

Del aula a la ciudad

Procesos de enseñanza-aprendizaje en la Arquitectura desde la experiencia de la FAUA-UNI

From the classroom to the city
Teaching-Learning Processes in Architecture
from the Experience of FAUA-UNI



Patricia Cristina Ciriani Espejo

¹Universidad Nacional de Ingeniería (Perú)

pciriani@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5769-9199>

Josefa Ida Rojas Coronado

²Universidad Nacional de Ingeniería (Perú)

josefaidarojas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3428-7583>

Magda Alicia Campos Gonzales

Universidad Nacional de Ingeniería (Perú)

mcampos@uni.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-5107-2042>

Vladimir Mario Ramos Calderón

Universidad Nacional de Ingeniería (Perú)

vramoc@uni.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0009-6806-0185>

Resumen: Este artículo es una primera sistematización de una experiencia de investigación en aula abierta desarrollada en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Artes de la Universidad Nacional de Ingeniería (FAUA-UNI), en Lima, en la cual un curso obligatorio de tercer ciclo se convierte en plataforma para articular docencia, responsabilidad social y trabajo con comunidades en barrios colindantes al campus. Más que describir proyectos

de diseño acabados, el texto pone el foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se activan cuando el aula se desplaza al territorio y cuando los estudiantes asumen el rol de co-investigadores junto con sus docentes.

Desde un enfoque cualitativo, se reconstruyen las fases del dispositivo pedagógico: definición del problema y del área de trabajo, diseño de instrumentos sencillos de registro, salidas de campo con estudiantes, espacios de co-análisis y devolución a los actores comunitarios. La reflexión se apoya en las pedagogías críticas inspiradas en Paulo Freire, en los debates sobre responsabilidad social universitaria y en la discusión sobre la formación del arquitecto en contextos latinoamericanos atravesados por desigualdades socioespaciales.

Los principales hallazgos señalan que la investigación en el aula puede funcionar como un puente concreto entre universidad y comunidad, siempre que se expliciten los límites del curso, se construyan acuerdos realistas con los actores locales y se cuente con un mínimo de respaldo institucional. Asimismo, se identifican desafíos para la sostenibilidad de este tipo de experiencias, vinculados a la continuidad en el territorio, al reconocimiento del trabajo docente y a la necesidad de evitar la folclorización de los barrios populares como simples escenarios pedagógicos.

Abstract: This article presents an initial systematization of an open classroom research experience carried out at the Faculty of Architecture, Urbanism and Arts of the National University of Engineering (FAUA-UNI) in Lima, in which a compulsory third-semester course becomes a platform to articulate teaching, social responsibility and community work in neighbourhoods adjacent to the campus. Rather than describing finished design projects, the text focuses on the teaching-learning processes that are activated when the classroom moves into the territory and when students assume the role of co-researchers together with their teachers.

From a qualitative approach, the article reconstructs the main phases of the pedagogical device: definition of the problem and the area of work, design of simple recording instruments, field trips with students, spaces for co-analysis and feedback to community actors. The reflection is grounded in critical pedagogies inspired by Paulo Freire, in debates on university social responsibility and in ongoing discussions about architectural education in Latin American contexts marked by sociospatial inequalities.

The main findings indicate that classroom-based research can operate as a concrete bridge between university and community, provided that the limits of the course are made explicit, realistic agreements are built with

local actors and a minimum level of institutional support is ensured. At the same time, the study identifies key challenges for the sustainability of such experiences, related to continuity in the territory, recognition of teaching work and the need to avoid the folklorisation of popular neighbourhoods as mere pedagogical settings.

Resumo: Este artigo apresenta uma primeira sistematização de uma experiência de pesquisa em aula aberta desenvolvida na Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Artes da Universidade Nacional de Engenharia (FAUA-UNI), em Lima, na qual uma disciplina obrigatória do terceiro semestre se converte em plataforma para articular ensino, responsabilidade social e trabalho com comunidades em bairros vizinhos ao campus. Mais do que descrever projetos de desenho acabados, o texto focaliza os processos de ensino-aprendizagem que se ativam quando a sala de aula se desloca para o território e quando os estudantes assumem o papel de co-pesquisadores junto com seus docentes.

