

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA en la formación DEL FUTURO ARQUITECTO: revisiones desde los procesos cognitivos.

Rodríguez, Lucas Gastón*

Doctorado en Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

Fernández, José Luis**

Carrera de Arquitectura, Departamento de Geografía y Turismo | Universidad Nacional del Sur | Argentina.

RESUMEN

El artículo presenta aportes desde y para la reflexión de nuestras prácticas de enseñanza superior, focalizando en la Historia de la Arquitectura, a partir de las experiencias docentes y de investigación de los autores en universidades públicas. Para ello se propone analizar los procesos cognitivos de los estudiantes, desde la Historia de la Arquitectura y los aportes de las Ciencias Sociales y de la Educación, en la formación del futuro arquitecto. Se introducen aspectos sobre la formación en la educación superior en relación a los sujetos (docentes y alumnos), objetos (saberes) e instrumentos (herramientas socio-culturales). Se presentan ejemplos de abordajes pedagógicos en Histo-

ria de la Arquitectura y sus procesos de construcción y apropiación, describiendo objetivos, caracterizando los procesos cognitivos y compartiendo algunos recursos de abordaje. Concluyendo con reflexiones varias en relación a la complejidad y riqueza presente en las relaciones educativas desde las construcciones subjetivas y los intercambios para la formación; cerrando con la ponderación de la enseñanza de la Historia en la formación del estudiante, como aporte para el análisis contextual de los hechos construidos, el refuerzo del posicionamiento socio-cultural y la validación de nuestras prácticas profesionales en un tiempo y espacio específico, significado por sujetos particulares.

PALABRAS CLAVE

Formación, Historia de la Arquitectura, Procesos cognitivos, Pedagogía crítico-reflexiva.



El artículo presenta aportes desde y para la reflexión de nuestras prácticas de enseñanza superior de la Arquitectura, focalizando en la formación desde la materia Historia. Dichas contribuciones se fundan desde las experiencias docentes y de investigación¹ de los autores, a partir de lo cual se propone describir los procesos cognitivos de los estudiantes, guiados por los contenidos de Historia de la Arquitectura y los aportes de las Ciencias Sociales y de la Educación, en la formación del futuro arquitecto; exponiendo propuestas y reflexiones de los autores para validar sentidos, en el marco de la enseñanza de la arquitectura en universidades públicas.

LA FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALUMNO, DOCENTE Y CÁTEDRA.

En cuanto a la formación del alumno, se rescata el perfil propuesto por la Ley de Educación Superior, citando "la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al

medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático" (L.E.S., 1995, Art. 3). Aspectos que promuevan los abordajes pedagógicos en perspectiva crítico-reflexiva. Siendo así, los procesos de formación y los planteos de enseñanza que construimos suelen basarse en una representación de la figura del estudiante que responde a preconcepciones de la educación tradicional. Por parte del docente, inicialmente se supone un sujeto obediente, comprometido y dedicado. Y por parte del estudiante, éste supone un trato similar al recibido durante sus trayectos previos de educación formal (secundaria) en lógicas prescriptivas desde posiciones reproductivistas. Lo cual difiere del sujeto actual, con dedicaciones y estímulos muy variados, desconfiado del futuro socio-económico y en búsqueda de utilidad inmediata en el trayecto educativo. Razón por la cual las prácticas de enseñanza-aprendizaje deben reflejar, en alguna medida, la estructura histórica de la sociedad, los intereses de clase y la dimensión subjetiva y afectiva, aspectos que inciden, por igual, facilitando o dificultando el proceso educativo.

¹ Con particular referencia a la Tesis doctoral en edición, FAU, UNLP, titulada "La evaluación formativa. Aportes para la enseñanza desde la lógica de taller en la FAU, UNLP". Doctorando: Dr. Arq. Lucas G. Rodríguez. Director: Dr. Carlos Giordano. Co-directora: Dra. Ma. Cristina Domínguez.

