

La enseñanza de la teoría, la historia y la crítica en relación al proceso proyectual

Actas de Diseño (2012, Julio),
Vol. 13, pp. 227-231. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: julio 2009
Fecha de aceptación: febrero 2012
Versión final: mayo 2012

Adriana Potenzoni, Fernando Giudici, Horacio Quiroga,
Andrés Mattar, Carlos Romero, Verónica Giuliani (*)

Resumen: Este texto está relacionada directamente con el Proyecto de Investigación titulado Diseño Curricular de Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica en convergencia con el proceso proyectual, haciendo especial énfasis a la gráfica exploratoria en la construcción del conocimiento específico disciplinar y proyectual.

Palabras clave: Pedagogía - Proyectos de Diseño - Innovación - Estrategias de enseñanza - Investigación - Curricula

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 231]

Planteo del problema

El presente trabajo nace como alternativa de trabajos prácticos desarrollada con un grupo de alumnos durante el ciclo lectivo 2007. El motivador de esta actividad fue el hecho de descubrir, durante el espacio de la práctica, ciertos enfoques que permitirían modelizar un ejercicio alternativo que aproxime a los alumnos a la construcción de criterios, y posicionamientos más proyectuales que analíticos. Al afirmar esto en tales términos surge la pregunta de cómo es posible desde el diseño de trabajos prácticos que apuntan, (según los objetivos de la asignatura), al desarrollo de capacidades de interpretación y como máximo a la reflexión crítica, puedan emerger propuestas alternativas desde los alumnos. En sí el dilema es interesante de develar, para ello se intentará construir una serie de simulaciones como posibilidad de ocurrencia y concurrencia de los hechos. En principio es importante aceptar que la organización de los planes de estudios en Áreas de conocimiento y luego en disciplinas conlleva el eterno problema de la separación entre teoría y práctica, mientras en los Talleres de Diseño, (Arquitectura), se intenta integrar conocimientos es evidente que existe una tendencia en aquellas asignaturas instrumentales, a construir un ámbito disciplinar más puro y a delimitar claramente los campos epistemológicos que dan sustento a dicho conocimiento específico. Ahora bien, si consideramos válido el discurso de Violeta Guyot, durante su conferencia preparatoria para el Congreso Mundial de Filosofía¹, el problema de la interdisciplina como atajo para la construcción de nuevas miradas, no se centra en la posibilidad de estudiar un cierto objeto de estudio desde distintas disciplinas sino más bien la posibilidad de entre las distintas disciplinas construir un nuevo objeto de estudio. La pregunta que surge inmediatamente, será cuál podría ser dicha posibilidad dentro de un esquema tan duro como son los planes de estudios organizados por área de conocimientos. Nace aquí la contingencia, como se dice en párrafos anteriores de simular algunas situaciones de tiempo y espacio curricular, como lugar de encuentro de varias disciplinas.

La asignatura t.h.c.a. 1 en el contexto del plan de estudio

La asignatura en cuestión se encuentra dentro del Área de Teoría Historia y Crítica de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo - Plan de Estudio 1992, y ésta se estructura en cuatro niveles que se despliegan a partir del 1º año y hasta el 4º año de la carrera en forma consecutiva, variando el enfoque, la complejidad y la profundidad de los contenidos que la componen. El desarrollo es semestral con la diferencia que salvo la primera y la cuarta, las otras dos asignaturas se desarrollan en el primer semestre del ciclo lectivo.

Cada asignatura desarrolla contenidos específicos de la Teoría Historia y Crítica Arquitectónica, con un esquema cronológico secuencial entre las dos primeras asignaturas, comenzando en primer año con la historiografía de la arquitectura griega para culminar con la historiografía de la arquitectura de fines del siglo XIX, con un recorte espacial centrado en occidente, más específicamente Europa. Esta cronología es continuada por la asignatura de segundo año, haciendo énfasis en la historiografía de los movimientos teóricos del siglo XIX, principios del siglo 20 y la historiografía acerca de la postmodernidad y lo contemporáneo, con énfasis hacia una mirada sobre las teorías filosóficas que sustentaron las concepciones del espacio arquitectónico.

En el tercer nivel el enfoque tiene su mirada hacia la historiografía de las producciones latinoamericanas y locales, planteando un esquema de relaciones entre lo global y lo local, situado en nuestro contexto provincial, en este sentido lo desarrollado por las asignaturas anteriores sirve de marco para posicionarse en el espacio y el tiempo de las producciones.

