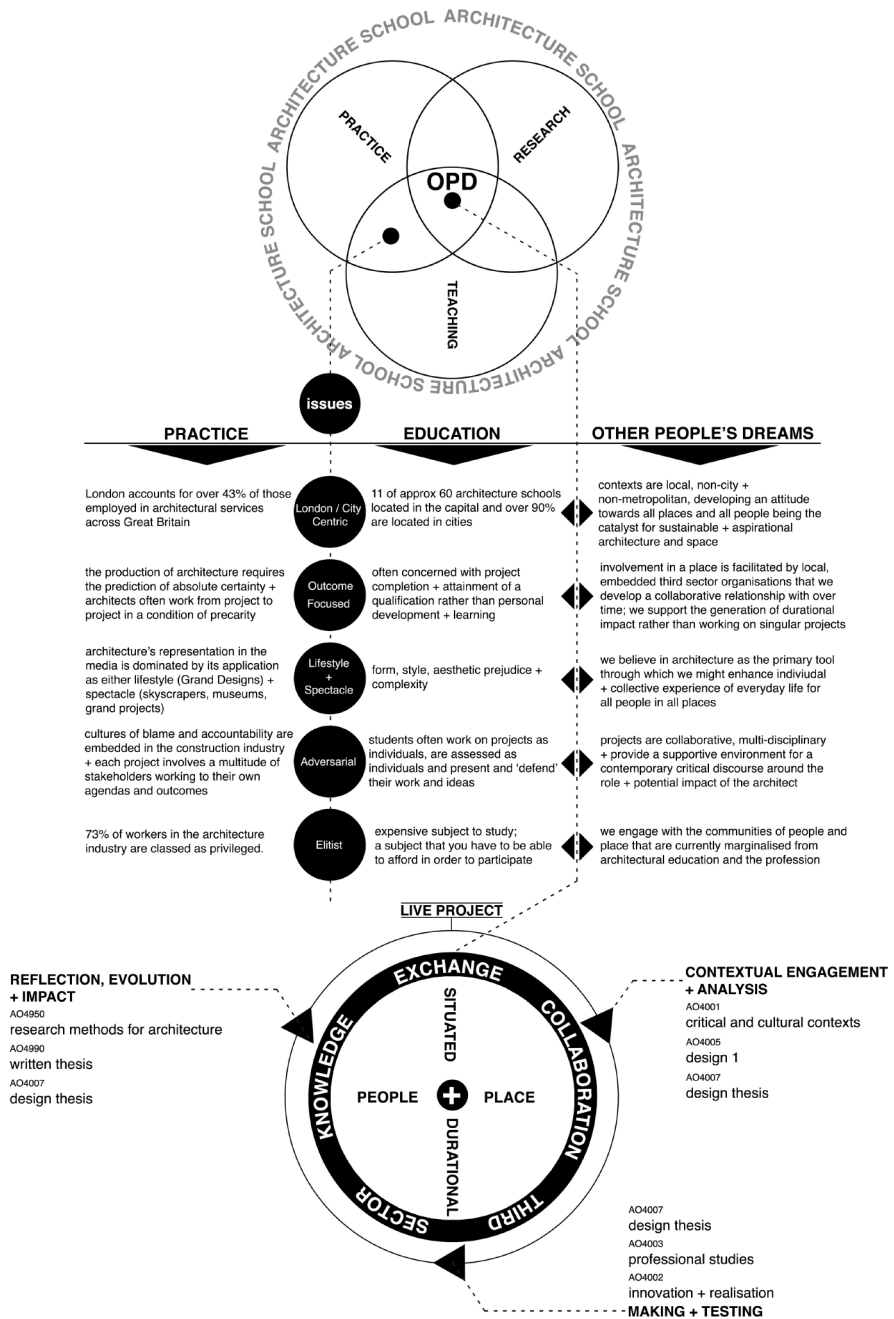


Fig. 2. Ivett. Other People's Dreams framework Diagram, 2025. Source: Author's own.

To counteract architecture's role in perpetuating the political, economic and social power of elites, Other People's Dreams has been established to consolidate and synthesise several years of relationship building with local community arts organisations into a clear and discernible entity of real knowledge exchange between the academic, the student and our immediate communities in the northwest, all learning together in real time, in a condition of mutual benefit and respect. We engage in a critical and durational way with organisations to explore modes of participation with marginalised groups, situations and ideas, and we explore that which is often 'unseen' within architectural education: everyday life as experienced by everyday people, born and often made peripheral through birth, migration, poverty and happenstance.

OPD asks what is a shared built environment for those that might sustain themselves and each other? For those that work where they live, and live whilst they work? To answer these questions, we utilise active participation and what we call *co-production* to conceive and create architectural and spatial interventions. We prefer the term *co-production*, borrowed from public service delivery and policy development, to the more popular *co-design*, because it concerns all aspects of the process: from proposal and planning, to the building, delivery and consequent use of a project; a collaborative approach that moves away from top-down processes to create real inclusive, hands-on involvement and outcomes (SCIE, n.d. ; Designing Buildings Wiki, n.d.). These projects allow local people to test new possibilities, activities and infrastructures within the places that they live, work and play, leading to greater agency, autonomy and empowerment. The work we produce is specifically situated outside of the metropolitan areas, focusing on the edges, the post-industrial, and the suburban, with projects based in Blackpool, Blackburn, Nelson, Coniston, Fleetwood and Skelmersdale. The distinct and shared characteristics of these contexts are exceptionally important to us; they are not big city contexts; they are communities that have suffered from the sustained decline of an economy and that seek to establish a contemporary identity and encourage investment and regeneration.

These communities are also the communities from which many of our students come from, and an additional rationale for engaging in these types of places is to encourage our students to believe in these places as contexts within which an aspirational and impactful career in architecture can be realised. Countering the 'brain drain to London' and other metropolitan areas, we believe that the most interesting, critical and life-affirming place to be an architect in the world right now is no further away from the end of your fingertips and the land beneath your feet (Waite, 2023). We aim to show that the realisation of their dreams and the impact students seek to have does not need to be anywhere else but right here, right now, in their immediacy and community.

In Preston, at the University of Lancashire, our architecture school is surrounded by competitor institutions in big cities such as Manchester and Liverpool, and prestigious universities in smaller cities such as Lancaster. Our ability, and even our desire, to flood our courses with international students is not at all comparable. The University has a higher proportion of students that are local, and the first in their families to access higher education (Holmes 2020). So, in fact, we consider an ever-greater level of hyper-localised engagement as being critical not only for our survival as an institution in terms of widening participation and maintaining recruitment, but also as a resource from which those communities might access skills, knowledge and technologies that benefit their social, cultural, environmental and economic wellbeing.

The development of Other People's Dreams is an evolution of the co-creation and co-production work we have been engaged in for the past 4 years, which include collaborative projects with third sector organisations LeftCoast (Blackpool), Super Slow Way (Nelson and Blackburn),



Fig. 3. Stefanescu and Ivett. Wash Your Words: Co-design workshop with residents on site, the construction process and the space in use. 2022. Source: Author's own.

Grizedale Arts (Crake Valley) and Glassball Studio (Skelmersdale). The prototype was Wash Your Words: The Langdale Library and Laundry Room in Blackpool. The project established a new type of community amenity space, combining essential services encompassing a local library, a shared community launderette and flexible spaces for creative activities, meetings and consultations, with the opportunity to co-produce the space with the community within which it is situated. The project, commissioned by LeftCoast, was co-designed and self-built between 2021 and 2023. Located in Mereside, a peripheral social housing estate in Blackpool suffering from multiple indicators of social and economic deprivation, the project connected the marginalised community with the skills and resources available in an academic setting, fostering knowledge transfer and community impact. Through an embedded and active approach to community engagement, we worked with the residents and stakeholders of Mereside in the design decision-making process to ensure that everyone shared a feeling of mutual ownership of the neighbourhood amenity, creating greater community cohesion through collaborative action (Ivett and Stefanescu 2022). This ethos was evident in the co-design workshops – held in the derelict site of the future library and laundry room, utilising existing furniture, taking building elements apart, and interacting live with a scale model – and reinforced during the construction stage, in which volunteers and residents demolished, re-built, fabricated and decorated the spaces and the furniture, contributing over 90% of the labour. By engaging with the digital fabrication and workshop facilities at our university, we introduced participants to new knowledge and skills related to contemporary craft and making (Fig. 3). The project was recognized and highly commended in RIBA Journal's MacEwen Award for socially-responsible architecture and won the Sustainable Green Initiative Award at the 2024 Educate North Awards for Higher Education (Kucharek 2023; Educate North Awards 2024).

This project became the catalyst for a practice and pedagogical framework that combines working within marginal contexts, for third sector organisation clients, and with residents, users and local stakeholders, to enhance the provision of an architectural education which utilises the physical

act of making to change perceptions around spatial agency and architectural outcomes, build capacity and agency within communities and widen participation in the academic environment (Fig. 2).

6. CASE STUDIES

Following the success of Wash Your Words, we undertook a series of projects that are on-going, continuing and strengthening the partnerships between the academic institution and the third sector.

6.1. THE RIPPLE EFFECT: COMMUNITY POP-UP STRUCTURES ALONG THE LEEDS-LIVERPOOL CANAL

This project was a collaboration between Other People's Dreams, arts organisation Super Slow Way, and the Ripple Effect community steering group based in the East Lancashire town of Nelson. Combining local knowledge and skills with academic resources and technology, the project involved the development and implementation of two different forms of architectural intervention. The team of academics and students were engaged to identify, design and then apply a series of small-scale architectural interventions to test ideas for potential programming and activity to provide a resource to the community for testing and then establishing new amenity and activity on under-used sites adjacent to the Leeds-Liverpool Canal in the post-industrial town. One of the interventions was intended to provide a new enclosed small scale civic space in Lomeshaye Park, and the other is a 'kit of parts' that allows the community to self-build a whole variety of different types of structure in a site of urban wilderness, called 'The Bowl', caught between the canal and the M65 motorway.



Fig. 4. Stefanescu. The Ripple Effect: Co-design workshops with stakeholders on site, utilising modelmaking, testing and 1:1 prototyping. 2023. Source: Author's own.



Fig. 5. Ivett and Stefanescu. The Ripple Effect: detailing through sketches and models, fabricating all components using the waterjet cutter by the Master of Architecture students, and the on-site installation of the Pop Up in Lomeshaye Park. 2023-2024. Source: Author's own.

These projects were initially developed and co-designed with the community in Nelson during a series of practical workshops in Spring 2023. Community participation and collaboration was an inherent part of the process of research, design and making, in order to help build capacity, skills and knowledge amongst the Ripple Effect steering group and wider community. The practical design sessions we delivered on the two sites along the canal involved marking out, role-playing, quick modelmaking and prototyping at 1:1, collaboratively and iteratively developing the interventions for each locations and allowing community members to test and perform various activities and situations with the structures, developing the programme of future activities, and also informing directly the design and adaption of the installations. These co-design workshops were not only meant to try out the structural and experiential aspects of the design but also examine the potential for an active engagement and participation in the process of making (Fig. 4). Including the community in the process was a way of ensuring that they understood the way in which design decisions were informed, and how a response to both constraint and aspiration were influencing the development of the project in terms of its appearance, feasibility and delivery, an application of the concept of 'deliberative democracy' discussed by Sanoff (2006, 13).

The documented outcomes and learning generated through the design participation stage was utilised to develop the design proposal for a physical intervention in each of the project sites, which were designed to be easily adapted and re-used for a variety of purpose to further test a range of possible social, cultural, economic and environmental activity in each location. The final iteration of the structures was fabricated at the workshops of the university in Preston with Final Year Master of Architecture students throughout the 2023-2024 academic year as a live-action part of their course. The students worked on the detailed proposal with the support of the technical team. This process commenced with a series of iterative sketches and model-making by the students, who then created the files that could be used for waterjet cutting and producing all components. We utilised



Fig. 6. The Ripple Effect Pop-up on the Leeds & Liverpool Canal, 2024, photography by Jack Bolton, courtesy of The Super Slow Way.

6.2. REVOE PUBLIC SQUARE: PROTOTYPING PUBLIC SPACE IN BLACKPOOL

Revoe Public Square is an ongoing project in collaboration with third sector and arts organisations LeftCoast and Revoelution that prototypes new forms of civic space in a marginalised community in the coastal town of Blackpool, testing new methodologies of reuse and fabrication. The town's leisure economy is supported by a transitory, low-skill, low-wage workforce, many of whom reside in the Revoe area along Central Drive and see little of the financial revenue returned into this marginalised community, which is one of the most deprived in the country (BBC News 2019).

Revoe sits between two major redevelopments in the town: Blackpool Central, a development based around leisure; and a Sports Village around the existing Blackpool FC ground (Blackpool Council. n.d.). There is a lot of money earmarked for urban renewal, but also a risk that Revoe will be regenerated in inefficient and unsustainable ways. Some of the dire statistics on the economic and social deprivation include: low levels of employment; 27% of residents considered to be in 'bad or very bad' health; 36% of the working age population claiming DWP Benefit; higher than average overall crime rate; and a legacy of poor-quality accommodation that is encouraging high levels of transience, resulting in vacancy rates more than three times the regional and national averages (Revoelution and GL Hearn 2020).

The Revoelution Partnership, where this project is taking place, is based at the Revoe Community Centre on Central Drive. It is an informal resident-led group which organises activities and projects that address issues identified by residents in the area (Revoelution n.d.). The area is also



Fig. 7. Stefanescu. Artistic research and engagement project with the Romanian Community. 2023.
Source: Authors' own.

home to a large Romanian Roma community which is further marginalised and isolated from the wider community through language and culture, causing instances of tension in the neighbourhood.

The engagement in the area was started with a research project that looked at the how the local Romanian Roma community in Revoe affects architectural space – and vice versa – and how they engage with the existing communal spaces and wider community infrastructure. “Modelling Migrancy and Community” took place in spring 2023 and was funded by the Research Centre for Migration, Diaspora and Exile (MIDEX) at the University of Lancashire. The project used collaborative modelmaking, collaging, drawing and unscripted conversations, which were purposefully situated in the local community centre, to gain insight into the Romanian migrants’ domestic spaces and relationship with personal objects and artefacts, but also into how the community use the civic space available, and ambitions and desires for what new amenities could provide (Fig. 7).

Following on from that project, we were asked by Revoelution and LeftCoast to get involved in a project to revitalise an empty piece of fenced-off wasteland next to the community centre. The area has just gone through a series of consultation exercises resulting in a Regeneration Masterplan, which would see most of the neighbourhood regenerated and demolished. The document, however, also revealed the consultation fatigue present in the community, where residents ‘have been consulted to death and nothing ever changes’ (Revoelution and GL Hearn 2020, 34).

The team of academics, the arts organisation and a community group took over the derelict site to co-create a platform, a temporary square on and through which the community can test ideas for the future of community spaces: a provocation intended to allow and encourage the community to demand agency over the future of the area. The former George Hotel that once stood on the site was central to the area’s social fabric, but the pub was demolished in 2020 due to safety reasons, and the land, now privately owned, was fenced off and left to grow wild, but the pub was demolished in 2020 due to safety reasons, and the land, now privately owned, was fenced off and left to grow wild (Parkinson 2022). As the neighbourhood was ear-marked for regeneration through levelling-up funding, Revoe Public Square (actually a circle) was envisioned to actively engage local people in



Fig. 8. Stefanescu. Initial planning and co-design workshops on the former George Hotel site; co-design workshops utilising an adaptable scale model; further co-design sessions, making colour tests and discussing terrazzo. 2024. Source: Authors' own.

the development and application of a new temporary public space, giving residents the opportunity to make visible their own ideas and potential impact within these processes of regeneration and exploring the role of public space in facilitating community collaboration and cohesion.