A partir de uma abordagem qualitativa, reconstroem-se as fases do dispositivo pedagógico: definição do problema e da área de trabalho, elaboração de instrumentos simples de registro, saídas de campo com estudantes, espaços de coanálise e devolução aos atores comunitários. A reflexão apoia-se nas pedagogias críticas inspiradas em Paulo Freire, nos debates sobre responsabilidade social universitária e na discussão acerca da formação do arquiteto em contextos latino-americanos atravessados por desigualdades socioespaciais.

Os principais achados indicam que a pesquisa em sala de aula pode funcionar como uma ponte concreta entre universidade e comunidade, desde que se explicitem os limites da disciplina, sejam construídos acordos realistas com os atores locais e se conte com um mínimo de respaldo institucional. Além disso, identificam-se desafios para a sustentabilidade desse tipo de experiência, relacionados à continuidade no território, ao reconhecimento do trabalho docente e à necessidade de evitar a folclorização dos bairros populares como simples cenários pedagógicos.

Introducción

En muchas escuelas de arquitectura latinoamericanas, la relación entre docencia, investigación y extensión se mantiene fragmentada. Los talleres de proyecto concentran el mayor peso formativo, mientras que la investigación suele asociarse a seminarios teóricos o a tesis de fin de

carrera; asimismo, la responsabilidad social universitaria (RSU) se canaliza mediante actividades puntuales, frecuentemente desconectadas del currículo formal (Quijano, 2014). Esta separación resulta especialmente problemática en contextos urbanos atravesados por desigualdades socioespaciales, urbanización popular e imaginarios estigmatizantes sobre los barrios periféricos (Matos Mar, 1977; Silva, 2011).

El caso limeño es paradigmático: la ciudad crece mediante oleadas de ocupación del suelo, autoconstrucción y disputas por el acceso a los servicios, generando territorios donde coexisten huellas prehispánicas, tejidos informales y grandes infraestructuras de movilidad (Matos Mar, 1977; Quijano, 2014). En este contexto, la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) se emplaza en un área de contacto entre varios distritos del norte de Lima, rodeada de barrios populares, sitios arqueológicos y espacios públicos en disputa. Sin embargo, ese entorno inmediato ha sido históricamente poco integrado a la formación regular de los estudiantes de arquitectura.

El presente capítulo sistematiza una experiencia de investigación en aula abierta, desarrollada en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Artes de la UNI (FAUA-UNI), en la cual un curso obligatorio de tercer ciclo se convierte en plataforma para articular docencia, responsabilidad social y trabajo con comunidades en barrios colindantes al campus. En lugar de centrarse en proyectos de diseño como productos finales, el texto analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje que emergen cuando el aula se desplaza al territorio y cuando los estudiantes asumen el rol de co-investigadores junto con sus docentes, en sintonía con las pedagogías críticas inspiradas en Paulo Freire (2019).

La pregunta orientadora para esta sistematización es:

¿De qué manera una experiencia de investigación en el aula, en diálogo con comunidades vecinas, puede contribuir a articular docencia, RSU y extensión en la formación temprana del arquitecto, sin sobrecargar a estudiantes y docentes ni instrumentalizar a los actores locales?

A partir de esta pregunta, el artículo se propone: (1) describir el contexto institucional y territorial de la experiencia; (2) presentar la metodología empleada en el aula para articular docencia, investigación y trabajo con comunidades; (3) identificar los principales hallazgos y dificultades observadas; y (4) extraer aprendizajes que puedan dialogar con otras escuelas de arquitectura latinoamericanas.

Desarrollo

Marco conceptual

Investigación en el aula y pedagogías críticas

Entendemos por investigación en el aula aquellas prácticas en las que la propia actividad docente se convierte en objeto de indagación sistemática: se formulan preguntas, se diseñan instrumentos de registro, se analizan los datos producidos durante el curso y se socializan los resultados. Esta perspectiva se nutre de las pedagogías críticas, concibiendo la educación como práctica de la libertad y no como simple transmisión de contenidos (Freire, 2019). Freire critica el modelo “bancario” de educación, en el cual el docente deposita saberes en estudiantes pasivos; propone, en su lugar, una educación dialógica, en la que docentes y estudiantes leen críticamente su realidad y la transforman mediante la praxis (Freire, 2019).

Trasladado al campo de la arquitectura, ello implica que el aula no puede limitarse a reproducir modelos formales o tipologías abstractas; debe abrirse a los conflictos concretos que atraviesan los territorios donde se forma y actúa el arquitecto. La investigación en el aula, en esta clave, se vuelve una herramienta para que el propio proceso de enseñanza-aprendizaje sea objeto de problematización: ¿qué miramos cuando miramos la ciudad?, ¿qué roles asignamos a la universidad y a las comunidades?, ¿qué saberes reconocemos como legítimos?