En tanto a la formación del docente de arquitectura, es una realidad el hecho que la compleja y exhaustiva tarea que demanda la docencia en Nivel Superior tensiona con la escasa formación pedagógica que caracteriza a los docentes universitarios, principalmente los más jóvenes, sumada a la posibilidad de acceder a un cargo sin formación pedagógica formal. La promoción de la profesionalización docente, las crecientes demandas de personal, junto a las tendencias pedagógicas actuales con posicionamientos reflexivos, críticos, hacia la constitución de la autonomía, refuerzan esta realidad de nuestros recursos humanos en las carreras de Arquitectura. Por lo cual, consideramos significativo el promover y consolidar acciones de capacitación para la formación permanente de docentes desde abordajes disciplinares y pedagógicos; superando el accionar intuitivo hacia competencias validadas desde la interrelación de las experiencias personales con herramientas de las Ciencias de la Educación. En lo que el presente trabajo se constituye como parte de la construcción de un espacio de formación en Docencia Superior de la Arquitectura (impulsado por los autores en el marco de la carrera de Arquitectura de la UNS), contribuyendo desde la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en modalidad taller, destacando la valoración de la producción y los procesos de aprendizaje; operando desde una lógica de formación integral, en favor del crecimiento cualitativo y cuantitativo de los actores (alumnos y docentes) (Rodríguez, 2018a). Por último, en relación a la propuesta de formación de cada cátedra, destacamos que la educación superior universitaria propone un abordaje de conocimientos no prescriptivos, lo cual habilita al planteo y replanteo permanente de diversos proyectos, siempre en base a lineamientos comunes. Al respecto, Jorge Steiman (2008: 19-20), define al proyecto de cátedra como una propuesta académica en la que se pueden explicitar ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos y con la Institución. Y de esta manera, las propias actividades áulicas se centran como unidades de análisis, verificación y redefini-

ción considerando en ellas las implicancias que se derivan de las interacciones entre los sujetos (alumnos y docentes), los saberes, las herramientas y el entorno socio-cultural (instrumentos) (Steiman, 2004) (fig. 1).

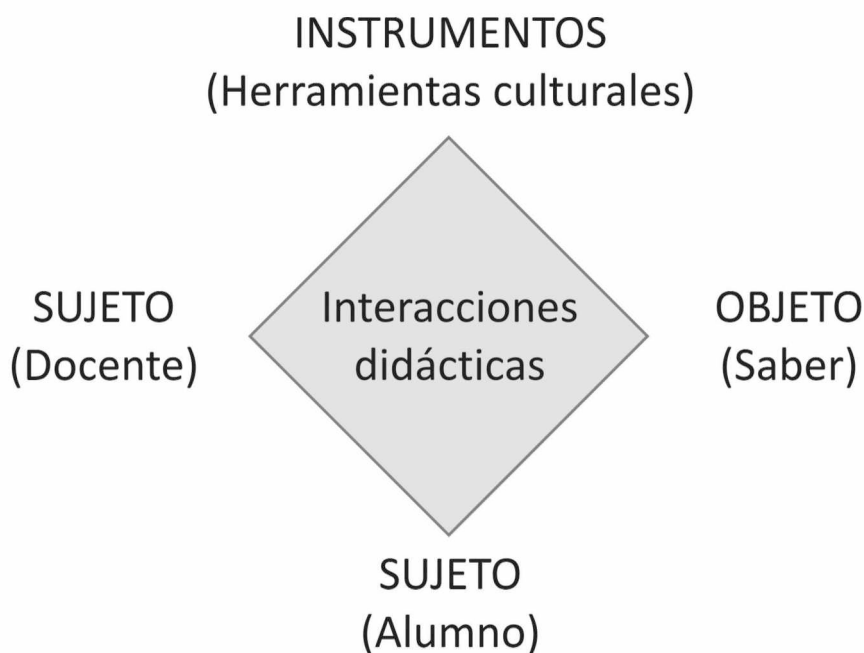


Figura 1: Interacciones didácticas (Fuente: elaboración propia, según Steiman, 2004).

OBJETIVOS

En esta mirada de construcción crítica y reflexiva, las propuestas pedagógicas y sus acciones formativas se manifiestan desde la expectativa, como objetivo general, de comprender la historia de la arquitectura como respuestas materiales (arquitectónicas, urbanas, territoriales) a problemáticas de contextos socio-políticos, económicos, productivos y culturales particulares y capitalizar estos conocimientos como recursos para nuestras prácticas profesionales. Lo cual motiva una enseñanza desde un abordaje situado, crítico y personal, para integrar el aporte de la Historia y las Ciencias Sociales con las necesidades de las futuras prácticas profesionales de los alumnos; tanto en lo referido a los contenidos específicos como a la formación en aspectos interpersonales.