Co-design workshops held on-site in May 2024 revealed a desire for a visually striking object that would subtly invite engagement (Fig 8). The result was a 10m-diameter circle with a 3m hole, a raised platform which functions as a bench, gathering space, and outdoor performance venue. The design incorporates octagonal and square panels, inspired by the form of the adjacent community centre, and is made from decking boards and bespoke concrete terrazzo slabs. The terrazzo was produced with participants at the local community centre in June and July, with larger elements fabricated at the university construction lab supported by our technical team. It includes demolition rubble, glass from the site, and seashells, with colours representing the former pub, the sea and sky, and the beach (Fig. 9).

Partly funded by Research Institute for Area and Migration Studies (AMIS) at the University of Lancashire, the project included participants from the local British and Romanian community as well as asylum seekers, testing out new methodologies of community engagement, participation and co-design. This project demonstrates how, at a time of heightened tension across the UK amongst settled and migrant communities, simple acts of collaborative making can bring people together through shared objectives and providing a safe and supportive context through which to raise and address potential points of conflict. Sanoff discussed the challenge of 'how best to be deliberative within conflictual, adversarial settings', and how the co-design progress can negotiate around the risk of only listening to the loudest and most aggressive personalities within a community setting (2006 13, 17). Through this durational project, we found that the hands-on aspect of the making process allows for a true 'deliberative democracy', with decisions about form, aesthetics and function being made on the spot, with immediate effect, and with input being given by a broad range of community members: long-term residents, temporary asylum seekers, migrant families



Fig. 9. Ivett and Stefanescu.; and fabrication of the square terrazzo panels in the makeshift fabrication workshop in community centre garden with community members and volunteers. 2024. Source: Authors' own.

and people who have not been involved in such a process before, allowing for 'group ownership' and an iterative, additive process rather than compromising consent (Sanoff 2006, 18).

The following cohort of Final Year Master of Architecture students also worked alongside the volunteers and residents in the development and delivery of the project during the 2024-2025 academic year. Not only a live-action part of their final year studies, the project was also utilised as a project case study for their Professional Studies module.

The public square was opened during the Revue Fun Day event on 24 August 2024, where the volunteers and over 100 people were there to place the last terrazzo panel on the platform. Since then, the space has hosted several public events organised by LeftCoast and/or Revoelution, as well as being used day to day for seating, meetings, and informal play (Fig. 10). The work on the space has continued, with new paths and planters added with the help of Architecture students in spring 2025.

The square has transformed what can be offered in terms of collective life in the neighbourhood. The project creates a beautiful space in an area where people can feel uncared for, overlooked and unseen. It represents a radical departure from the normative process of physical regeneration in communities, with no external contractors involved in the project. Work will continue with the community itself to further develop the site as a space and resource that builds a case for local agency, autonomy and ownership within the context of existing and proposed top-down regeneration.



Fig. 10. Ivett and Stefanescu. Revue Public Square in use. 2024. Source: Authors' own.

7. PEDAGOGICAL FRAMEWORK

Instead of learning within the contrived reality of contemporary participatory practice, we believe in the acquisition of tacit knowledge through acts of participatory making, creating an embedded and responsive process of critical and creative enquiry. Through the application of this method, we gain knowledge through experience. We make. We converse. We collaborate. We Enquire. We observe. We register.

The previous case studies exemplify how durational, situated, collaborative and community-embedded work underpins the pedagogy of the Master of Architecture course at the University of Lancashire. Rather than relying on the 'live project' model and framework, OPD creates opportunities for learning and knowledge exchange through engaging students in live situations and territories. The focus is not on an engagement with a singular brief, but an ongoing dialogue with people and place, and with ideas of how those people and communities might become more autonomous and empowered agents of change in their own place. The organisations that we work with are not clients in the traditional sense, they are critical and contextual friends, collaborators that give us and our students as much knowledge and expertise as we give them. Our established and long-term relationships with these organisations provide the following opportunities for student engagement in live situations:

1. A hands-on participation in the development and fabrication of small-scale architectural projects that OPD is delivering with our community partners;
2. The design and detail development of such proposals;

3. Each of the places that we are engaged with acts as site and territory for all our Master of Architecture studio briefs. Students conduct a contextual analysis of each place, with community partners hosting site visits, community engagement activity and presenting the current and historical social, economic, cultural and environmental conditions of the place and its people;
4. Our Critical and Cultural Contexts module then invites our students to create an analytical drawing, accompanying film and essay as a response to each place;
5. Our Year 1 MArch Design Studio brief invites students to select an existing building in the community and propose its adaption into a new infrastructure and amenity of caring, sharing and repairing;
6. Our Year 2 MArch Design Thesis project asks our students to identify the latent and critical concerns of people and place identified through an active participation in those place and engagement with our community partners, and then develop a strategy and a set of interventions to articulate an alternative present and future condition;
7. Our Year 2 MArch Professional Studies module uses one of the physical live projects that the academic team are engaged with to create a scenario where students are required to present their engagement in a project, from conception to completion, in reference to the RIBA Plan of Works. In this exercise they have to speculate and calculate what an appropriate fee would have been, quantify materials and budget for construction costs, produce risk assessments, complete drawings and specifications, report on any requirements for statutory approvals and also conduct post occupancy evaluation.

8. CONCLUSION

An engagement with our specific communities is woven through all the taught modules, ensuring horizontal synergies across modules in each year, as well as a clearly defined vertical progression narrative from one year to the next. The design studios across both years of Master of Architecture explore theories of 'Place Making Place' and 'Making as Care', proposing new forms of neighbourhood and architectural typology that situates hyperlocal, individual and collective acts of making objects, place and community as the primary means of creating individual and collective well-being. We are particularly fascinated by how economies and cultures of making shape and inform our built environment and communities, and we explore these interests by engaging in contextual conditions which tell the story of a societal transition from local utilisation of resources and acts of making, to a present day condition where the production of things we need to sustain and delight life are done by other people in other places.

Within contemporary architectural education and practice there is a tendency towards an attitude that good architecture can only be produced in certain places, with certain clients and with a certain amount of budget. In the UK, these places tend to be large cities or a rural idyll, with the profession and education being exceptionally London-centric. For places and architecture schools outside of London – and indeed outside of other large cities – this can be extremely problematic. Opportunities to enter practice are less, opportunities to work for practices delivering quality work are even less, and therefore a cycle of talent migration away from places like Preston in the northwest becomes inevitable. Other People's Dreams offers a point of reference and an inspiration and encouragement for other Schools of Architecture that might be situated in similar

places and operating within similar conditions. OPD is critically and actively engaged in the issues that are most relevant to our local communities, especially those that are suffering from poverty and marginalisation. It uses an engagement in these contexts to situate our school of architecture as a civic resource, learning from past initiatives of radical, grass-roots practitioners based within architectural education institutions, whilst also ensuring that our students are not only prepared for 'practice', but are equipped to develop their own practice such that they can then disrupt and challenge the contemporary cultures of behaviour and production in the UK that currently make the architecture profession a less than ideal and less than satisfactory place to work.

REFERENCES

- Architects Registration Board (ARB). 2024. "New Research Published by ARB Reveals Staggering Levels of Discrimination and Sexual Misconduct Experienced by Architecture Professionals." News release, November 20, 2024. <https://arb.org.uk/new-research-published-by-arb-reveals-staggering-levels-of-discrimination-and-sexual-misconduct-experienced-by-architecture-professionals/>.
- Arnstein, Sherry R. 1969. "A Ladder Of Citizen Participation." *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4): 216-24. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- BBC News. 2019. "England's Most Deprived Areas Named as Jaywick and Blackpool." *BBC News*, September 26, 2019. <https://www.bbc.co.uk/news/uk-england-49812519>
- Blackpool Council. n.d. "Blackpool Town Deal." *Creating a better Blackpool*. Accessed June 2025. <https://www.blackpool.gov.uk/Your-Council/Creating-a-better-Blackpool/Blackpool-Town-Deal/Blackpool-Town-Deal.aspx>
- Burch, James, Eirini Grigoriadou, Georgia Wigmore, and Dr Matthew Jones. 2025. *Live Projects Impact Review & Project Office Pilot Study for the School of Architecture & Environment*. University of the West of England, January 22, 2025.
- Chiganze, Tanyaradzwa, Mohit Buch, Jasmine Lawrence, Harsha Gore, and Flora Jing Lin Ng. 2021. "Takeover: Decolonise Architecture Tackles Institutional Racism Head On." *RIBA Journal (RIBAJ)*, April 16, 2021. <https://www.ribaj.com/intelligence/takeover-decolonise-architecture-tackling-racism-with-education-and-practice-reform> ribaj.com+2ribaj.com+2researchportal.bath.ac.uk+2
- Compton, Emily, and Sam Higgins. 2025. "Don't Defund Thinking: Why Architectural Education Needs Space to Question, Not Just Produce 'PracticeReady' Graduates." *BD Online*, July 25, 2025. <https://www.bdonline.co.uk/opinion/dont-defund-thinking-why-architectural-education-needs-space-to-question-not-just-produce-practice-ready-graduates/5136781.article>.
- Czech Pavilion Biennale. 2023. *The Office for a NonPrecarious Future*. Accessed July 24, 2025. <https://www.czechpavilionbiennale23.com/>.
- de Graaf, Reinier. 2023. "I Have a Confession to Make: I Have No Idea What Placemaking Is." *Dezeen*, September 11, 2023. <https://www.dezeen.com/2023/09/11/placemaking-reinier-de-graaf-opinion/>.
- Designing Buildings Wiki. n.d. "Co-Production." Accessed July 24, 2025. <https://www.designingbuildings.co.uk/wiki/Co-production#:~:text=Engagement%20Overlay%20to%20the%20RIBA,leading%20to%20more%20collaborative%20outcomes>.
- Educate North Awards. 2024. "2024 Winners." Accessed July 17, 2024. <https://educatenorth.co.uk/2024-winners/>.

- Harper, Phineas. 2020. "Architecture Has Become an Elitist Pursuit – We Need a New People's Architecture." *Dezeen*, August 18, 2020. <https://www.dezeen.com/2020/08/18/architecture-elitist-phineas-harper/>.
- Highfield, Anna. 2025. "Who Are the Architects Working in Government?" *Architects' Journal*, February 26, 2025. https://www.architectsjournal.co.uk/news/who-are-the-architects-working-in-government?utm_source=WordPress&utm_medium=Recommendation&utm_campaign=Recommended_Articles (accessed 21 June 2025).
- Holmes, Michael. 2020. "Drop-Out Rates for the University of Central Lancashire (UCLan) Revealed as Boss Says They 'Compare Favourably'." *Blackpool Gazette*, January 6, 2020. <https://www.blackpoolgazette.co.uk/education/drop-out-rates-for-the-university-of-central-lancashire-uclan-revealed-as-boss-says-they-compare-favourably-1356088>.
- Ing, Will. 2020. "Most New Housing So Poorly Designed It Should Not Have Been Built, Says Bartlett Report." *Architects' Journal*, January 20, 2020. <https://architectsjournal.co.uk/news/most-new-housing-so-poorly-designed-it-should-not-have-been-built-says-bartlett-report>.
- Ingold, Tim. 2013. *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. London: Routledge.
- Ivett, Lee. 2021. "The Act of Making as Participation and Enquiry", *I am from Reykjavik*, accessed October 16, 2022. <https://www.iamfromreykjavik.com/portfolio-item/the-act-of-making/>.
- Ivett, Lee, and Ecaterina Stefanescu. 2022. "Mereside Library/Laundrette Combines Essential Services with Opportunities to Co-Design, Co- Produce, Adapt and Share a Local Amenity." *Oslo Triennale Neighbourhood Index*. Accessed August 18, 2022. <https://neighbourhoodindex.org/index/53a8ee24-b956-4f9c-8c74-de815769dae9/>.
- James Brillon, 2022. "Instagram account dank.lloyd.wright aims to "amplify narratives that are excluded from architecture's official consensus"," *Dezeen*, August 20, 2022 <https://www.dezeen.com/2022/08/30/instagram-dank-lloyd-wright-interview/>.
- Jonze, Tim. 2019. "Row over Unpaid Interns on Serpentine Pavilion Project." *The Guardian*, March 22, 2019. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2019/mar/22/row-unpaid-interns-serpentine-london-gallery-pavilion-architect-project>.
- Kucharek, Jan-Carlos. 2023. "MacEwen Award 2023 Commended: Wash Your Words Adds Books to Chores." *The RIBA Journal*, January 30, 2023. Accessed February 3, 2023. <https://www.ribaj.com/buildings/macewen-award-2023-commended-wash-your-words>.
- London Metropolitan University. n.d. "From Public Service to Private Practice." Research Projects and Funding, Centre for Urban and Built Ecologies. Accessed 21 June 2025. <https://www.londonmet.ac.uk/research/centres-groups-and-units/the-centre-for-urban-and-built-ecologies/research-projects-and-funding/from-public-service-to-private-practice/>.
- Manchester School of Architecture. 2024. "MSA Live 24." Manchester School of Architecture. Accessed June 2025. <https://www.msa.ac.uk/2024/msalive/>.
- Niland, Josh. 2025. "The Architecture Lobby Presents Oral History of Labor Organizing at the 2025 Venice Biennale." *Architect*, May 8, 2025. <https://architect.com/news/article/150480026/the-architecture-lobby-presents-oral-history-of-labor-organizing-at-the-2025-venice-biennale>.
- Parkinson, Shelagh. 2022. "Blackpool's Heritage to Be Protected from Demolition Risk." *Blackpool Gazette*, July 13, 2022. <https://www.blackpoolgazette.co.uk/news/politics/blackpools-heritage-to-be-protected-from-demolition-risk-3766266>.
- Project for Public Spaces. n.d. "What Is Placemaking?" Accessed July 24, 2025. <https://www.pps.org/article/what-is-placemaking>.

- Raven, Darren. 2025. [Lecture-Zine 207 - 26/07/25 - the dreadful burden]. Instagram post, July 26, 2025. <https://www.instagram.com/p/DMjG3ssiT9X/>.
- Revoelution. "About Us". n.d., accessed February 26, 2023. <https://www.revoelution.org.uk/about>.
- Revoelution and GL Hearn. 2020. *Revitalising Revoe: Community-Led Masterplan*. Commissioned by Blackpool Council, Spring 2020.
- Sanoff, Henry. 2006. "Multiple Views of Participatory Design." *METU Journal of the Faculty of Architecture* 23 (2): 131-143. <https://doi.org/10.15368/focus.2011v8n1.1>.
- ScotCities. n.d. *Hutchesontown Gorbals, Architecture and History*. Accessed April 7, 2014. <https://web.archive.org/web/20140407085336/http://www.scotcities.com/gorbals/hutchesontown.htm>
- Sennett, Richard. 2009. *The Craftsman*. London: Penguin.
- Social Care Institute for Excellence (SCIE). n.d. "What Is Co-Production?" Accessed July 24, 2025. <https://www.scie.org.uk/co-production/what-how/#::~text=Sometimes%2C%20a%20commitment%20to%20equality,in%20their%20relationships%20with%20professionals>.
- Stewart, Peter. 2014. "It Is Harder to Gain Planning for the Interesting Than for the Mediocre." *Architects' Journal*, October 6, 2014. <https://www.architectsjournal.co.uk/archive/it-is-harder-to-gain-planning-for-the-interesting-than-for-the-mediocre>.
- Stott, Craig. 2025. "Project Office: Empowering Communities through Ethical Architecture." *Leeds School of Arts, Leeds Beckett University*, March 4, 2025. <https://www.leedsbeckett.ac.uk/blogs/leeds-school-of-arts/2025/03/empowering-communities-through-ethical-architecture/>
- The Super Slow Way. "Nelson Spaces: The Ripple Effect. Our canal side community in Nelson", accessed August 14, 2023, <https://superslowway.org.uk/projects/the-ripple-effect/>.
- University College London. 2020. "New Housing Design in England 'Overwhelmingly Mediocre or Poor'." *UCL News*, January 21, 2020. <https://www.ucl.ac.uk/news/2020/jan/new-housing-design-england-overwhelmingly-mediocre-or-poor>.
- University of Portsmouth. 2024. "Association of Architectural Educators (AAE) Project Offices Forum 2024." *Research Portal*, University of Portsmouth, September 10, 2024. <https://researchportal.port.ac.uk/en/activities/association-of-architectural-educators-aae-project-offices-forum-/#::~text=Project%20offices%20situate%20architectural%20practice>.
- Wates, Nick. 1983. "ACTAC in Action." *Architects' Journal*, October 12, 1983.
- Waite, Richard. 2023. "Architectural Brain Drain to London Confirmed by New Data." *Architects' Journal*, April 12, 2023. <https://www.architectsjournal.co.uk/news/architectural-brain-drain-to-london-confirmed-by-new-data>.
- Wilson, Robert. 2023. "Ways of Practising: Leeds Beckett Project Office – 'Ethical, Social and Resilient Architecture'." *Architects' Journal*, March 1, 2023. <https://www.architectsjournal.co.uk/practice/ways-of-practising-leeds-beckett-project-office-ethical-social-and-resilient-architecture>.
- Winston, Anna. 2016. "David Cameron Pledges to Demolish UK's 'Brutal' Council Estates." *Dezeen*, January 11, 2016. <https://www.dezeen.com/2016/01/11/uk-prime-minister-david-cameron-pledges-demolish-brutal-council-estates-crime-poverty/>.