El cuarto nivel propone un esquema diferente como una aproximación a procesos de valoración crítica a través de diferentes categorías analíticas, tomando un vasto espectro en el espacio y el tiempo con el objeto de relacionar transversalmente los procesos de producción arquitectónica y el manejo crítico de la historiografía.

Dentro de este esquema cabe aclarar que en los dos primeros niveles el énfasis está colocado en los aspectos histórico-descriptivos de los contenidos mientras que

en los niveles superiores se hace hincapié en la investigación y la crítica.

La estructura de la asignatura de teoría historia y crítica arquitectónica 1

A partir del esquema cronológico secuencial teórico de la asignatura, se desarrolla la práctica orientada a la construcción de una herramienta de análisis que permita reconstruir el proceso de ideación de los distintos ejemplos de arquitectura seleccionados. Tal enfoque permite a los alumnos interpretar las condiciones contextuales de producción en los distintos momentos históricos centrandolo el proceso de aprendizaje en la herramienta didáctica o modelo de interpretación, (esbozado en la guía de trabajo práctico), en síntesis los objetivos de esta práctica pueden resumirse en:

- Examinar la diversidad de conceptos que definen una obra arquitectónica.
- Identificar y relacionar los instrumentos y recursos arquitectónicos que intervienen desde una perspectiva histórica.
- Definir los factores que operan en las decisiones del diseñador y relacionarlos con la obra.
- Desarrollar la noción de dibujo analítico como medio para entender mejor la obra de arquitectura.

El esquema general de trabajos prácticos plantea un enfoque analítico sobre una obra en particular para cada equipo de alumnos con el objetivo de poder construir relaciones entre lo contextual cultural de cada momento histórico y las intenciones plasmadas en la obra considerando aspectos formales, constructivos, compositivos y tipológicos visualizados como recursos arquitectónicos. El desarrollo propone la idea de aprendizaje con un método que puede ser relacionado con momentos del proceso de diseño.

Marco teórico:

Considerar que el proyecto siempre será: “una operación que intenta transformar la realidad, no en el sentido de cómo es el mundo, sino en el compromiso de cómo podrá ser”, nos remite a reflexionar acerca de “como es que se piensa el hacer de un diseñador desde él mismo y sobre todo, que agrega ese pensar a ese hacer”. Así, al irrumpir en un contexto con el producto de nuestro quehacer, se producirán consecuencias sobre la subjetividad urbana, ya que la sola presencia del “objeto” dinamiza, historiza, temporaliza dicha subjetividad, de manera tal que se activan las “tensiones” entre los distintos “tiempos” que conforman el contexto.

Es desde esta perspectiva entonces que intentamos acercarnos a la propuesta de trabajos prácticos para Teoría Historia y Crítica 1, en cuanto formación de criterios proyectuales en una experiencia pedagógica cuya hipótesis radica en considerar que el “germen” de la idea que sustenta las prácticas proyectuales en los distintos momentos históricos que se desarrollan como contenidos,

anida en la necesaria tarea hermenéutica a la que se aventura el alumno, cuando explorando la realidad motivo de su hacer, caracteriza las dimensiones y matices que constituyen la “materialidad” con la cual establecerá las relaciones comunicativas capaces de dotar de sentido a la forma del ambiente físico.

Dicha materialidad proyectual es posible de interpretar en tanto se considere, a modo de hipótesis, que la hermenéutica puede ser enriquecida con un proceso de búsqueda que intente indagar no solo en las formas y espacios sino también en las operaciones y las composiciones posibles de lograr con ayuda de una gráfica más que interpretativa: propositiva.

Aproximaciones a un diseño educativo

Como toda propuesta de enseñanza y aprendizaje, los marcos dan sentido y claridad sobre la intencionalidad de lo que se enseña (objetivos), las metas de comprensión que deberá alcanzar el alumno (conceptos, procesos y habilidades) y el seguimiento de las actividades que desempeña con la correspondiente evaluación continua. Si se piensa en una orientación proyectual para la enseñanza de la historia de la arquitectura, es necesario indagar en enfoques que permitan salir del esquema tradicional de enseñanza.