En consecuencia, se propone trabajar para que los alumnos:

- Definan un cuerpo teórico, personal y validado, en relación a la Historia de la Arquitectura.
- Reconozcan vínculos entre los contenidos de aporte teórico de la materia y sus expe-

riencias vivenciales y prácticas proyectuales.

- Desarrollen recursos y estrategias para el análisis de obras (arquitectónicas y urbanas), reconociendo la complejidad y riqueza del hecho material a través de su reconstrucción teórico-conceptual.
- Asuman una actitud participativa ante las actividades didácticas, construyendo y compartiendo puntos de vista, conclusiones y juicios críticos fundamentados (en promoción del crecimiento individual y colectivo).
- Manifiesten un discurso coherente en sus producciones orales y escritas, que denote claridad de contenidos, posicionamiento y la necesaria producción de criterios personales (en aporte a la constitución de sujetos autónomos).

LOS PROCESOS COGNITIVOS

Para trabajar hacia los objetivos planteados, es necesario consolidar nuestro posicionamiento pedagógico a partir de anclajes que promuevan la autonomía de los sujetos involucrados, tanto docentes como alumnos, por lo que se trabaja desde la construcción colectiva de significados a partir de la problematización y reflexión a través de la Historia (por sobre la transmisión historicista de conocimientos). Lo cual promueve la formación integral del estudiante, en abordajes interrelacionados entre: conocimientos disciplinares, habilidades de integración (hacia las competencias proyectuales) y recursos interpersonales (fig. 4); operando sobre las construcciones subjetivas de los sujetos en espacios de formación, que en definitiva refiere a los procesos cognitivos. Por lo tanto, se comprende como necesario el precisar respecto de qué involucran estos procesos.

A tal fin, retomamos el trabajo de María del Carmen Malbrán (2013), investigación que parte desde la "taxonomía de Bloom", profundizando en el estudio de los procesos cognitivos; clasificándolos en seis niveles de jerarquías no acumulativas (pudiendo superponerse), según habilidades del pensamiento de bajo orden hacia alto orden (fig. 2):

- » **Recuerdo:** Recuperar, recordar o reconocer conocimiento que está en la memoria (reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, nombrar, localizar, encontrar),
- » **Comprensión:** Construir significado a partir de diferentes tipos de funciones, sean estas

escritas o gráficas (interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar),

» **Aplicación:** Llevar a cabo o utilizar un procedimiento durante el desarrollo de una representación o de una implementación (implementar, realizar, usar, ejecutar),

» **Análisis:** Descomponer en partes materiales o conceptuales y determinar cómo estas se relacionan o se interrelacionan, entre sí, o con una estructura completa, o con un propósito determinado (comparar, diferenciar, organizar, deconstruir, atribuir, bosquejar, buscar, estructurar, integrar),

» **Evaluación:** Hacer juicios en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica (comprobar, revisar, formular, hipotetizar, criticar, experimentar, juzgar, testear, detectar, monitorear)

» **Creación:** Juntar los elementos para formar un todo coherente y funcional; generar, plantear o producir para reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura (diseñar, generar, construir, plantear, producir, inventar, idear, elaborar).

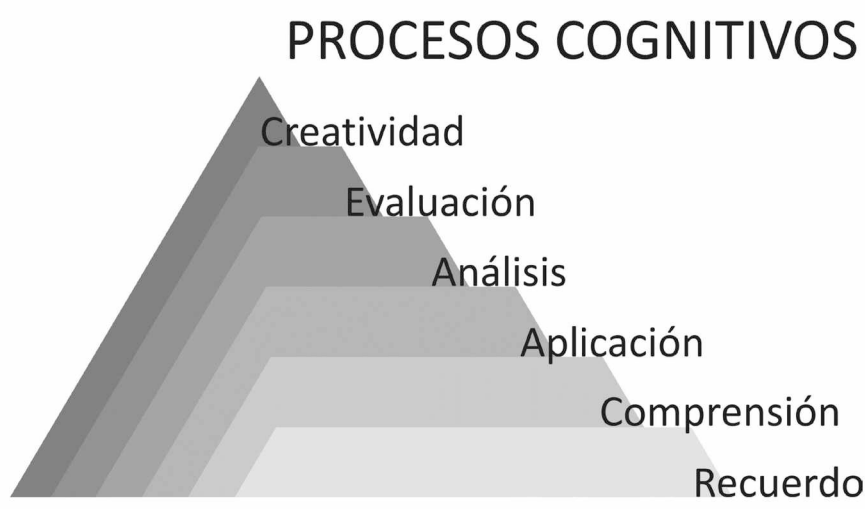


Figura 2: Aspectos de los procesos cognitivos (Fuente: elaboración propia, según Malbrán, 2013).