SHORT CV

Lee Ivett is an architect, academic and educator. He is Head of the London School of Architecture and founder of participatory architecture, art and design studio Baxendale and live action

research studio Other People's Dreams. OPD engages in a critical, situated and durational way with community organisations in the northwest of England that explore modes of participation with marginalised groups, situations and ideas to rethink the potential of people and place. We explore that which is often 'unseen' within architectural practice and education; everyday life as experienced by everyday people. Lee's practice-based research focusses on the organic and generative, developing low-budget socially-led projects within communities across the UK, which evolve from the tactical to the permanent.

Ecaterina Stefanescu is a Lecturer in Architecture. BA(Hons), MSc Architecture Cum Laude. Ecaterina Stefanescu is an architectural designer, artist and academic based in Preston, where she teaches architecture at the Grenfell- Baines Institute of Architecture and is Deputy Director of the Research Centre for Migration, Diaspora and Exile (MIDEX). Ecaterina uses model-making, live-build and drawing in her artistic and research work to respond to place and material cultures of people, and as tools for exploration, investigation and participation. She is co-founder of Estudio ESSE, a design and self-built practice with projects across Europe. Her research interests include the act of making in community engagement, model-making and the material culture of migrants. She is a regular speaker and writer at conferences and events on the use of scale models as an engagement tool with communities, and her work has been exhibited nationally and internationally.





CASAS IDEALES. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN COOPER UNION, 2011. LEBBEUS WOODS¹

Ideal houses. A didactic experience in Cooper Union, 2011.

Lebbeus Woods

Casas ideais. Uma experiência didática em Cooper Union, 2011.

Lebbeus Woods

ROBERTO FERNÁNDEZ

Universidad Abierta Interamericana

rfernandster@gmail.com  0000-0002-9507-5149

Reseña del post de Lebbeus Woods *Cuatro Casas Ideales: Estudio del primer año 2012*.
Review of Lebbeus Woods' post *Four Ideal Homes: A First-Year Study 2012*.

Resenha do post de Lebbeus Woods *Quatro Casas Ideais: Estudo do primeiro ano 2012*



Ideal Houses, seen in the Third Floor Lobby of the Foundation Building of The Cooper Union, on an official review, May 3, 2012. From left to right: the Cone House of Dawn; the Cube House of Dusk; the House of Noon; and the Cylinder House of Midnight. See program description below.

ARCHITECTONICS

¹ El material de esta reseña fue extractado de la página web de LW <https://lebbeuswoods.wordpress.com/> sostenida hasta el 11 de agosto de 2012 donde inserta su despedida: *Se acabaron las publicaciones regulares en el blog de LW. Hay varias razones. Por un lado, a mi edad y etapa de la vida, con diversos problemas de salud y otros, mi tiempo y energía son limitados. Por otro lado, he empezado a escribir un libro que absorbe el tiempo y la energía que he dedicado.* La entrada que motiva este escrito es *Cuatro Casas Ideales: Estudio del primer año 2012*, publicada el 14 de mayo de 2012 a las 13:01. El texto central de presentación de este trabajo de taller está fechado el 19 de enero de 2012. A continuación del texto central se colocan 21 imágenes de los trabajos de alumnos, después de esta leyenda: *Una muestra de dibujos y maquetas de las Cuatro Casas Ideales. Los dibujos más auténticos y valiosos son aquellos realizados para resolver problemas tectónicos, en lugar de dibujos de presentación creados para su exhibición tras resolver problemas cruciales sobre cómo modelar espacios y unir diversos materiales. Las maquetas de gran tamaño, de 1,5 a 3 metros de altura, permiten el diseño y la construcción de detalles y espacios interiores. Todas las fotos de las maquetas en esta publicación son del profesor Uri Wegma.* En esta nota hemos escogido 10 de dichas ilustraciones de los trabajos del taller.

Este semestre nos centraremos en el diseño de cuatro *casas*, que llamamos *ideales* porque cada una ocupa un volumen elemental diferente (cubo, cilindro, cono o pirámide) y cada una encarna un programa de habitación basado en un tiempo cardinal diferente (amanecer, mediodía, anochecer y medianoche). Además, se supone que los habitantes de cada casa son *ideales*, en el sentido de que encarnan, para nuestros propósitos, solo ciertas características humanas universales, como el tamaño físico, las capacidades de movimiento, la percepción de su entorno y la interacción con él.

El sitio de cada una de las cuatro casas también será ideal, es decir, inclinado o plano, horizontal o vertical y no tendrá en cuenta ninguna característica inherentemente idiosincrásica. En el diseño de cada casa, se pondrá el mismo énfasis en el interior y el exterior de su volumen. Al adoptar este enfoque, nos damos cuenta de que estos tipos ideales existen principalmente como ideas, pero encontramos estas ideas útiles en el laboratorio del estudio de diseño como un medio para comprender los elementos fundamentales de la arquitectura.

Nuestro proyecto cuenta con un amplio precedente histórico. Encontramos arquitectura ideal —justamente la que abordamos— en ejemplos que van desde Vitruvio, pasando por Alberti y Da Vinci, Ledoux, Semper, Taut y Le Corbusier, Archigram, hasta la actualidad en los proyectos ideales de Abraham y Holl. Estos y otros arquitectos han considerado importante definir sus principios personales de diseño, así como establecer un estándar con el que medir su trabajo, más basado en la realidad. La arquitectura ideal ha sido esencial para definir tipologías de edificios, que sirven para ordenar la diversidad de paisajes urbanos. Animamos a cada estudiante a consultar ejemplos históricos para comprender mejor el contexto general de nuestro trabajo este semestre.

MÉTODO

Llegaremos a los diseños de las *Cuatro Casas Ideales* mediante una serie de pasos o etapas, trabajando tanto individualmente como en cuatro equipos, uno para cada casa. A medida que avanza el diseño de cada casa, evolucionará desde las formas ideales de sus inicios hasta las formas particulares de su desarrollo y conclusión. Si asumimos, por ejemplo, que la *Casa del Amanecer* tiene la forma de un cilindro, podemos esperar que su ambigüedad similar a la del amanecer (ni completamente noche ni día) hará que cualquier cambio realizado en el volumen sea incierto en sus propósitos; sin embargo, la habitabilidad humana requiere que los cambios permitan usos específicos, como entrar y salir del cilindro y dejar entrar la luz y el aire. En consecuencia, cada abertura en el volumen podría determinarse, por ejemplo, permitiendo varios usos simultáneamente. En cualquier caso, tal transformación, en sí misma, se considerará un nivel superior del ideal, ya que encarna un aspecto fundamental —una evolución continua en el tiempo— tanto del mundo humano como del natural.

OBJETIVOS

Colaboración y trabajo en equipo. Cada uno de nosotros abordará este proyecto con sus propias aspiraciones, sus propios ideales de arquitectura. Es crucial que, incluso trabajando en un equipo muy unido, tengamos presentes nuestros ideales y objetivos personales. El trabajo en equipo alcanza su máximo potencial cuando colaboran personas que tienen claro lo que quieren lograr. La clave para una cooperación exitosa reside en que enfatizan lo que tienen en común, no sus diferencias

[por supuesto, si no comparten ideas importantes, no deberían estar en el mismo equipo]. De esta manera, la colaboración nunca supone comprometer las creencias de cada uno, sino reforzar los aspectos más importantes mediante las ideas similares de los demás miembros del equipo.

Al trabajar en nuestros proyectos, debemos tener en cuenta que la creación de arquitectura siempre es un esfuerzo de equipo. Al mismo tiempo, debemos recordar que el trabajo en equipo exitoso que reúne el trabajo de individuos fuertes requiere liderazgo. Nunca es un esfuerzo de comité, con decisiones tomadas por votación. En cambio, en cada etapa del trabajo de diseño y posteriormente, en el trabajo de construcción, un líder debe guiar el esfuerzo colaborativo; bien puede ser que cada etapa del trabajo de un equipo tenga un líder diferente. Este líder suele surgir de forma bastante natural, ya que es quien tiene la mejor idea sobre cómo lograr una etapa particular del trabajo. Es raro que todos los miembros del equipo no reconozcan la mejor idea y acuerden un líder para la etapa del trabajo que aborda. Esto suena complicado, pero no lo será si todos los miembros de un equipo se comunican entre sí de una manera abierta, relajada y honesta. Lograr colaboraciones de diseño exitosas es uno de nuestros objetivos este semestre.

ESCALA HUMANA

En nuestro trabajo de este semestre, haremos hincapié en la consecución de la escala humana en nuestros proyectos. Escala humana es un término que los arquitectos utilizan con frecuencia, pero a menudo con muy poca comprensión de su significado o cómo lograrlo en sus diseños. Con demasiada frecuencia, indican la escala humana en sus dibujos dibujando figuras humanas dentro o junto a sus edificios, o, en maquetas, pequeñas figuras y modelos de coches. Estas son, en realidad, técnicas muy deficientes, ya que no alcanzan la escala humana en la arquitectura, sino que simplemente la representan gráficamente. La escala humana, incluso en la arquitectura deshabitada, se logra de dos maneras básicas:

1. La presencia de elementos tectónicos requeridos por el uso humano: escaleras, ventanas, puertas y otros elementos que facilitan el uso de los espacios. Su tamaño, en proporción a la forma general del edificio, y su relación entre sí no solo indican el tamaño relativo de las personas, sino que son necesarios para que las personas habiten el edificio y, por lo tanto, forman parte integral de él. La mayoría de estos elementos no tienen un tamaño arbitrario, sino que se ajustan a los límites dimensionales del cuerpo humano y sus capacidades.
2. La presencia de elementos tectónicos utilizados para construir un edificio: sus paredes, techos, pisos y otros elementos que definen y articulan espacios. Los edificios no están hechos de un solo material sólido, sino que se construyen con muchas partes y piezas ensambladas por seres humanos y las piezas tienen el tamaño correspondiente. Ya sea que se ensamblen directamente a mano (ladrillos o paneles de madera) o mediante la operación manual de equipo de construcción (vigas de acero, losas de concreto prefabricadas), cuando estas partes son visibles en el edificio terminado, establecen inmediatamente el tamaño relativo de una persona (el constructor) y, por lo tanto, la escala humana. [Nótese que incluso el material más aparentemente monolítico (el concreto reforzado) se vierte en partes y, por lo tanto, lleva las marcas de los paneles de encofrado]

y las juntas de construcción]. Lograr la escala humana en nuestros proyectos es uno de nuestros principales objetivos este semestre.

CASAS IDEALES

La concepción y el diseño de casas ideales materializan las mayores esperanzas de sus diseñadores, dando forma y estructura a sus aspiraciones para sí mismos, para la arquitectura y, a través de su lugar en el panorama general, para las numerosas personas que la conforman. Lo cierto es que la arquitectura ideal, en el sentido en que la describimos aquí, puede construirse en el mundo real y con materiales reales; de hecho, debe construirse. Los dibujos y maquetas finales de las cuatro casas, si se realizan con inteligencia, pasión y valentía, alcanzarán la realidad de los ideales. Este es nuestro objetivo más importante.

COMENTARIO

Un componente central de la vida intelectual de Lebbeus Woods (1940-2012) fue impartir clases de proyecto de arquitectura en la célebre escuela *Cooper Union* de Nueva York donde dictó los seminarios de ARCH 141 (Diseño IV y Conceptos Avanzados) y ARCH 151 (Taller de Diseño de Tesis). De sus múltiples registros de sus actividades teóricas y didácticas, este fragmento que aquí presentamos describe su última tarea como docente, desempeñada en el primer semestre de 2012, ya que fallecería el 30 de octubre de ese año a sus 72 años. El arranque —y, a la sazón, prácticamente su única tarea profesional convencional— del trabajo proyectual del ingeniero-arquitecto² Woods fue participar del proyecto y supervisión de obra del edificio neoyorquino de la *Ford Foundation* construido en 1968, por Kevin Roche y John Dinkeloo, socios principales de la firma Eero Saarinen, que ellos heredaron a la muerte de su referente central en 1962.

Después, Woods desarrolló una larguísima vida de experimentación proyectual (con pasajes tipo corresponsal de guerra en Croacia en plena guerra balcánica o en La Habana de urbanidad decadente), muchos episodios ligados a la arquitectura frente a lo catastrófico —que podría emparentarse, con menos rigor, al ulterior desarrollo de la *forensic architecture* de Eyal Weitzman—, y una persistente vocación didáctica, del cual el trabajo que aquí comentamos fue el último de su fecunda carrera.

Su trabajo orilló siempre el peligro de su no-realización, aunque algo diferente a la voluntad estricta de su amigo y también profesor de Cooper, Raimund Abraham quien declaraba que no necesitaba construir para verificar sus conceptos, aunque a la postre terminó construyendo mucho más que LB. Por su parte, al final de la crónica de este último ejercicio docente dice que *la arquitectura ideal, en el sentido en que la describimos aquí, puede construirse en el mundo real y con materiales reales; de hecho, debe construirse. Los dibujos y maquetas finales de las cuatro casas, si se realizan con inteligencia, pasión y valentía, alcanzarán la realidad de los ideales*. Un mensaje positivo (constructivo)

² Woods estudió y se tituló en ingeniería en Purdue y *architectural studio* sin alcanzar la titulación en Illinois; consecuentemente nunca alcanzó a poseer la matrícula profesional de arquitecto, aunque se autopercibía como tal.

para sus alumnos acerca de una proyectación ideal que sin embargo pudiese alcanzar el mundo y los materiales reales, o que al menos alcanzaran el estatus de la realidad de los ideales.

En línea con otros experimentos pedagógicos formativos como los de las chilenas *performances* de Talca y Amereida o la peruana del Taller Baracco, Woods piensa que se puede desencadenar un proceso creativo mediante una reducción de los datos de partida, en este caso, 4 casas sin programa ni cliente ni lugar y solo con referencias abstractas (una forma pura, un momento del día) para desplegar un proceso ideativo que necesariamente deberá centrarse en la producción de metáforas. *Poiesis* que, sin embargo, no obligatoriamente debe entenderse como cognitivamente débil o imperfecta ya que otra célebre *outsider* estadounidense —Donna Haraway— ya desde su propia tesis doctoral planteaba que las metáforas eran plenos motores de estimulación del desarrollo del pensamiento más complejo, en su caso, el biológico³.