Aprender por medio del descubrimiento, Bruner (1961), fomentando el aprendizaje significativo, consiste en probar y formular hipótesis antes que simplemente leer o escuchar las lecciones teórico expositivas. De esta manera el descubrir, como forma de razonamiento inductivo, permite que los alumnos busquen, manipulen, exploren e investiguen; adquieran nuevos conocimientos relacionados con la materia y con las habilidades generales de solución de problemas. En este sentido el significado del descubrimiento debería ir de la mano de actividades que involucren a los alumnos a experimentar con los principios de la historia de la arquitectura. Por otro lado la estrategia deductiva, Ausubel (1969), permite concebir un docente que guíe a los alumnos a dividir las ideas en puntos interrelacionados más pequeños y a vincular las nociones nuevas con los temas similares en la memoria. Es decir, se añaden conocimientos a la memoria y se establecen vínculos entre ellos. Esto resulta importante si se piensa en la necesidad de establecer relaciones entre los aspectos de una formación disciplinar (historia de la arquitectura), con su real aplicación al momento de proyectar, cuestión que por cierto solo queda enunciada en el plan de estudios, pero en la práctica de los talleres de arquitectura la integración de conocimientos no es una realidad.

El trabajo desarrollado por Sofía Letelier alrededor del problema del aprendizaje en las disciplinas proyectuales, permite aproximarse a comprender ciertos procesos intrínsecos en la mente de los alumnos al momento de la construcción del conocimiento. Al referirse específicamente al Proceso Creativo se tuvo en cuenta las siguientes fases: Inmersión, Incubación, Iluminación, Elaboración². Fases cuyos “momentos” se validan en el reconocimiento de las cualidades que caracterizan al individuo desde la personalidad creativa (Apertura de

ideas - Cuestionamiento - Imaginación - Tolerancia); las habilidades heurísticas (Fluidez de Ideas - Flexibilidad de Pensamiento - Originalidad); y las operaciones mentales creativas (Categorización Amplia - Conceptualización Fina - Asociación Distante - Evaluación Crítica).

Mediación y dibujo

Podemos definir una mediación como aquella acción en la que un elemento es intermediario entre uno o más elementos heterogéneos y cuyo fin es lograr una síntesis o integración en una nueva totalidad. Proviene de la palabra latina *mediare*, que significa estar en medio, interponerse, y del adjetivo *medius* que significa “el que está en el centro, en el corazón, el intermediario entre dos extremos”. El prefijo *media*, designa a las cosas en estado, dentro de un orden que asigna los lugares y la posición de cada actuante, lo que implica la adaptación del comportamiento de un agente, que debe salirse de su encierro e intimidad, e integrarse con otras posiciones antagónicas. El subfijo *ión*, designa el proceso por el cual un intermediario se interpone entre dos o varios seres o realidades.

Todo proceso de mediación presupone que es necesario pasar por otra cosa para llegar a ser aquello que uno es, ya que nada existe inmediatamente o de forma objetiva. En el contexto de la evolución del hombre la capacidad de lenguaje está ligada a la formación de la conciencia. El lenguaje permitió al hombre utilizar la capacidad cerebral, para crear modelos de la realidad, y a la vez cotejarlos en el contexto de una interacción social. Pensar en el dibujo como lenguaje es también pensarlo como modelo de mediación entre las ideas del proyectista y una puesta en contexto de la misma, contexto entendido como aquel que opera al interior del proceso y contexto que implica poner en juego las primeras ideas como relaciones espaciales³.

Entonces la idea mediación es doble, biológica por la importancia de la capacidad cerebral, y social porque debo disponer de un lenguaje para comunicarme. El cerebro y el lenguaje están en el medio, entre el mundo y nosotros. En el mismo sentido, la mediación cerebro-lenguaje es importante para el desarrollo de la conciencia. En otras palabras, es necesario pasar por el lenguaje para llegar a ser lo que se es, lo que implica un proceso ininterrumpido de transformación entre mi conciencia y el contexto tecnocultural.

En su rol de lenguaje de “simulación”, el dibujo permite al diseñador pasar de la figuración en un espacio bidimensional, objetos tridimensionales. El diseñador puede operar sobre el problema espacial en varios registros estético-técnico-funcionales, configurando un proceso de comunicación que lleva al plano consciente ciertas relaciones intuitivas producto de la fase de inmersión. Puede también “simular” mentalmente ideas que tiene “en mente”, soluciones posibles. El dibujo, junto con la totalidad de las expresiones plásticas, se constituyen en el síntoma tanto del aspecto figurativo como el aspecto evolutivo de las representaciones mentales, habilitadas por la multi-dimensionalidad del conocer proyectual.