Aprendizaje situado, ciudad latinoamericana y mirada arquitectónica

La noción de aprendizaje situado enfatiza que el conocimiento se construye en contextos específicos de práctica, interacción y poder, no en abstracto. En la ciudad latinoamericana, atravesada por procesos de desborde popular, informalidad y colonialidad del poder (Matos Mar, 1977; Quijano, 2014), la formación del arquitecto no puede abstraerse de las condiciones sociohistóricas de los barrios populares, ni de los imaginarios que los rodean (Silva, 2011).

Desde el campo de la teoría de la arquitectura y el arte, diversos autores han insistido en la necesidad de “aprender a ver” el espacio más allá de la fachada y el plano (Arnheim, 1993; Zevi, 1998). La expansión del campo

artístico hacia instalaciones, performances, acciones urbanas y prácticas relacionales ha desplazado el foco desde el objeto autónomo hacia la experiencia espacial y corporal (Bourriaud, 2008; Fried, 2004; Kaprow, 2003; Krauss, 1996). Conceptos como obra abierta (Eco, 1992) o la crítica a la objetualidad del arte moderno (Fried, 2004; Judd, 2005; Morris, 1979), ayudan a pensar el espacio urbano como campo de relaciones, no como simple contenedor.

En paralelo, la tradición situacionista y las reflexiones sobre la deriva han subrayado el caminar como práctica estética y cognitiva: el cuerpo en movimiento produce una lectura singular de la ciudad, distinta a la que ofrecen el plano o la fotografía aérea (Debord, 2000; Careri, 2009). Para la experiencia aquí estudiada, estas ideas legitiman el uso de derivas urbanas y registros sensibles como estrategias de aprendizaje situado.

Responsabilidad social universitaria y trabajo con comunidades

Las discusiones sobre responsabilidad social universitaria, en América Latina, han señalado la necesidad de superar enfoques asistencialistas, donde la universidad “lleva soluciones” a las comunidades, para avanzar hacia modelos de intercambio de saberes y co-producción de conocimiento (Quijano, 2014). En el campo de la arquitectura, este giro se relaciona con experiencias de trabajo con comunidades, asesorías técnicas, arquitectura sin arquitectos y saberes vernáculos (Rudofsky, 1964), así como con lecturas críticas sobre los “no lugares” y los espacios del anonimato en la sobremodernidad (Augé, 2000).

En este marco, la FAUA-UNI se enfrenta al desafío de articular su RSU con los barrios que la rodean, sin folclorizarlos ni instrumentalizarlos. La experiencia de investigación en aula abierta analizada se concibe como un intento de construir ese puente, anclando la docencia en procesos de diálogo con actores comunitarios concretos.

Contexto institucional y territorial

La FAUA-UNI se ubica en una zona de contacto entre varios distritos del norte de Lima, donde se entrecruzan ejes viales de alta intensidad, espacios residuales bajo viaductos, áreas ocupadas mediante procesos de autoconstrucción y equipamientos tanto educativos como de salud con recursos limitados. A poca distancia del campus se encuentran huellas de

la ciudad prehispánica, como determinadas huacas que sobreviven entre talleres mecánicos y almacenes, así como áreas verdes fragmentarias y espacios públicos en disputa (Matos Mar, 1977; Silva, 2011).

Pese a esta riqueza y complejidad, durante mucho tiempo el entorno inmediato de la facultad permaneció en los márgenes de la formación regular: los estudiantes lo atravesaban para llegar al campus, pero pocas veces lo analizaban como objeto de proyecto o de investigación. La RSU tendía a expresarse en acciones puntuales —asesorías aisladas, talleres breves, visitas guiadas— que no lograban consolidar una relación sostenida con los barrios.

Por tal razón, la iniciativa de convertir un curso obligatorio de tercer ciclo en aula abierta surge de la necesidad de tensionar esta situación y de ensayar otras formas de presencia universitaria en el territorio, articulando aprendizajes, investigación y trabajo comunitario. La experiencia traumatizante de dos años encerrados en aula virtual, debido al COVID-19, motivó la transformación de un curso, principalmente teórico en aula cerrada, en uno a dos tercios realizados en el espacio público aledaño de la UNI.