En tal sentido, Woods observa que *estos tipos ideales existen principalmente como ideas, pero encontramos estas ideas útiles en el laboratorio del estudio de diseño como un medio para comprender los elementos fundamentales de la arquitectura* o sea que hay utilidad en esa limitación de espacio (formas básicas) y tiempo (momento del día) más sitio (plano o inclinado) para decantar en una posibilidad de trabajo de laboratorio (del estudio del diseño) que sea fértil para conocer los elementos fundamentales de la arquitectura.

Después se apela a recurrir a las evidencias históricas de arquitecturas ideales (desde Vitruvio y Alberti hasta Corbusier y Archigram y más cerca todavía, a las de sus amigos Holl y Abraham) puesto que *la arquitectura ideal ha sido esencial para definir tipologías de edificios, que sirven para ordenar la diversidad de paisajes urbanos*. Es decir, que el devaneo por experimentaciones idealistas es necesario y funcional para desentrañar una suerte de lenguaje —el de los tipos- que sería el único capaz de describir y ordenar (o entender y hacer legible) la diversidad de los paisajes urbanos. Así pues, el proceder ideal, visto en secuencia histórica (*remember Tendencia*), es la vía regia para poder operar con algo tan complejo, real y material como el paisaje urbano, aquello que nos rodea y requiere de nuestra capacidad proyectual de adaptación.

Luego, indica algunas instrucciones de método o camino de proyecto, que permita partir de una condición cero (una forma pura asociada a un momento del día) para desarrollar una meditación que aproxime tal tabula rasa a una situación progresivamente pasante de lo ideal a lo real: *Si asumimos, por ejemplo, que la Casa del Amanecer tiene la forma de un cilindro, podemos esperar que su ambigüedad similar a la del amanecer (ni completamente noche ni día) hará que cualquier cambio realizado en el volumen sea incierto en sus propósitos; sin embargo, la habitabilidad humana requiere que los cambios permitan usos específicos, como entrar y salir del cilindro y dejar entrar la luz y el aire*. Aquí se asocia, por una parte, forma (cilindro) y tiempo (amanecer) con la ambigüedad y desde tal ambigüedad debe procederse con decisiones proyectuales —entrar y salir del cilindro— que alcancen destinos de habitabilidad —dejar entrar luz y aire—. Hay pasajes de la *memoir woodense* que enaltecen el trabajo proyectual en equipo, pero no como división de tareas ni como (imposible) democratismo ideativo sino oportunidad de diálogo o debate proyectual basado en la conversación que despliegue situaciones que fluyan desde lo ideal-metafórico hacia lo real-material (en este caso, final de camino evidenciado por la producción de las *maquettes*, estación suficiente de realidad-materialidad para la autoexigencia operativa de Lebbeus y sus alumnos).

3 Véase la espléndida reedición hecha por la editora Rara Avis en Buenos Aires, 2022, de dicha tesis publicada bajo el título *Cristales, tejidos y campos. Metáforas que conforman embriones*. En el título inglés se pone *shape* (forman), no conforman. O sea, relaciones directas entre metáforas y formas.

Finalmente, el experimento decanta en una reflexión sobre la escala humana que empieza por refutar el simplismo de colocar personas o figuras para establecer proporcionalidades puesto que tal escala debería buscarse y encontrarse incluso en arquitecturas deshabitadas. La escala, en tal forma, no es relación directa con personas, sino indirecta con dos planos expresivos de la condición tectónica de las cosas: el de las piezas compositivas (una ventana, un muro, una columna, etc.) y el de los componentes constructivos (vigas, paneles, ladrillos, incluso módulos y moldes de hormigón, etc.). Aquí se da otra clave didáctica-dialéctica del trabajo de LW que es ir de la forma ideal a la realidad de su materialidad, pero también a la inversa, del mero material a su cualidad ideal de pieza o componente, incluso parte y regla de juego. Dialéctica de enseñanza que también se trasluce a su idea manifiestamente hileformista y aristotélica, de una arquitectura que siempre esté oscilando entre el concepto (traducido a forma) en su tránsito a la materialidad.



1 y 2. L. Woods Casa Cono
Amanecer 2011.
3, 4 y 5. L. Woods Casa
Pirámide Mediodía 2011.
6, 7 y 8 L. Woods Casa
Cubo Atardecer 2011.
9 y 10. L. Woods Casa Cilindro
Medianoche 2011.

FUTURO ANTERIOR

Future Past

Futuro anterior

ROBERTO FERNÁNDEZ

Universidad Abierta Interamericana

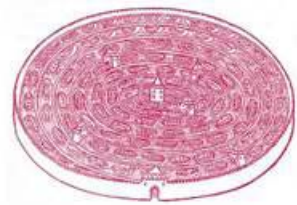
rfernandster@gmail.com  0000-0002-9507-5149

Reseña de *La actualidad de Alberti*
de Arnolde Rivkin / Review of *La
actualidad de Alberti* by Arnolde Rivkin
/ Revisão de *La actualidad de Alberti*
de Arnolde Rivkin Puente Editores,
Barcelona, 2025

Arnolde Rivkin fue un promisorio arquitecto implicado en cuestiones de teoría y crítica en los lejanos 70 en la turbulenta FADU porteña. Más tarde se trasladó a Francia, donde se doctoró bajo la dirección de Louis Marin (un riguroso teórico e historiador que escribió *Utópicas: Juegos de espacios*, Madrid, Siglo XXI, 1975, a mi juicio el más provocativo y jugoso tratado sobre la noción de *utopía*). Enseñó *Teoría y práctica de la concepción arquitectónica* en la ENSA de Versailles para volver en estas épocas a intermediar estancias parisinas y porteñas, donde actualmente trabaja en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Matanza.

Hace un par de años editó en París este libro, bajo el título *Avec Alberti. Considerations intempestives sur l'architecture* (La Villette, 2023) que, a mi juicio, agrega sentido desde su título a este trabajo, *con Alberti* y *con consideraciones intempestivas*, noción que pareciera aludir no a

Arnolde Rivkin
*La actualidad
de Alberti*



PUENTE EDITORES

historicismos filológicos sobre Leon Battista sino agudas y provocativas reflexiones sobre el peso actual que muchas ideas del renacentista siguen activas hoy día.

Es un librito pequeño de poco mas de 200 páginas, preciosamente editado con el apoyo de un buen número de excelentes fotografías, que recorre y evoca el discurso albertiano, pero que va mucho mas allá puesto que utiliza las categorías de Leon Batista para efectuar una historización de la constitución de lo moderno como prólogo y experimento que deriva en lo contemporáneo, en el que desfilan obras, ideas y personajes como aquello que compete a Le Corbusier y Wright o a Koolhaas y Lacaton&Vassal.

Este retorno a momentos *princeps* de la teoría —*De re aedificatoria*, escrito entre 1452 y 1472, justo antes del proyecto albertiano de Sant'Andrea de Mantova— parece interesar a teóricos de la modernidad, tal como ocurrió con la traducción y edición del *Saber habitar*. Oinomikos, Asimétricas, Madrid, 2023 con que Josep Quetglás plantea ocuparse del militar e historiador Jenofonte como alternativo iniciador de tradiciones teóricas básicas contra al hasta ahora inmovible sitio fundante de Vitruvio.

En el prólogo titulado *El más antiguo de los modernos, el más moderno de los antiguos*, Pierre Caye —filósofo, filólogo y amigo de Rivkin— inserta la cita mas relevante del tratado albertiano en cuanto a la elucidación de la plataforma teórica de los 6 puntos teóricos del toscano:

En un principio —así lo creemos— el género humano se buscó lugares para descansar en cualquier sitio que fuera seguro y allí, una vez encontrada una zona apropiada y agradable, se estableció y tomó posesión del emplazamiento mismo, de modo y forma que no fue su deseo que se hicieran en el mismo lugar lo familiar y lo individual, sino que quiso que un lugar fuera para dormir, que en otro distinto se conservara el hogar, que cada cosa se emplazara en un lugar distinto según su función; en este punto a tal grado de reflexión llegó —en nuestra opinión—, que colocaban techumbres con que protegerse del sol y la lluvia; y, para conseguirlo, a continuación levantaron además muros, sobre los que hicieron descansar las cubiertas —en efecto, se daban cuenta de que así estarían más protegidos de las heladas y los vientos invernales—; abrieron por último desde el suelo y a lo alto lugares de acceso y ventanas, con las que no solo se facilitarían la entrada y la posibilidad de reunirse, sino que sobre todo se obtendría luz y aire en la época adecuada y se haría salir la humedad y los olores que eventualmente se hubieran formado de puertas adentro.

Caye comenta brevemente y de tal modo anticipando cierta síntesis del libro de Rivkin:

En pocas líneas, todo queda dicho; quedan planteados los seis principios de Alberti que sustituyen completamente a los vitruvianos. Gracias a Alberti, aquello que concibe la arquitectura ya no es simplemente un ensamblaje y una máquina, sino una obra de arte; o, más exactamente, no es el ensamblaje el que hace arte, sino que es la obra la que hace máquina. (p. 9).

Así, el libro de Rivkin se organiza en dos partes, una mas histórica *longue durée* en que se revisa el ideario albertiano centrado en las nociones de *regio* y *zona*, a partir de las cuales se ejecuta una arqueología de esos principios atravesando tópicos centrados en el arte de jardines, las prácticas proyectuales de Le Notre, el urbanismo de pretensión naturalista o las versiones del sentir sublime

(desde el romántico hasta el matemático). Pero también hasta una revisión de derivas modernas y casi actuales, que van desde el concepto de megaestructura o el de *terrain vague* hasta las cuestiones emergentes de la crisis ambiental y los límites o problemas de los intentos de mimesis con lo natural, temáticas hoy acuciantes pero que tuvieron su espacio teórico ya en algunos argumentos albertianos, cuando habla crudamente de algunas regiones que mejor no habitarlas, tanto por peligros o acechanzas, tanto humanas como naturales.

En la segunda parte se trabaja alrededor de otra de las 6 nociones fundantes de la teoría albertiana —que fueron las de *regio*, *area*, *partitio*, *paries*, *tectum* y *apertio*—, en este caso, la de *partitio* o *repartición*, para recorrer en otra aventura arqueologista, desde las nociones clásico-barrocas de centralidad hasta los criterios compositivos distributivos *a la francesa* y el arribo al método choysiano de *espacio volcado*, que anticipa y equipa el modo cubista del inicio del proyecto moderno.

Si la primera parte parece encontrar una cierta genealogía del concepto albertiano de *area* para construir una arqueología de momentos y situaciones en que reverbera esa noción para abordar el problema antiguo de la relación de cultura y naturaleza y actual de crisis ambiental, en la segunda, la idea de *partitio* funciona de una manera menos filológica y así Rivkin la usa con mucha mayor libertad (y tal vez abusando de su polisemia) para configurar una segunda genealogía tendiente a desarrollar la imbricación entre casa y ciudad. Hay unos pasajes en que parece concentrarse un examen sobre un origen de modernidad que traduce la noción de *partitio* en el trabajo que axonometrías cortadas y vistas desde abajo que hará Auguste Choisy y que Le Corbusier reivindica como fundamentales para su modo de concebir sus proyectos.

La relación casa-ciudad (o su inversa) en Alberti también implicará la relación casa-area, que puede extenderse en la óptica rivkiniana, a una actualización o ampliación de la relación, al tándem casa-ambiente:

Si a la finca le faltara la casa, le faltaría menos que si a la casa si le faltara el terreno', escribía Alberti. La trivialidad de esta nota oculta un cambio considerable: la región y el área constituyen menos el entorno exterior del edificio que el material mismo de su diseño. Bastaba una mirada atenta para constatarlo: integrándose en el entorno natural de la propiedad, la casa viene a completarlo. (p. 28).

La interpretación de Rivkin acerca de los 6 trazados —o nociones ordenadoras de toda acción proyectual, postuladas por LBA— asume cierta densidad que conferirá a tales trazados valores semánticos-simbólicos (*una idea, un signo*) y también una característica no solo metafórica sino también material

(fragmento del territorio...que debería poder ser 'marcado', moldeado...): Siguiendo su definición, todo trazado debe obedecer a un doble requisito: sin estar relacionado a una materia particular, debe darse a conocer en la materialidad de los edificios concretos. En el fondo, lo que está en juego con los seis trazados es la posibilidad de que una pared, una ventana o una cubierta singulares, pero también una región, un área o una repartición precisas aparezcan como una idea, un signo. Ahora bien, para lograrlo se necesita una materia capaz de dejarse moldear. En consecuencia, si nos atenemos a la superficie o área, y con mayor motivo a la región, es todo un fragmento del territorio el que debería poder ser "marcado", moldeado como distinto, es decir, revelar una inteligibilidad que le sea propia. (p. 31).

El análisis histórico, pero también ahistórico (es decir, fundante de categorías intemporales o que enlazan con cuestiones de actualidad) que hace este libro, sirve para considerar que el aparato

conceptual albertiano expande la vigencia y aplicabilidad de la disciplina de la arquitectura (via ‘arte del paisaje’ hasta *geografía planetaria*) a dimensiones que dilatan considerablemente ese saber, otorgándose quizá así a Alberti, la paternidad de una noción *absoluta* —en el sentido aureliano— de la arquitectura:

Desde la región de Alberti hasta el “arte del paisaje”, desde un mundo circunscrito a un área limitada hasta una geografía a escala planetaria, el espacio sobre el cual deberá poder ejercerse el saber de la arquitectura se dilata considerablemente. Este desplazamiento discurre parejo a la aparición de una técnica moderna cuyo principio consiste en encarar la naturaleza como un fondo explotable sin retención (p. 65).

Mas adelante, en su desarrollo, AR tenderá a articular el primer campo de interés de su investigación (los trazados de *regio* y *area* con la posible o necesaria concepción contemporánea de una proyectualidad comprometida con la problemática ecológica) con el concepto de *partitio*, que si bien lo usará para analizar modos de producir ciudad y metrópolis, también deberá utilizarse para estudiar la calidad ecológica de nuevas proyectualidades e incluso para analizar la cuestión de cómo proyectar lo rural o el *campo*, o para considerar la *ciudad genérica*, es decir dos recientes temas koolhaasianos:

Solo los trazados, región y área no serán suficientes para dar cuenta de la interdependencia entre la arquitectura y el medio ambiente, para que, ante los desafíos del medio natural, nuestras arquitecturas puedan desplegarse “intrépidas”. Es el conjunto de trazados el que debe movilizarse cada vez, y especialmente el principal de ellos, el que concierne a la relación entre edificio y ciudad: la partición (repartición). Tanto es así que la refundación albertiana concierne tanto a la naturaleza como a la metrópoli, tanto al campo como a la “ciudad genérica”. (p. 100).

Pero así como es posible expandir el uso instrumental-analítico de la noción de *partitio* para alcanzar las dimensiones del XL urbano y también el campo (*countryside*), también habría una cierta implosión posible de aquel concepto, que sería la vía albertiana de

comparar la ciudad con la casa: Hay que rendirse ante la evidencia; para Alberti la repartición no se identifica con la división de un todo ni, por el contrario, con la combinación de las partes en un todo. Ni la aprehensión inmediata de un contorno unitario ni la relación homeostática entre sus partes y su globalidad son las vías que lo llevan a comparar la ciudad con la casa. (p.122).

Esa articulación escalar que conduce al XL o *grandeza* en Rem Koolhaas, explícitamente es planteada por Rivkin como una prefiguración albertiana a ese acunamiento contemporáneo:

Al proponer la analogía entre la organización de la ciudad y la repartición de los edificios, Alberti prefigura la definición que da Koolhaas de la “grandeza”: una arquitectura que, en función de su extraordinario volumen, “representa la ciudad; se adelanta a la ciudad; o, mejor aún, es la ciudad”.