Si bien es cierto que cualquier arquitectura se puede representar con cualquier sistema y medio, en el caso

concreto del proceso de diseño, el grado de intimidad que tiene el arquitecto en esa meditación personal hace incluir la elección de los modos de representación como parte del proceso creativo. Al optar el arquitecto por un sistema/medio en especial, realiza al menos una selección en un momento dado de su trabajo, la que suele estar motivada por la naturaleza del problema que se plantea resolver. Así el empleo de las convenciones gráficas, la elección, aplicación prioritaria o el orden de aparición de un determinado sistema de prefiguración/representación, afectarán la naturaleza y las características de la información que estamos manejando.

Entonces se debe insistir en que los sistemas y medios plásticos no resultan ni indiferentes ni objetivos; no son neutrales, transparentes ni atemporales; sino que tienen carácter intencional, sustancial y dependiente en el tiempo; indican y forman parte de la intención proyectual, forman parte del diálogo proyectual entablado con la materia arquitectónica y con la gráfica como materia; impactan directa y esencialmente en el modo en que el proyecto de arquitectura es concebido, desarrollado y comunicado.

El presente trabajo se enmarca en una experiencia exploratoria, que estimula variados cuestionamientos y múltiples caminos, en el compromiso de habilitarnos a experiencias formativas donde al construir juicios valorativos, incorporemos en nuestros procesos creativos, la visión crítico - propositiva que determine el carácter de las propuestas, entendiendo la tarea docente como un camino posible en la guía de formación de los alumnos.

Programa guía. Una aproximación a las dificultades en el aprendizaje

El presente trabajo se enmarca en una experiencia exploratoria, que estimula variados cuestionamientos y múltiples caminos, en el compromiso de habilitarnos a experiencias formativas donde al construir juicios valorativos, incorporemos en nuestros procesos creativos, la visión crítico - propositiva que determine el carácter de las propuestas, entendiendo la tarea docente como un camino posible en la guía de formación de los alumnos. El sentido general de la práctica en Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica apunta a tres momentos o etapas de construcción. En la primera, la caracterización del rol del edificio, involucra una serie de reflexiones acerca del contexto y la situación cultural, vinculadas siempre con la obra. En esta etapa las dificultades principales se centran en el problema de la interpretación de la historiografía, ya que los conocimientos previos que portan los alumnos son heterogéneos y la bibliografía disponible no se corresponde con la complejidad para primer año. Por otro lado los alumnos todavía no desarrollan las herramientas para comunicar ideas de forma gráfica. En este sentido las posibilidades que da el manejo del boceto y los esquemas conceptuales, a manera de croquis, es muy amplia pero de difícil implementación.

La segunda etapa pretende acercarse al conocimiento de los modos de concretar ese rol construido en la etapa anterior, trabajando la idea de recurso como la forma de expresar en términos de espacio y forma las ideas del di-

señador. En esta etapa las dificultades principales tienen que ver con la comprensión de la obra en su estructura formal general y sobre todo el lenguaje. La gráfica es en general reproductiva lo que induce a pensar en dificultades para reconstruir su forma. Los dibujos coinciden con las imágenes contenidas en la historiografía y muchas veces el sistema gráfico elegido no es el indicado para la comunicación de las ideas.

La tercera etapa pretende integrar conocimientos a través de relaciones conceptuales entre las ideas desarrolladas en las etapas anteriores, la modalidad es individual con la idea de relacionar conceptos referidos a la obra y el movimiento estudiado. La práctica evaluativa se realiza a libro abierto y en tres instancias. Las dificultades detectadas en esta etapa se vinculan con la capacidad de desarrollar el pensamiento relacional por parte de los alumnos. En general los enfoques didácticos tienden más a desarrollar el pensamiento convergente y en este sentido construir relaciones conceptuales es un ejercicio complejo.

Se hace evidente la necesidad de una propuesta que integre los conocimientos construidos en otras asignaturas como también que permitan al alumno un proceso de descubrimiento con las mismas herramientas que se desarrollan en los talleres de diseño y en las morfologías. En este sentido es dable pensar en un proceso de aprendizaje que simule las posibles fases del proceso de diseño como momentos analíticos interpretativos con un sentido exploratorio.

Es posible suponer la existencia de un obstáculo de conocimiento en la perspectiva del desarrollo de un pensamiento con orientación proyectual. El obstáculo se presenta en el planteo de un enfoque más analítico que propositivo, si bien existen instancias en las que el alumno construye relaciones transversalmente, las valoraciones críticas giran alrededor de búsquedas más analíticas que propositivas.