A su vez, estas dimensiones del proceso cognitivo son desplegadas según distintas dimensiones del conocimiento, sean hechos (conocimientos fácticos. Fenómenos, terminología, detalles necesarios), conceptos (clasificaciones, principios, teorías, modelos, estructuras), procedimientos (métodos de trabajo, técnicas) o metacognición (monitoreo y regulación) (fig. 3).

Dimensión del CONOCIMIENTO	Dimensión del PROCESO					
	RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
HECHOS						
CONCEPTOS						
PROCEDIMIENTOS						
METACOGNITIVO						

Figura 3: Conocimiento y procesos cognitivos (fuente: elaboración propia, según Malbrán, 2013).

Estas dimensiones y procesos participan del crecimiento de los sujetos, hacia un pensamiento crítico y una inteligencia exitosa (Sternberg, 1997; Malbrán, 2017), comprendida como el equilibrio entre la inteligencia analítica (capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones), la inteligencia creativa (capacidad para ir más allá de lo dado y engendrar ideas nuevas e interesantes) y la inteligencia práctica (capaci-

dad para traducir la teoría en la práctica y las teorías abstractas en realizaciones prácticas). En síntesis, estos aspectos tratados reflejan la riqueza y complejidad que presentan las prácticas educativas; a partir de lo cual hemos propuesto tres dimensiones generales que, en su complemento, operan en la formación integral de los sujetos, tanto alumnos como docentes: conocimientos disciplinares, habilidades de integración y recursos interpersonales (fig. 4).