El abordaje en simultáneo de las ideas de la zona y la repartición implica para Rivkin otorgarle a las aportaciones albertianas un basamento sobre el cuál respectivamente pueden rastrearse momentos o experimentos históricos que llegan hasta hoy y pueden servir para reconceptualizar

ciertas características de los problemas actuales del proyecto, como la *arquitectura ecológica* (estacion final de la idea de *área*) o la *forma urbana* (deriva que se puede fundar en el exámen de la *repartición*). Este libro se aboca así a las tres primeras de aquellas seis categorías albertianas y se anuncia que las tres restantes (pared, techo, hueco) serán objeto de un futuro libro.

Según Rivkin la idea de *zona* (que circunscribe si se quiere la mas general, primera o amplia, de *regio*) sirve para plantearse las disyuntivas, ahora acuciantes, que tiene insertar un proyecto en un ecosistema o el modo de reducir la inevitable violencia del acto proyectual ahora que el soporte natural está en estado cuasi apocalíptico. Asimismo, la idea de *partitio* o *repartición* resultaría basal para considerar otra deriva de estos seis siglos que nos separan de Alberti, en torno de la forma urbana y mas precisamente de los dilemas de la metropolización, que en parte puede verse como exacerbación de los procesos triseculares de la urbanización y causal o complemento de la crisis planetaria de sustentabilidad.

Al poseer este libro un riguroso plan expositivo ligado a explorar arqueológicamente cómo las ideas albertinas de *area* y *partitio* llegan a nuestros días y explican algunas de sus problemáticas, también es valorable reconocer un ensamble de pequeños ensayos que tienen cierta autonomía (7 en la primera parte y 8 en la segunda), cada uno con su erudita proposición, desarrollo y bibliografía y que abren la posibilidad de exploraciones detalladas de la hipótesis inicial de considerar la vigencia de los aportes albertianos. Anotar los títulos de esos 15 capítulos ayudará a percibir el plan y la densidad de la investigación: *Entre la ciudad y el campo: la villa Liberior, La imitación de la naturaleza en los jardines italianos, Del “gran estilo” al pintoresco, Escenas urbanas con horizonte natural, Destrucción creativa y propagación de las redes, El nuevo campo y el sublime matemático y La mimesis en cuestión, globalización y nomos*, en la primera parte. *Ni parte, ni todo: repartición, Centralidad: rotación y desplazamientos, Distribución interior-exterior y normas de composición, Urbanismo y arquitectura: vías/intervías, Una arquitectura “volcada en el espacio”, Yuxtaposición e interferencia, Arquitectura por estratos: metrópolis y ornamentación y Perforar el espacio: los trucos de la repartición* en la segunda.

Si Alberti funda la imbricación casa-ciudad (y propone pensar la casa como una ciudad y viceversa), la secuencia de ese pensamiento llega a una actualidad revisada por Rivkin —y trabajada también por otros autores como Aureli con su idea de *arquitectura absoluta*— según la cual es posible y necesario romper la escisión dicotómica arquitectura/urbanismo y aplicar por caso, aquellas seis nociones albertianas para reunir en una común problemática las diferentes escalas y, así, tanto la noción de *área* como la de *partitio* ayudan a comprender la discusión integrada de una *arquitectura de la ciudad*, en que disciplinarmente solo nos servimos del arsenal arquitectural para entender y operar sobre edificios, asentamientos o territorios.

En el párrafo final de su *Introducción*, Rivkin resume el propósito de su investigación y el valor del uso más prospectivo que memorialista del discurso albertiano:

Irreducible a cualquier confinamiento historiográfico, su obra literaria parece poder dialogar a distancia con autores cercanos a nuestras preocupaciones contemporáneas. Sin duda, la flexibilidad del pensamiento albertiano, reacio a cualquier doxa, no es ajena al carácter más equívoco que arcaico de las categorías que estructuran el texto de *De re ædificatoria*. Cabe preguntarse si la plasticidad ontológica del pensamiento de Alberti, así como el carácter inactual de sus categorías, no lo convierten en un recurso valioso para hacer frente al auge de la globalización tecnoeconómica. Esta es la apuesta que queremos hacer (p.17).

LA ARQUITECTURA DESPUÉS DE LA ARQUITECTURA

Architecture after architecture

A arquitetura após a arquitetura

CARLOS TAPIA

Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Departamento de Historia, Teoría
y Composición Arquitectónicas. Universidad de Sevilla
ctapia@us.es  0000-0002-4868-0178

Reseña de / Review of / Resenha de *Architecture's Afterlife, the multisector impact of an architecture degree*. Autores: Barosio, Michela, Dag Boutsen, Andrea Čeko, Haydée De Loof, Johan De Walsche, Santiago Gomes, Harriet Harriss, Roberta Marcaccio, Mia Roth-Čerina, Carla Sentieri, Neal Sashore, Federica Vannucchi, y Hanne Van Reusel. Londres: Routledge. 2024

Hará como unos diez años —quizá algo más— Lee Ivett is an architect, academic and educator. He is Head of the London School of Architecture and founder of participatory architecture, art and design studio Baxendale and live action research studio Other People's Dreams. OPD engages in a critical, situated and durational way with community organisations in the northwest of England that explore modes of participation with marginalised groups, situations and ideas to rethink the potential of people and place. We explore that which is often 'unseen' within architectural practice and education; everyday life as experienced by everyday people. Lee's practice-based research focusses on the organic and generative, developing low-budget socially-led projects within communities across the UK, which evolve from the tactical to the permanent. que, como docente en arquitectura, fui consciente de mi propia



antinomía, la de creer ser autónomo, en el sentido que la arquitectura pretende ser desde la década de 1960, personificado en un autor que canaliza su creatividad no solo en mi oficio sino también en la formación de otros que entenderán que querrán ser también así. Pero, al mismo tiempo, y aquí está lo contradictorio, al formar parte de la academia y de la vía disciplinar del ejercicio de la arquitectura, estaba en un equilibrio inestable por engranarme en una maquinaria que rueda por una inercia olvidada. Así pues, descubrí, que lo que yo creía ser no era más que un supuesto verso libre atrapado en un cuerpo dependiente, subordinado y heterónimo. Más aún, asumí la imposibilidad de recomponer la larga desafección de la profesión con la sociedad que hacía casar mal lo que en formación arquitectónica impartía en mi universidad con lo que los egresados iban a enfrentar en el perversamente llamado *mercado de trabajo*.

Lo constaté por dos situaciones. La primera fue un email de un colegio de secundaria que buscaba profesionales para ayudar a sus estudiantes a canalizar sus vocaciones, si es que las tenían. Era un email de la dirección de la Asociación de Padres y Madres del instituto de mi hija. Yo me ofrecí por crearme un docente, un universitario y un arquitecto —ya puede llegar a ser uno atrevido—, habida cuenta, además, del retroceso en matrículas que experimentaba mi Escuela (la ETSAS). La respuesta me dejó paralizado: no les interesaban los arquitectos, sino profesiones con futuro, es decir, matemáticos, abogados o médicos. La matriculación en arquitectura no era una cuestión de gestión a tratar de forma interna, sino que ya evidenciaba un conocimiento generalizado de crisis del sector.

La segunda fue un poco después y, sumada a la ya descrita, se tornó una preocupación hasta hoy. Dije en clase, el primer día de clase, cuarto año —es decir, a uno de poder empezar a trabajar como asalariado y a dos para trabajar como profesional libre— que mi curso preparaba también para enfrentar el destino de muchos egresados: ése por el que no construirán nunca nada. La reacción fue más que visceral, fue agresiva y descortés. Esos estudiantes entendían que estaban allí para construir en su sociedad en el corto plazo según el canon de lo que las y los arquitectos deben ser.

En un momento en que, una década después, la arquitectura sigue debatiéndose entre su vocación disciplinar, su implicación sociocultural y su viabilidad profesional, *Architecture's Afterlife* (Routledge, 2024) irrumpe como una obra necesaria. No se trata de un libro sobre arquitectura, sino sobre lo que ocurre cuando la arquitectura deja de ser arquitectura en sentido estricto. A través de una investigación paneuropea, el texto revela que una proporción significativa de egresados en arquitectura no ejerce como arquitectos, y lejos de tratarlo como una anomalía, lo interpreta como una expansión de la disciplina hacia territorios inesperados. Esta “vida después” de la arquitectura no es una renuncia, sino una reconfiguración, que era lo que yo deseaba para mis estudiantes. Y lo sabía porque los mejores estudiantes que había tenido, formados con las mejores becas para ampliar conocimiento en otras universidades internacionales, aprovechando los programas de movilidad europea, trabajaban como desarrolladores de software para la optimización de datos en concursos de arquitectura, creadores de plataformas digitales para coworking en empresa propia de alcance planetario con base en Reino Unido, artista sonoro en Berlín, profesora freelance, profesora de idiomas en instituto de secundaria, escenógrafos digitales para videojuegos, artesanos, controlador aéreo, asesor en cooperación internacional, etc. Refiero esos casos más allá de la pandemia, que hizo estragos entre los estudios de arquitectura o la falta de proyectos como para mantener una oficina con rentabilidad. Eso es otra historia, trágica, la de la diáspora hacia otros trabajos para lograr ingresos (taxista, profesor de academia de idiomas, franquicia de venta de zapatos y un largo etc.). Me refiero a los que, teniendo las mejores capacitaciones y deseo de trabajar como arquitectos iniciaron carreras profesionales en otros ámbitos por distintas razones propias sin menoscabo de su satisfacción por desarrollo personal, pero con síntesis en los dos casos que he

relatado: desconexión de la profesión con la sociedad y una rígida definición de lo que la práctica de la arquitectura debe ser.

A pesar de la escasez de datos, las estimaciones disponibles indican un índice sistemáticamente bajo de contratación de arquitectos: entre el 0,2-0,3% en España, y entre el 0,3-0,5% en el Reino Unido, principalmente en relación con proyectos residenciales. Aunque el sector de la arquitectura en Europa se mantiene estable, con unos 620.000 arquitectos en ejercicio y un creciente énfasis en la sostenibilidad, sigue enfrentándose a importantes retos demográficos y digitales (Consejo de Arquitectos de Europa, 2023; ONU-Hábitat, 2024). En Europa en términos generales hay unos 100 por cada 100 000 habitantes. En contraste, la profesión médica alcanza cifras mucho más elevadas: solo en la Unión Europea hay más de 1,8 millones de médicos en ejercicio, con una media de 393 por cada 100 000 habitantes. En conjunto, esto significa que hay entre cuatro y seis veces más médicos que arquitectos por población en el subcontinente.

Desde un enfoque epistemológico, el libro propone una idea provocadora: la arquitectura no es tanto una profesión como un modo de operar en el mundo. Esta afirmación desestabiliza el imaginario tradicional del arquitecto como figura central en la producción del espacio construido. En su lugar, se plantea que el pensamiento arquitectónico —con su capacidad para sintetizar, proyectar, coordinar y narrar— puede desplegarse en múltiples contextos, desde la política pública hasta el diseño de videojuegos. Esta transposición epistemológica obliga a repensar qué entendemos por arquitectura y qué tipo de saberes produce realmente su enseñanza.

Pedagógicamente, el libro es una crítica a la rigidez curricular de muchas escuelas europeas, que siguen formando al arquitecto generalista como si el mercado laboral fuera homogéneo y estable. La investigación muestra que muchas de las competencias más valiosas —comunicación, pensamiento estratégico, gestión de incertidumbre— no se enseñan explícitamente, pero emergen como subproductos del proceso formativo. Esta paradoja revela una desconexión entre lo que se enseña y lo que se necesita, y sugiere que la arquitectura podría beneficiarse de una pedagogía más abierta, menos centrada en el proyecto como fetiche y más atenta a las trayectorias múltiples que los egresados realmente siguen. Eso, si las renovaciones de los planes de estudio siguen acobardadas, en la misma inercia olvidada, ajenas a los cambios sociales estructurales o ungidas con la visión de que los que sí construyen, en un proceso de criba inmisericorde son los verdaderos arquitectos, íntegros e integrales.

El enfoque político del libro es quizás el más urgente. En el contexto de la Unión Europea, donde se presume una movilidad profesional garantizada, la figura del arquitecto generalista se revela como una ficción institucional. Las diferencias en regulación, idioma, economía y cultura hacen que el ejercicio profesional sea profundamente desigual entre países miembros. Architecture's Afterlife denuncia esta miopía y propone que, en lugar de insistir en una profesionalización cerrada, las escuelas deberían reconocer y potenciar la capacidad de sus egresados para intervenir en otros sectores. En todo caso, esta propuesta no es una concesión al fracaso, sino una afirmación de la potencia transversal del pensamiento arquitectónico, aunque no esconde cierta frustración. Una dimensión crítica que emerge del estudio es la falta de consenso sobre el posicionamiento sectorial de la arquitectura en Europa, lo que refleja profundas diferencias en cómo se entiende la profesión en cada país. El libro revela que, en el Reino Unido, la arquitectura se inscribe dentro del Departamento de Cultura, Medios y Deporte, formando parte de las industrias creativas junto a disciplinas como el diseño gráfico, la música y las artes visuales. Esta clasificación sugiere una visión cultural y simbólica de la arquitectura más cercana a la producción artística que a la técnica constructiva. En contraste, Alemania la sitúa

dentro del sector de la construcción, lo que implica una concepción más técnica e industrial, vinculada a procesos productivos y normativas de obra, aunque tiene sus otras escuelas no técnicas. España, por su parte, la reconoce como un sector autónomo, lo que podría interpretarse como una afirmación institucional de su especificidad profesional, aunque no necesariamente acompañada de una estructura laboral coherente. En Italia, la arquitectura se ubica dentro del ámbito “profesional, técnico y científico”, lo que la asocia a saberes especializados y colegiados, pero también la diluye entre otras profesiones reguladas. En algunos informes europeos, además, se la incluye dentro de las industrias creativas, lo que añade ambigüedad a su definición. Esta disparidad semántica sectorial no es meramente administrativa: tiene implicaciones directas en la movilidad profesional, el reconocimiento de competencias y la competitividad del sector. El informe *The European Architectural Sector* señala que, aunque en muchos países europeos la arquitectura se reconoce como un sector autónomo, las regulaciones —como los requisitos de colegiación profesional— limitan la movilidad internacional de los arquitectos, tanto dentro como fuera de la Unión Europea. Esta fragmentación normativa y conceptual contribuye a que muchos graduados opten por abandonar la profesión y buscar oportunidades en otros sectores, donde sus competencias arquitectónicas pueden ser reconocidas de manera más flexible y efectiva. El diagnóstico no olvida el porcentaje de arquitectos por número de habitantes que, siendo bajo, no alcanza a tener un trabajo continuado y estable de manera autónoma. Sorprende cómo los planes de estudios en arquitectura en España, presionados por los colegios profesionales, se mantengan en una férrea defensa de un título que no permite ejercerse con facilidad, siendo unos estudios de larga duración, alto coste y especial dificultad.