Metodología aplicada en el aula

Enfoque y diseño general

La experiencia se diseñó como una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y participativo. La pregunta central fue cómo un curso básico podía funcionar como dispositivo de articulación entre docencia, investigación y trabajo con comunidades sin dejar de cumplir con los contenidos curriculares obligatorios.

Se definieron tres objetivos específicos:

1. Incorporar sistemáticamente el registro y análisis de la experiencia de campo al trabajo de aula.
2. Construir una relación de diálogo y negociación con actores comunitarios, evitando enfoques asistencialistas.
3. Generar insumos que permitieran evaluar y ajustar la propuesta a futuro.

Los registros producidos por los estudiantes fueron revisados, posteriormente, en sesiones colectivas de aula, donde se identificaron temas

recurrentes, tensiones observadas en el territorio y patrones de uso del espacio. Este proceso de lectura comparada permitió construir interpretaciones compartidas y ajustar progresivamente los instrumentos de registro utilizados durante el curso.

Participantes

Participaron sucesivas cohortes de estudiantes de tercer ciclo de arquitectura, organizados en secciones de entre 25 y 35 personas, durante varios semestres académicos. El equipo docente del curso *Arte y Arquitectura 1* está integrado por la profesora titular, Patricia Ciriani, historiadora de arte y arquitectura, que asume el doble rol de investigadora y de coordinadora, apoyándose en sus asistentes de cátedra: las arquitectas Ida Rojas y Alicia Campos, y el artista Vladimir Ramos.

Los actores comunitarios incluyeron dirigentes vecinales, responsables de instituciones educativas cercanas, representantes municipales, transeúntes y habitantes interesados en colaborar. Su nivel de involucramiento varió según el ciclo, las condiciones políticas locales y la disponibilidad de tiempo.

Fases del dispositivo pedagógico

El dispositivo se organizó en cinco fases principales:

1. Definición del problema y del área de trabajo

En aula, se discutieron con los estudiantes distintas problemáticas observables en el entorno de la FAUA-UNI: inseguridad, falta de áreas verdes, deterioro del espacio público, invisibilización del patrimonio arqueológico, entre otras (Silva, 2011; Quijano, 2014). A partir de estos debates y de informaciones recabadas con actores locales, se seleccionó un área de trabajo factible, considerando accesibilidad, relativa seguridad y presencia de organizaciones de base.

2. Diseño de instrumentos sencillos de registro

Se elaboraron diarios de campo para que cada estudiante registrara sus observaciones, sensaciones y dudas en las salidas al territorio; fichas breves para identificar actores y lugares significativos; y guías de entrevista corta para conversaciones con vecinos, evitando formatos excesivamente estructurados que obstaculizaran el diálogo (Freire, 2019).

3. Salidas de campo y co-análisis

Las salidas de campo se realizaron en grupos, combinando caminatas guiadas, momentos de observación libre y encuentros con actores comunitarios. Se retomó la idea de deriva como exploración del territorio más allá de los recorridos habituales (Debord, 2000; Careri, 2009), solicitando que, al menos en ciertas fases del recorrido, se prescindiera del uso del celular para favorecer una atención más intensa al ambiente. En las sesiones posteriores en aula se analizaron los registros, identificando patrones, tensiones y oportunidades.

4. Asignación y ejecución de tareas

Los estudiantes se proponen para las distintas actividades, siguiendo las indicaciones de los docentes y bajo la supervisión de un/a delegado/a de grupo, quien crea el grupo de WhatsApp para la coordinación interna. Se organizan en equipos de al menos dos estudiantes. Cada participante desarrolla habilidades que rara vez había ejercitado previamente, como trabajos de albañilería simple, carpintería, limpieza, pintura y gestión con autoridades locales (ministerios, municipalidades, juntas vecinales, centros comunales, colegios, empresas o parroquias). El/la delegado/a desarrolla asimismo habilidades de liderazgo, al asegurar que las tareas se cumplan y al supervisar el nivel de participación de cada estudiante, lo cual incide en la evaluación final. En casos de falta de implicación o de desacuerdos puntuales, los docentes actúan como instancia final de resolución.

5. Devolución y cierre de ciclo

En la medida de lo posible, los grupos prepararon materiales de devolución —mapas, esquemas, presentaciones— para compartir con los actores comunitarios lo observado y discutido. Se explicitaron los límites del curso, evitando crear expectativas irreales respecto a intervenciones físicas, y se recogieron comentarios para ajustar la experiencia en el siguiente ciclo.