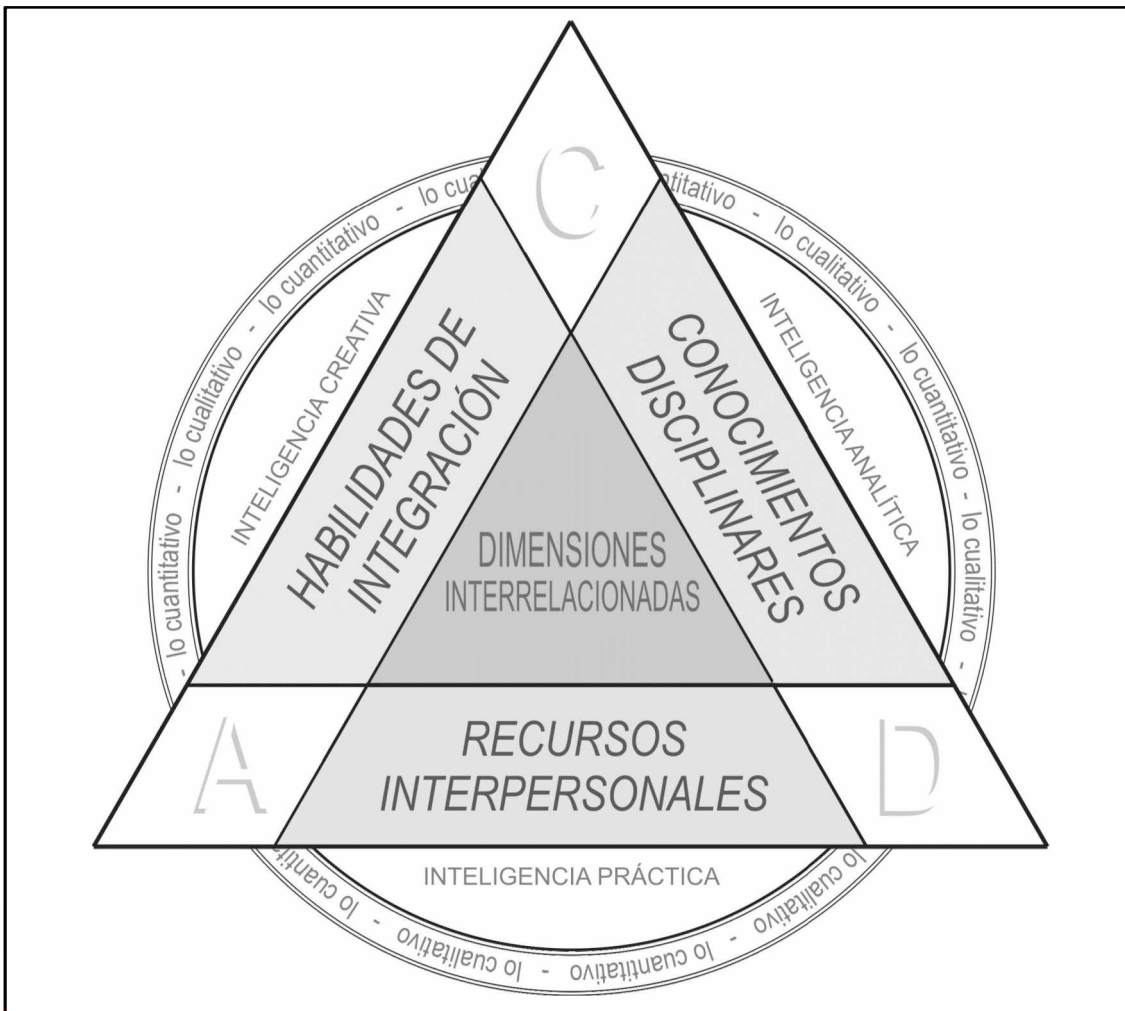


Figura 4: Formación integral en arquitectura (fuente: Rodríguez, 2018b)

Desde esta integración de aspectos cualitativos y cuantitativos que incluye el acto educativo, con foco en la formación integral, es que surgen las dimensiones (Rodríguez, 2018c), como aporte a nuestras prácticas docentes concretas y cotidianas, reconociendo y clasificando aspectos variados para facilitar su detección y abordaje dentro de las situaciones áulicas; contextos donde se presentan en forma interrelacionada, casuística, alternada. Por su parte, se describen las características de cada una de las dimensiones:

• **Conocimientos disciplinares:**

En este lado incluimos aspectos de acumulación de contenidos y análisis de variables, en referencia a la recuperación de conocimientos, la identificación de las situaciones y problemas, el establecimiento de jerarquías y prioridades, la asignación de recursos, la secuenciación de la información.

• **Habilidades de integración (hacia competencias proyectuales):**

En este lado incluimos aspectos de integración, síntesis y su relación con recursos de diseño, en referencia a la redefinición de los problemas, la crítica sobre los supuestos, la promoción de ideas creativas, la formulación y aplicación de estrategias, la producción de elementos didácticos, el completamiento de la tarea, el monitoreo del desarrollo, la evaluación de las soluciones propuestas.

• **Recursos interpersonales:**

En este lado incluimos aspectos de habilidades de comunicación, cooperación y aporte al curso, en referencia a las destrezas de socialización, el manejo de herramientas simbólicas de transmisión (oral, escrita, gráfica), el ejercicio de habilidades apropiadas en orientación a la meta, el compromiso y la responsabilidad, la construcción de autonomía (automotivación, control de impulsividad, perseverancia), la concentración, el equilibrio de las habilidades analíticas, creativas y prácticas.

RECURSOS DE ABORDAJE.

En coherencia con lo descrito, es que se deben diagramar los recursos metodológicos de abordaje para la enseñanza en Historia de la Arquitectura (Rodríguez, 2018b), en acciones

sinérgicas entre contenido y forma. Por lo tanto, a los fines antes mencionados y a modo de ejemplo desde experiencias de los autores, es que se comprende que los contenidos a trabajar deben desarrollarse a partir de retomar los recorridos previos de formación desde el bagaje de saberes y preconcepciones con que cuentan los alumnos; los cuales se constituyen como anclajes en las lógicas del aprendizaje significativo (Ausubel et. al, 1980). A su vez, estos deben ser relacionados, reforzados y desarrollados a partir de ejemplos validados y construcciones de experimentación personal guiadas por el cuerpo docente, en busca de un aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1969), experiencial (Kolb, 2014) que