La estructura del libro *Architecture's Afterlife* se organiza en cuatro partes que, lejos de ser compartimentos estancos, funcionan como una secuencia argumentativa que va desde la problematización conceptual hasta la propuesta transformadora. La primera parte, dedicada al contexto, terminologías y metodologías, establece el marco teórico y operativo de la investigación. Aquí se cuestiona qué entendemos por “arquitectura” y se explicita la metodología empleada —una combinación de encuestas, entrevistas y análisis cualitativo a nivel europeo— que permite dimensionar el fenómeno de la no-práctica profesional entre arquitectos titulados. La segunda parte se centra en la arquitectura como identidad y pensamiento transponible. Se argumenta que la formación arquitectónica genera una forma de pensar que excede el campo disciplinar, y que esta capacidad de operar en contextos diversos es una fortaleza subestimada por las instituciones educativas. En esta sección se exploran las competencias duras y blandas que emergen del proceso formativo, muchas de ellas no enseñadas explícitamente, pero fundamentales en la inserción laboral fuera del ámbito tradicional. La tercera parte aborda la relación entre arquitectura y trabajo, cuestionando el valor del título profesional en un mercado fragmentado y explorando cómo los egresados negocian colectivamente su lugar en el mundo laboral, a menudo en condiciones precarias o híbridas. Se discuten también las implicaciones de la arquitectura en la vida personal, revelando una sobrecarga —pervasividad— que trasciende el horario laboral y que influye en la manera en que los arquitectos —y exarquitectos— se relacionan con su entorno. Finalmente, la cuarta parte ofrece una serie de conclusiones y propuestas que apuntan a reformar la pedagogía, la política institucional y la concepción misma de la profesión. Se plantea que los desajustes entre formación y práctica no deben ser vistos como fallos, sino como oportunidades para expandir el alcance de la arquitectura. Esta última sección no cierra el debate, sino que lo abre hacia nuevas formas de entender la vida profesional post-arquitectónica, proponiendo una arquitectura que sobrevive y se transforma más allá de sus límites convencionales.

Este libro —el estudio *Architecture's Afterlife* encuestó a 2637 personas de 65 países y realizó 49 entrevistas en profundidad con graduados de arquitectura que trabajaban como arquitectos y en otros sectores, relacionados y no relacionados con la arquitectura— no ofrece soluciones técnicas ni recetas curriculares. Lo que propone es un cambio de mirada: dejar de ver la arquitectura como una línea recta que va de la escuela al despacho, y empezar a verla como un rizoma que se extiende hacia múltiples formas de práctica. En tiempos de crisis ecológica, laboral y epistemológica, esta apertura puede ser no solo deseable, sino necesaria. El estudio, financiado por Erasmus+, se desarrolló durante tres años y recopiló datos de miles de egresados en arquitectura en Europa. Una de sus cifras más contundentes indica que casi el 40% de los graduados en arquitectura no ejercen como arquitectos. Esta estadística, lejos de ser marginal, revela una transformación estructural en la relación entre formación y práctica profesional que ojalá hubiera tenido en su momento para mostrar en mi clase de cuarto año.

Una de las transformaciones estructurales más reveladoras es la formación en arquitectura por *microcredenciales*.

El auge de las microcredenciales en la formación arquitectónica en Europa responde a una transformación profunda en la manera en que se concibe la educación superior, especialmente en disciplinas como la arquitectura, donde la rigidez curricular y la profesionalización tradicional han mostrado signos de agotamiento. Las microcredenciales, entendidas como certificaciones de experiencias de aprendizaje breves y específicas, han sido promovidas por la Unión Europea como una herramienta clave para fomentar el aprendizaje permanente, la empleabilidad y la inclusión educativa. Desde la adopción de la Recomendación del Consejo de la UE en junio de 2022, se ha impulsado un enfoque común que permita su desarrollo, implementación y reconocimiento transfronterizo. En el ámbito de la arquitectura, estas credenciales ofrecen una vía alternativa para adquirir competencias técnicas, digitales, sociales o medioambientales que no siempre están contempladas en los planes de estudio tradicionales. Su flexibilidad permite a los estudiantes y profesionales construir itinerarios formativos personalizados, adaptados a las demandas cambiantes del mercado laboral y a sus propios intereses. Además, las microcredenciales tienen el potencial de democratizar el acceso a la formación especializada, al ser ofrecidas por una amplia variedad de instituciones públicas y privadas, y al estar diseñadas para ser accesibles incluso para grupos vulnerables o desfavorecidos. En este contexto, la arquitectura se encuentra ante una oportunidad de renovación: integrar microcredenciales en sus programas podría significar abrir la disciplina a nuevas formas de práctica, reconocer saberes emergentes y facilitar la movilidad profesional dentro y fuera de Europa. Sin embargo, para que estas credenciales alcancen su pleno potencial, es necesario establecer estándares de calidad, transparencia y portabilidad que garanticen su valor académico y profesional. La Comisión Europea ha comenzado a trabajar en este sentido, apoyando ecosistemas de microcredenciales a través de plataformas como Europass y programas como Erasmus+, con el objetivo de consolidar un Espacio Europeo de Educación más flexible, inclusivo y conectado con la realidad del siglo XXI.

En cuanto a su despliegue real, un informe reciente del European Association for Architectural Education (EAAE, 2023) muestra que alrededor del 65% de las escuelas de arquitectura europeas ya ofrecen microcredenciales o certificados breves vinculados a competencias específicas. Entre las más recurrentes destacan las orientadas a diseño paramétrico y BIM (Building Information Modelling), sostenibilidad y eficiencia energética, patrimonio digital y participación comunitaria. Estos programas, que suelen durar entre 25 y 150 horas, han dado lugar a la profesionalización de perfiles emergentes: especialistas en modelado digital y gestión de datos para la construcción, consultores

en economía circular aplicada a la edificación, facilitadores de procesos participativos urbanos, o gestores culturales digitales vinculados al patrimonio. Países como Finlandia, Países Bajos y Estonia lideran en volumen y diversidad de la oferta, mientras que España e Italia comienzan a consolidar itinerarios híbridos que combinan los títulos tradicionales con microcredenciales reconocidas por el sistema universitario europeo. Este panorama confirma que la arquitectura no se repliega, sino que expande sus márgenes a través de la certificación modular, generando un ecosistema laboral más plural y en sintonía con la transición verde y digital de la Unión Europea. En Sevilla, las microcredenciales arquitectónicas están en fase de expansión a través de propuestas vinculadas a entornos urbanos y tecnológicos. La Universidad de Sevilla, mediante programas como la Beca Santander Microcredenciales, ha lanzado cursos en áreas como Big Data, inteligencia artificial y sistemas de información geográfica aplicados a la planificación territorial competencias cada vez más relevantes para la práctica arquitectónica. Por su parte, la Universidad Pablo de Olavide incluye en su oferta formativa microcredenciales relacionadas con urbanismo y ordenación del territorio, posicionándose como una opción complementaria para quienes busquen formación corta con impacto en disciplinas afines a la arquitectura.

En el Reino Unido, el esquema de microcredenciales está avanzando con solidez: el organismo Quality Assurance Agency (QAA) las define como cursos breves, acreditados y con capacidad de sumar créditos hacia titulaciones superiores, en marcos educativos que apuntan a facilitar la formación modular (por ejemplo, con el lanzamiento del *Lifelong Learning Entitlement* previsto para 2026). Aunque la oferta específica en arquitectura sigue siendo limitada, cursos como el microcredential en Design and Design Thinking de la University of Birmingham (10 créditos, 8 semanas, online) abren vías hacia certificaciones profesionales y programas de postgrado. Además, plataformas como FutureLearn agrupan microcredenciales impartidas por universidades reputadas, aunque mayoritariamente en ámbitos como negocios, tecnología y educación.

Lo que podemos valorar es que, a diferencia de los planes de estudio universitarios reglados, que suelen requerir largos procesos de reforma, las microcredenciales permiten adaptar la formación con rapidez a nuevas demandas sociales, tecnológicas o ambientales, formalizando aprendizajes que antes quedaban ocultos y ofreciendo a los futuros arquitectos una mayor flexibilidad para responder a contextos cambiantes. Las microcredenciales actuales pueden leerse como una reaparición, bajo nuevas formas, de lo que Philip W. Jackson (Margolis 2001) denominó en los años sesenta el *hidden curriculum*: aquellos aprendizajes no explícitos en los programas oficiales, pero fundamentales en la socialización y las competencias de los estudiantes. Mientras Jackson subrayaba cómo las escuelas transmitían normas, actitudes y jerarquías implícitas, hoy las microcredenciales en arquitectura formalizan precisamente esas habilidades “ocultas” —gestión digital, trabajo colaborativo, comunicación estratégica, sostenibilidad— que tradicionalmente se adquirían de manera marginal en la formación. En este sentido, las microcredenciales convierten en explícito y certificable un conjunto de saberes antes relegados a lo informal, ampliando las posibilidades profesionales de los egresados y evidenciando que lo periférico en los 60 se ha vuelto central en la educación superior contemporánea, poniendo asimismo en crisis nuestros sistemas basados en habilidades y competencias, tal y como refieren los capítulos 3 y 6 del libro.

Otro de los duelos que enfrentan los arquitectos en formación, tanto en Europa como fuera de sus fronteras, es el de la decolonización en la enseñanza de la arquitectura, aunque a los post-post-modernos esto les epate, como dejaron dicho al final del siglo XX cuando se preconizaba no leer a Shakespeare. Este desafío implica cuestionar críticamente los planes de estudio heredados de una tradición eurocéntrica, que ha privilegiado narrativas, estilos y epistemologías vinculadas a

la modernidad occidental, marginando saberes locales, prácticas constructivas vernáculas y perspectivas no occidentales. La decolonización educativa busca abrir el espacio académico a epistemologías plurales, reconociendo el valor de conocimientos indígenas, afrodescendientes, mediterráneos, latinoamericanos o asiáticos, y su potencial para responder a crisis contemporáneas como el cambio climático o la desigualdad social. En la práctica, esto significa revisar los cánones arquitectónicos enseñados en las escuelas, diversificar las bibliografías, repensar los modos de representación y diseño, e integrar metodologías participativas que otorguen protagonismo a comunidades históricamente excluidas. Se trata no solo de una actualización pedagógica, sino de un cambio profundo en la concepción de la arquitectura como disciplina global, capaz de dialogar con múltiples tradiciones sin imponer una jerarquía cultural. Ese cambio comparte escenario con otro reto emergente en la formación de arquitectos es la incorporación del enfoque del ensamblaje humano–no humano en la enseñanza y práctica de la disciplina. Este paradigma, influido por teorías posthumanistas y ecológicas, invita a dejar atrás la visión antropocéntrica del diseño arquitectónico y urbano para reconocer que los espacios están configurados por interacciones complejas entre personas, materiales, infraestructuras, especies vivas y ecosistemas. Asumir este marco supone comprender que la arquitectura no se limita a construir para los humanos, sino que debe articular redes donde actúan también el clima, el agua, la biodiversidad, los residuos o las tecnologías digitales, todos ellos como agentes activos en la producción del espacio. En la formación académica, este enfoque implica dotar a los futuros arquitectos de herramientas para pensar en términos de sistemas socio-ecológicos, trabajar con metodologías transdisciplinarias y considerar que cada proyecto arquitectónico es un ensamblaje múltiple en el que conviven y negocian actores humanos y no humanos. Al hacerlo, se amplía la mirada hacia una arquitectura más inclusiva, resiliente y consciente de su papel en la sostenibilidad planetaria. Debe reconocerse que, en este ámbito, las escuelas de arquitectura sí están aportando innovación y formación de calidad, aunque aún no saben bien en qué parte de la ecuación entra lo no humano como diseñador y proyectista.

A la postre, a pesar de caracterizar muy minuciosamente cada punto de vista necesario, incluyendo los menos evidentes, como el del estado mental de un estudiante de arquitectura, el estudio *Architecture's Afterlife* parece concluir que la condición generalista de los estudios de arquitectura es un excelente medio para garantizar empleabilidad a sus egresados. Diferente es verlo desde su contracara: no formamos arquitectos para una demanda de cultura cualificada espacial para nuestras sociedades, lo cual debería ser dicho en la primera de las clases que los docentes damos a nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

Margolis, Eric, ed. *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge, 2001.



Autor: Carlos A. Contreras Rojo

Título: Catástrofe en Parroquia San Antonio de Padua

Lugar: Iquique, Chile.

Fecha: 11 de octubre de 2024

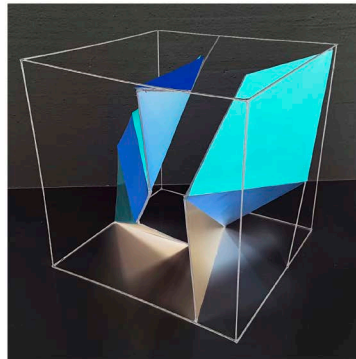
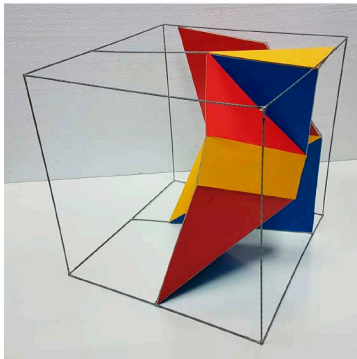
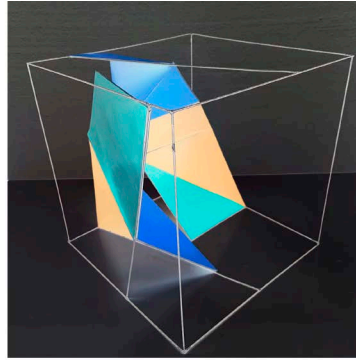
Descripción:

Servicio comunitario ante el Incendio del Monumento Histórico Parroquia San Antonio de Padua.

Esta catástrofe representa una experiencia pedagógica valiosa en la enseñanza del patrimonio y la arquitectura, permitiendo conectar los conocimientos teóricos con la práctica real, ofreciendo a estudiantes y profesionales una comprensión más profunda del valor histórico, cultural y social de los bienes patrimoniales, así como de su fragilidad ante desastres.

El trabajo en terreno no solo despierta un vínculo emocional con el bien cultural, sino que también facilita el análisis de su tipología, de los materiales constructivos empleados y de las técnicas originales utilizadas en su edificación, conocimientos esenciales para la preservación y restauración.

Desde una perspectiva formativa, estas experiencias permiten el desarrollo de competencias técnicas y prácticas. El levantamiento de registros, la evaluación de daños y la planificación de intervenciones de emergencia fomentan la aplicación de conceptos aprendidos en el aula. A su vez, los estudiantes se introducen en el campo de la gestión del riesgo patrimonial, aprendiendo a reconocer vulnerabilidades, diseñar planes de emergencia y aplicar medidas de conservación preventiva, fomentando el compromiso con la protección y el cuidado de los bienes colectivos que forman parte de la memoria histórica y de la identidad local.



Autor: Carlos A. Contreras Rojo

Título: Exploración formal análoga: modelo ambiental.

Lugar: Iquique, Chile.

Fecha: 03 marzo 2020

Descripción:

Desde el análisis espacial instintivo de un espacio cotidiano característico, el estudiante debe construir un modelo análogo estudiando las percepciones espaciales del espacio observado, denotando los elementos esenciales que dan origen al ordenamiento del acto presente.

Esta metodología promueve el aprendizaje a través de la experimentación, invitando a los estudiantes a trabajar con modelos físicos tridimensionales que les permitan comprender, de manera intuitiva y tangible, conceptos fundamentales como la proporción, el volumen, el vacío o la relación con el entorno.

Otro aspecto relevante de esta metodología es su énfasis en la relación entre forma, contexto y simbolismo. Al considerar el cubo no solo como un elemento geométrico, sino como un cuerpo que se orienta y se vincula con el paisaje, la luz y el entorno. Así, los estudiantes no solo diseñan formas, sino que también aprenden a otorgarles significado, integrando factores ambientales, culturales y simbólicos en sus propuestas.

El carácter lúdico de esta aproximación transforma el aprendizaje en un proceso dinámico y motivador. Al integrar el juego y la improvisación como herramientas pedagógicas, se fomenta una relación más libre y creativa con la arquitectura, en la que el error y el rediseño se asumen como partes esenciales del proceso proyectual.