Resultados o Hallazgos Principales

Estudiantes como co-investigadores

Uno de los hallazgos más relevantes fue la paulatina transformación del rol estudiantil. Al inicio, muchos estudiantes concebían las salidas al

territorio como simples “visitas” o actividades complementarias; sin embargo, a medida que se les introdujo en la lógica de la investigación en el aula —explicando la importancia de los registros, discutiendo los diarios de campo, ajustando colectivamente las fichas—, comenzaron a asumirse como co-investigadores (Freire, 2019).

Esto se evidenció en:

- Mayor cuidado en las descripciones de los diarios, que no se limitaban a listar elementos físicos, por el contrario, incorporaban percepciones, dudas y relaciones entre actores.
- Propuestas de los propios estudiantes para mejorar los instrumentos, incorporando, por ejemplo, categorías específicas para registrar prácticas de autoconstrucción o usos informales del espacio.
- Preguntas críticas acerca de la pertinencia de ciertas acciones con la comunidad, lo que muestra un proceso de *conscientização* en el sentido freireano (Freire, 2019).

Relectura del territorio y de los barrios populares

El contacto sistemático con los barrios, colindantes al campus, favoreció una relectura del territorio. Si bien al inicio predominaban imaginarios de peligro y carencia, los diarios y discusiones posteriores revelaron miradas más complejas, donde se reconocían formas de organización vecinal, apropiaciones creativas del espacio y la coexistencia de distintas temporalidades: desde la huella prehispánica a las prácticas contemporáneas de autoconstrucción (Matos Mar, 1977; Silva, 2011; Rudofsky, 1964).

La incorporación de referentes teóricos y visuales —sobre imaginarios urbanos, arquitectura sin arquitectos, obra abierta o estética relacional— sirvió de marco para pensar estas observaciones (Eco, 1992; Bourriaud, 2008; Didi-Huberman, 2004; Rudofsky, 1964). Los estudiantes comenzaron a identificar cómo ciertos espacios eran “invisibles” en los discursos oficiales, pero centrales para la vida cotidiana de los habitantes, tal como sucede con los no lugares descritos por Augé (2000), aunque aquí resemantizados desde el contexto limeño.

Articulación universidad–comunidad: acuerdos y tensiones

- La experiencia mostró que la investigación en el aula puede funcionar como un puente concreto entre universidad y comunidad, pero también hizo visibles tensiones importantes.
- Entre los aspectos positivos se cuentan:
- La posibilidad de construir confianza a través de la presencia continuada de estudiantes y docentes.
- La generación de espacios de diálogo donde vecinos y universitarios compartían diagnósticos y propuestas.
- La visibilización, ante autoridades locales, de problemas y recursos que no figuraban en los registros municipales.
- La alimentación del blog del curso <https://arteyarquitecturafavu.blogspot.com/> que permite visibilizar todas las dinámicas locales y los resultados obtenidos de forma participativa.
- No obstante, también surgieron dificultades:
- Desconfianza inicial de algunos actores comunitarios, vinculada a experiencias previas de intervenciones municipales percibidas como agresivas o poco dialogadas por parte de los habitantes.
- Diferencias de expectativas respecto a lo que los estudiantes podrían o debían hacer.
- Rotación de dirigencias vecinales, que obligaba a recomenzar procesos de concertación.

Estas tensiones recuerdan que la RSU no puede reducirse a contabilizar actividades, por el contrario, debe lidiar con la dimensión política de las relaciones entre universidad y territorio (Quijano, 2014).

Impactos en la organización docente

En el plano interno, la experiencia tuvo impacto en la organización del trabajo docente. La necesidad de coordinar salidas, adaptar contenidos, revisar registros y mantener interlocución con la comunidad supuso una carga adicional que no siempre fue reconocida institucionalmente. Al mismo tiempo, impulsó la creación de instrumentos compartidos —plantillas, matrices, protocolos mínimos de seguridad— que podrían ser reutilizados por otras asignaturas interesadas en trabajar con comunidades.

Este doble movimiento evidenció tanto el potencial como los límites de experiencias impulsadas, principalmente, por la iniciativa de un equipo docente específico (Freire, 2019).