Ideas y propuestas

En el desarrollo del trabajo práctico durante el ciclo lectivo 2006, en la comisión de alumnos que desarrollaron la práctica con contenidos de Renacimiento y Manierismo, se hizo hincapié en el desarrollo de una simulación entre el proceso hermenéutico con la bibliografía y las posibles fases del proceso de diseño desarrollado por un autor, en este caso Filippo Brunelleschi en su obra de la Capilla Pazzi. En este sentido un grupo de tres alumnos intentó plasmar un camino de descubrimiento estableciendo relaciones entre el esquema general de trabajos prácticos con la idea de proceso proyectual del autor, simulando interrogantes posibles como guía, en el proceso de análisis y crítica. De este trabajo se desprende la siguiente presentación, como una propuesta exploratoria con este grupo de alumnos indagando más allá del análisis a través de un desarrollo gráfico que más que analítico pretende ser propositivo, tomando como punto de partida las posibles estrategias de proyecto planteadas por el autor, como los distintos lenguajes posibles tomados del imaginario del Renacimiento.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló principalmente en tres fases de aprendizaje.

1º Fase:

El objetivo de esta fase fue indagar en construcciones gráficas aleatorias con los principios y las formas descubiertas en la capilla Pazzi.

La fase se desarrolló en instancias de taller con una fuerte dosis de técnicas gráficas que permitieran a cada uno de los alumnos descubrir las propiedades de cada técnica y de alguna manera identificarse con la misma. Por otro lado se planteó la búsqueda alrededor del concepto de serie (secuencia de dibujos que responden a un proceso evolutivo) y recursividad (serie de dibujos que de diferente manera intentan explicar la misma idea una y otra vez). Cada alumno inició una búsqueda, lo que puso en evidencia las dificultades para expresar las ideas de forma gráfica, pero demostró la riqueza de posibilidades al darse en cada uno de ellos procesos diferentes. Cada exploración puede representar un posible sistema de prefiguraciones renacentistas que más que interesar por su aproximación o veracidad al sistema de pensamiento de Brunelleschi, interesan en la posibilidad de generar formas.

2º Fase:

El objetivo fue relacionar los esquemas conceptuales construidos en la 2ª etapa del trabajo práctico con las gráficas construidas en la 1ª Fase de la nueva experiencia. Esta fase pretendió desarrollar la capacidad de los alumnos en comunicar gráficamente ideas a modo de mapa de conceptos poniendo énfasis en las posibilidades comunicativas de la gráfica exploratoria. El proceso es en sí mismo dialéctico ya que el esquema permite orientar, pero en sí mismo no dice todo y la gráfica a veces acompaña las interpretaciones, como también puede provocar nuevas miradas e ideas. Las dificultades encontradas, se centran en traducir lenguajes escritos a códigos gráficos, por tanto esta segunda fase exige una guía docente cercana a modo de seguimiento continuo y de un ajuste del proceso de construcción gráfica acompañado de ejercicios de auto evaluación.

3º Fase:

El objetivo de esta fase fue poder completar una bitácora de ejercicios gráficos que acompañan a las relaciones conceptuales desarrollados en el práctico original, sobre todo en el intento de descubrir y hacer consciente las posibilidades de proceso creativo propio. Esta hipótesis pretende entender a los desarrollos de contenidos propios de la asignatura, más como posibilidades exploratorias que temas aislados en sí mismos.

Reflexiones de alumnos: Cecilia Torres:

Retroalimentación de las formas regulares, su proporción, simetría y configuración vaticinan un proceso o serie de operaciones infinitas. Las formas regulares configuran espacios interiores y exteriores, y le dan carácter a su entorno con operaciones modulares. Toda

fase tiene su relación con el todo, pero representa una búsqueda siempre única desde el lugar o la importancia que le otorga, durante el proceso del proyectista. Al operar con el volumen y utilizar simultáneamente el punto, la línea, el plano y sus correlatos espaciales en circuito continuo, la exploración vuelve a tornarse infinita y la selección posible se visualiza y filtra desde todo ángulo. El siguiente estado debiera ser el visual, de fundamental importancia en el Renacimiento.