Autor: Christiam Espinoza Delgado

Título: Inmersión en el Paisaje

Lugar: Perú, Valle del Chira, Piura

Fecha: 1 de septiembre de 2025

Texto: Inmersión en el paisaje

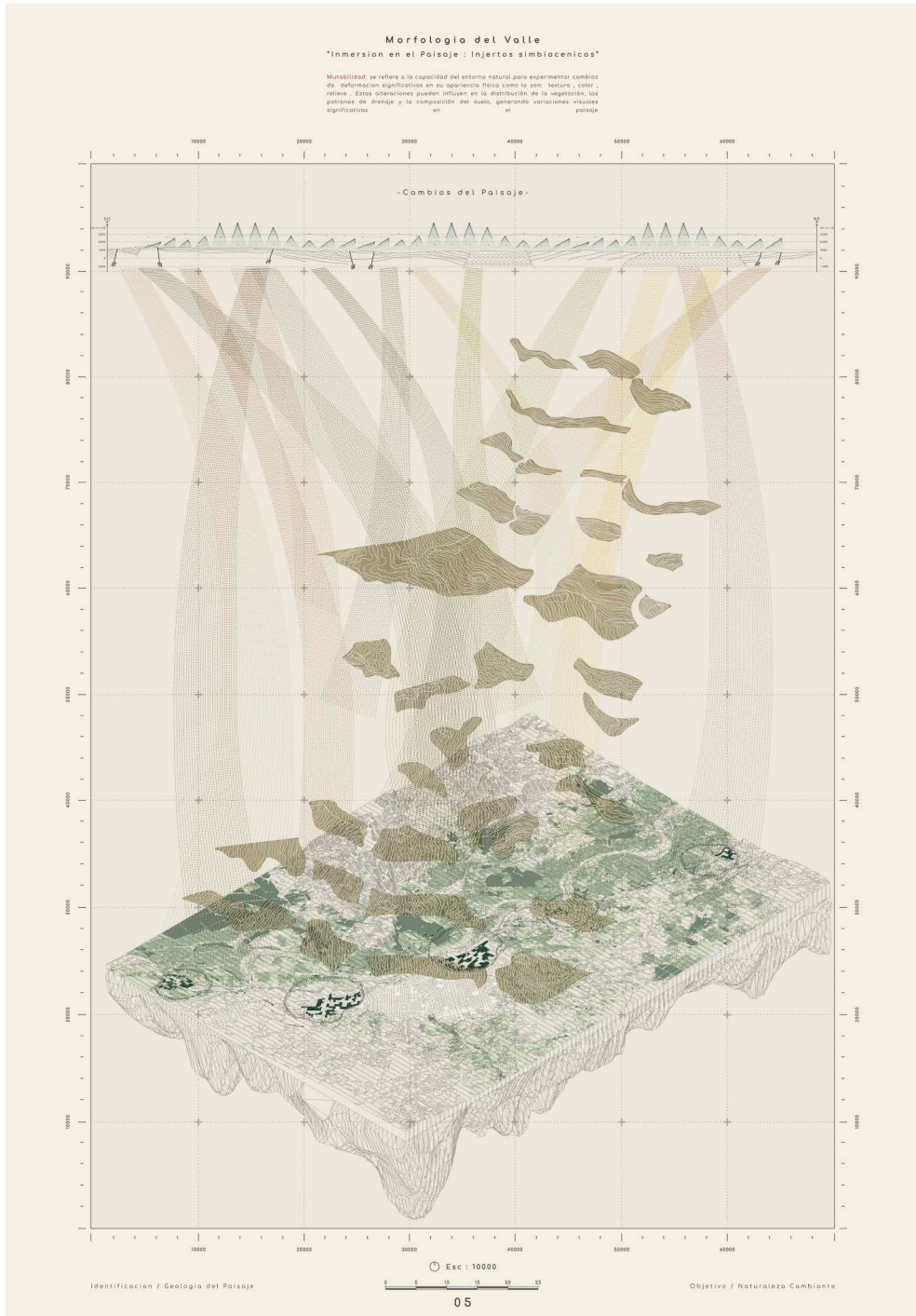
Las imágenes de “Inmersión en el Paisaje” se presentan como un experimento visual que cuestiona los límites entre formación académica, práctica profesional y transferencia social. El paisaje deja de ser recurso pasivo para revelarse como organismo vivo capaz de regenerarse mediante la interacción simbiótica entre suelo, agua, vegetación y comunidad. Esta visión se inscribe en el tránsito del Antropoceno —era marcada por el impacto devastador de la actividad humana— hacia un Simbioceno donde la arquitectura media procesos de restauración ecológica y cultural.

La propuesta despliega un aula sin muros, donde el territorio se convierte en pizarra y la comunidad en maestra. No es un espacio abstracto, sino un escenario vivo donde la arquitectura se aprende caminando, sembrando y dialogando con el entorno. Los injertos simbiocénicos aparecen como instrumentos pedagógicos que desdibujan fronteras entre universidad y vida cotidiana. Son prototipos que respiran, que se injertan en suelos vulnerables para activar procesos regenerativos.

Las imágenes no muestran un resultado, sino una metodología: aprender haciendo, enseñar cuidando. El Simbioceno se dibuja como horizonte pedagógico donde formar arquitectos significa entrenar la capacidad de convivir con lo diverso e imaginar futuros desde la simbiosis.

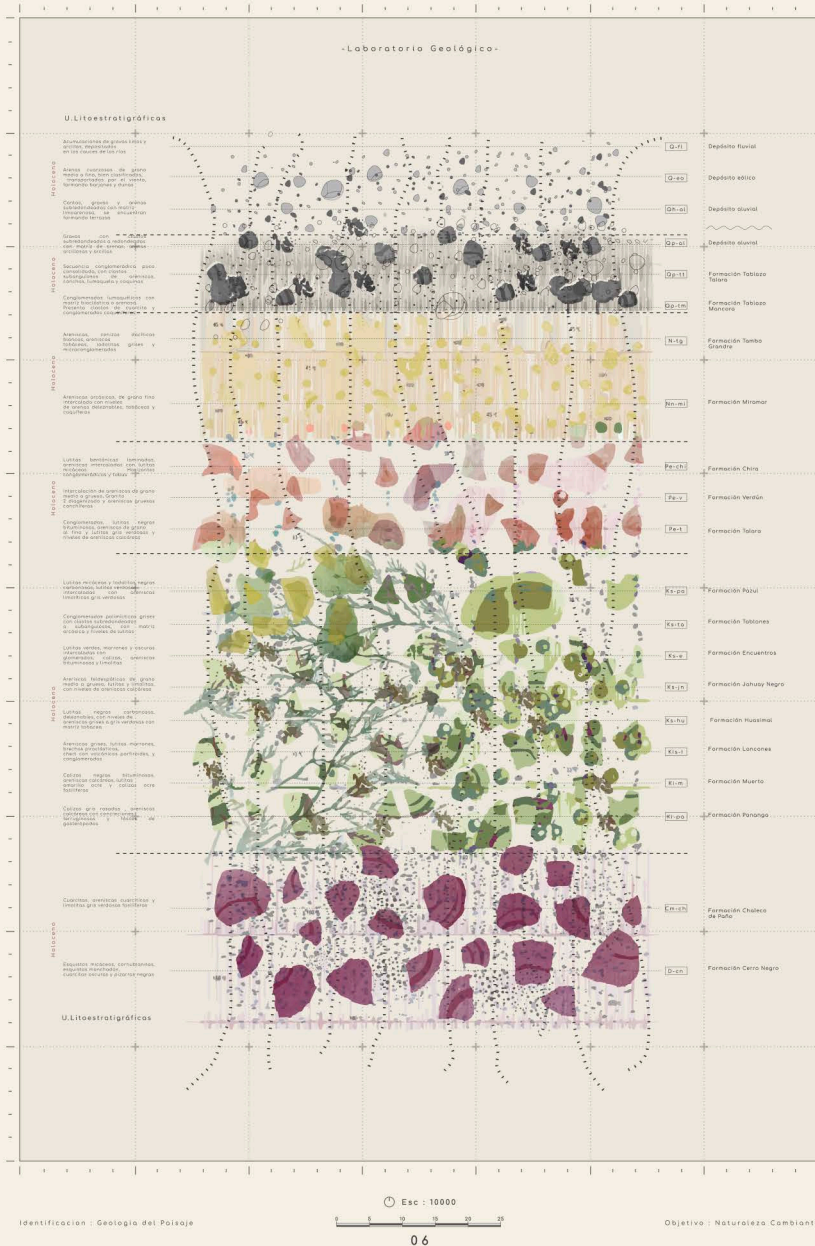
No hay escalas, no hay centro. El espectador se pierde en una cartografía ambigua, donde el aula y el valle se confunden. Aprender se vuelve un acto de intuir, de leer entre sombras.

Este experimento visual propone que la arquitectura deje de ser un objeto y se transforme en mediación, en tejido que enlaza prácticas pedagógicas, oficios y memorias colectivas.

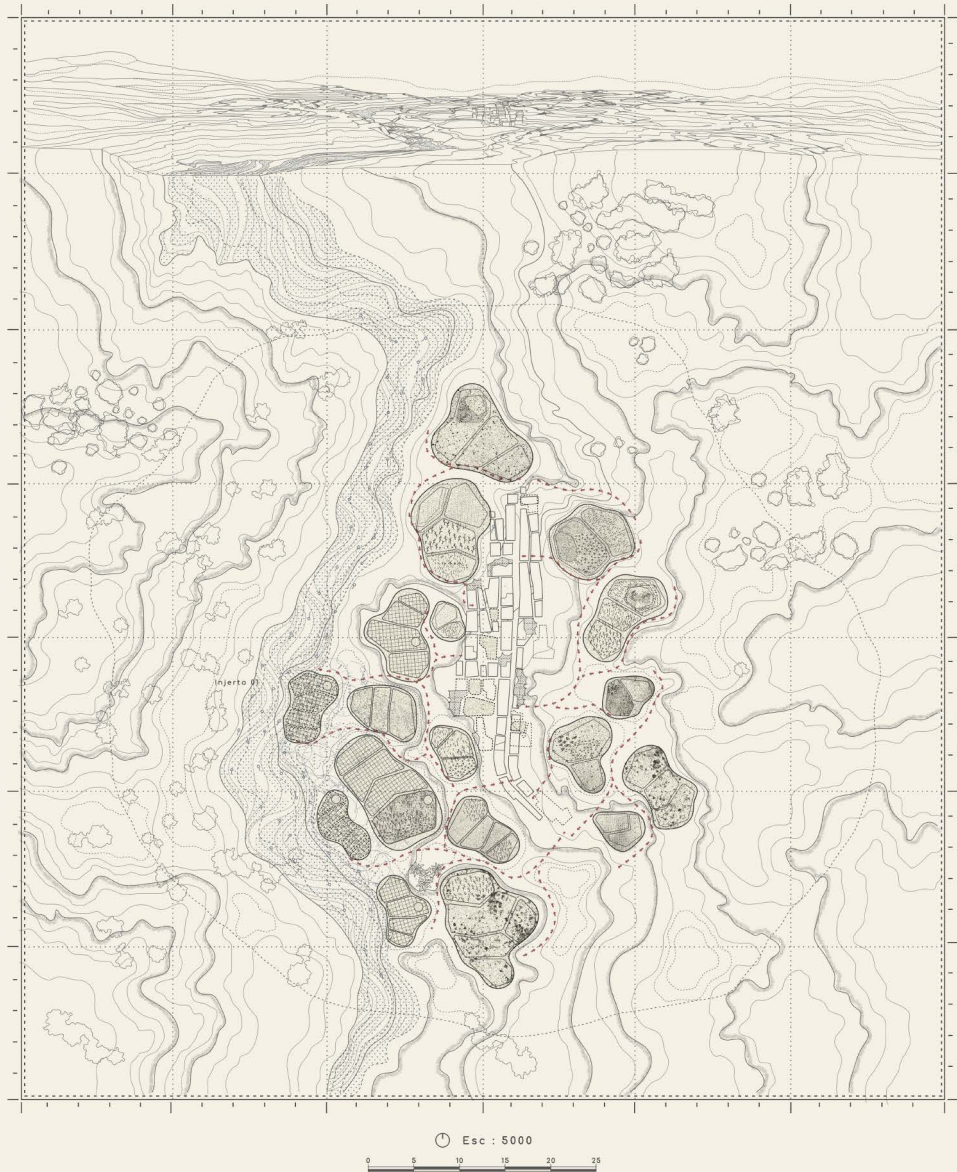


Taxonomía de la Naturaleza
"Inmersión en el Paisaje : Injertos simbiocénicos"

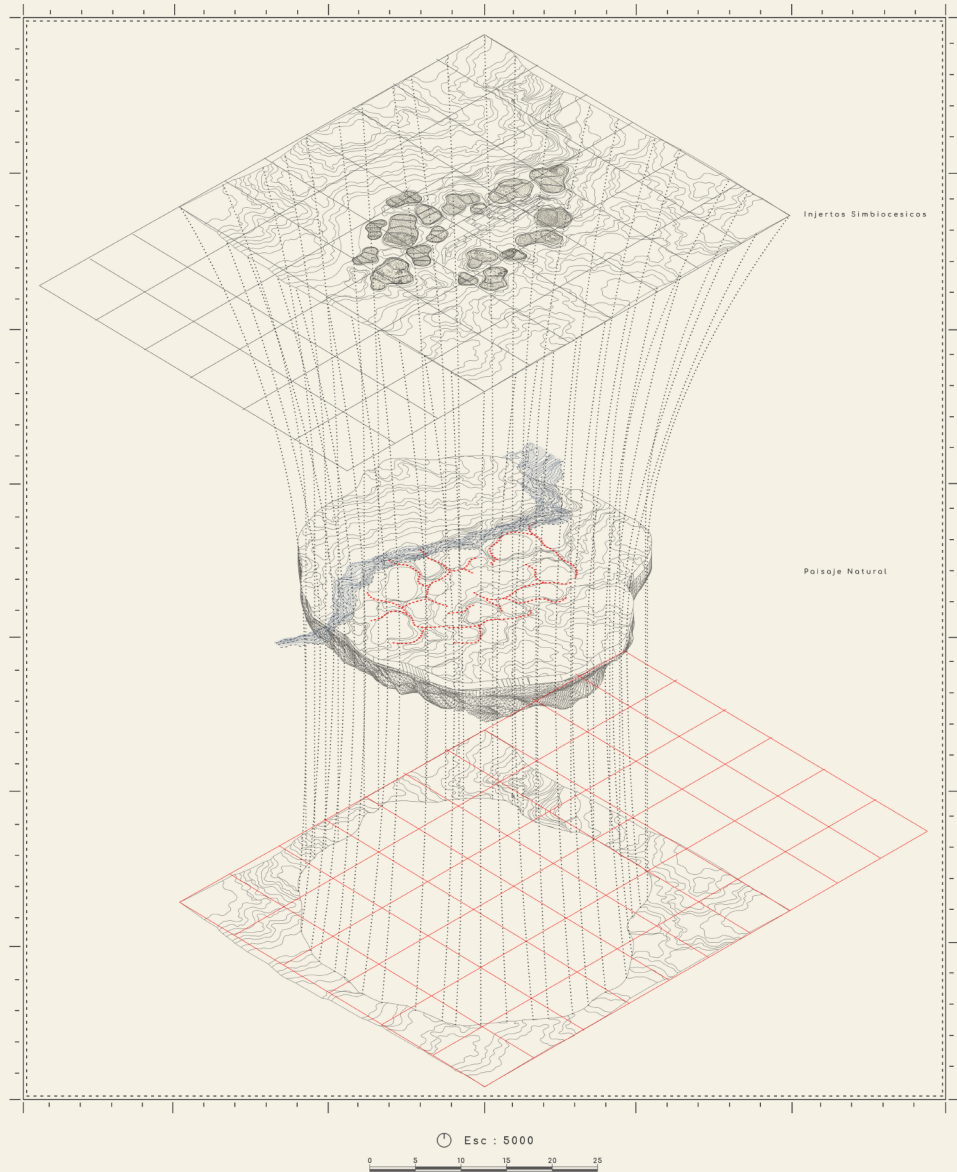
Leer el Paisaje : tipo de paisaje que experimenta cambios naturales y antrópicos, los cuales son capaces de modificar la estructura del suelo, presentando características y propiedades únicas, los cuales influyen en la vegetación, la biodiversidad y productividad del entorno, beneficiando a la naturaleza y sus comunidades. De esta manera se conocen las topologías de los suelos para saber