Discusión y Conclusiones

La sistematización permite sostener que la investigación en aula abierta, cuando se inspira en pedagogías críticas, puede constituir una vía eficaz para articular docencia, RSU y trabajo con comunidades en la formación temprana del arquitecto (Freire, 2019). En términos de aprendizaje, el proceso favorece:

- Una mirada más situada sobre la ciudad, que integra dimensiones materiales, simbólicas y afectivas (Arnheim, 1993; Zevi, 1998; Silva, 2011).
- El reconocimiento de saberes vernáculos en los barrios populares, cuestionando jerarquías tradicionales entre conocimiento “técnico” y “empírico” (Rudofsky, 1964; Quijano, 2014).
- El desarrollo de capacidades de escucha, negociación y co-análisis, clave para cualquier práctica profesional comprometida con el territorio (Freire, 2019).

Sin embargo, la experiencia también muestra desafíos para su sostenibilidad:

1. **Continuidad en el territorio.** Cuando los cursos cambian de área de trabajo en cada ciclo, se dificulta la acumulación de procesos comunitarios y aparece la “fatiga” frente a visitas repetidas sin resultados visibles.
2. **Reconocimiento del trabajo docente.** La ausencia de mecanismos que valoren el tiempo invertido en coordinación, registro y análisis pone en riesgo la continuidad de experiencias de este tipo.
3. **Evitar la folclorización.** Existe el riesgo de convertir los barrios populares en meros escenarios pedagógicos, reforzando estereotipos o romanticismos, en lugar de entablar un diálogo crítico sobre desigualdad y colonialidad del poder (Silva, 2011; Quijano, 2014). En este sentido, resulta fundamental evitar la folclorización de los barrios populares como simples escenarios pedagógicos, reconociéndolos, en cambio, como territorios portadores de saberes urbanos

propios y de formas históricas de producción del espacio, frecuentemente invisibilizadas por los discursos técnicos y académicos.

La experiencia también puede leerse desde una perspectiva de interculturalidad crítica y decolonialidad. La presencia sistemática de estudiantes en el territorio obliga a cuestionar la jerarquía implícita que, tradicionalmente, sitúa el conocimiento académico por encima de los saberes locales. Los registros producidos en el curso –diarios de campo, entrevistas y observaciones situadas– permiten reconocer formas de conocimiento urbano generadas por los propios habitantes, vinculadas a prácticas de autoconstrucción, organización barrial y apropiación cotidiana del espacio.

En esta clave, el aula abierta no solo desplaza físicamente la enseñanza hacia la ciudad, sino que introduce una revisión epistemológica de la formación arquitectónica, al reconocer la pluralidad de saberes que intervienen en la producción del espacio urbano latinoamericano (Quijano, 2014; Walsh, 2009; Mignolo, 2010).

Como conclusión, el capítulo sostiene que convertir un curso de tercer ciclo en aula abierta no implica únicamente cambiar los contenidos o añadir salidas de campo. Supone, más bien, replantear el lugar de estudiantes y docentes como co-investigadores, reconfigurar la relación entre universidad y comunidades, con el propósito de asumir una responsabilidad institucional por los procesos que se inician en el territorio.

La experiencia de la FAUA-UNI, en este orden de ideas, muestra que ello es posible, pero exige voluntad política, cuidado ético y una disposición constante a revisar las propias prácticas, siguiendo el espíritu freireano de una educación como praxis transformadora (Freire, 2019).

Referencias

- Arnheim, R. (1993). *La forma visual de la arquitectura*. Gustavo Gili.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Careri, F. (2009). *Walkscapes: El caminar como práctica estética*. Gustavo Gili.
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo* [Obra original publicada en 1967]. Pre-Textos.
- Didi-Huberman, G. (2004). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Manantial.

- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Planeta-Agostini.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI de España.
- Fried, M. (2004). *Arte y objetualidad: Ensayos y reseñas*. Antonio Machado Libros.
- Judd, D. (2005). *Escritos completos 1959-1975*. New York University Press.
- Kaprow, A. (2003). *Essays on the blurring of art and life*. University of California Press.
- Krauss, R. (1996). *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Alianza.
- Matos Mar, J. (1977). *Las barriadas de Lima*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Morris, R. (1979). Notes on sculpture. *Trama*, 1-2.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder (Antología esencial)*. CLACSO.
- Rudofsky, B. (1964). *Architecture without architects: An introduction to nonpedigreed architecture*. Museum of Modern Art.
- Silva, A. (2011). Imaginarios urbanos como espacio público. *Arquitecturas del Sur*, 29(40), 16-29.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zevi, B. (1998). *Aprender a ver la arquitectura*. Apóstrofe.