Reflexiones y conclusiones provisionarias

Al interior de la práctica desarrollada, las reflexiones si bien provisionarias son alentadoras. Desde el inicio de este taller (encierro), los alumnos manifestaron un crecimiento en cuanto a sus posibilidades de expresión gráfica, estos desarrollos se verificaron en los trabajos iniciados en el cursado de Teoría Historia y Crítica 2 (segundo nivel), así también en los primeros trabajos prácticos de Taller de Arquitectura 2. A su vez se puso en evidencia otras capacidades expresivas que no habían sido notadas en el cursado normal, por ejemplo la asociación distante de conceptos trabajados en otras asignaturas tales como escala, proporción, composición y simetría; la fluidez de ideas y la apertura hacia otras maneras de comprender e interpretar los recursos utilizados durante el proceso de proyecto de la Capilla Pazzi.

El camino, si bien es complejo, es enriquecedor y múltiple, y permite sobre todo abrir un campo de posibilidades para las inteligencias variadas y para las diferentes maneras de asir la realidad por parte de los alumnos.

Dentro de las dificultades detectadas, se destaca la formación docente orientada hacia un enfoque más proyectual que analítico, también el número de alumnos y la relación docente alumnos que en esta experiencia es casi personalizado. Pero en el convencimiento que el alumno no solo intenta construir conocimientos sino también construye su mente, es positivo indagar en los anclajes con los procesos creativos y críticos más que en un conocimiento por acopio de carácter enciclopedista. En este sentido y con el convencimiento del equipo de cátedra se está desarrollando una propuesta alternativa en el cursado del ciclo lectivo 2009.

Notas

1. Segundo Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía, "El Proyecto Humano y su Futuro: Alternativas". Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan - República Argentina.
2. Letelier, Sofía, 2001, *Caleidoscopio de la Creatividad*, Ed. FAU - Universidad de Chile, 1ª Edición, Santiago de Chile. Plantea

como etapas del Proceso Creativo a la Inmersión, Incubación, Iluminación y Racionalización, pag. 102 a 105.

3. Soriano, Pablo, "La Mediación Figurativa como Historia del Habitar. Público y Privado" - Vol. II, Ed. Bs. As.: Nobuko, 2005. Pág. 114.

Nota Comité Editorial: Este artículo ha sido modificado (se han eliminado imágenes) para su publicación en esta edición Actas de Diseño, debido al espacio y formato de la misma.

Referencias bibliográficas

- Elliot, John, (1990). *La investigación-acción en educación*, Traducción Pablo Manzano, Ed. Morata SA, Madrid.
- Kusch, Rodolfo, (1998). *Obras Completas*, Ed. Fundación Ross, Santa Fé.
- Letelier, Sofía, (2001). *Caleidoscopio de la Creatividad*, Ed. FAU - Universidad de Chile, 1ª Edición, Santiago de Chile.
- Litwin, Edith, (1997). *Las Configuraciones Didácticas*, Ed. Paidós, Bs. As.
- Morin, Edgar, (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Traducción Mercedes Vallejo-Gómez, Francia, UNESCO.
- Waisman, Marina, (1985). *El significado de la Arquitectura. Un modelo de análisis*, Resistencia, Dana N° 39/40.

Abstract: This text is directly related to the Project of Investigation titled curricular Design of Theory, History and Architectural Critique in convergence to the process project, making special emphasis to the exploratory graph in the construction of the specific, discipline and projected knowledge.

Key words: Pedagogy - Projects of Design - Innovation - Strategies of education - Investigation - Curricula

Resumo: Esse texto está relacionado diretamente com o Projeto de Investigação intitulado Design Curricular da Teoria, História e Crítica Arquitetônica em convergência com o processo projetivo, salientando especialmente a gráfica exploratória na construção do conhecimento específico disciplinar e projetivo.

Palavras chave: Pedagogia - Projetos de Design - Inovação - Estratégias de ensino - Investigação - Currículo

(*) **Adriana Potenzoni**. Arquitecto, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño-UNSJ. Argentina. Profesor Adjunto, Universidad Nacional de San Juan. **Fernando Giudici**. Arquitecto, Facultad de Arquitectura, Urbanismo UNSJ, Argentina. Profesor Adjunto, Universidad Nacional de San Juan. **Horacio Quiroga**. Arquitecto, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño-UNSJ. Argentina. Profesor Adjunto, Universidad Nacional de San Juan. **Andrés Mattar**. Arquitecto, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño-UNSJ. Argentina. Profesor Jefe de Trabajos Prácticos, Universidad Nacional de San Juan., Universidad Nacional de San Juan. **Carlos Romero**. Arquitecto, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño-UNSJ. Argentina. **Verónica Giuliani**. Arquitecto, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño-UNSJ. Argentina.