Nuevo Paradigma
"Inmersión en el Paisaje : Injertos simbiocénicos"
10



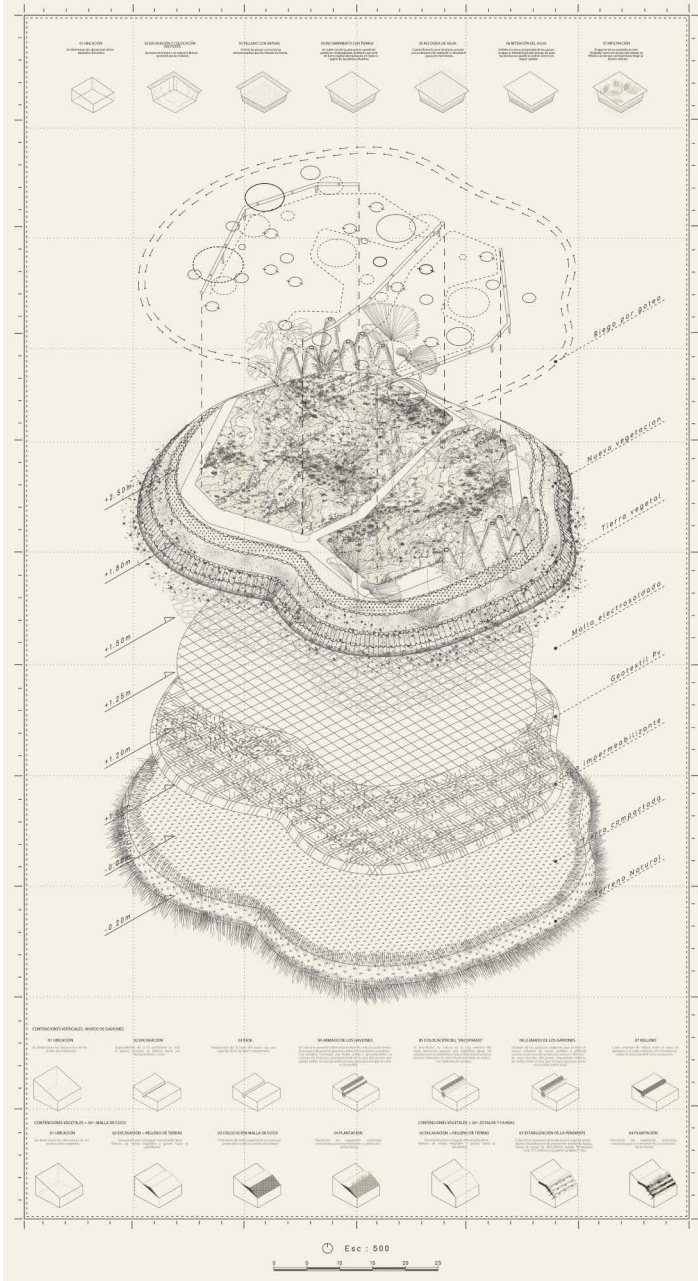
Mutualismo Ecológico
"Inmersión en el Paisaje : Injertos simbiocénicos"
11





Injerto Terra
"Inmersión en el Paisaje: Injertos simbióticos"

18





María del Pilar Canterla Rufino, Atlas “a la fuga”, 2025.

Una cartografía en movimiento, un atlas que nunca llega a fijarse del todo y que, en su fuga, evidencia la imposibilidad de contener el saber en un orden estable. Es un montaje que, al modo del Atlas Mnemosyne de Warburg, ensambla fragmentos heterogéneos —mapas, huellas, diagramas, objetos— que atraviesan sus márgenes. Más que representar un mundo dado, lo reconfigura: su lógica es la de la constelación, en la que cada elemento adquiere sentido no por sí mismo, sino por el hilo invisible que los vincula. Como un archivo inacabado, la composición activa la mirada y el pensamiento, invitando al espectador a reconstruir narrativas posibles en lugar de consumir respuestas cerradas. La imagen se ofrece como superficie abierta, donde las asociaciones nunca se agotan. El cruce de miradas señala la naturaleza múltiple de la arquitectura: disciplina que es a la vez técnica y ficción, proyecto y relato, práctica y pedagogía. El collage se convierte así en un espacio de experimentación, donde lo pedagógico se desborda hacia la vida cotidiana gracias a la influencia de la cultura visual, y lo profesional —lejos de ser solo técnica— se reconoce como construcción cultural en permanente mutación. No se aspira a ofrecer certezas. Se despliegan ficciones cartográficas que no describen un territorio dado, sino que lo inventan: territorios aún sin nombre, constelaciones en perpetua fuga.

Autora: Cristina Botana Iglesias

Título: La medida de los márgenes

Lugar: Asentamiento precario de A Pasaxe, A Coruña (Galicia, España)

Fecha: 05/08/2017

Descripción:

La fotografía presenta el asentamiento precario de A Pasaxe (A Coruña), un núcleo autoconstruido y estigmatizado que fue desmantelado en abril de 2024 tras casi cuatro décadas de existencia. La imagen fue tomada en el verano de 2017, cuando comenzaba un nuevo proceso de desalojo y derribo. En ella se ve a una arquitecta midiendo y dibujando las viviendas y el barrio, en un trabajo que reivindica la función social de la profesión también en espacios donde la arquitectura y lo urbano se resuelven de forma espontánea y con pocas garantías de permanencia. La vivienda familiar retratada muestra una organización espacial donde tareas domésticas como el lavado de la ropa desbordan el interior privado y ocupan el espacio común exterior.

La escena evidencia que las herramientas de la arquitectura también sirven para hacer visible lo que ha quedado fuera de las cartografías formales de la ciudad. Dibujar lo que existe y resiste es un mecanismo de reconocimiento: registrar lo efímero y lo precario como parte constitutiva de lo urbano, preservar la memoria antes de la desaparición física y, al mismo tiempo, disputar formas de habitar que generan conocimiento sobre la casa y lo colectivo.

La imagen invita, así, a pensar la idea de arquitectura y la perennidad desde los márgenes. A pesar de su fragilidad material, estos espacios perduran en la memoria y en los trazos que los registran. Su durabilidad no depende de tanto de la solidez de los materiales, sino de las prácticas sociales y comunitarias que los sostienen.



Authors: Ioanni Delsante, Linda Migliavacca (University of Pavia)

Title: Building Trust, Not Structures. A Summer Night at Work

Place: Football pitch, Viale Sicilia, Pavia, Italy

Date: 5 July 2025, approx. 8:30 pm

Caption:

During the closing ceremony of the week-long LOCI Summer School - bringing together 25 students from Pavia, Berlin, Volos and Málaga, with tutors and volunteers from Camposaz (a not-for-profit association specialised in timber self-construction) - one team kept working. On the verge of missing the ceremony with local authorities and peers, they were racing against fading light and fatigue.

Their cantilevered grandstand for the football pitch still lay on the ground, awaiting a collective push to raise and align it with frames already anchored to the concrete bases. As neighbours watched from the street and from the windows of the facing apartments, the award-winning football team - composed largely of Roma residents from the nearby camp - stepped in to help. A week of mutual support among students, residents, associations and institutions culminated in this act of shared making. The evening's atmosphere of trust continued with children's impromptu singing, unrecorded as daylight waned and public lighting had yet to be installed.

For us, this image distills the pedagogical core of LOCI: a deeply situated, hands-on practice of care, commoning and self-construction. Throughout the week, diverse stakeholders provided tools, electricity and storage, and offered food and fruit from nearby orchards. On the final day, sports tournaments and an open ceremony deepened engagement. It became clear that building mutual trust matters more than erecting (beautiful) small-scale structures: the architecture we ultimately set out to practice.



Autor: Sebastián Palacios

Título: Peinecillo en el desierto de Atacama: paisaje cultural minero y formación arquitectónica

Lugar: Inca de Oro, Atacama, Chile.

Fecha: abril 2020

Descripción crítica:

En la fotografía se aprecia a estudiantes de tercer año de Arquitectura de la Universidad Católica del Norte (Antofagasta, Chile) durante una visita en terreno a los artefactos que conforman el paisaje cultural minero del desierto de Atacama. La escena muestra la observación directa de un “peinecillo” de madera, una estructura de extracción que, pese a su precariedad material, sigue presente en el territorio como testimonio de la actividad extractiva y de la memoria productiva de la región de Atacama. La presencia de los estudiantes en torno a este dispositivo evidencia el carácter pedagógico de la experiencia, que busca un acercamiento vivencial al paisaje más allá de los límites del aula.

Este ejercicio formativo conecta la enseñanza arquitectónica con la práctica profesional al situar a los estudiantes frente a un paisaje complejo donde se cruzan explotación económica, patrimonio cultural y memoria colectiva. El taller no se limitó a la observación, sino que incorporó croquis, levantamientos, registros fotográficos, análisis de datos y propuestas de diseño, configurando una metodología que trasciende la teoría y se enraíza en el territorio.

La imagen sintetiza así un doble valor: por un lado, la escala humana frente al objeto industrial, y por otro, la capacidad de la formación arquitectónica de leer, reinterpretar y proyectar en contextos no convencionales. El desierto se convierte en aula abierta y el paisaje minero en laboratorio crítico, invitando a cuestionar qué significa ejercer la arquitectura desde territorios que exigen comprender simultáneamente materia, historia y sociedad.



ASTRAGALO

CULTURA DE LA ARQUITECTURA Y LA CIUDAD

DIRECTION BOARD

Roberto Fernández / Carlos Tapia

ASTRAGALO is a publication that aims to analyse the thought of experimentation and critique of the current state of the construction of cities and the craft of architecture, eluding the more or less sacralised theories that formalise the evanescent condition of the contemporary metropolitan scenario in accordance with the mercantilist ravages of advanced capitalism and gathering marginal critical reflections specifically those produced today both in America and in Europe.

In the face of the abuse of digitalised images and the excessive manipulation of illusions or appearances, ASTRAGALO aims to summon discourses that attempt to recover the essential conditions of inhabiting and in it, the framework of values in which the tasks of Urbanism, Urban Art and Architecture and in general the critical activities and management of urbanity can and should be deployed.

It will therefore be a project based on texts rather than illustrations, a space for reflection rather than mirages.

The initial and current purpose of the publication is to disseminate research and production capable of offering contributions that propose a critical analysis of Architecture in its insertion in urban cultures.

Therefore, the aim is not only to question the banal or ephemeral nature of habitual practices in international metropolitan contexts, but also to explore alternatives. Alternatives that evaluate the validity of the building trade and the mechanisms of the rigorous technical and social project, but also of the aesthetic, technological and cultural knowledge that can be considered to recover the social quality of urban and metropolitan life.

The name of the publication -ASTRAGALO- alludes to a piece of the architectural order that articulates the vertical and the horizontal, the supported and the supporting, the real and the imaginary. It is a small but fundamental piece that unites and separates, that distinguishes and connects. It also suggests clusters of flowers, sometimes solitary.



ASTRAGALO

CULTURA DE LA ARQUITECTURA Y LA CIUDAD

DIRECTION BOARD

Roberto Fernández / Carlos Tapia

ASTRAGALO es una publicación que se propone analizar el pensamiento de experimentación y crítica del actual estado de la construcción de las ciudades y del oficio de la arquitectura eludiendo las teorías más o menos sacralizadas que formalizan la condición evanescente del escenario metropolitano contemporáneo en acuerdo con los estragos mercantilistas del capitalismo avanzado y recogiendo reflexiones críticas marginales específicamente las que hoy se producen tanto en América como en Europa.

Ante el abuso de las imágenes digitalizadas y de manipulación desmesurada de ilusiones o apariencias, ASTRAGALO pretende convocar discursos que intenten la recuperación de condiciones esenciales del habitar y en ella, del marco de valores en que pueden y deben desplegarse las tareas del Urbanismo, el Arte Urbano y la Arquitectura y en general las actividades crítica y de gestión de urbanidad. Será por lo tanto un proyecto basado en textos más que ilustraciones, un espacio más de reflexión que de reflejos.

El propósito inicial y actual de la publicación es difundir investigaciones y producciones capaces de ofrecer aportes que propongan el análisis crítico de la Arquitectura en su inserción en las culturas urbanas. Por ello la pretensión será no sólo el cuestionamiento de lo banal o lo efímero de las prácticas habituales en contextos metropolitanos internacionales, sino la exploración de alternativas. Alternativas que evalúen la vigencia del oficio de la construcción y los mecanismos del proyecto riguroso en lo técnico y en lo social, pero también de los conocimientos estéticos, tecnológicos y culturales que pueden considerarse para recuperar la calidad social de la vida urbana y metropolitana.

El nombre de la publicación—ASTRAGALO—alude a una pieza del orden arquitectónico que articula lo vertical y lo horizontal, lo soportado y lo soportante, lo real y lo imaginario. Es una pieza pequeña pero fundamental que une y separa, que distingue y conecta. También sugiere racimos de flores, algunas veces solitarias.



ASTRAGALO

CULTURA DE LA ARQUITECTURA Y LA CIUDAD

DIRECTION BOARD

Roberto Fernández / Carlos Tapia

ASTRAGALO é uma publicação que visa analisar o pensamento da experimentação e da crítica do estado atual da construção das cidades e do ofício da arquitetura, eludindo as teorias mais ou menos sacralizadas que formalizam a condição evanescente do cenário metropolitano contemporâneo de acordo com a devastação mercantilista do capitalismo avançado e coletando reflexões críticas marginais especificamente aquelas que hoje são produzidas tanto na América como na Europa.

Diante do abuso das imagens digitalizadas e da manipulação excessiva de ilusões ou aparências, ASTRAGALO pretende convocar discursos que procurem recuperar as condições essenciais de habitar e, nele, o quadro de valores em que as tarefas de Urbanismo, Arte e Arquitetura Urbana e, em geral, as atividades críticas e de gestão da urbanidade podem e devem ser implantadas.

Será, portanto, um projeto baseado em textos em vez de ilustrações, um espaço de reflexão em vez de miragens.

O objetivo inicial e atual da publicação é divulgar pesquisas e obras capazes de oferecer contribuições que proponham uma análise crítica da Arquitetura em sua inserção nas culturas urbanas. Portanto, o objetivo não é apenas questionar a natureza banal ou efêmera das práticas comuns nos contextos metropolitanos inter-nacionais, mas também explorar alternativas. Alternativas que avaliam a validade do comércio da construção e os mecanismos do projeto rigoroso nos aspectos técnicos e sociais, mas também do conhecimento estético, tecnológico e cultural que pode ser considerado para recuperar a qualidade social da vida urbana e metropolitana.

O nome da publicação –ASTRAGALO– alude a uma peça da ordem arquitetônica. alude a um pedaço da ordem arquitetônica que articula o vertical e o horizontal, o suportado e o de apoio e o suporte, o real e o imaginário. É uma peça pequena, mas fundamental, que une e separa e separa, que distingue e conecta. Também sugere cachos de flores, às vezes solitários.