integre y sintetice competencias para la praxis como futuros profesionales arquitectos. Por consiguiente, para abordar dichos contenidos y saberes es necesario trabajar desde modalidad de taller (en continuidad de las prácticas instituidas en las facultades de Arquitectura), lo cual supone la articulación teoría-práctica, el “aprender haciendo” (Schön, 1987; Ander-Egg, 1991), los trabajos grupales y las formas de interacción entre los docentes y los alumnos mediados en torno a la problematización, como estrategia de acuerdo mutuo para la construcción de conocimientos y sentidos. Se rescata el aporte de la motivación y el clima del aula (Litwin, 2008) en el desarrollo de las actividades, alimentando tanto la dinámica de desarrollo personal (Ferry, 1997) como la dinámica de grupo (Pichón Riviere, 1995). Todo lo cual debe ser guiado desde actividades de: registro y análisis de nuestras prácticas docentes, revisión bibliográfica de conceptos naturalizados, presentaciones orales, producciones gráficas y escritas, espacios de debate, entre otras. Actividades a evaluar acorde a los objetivos, según el registro y valoración desde el proceso de los encuentros y los resultados a partir de producciones de integración.

(...) los contenidos a trabajar deben desarrollarse a partir de retomar los recorridos previos de formación desde el bagaje de saberes y preconcepciones con que cuentan los alumnos; los cuales se constituyen como anclajes en las lógicas del aprendizaje significativo.

REFLEXIONES VARIAS.

Como primera mención, nos interesa destacar el hecho que el artículo fue presentado desde las prácticas educativas de los autores, en carácter de docentes de grado y posgrado, en cuya reflexión se extiende la invitación a compartir experiencias de formación en abordajes crítico-reflexivos. A la vez de resaltar una enseñanza que recupere dos aspectos centrales en la razón de ser de la Historia de la Arquitectura: uno, la problematización desde la comprensión del espacio cultural previo a las intervenciones estudiadas y el porqué una obra llega a término, es decir se construye, entendiéndose que necesidad o/y deseo son las fuentes primarias y excluyentes (de una sociedad o parte de ella) en la ejecución de cualquier obra. Y segundo, el aporte superador que tales obras han producido a la sociedad de su época. En definitiva, lo que esas obras aportan "de mas" es lo que las pone en el espectro histórico y les confiere su valor didáctico; en superación del origen que las motivó, o las simples (y necesarias) explicitaciones programáticas, funcionales, formales, tecnológicas.

En cuanto a las conclusiones en sí, en la dirección de las experiencias previamente mencionadas, coincidimos en que cualquier asignatura, seminario o actividad educativa puede ser propuesta desde una modalidad crítico-reflexiva, adoptando las contribuciones que las Ciencias Sociales y de la Educación vienen realizando con particular énfasis en las últimas décadas. Motivo por lo que nos propusimos "describir los procesos cognitivos de los estudiantes, guiados por los contenidos de Historia de la Arquitectura y los aportes de las Ciencias Sociales y de la Educación en la formación del futuro arquitecto"; a partir de lo cual reconocemos dos aspectos principales a destacar:

- Por un lado, la complejidad e interrelación de aspectos que incluyen los procesos subjetivos de los alumnos en sus construcciones de aprendizaje. Lo cual nos invita como docentes a ampliar nuestra mirada sobre la enseñanza en amplia superación de la noción de transmisión de conocimientos, hacia una mediación recíproca de formación en saberes, habilidades, competencias; esforzándonos por ponderar las múltiples dimensiones de los

procesos cognitivos (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear) en sus diversas dimensiones de conocimiento (hechos, conceptos, procedimientos, metacognición). Todos puntos que son ampliamente utilizados en ejercicios de análisis y problematización en perspectiva histórica.

- Y por el otro, la comprensión que la formación de los sujetos, además de las construcciones de conocimientos y saberes, incluye con significativa importancia la construcción de recursos de socialización. Aspecto vinculado principalmente con las habilidades intra e interpersonales, con foco en la comunicación y las representaciones simbólicas (orales, escritas, gráficas); en reconocimiento de las capacidades para las relaciones de intercambio social (competencias transversales (Coronado, 2013) que se desarrolla desde el propio intercambio áulico). Articulan conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores vinculados con: capacidad crítica y autocrítica (metacognición), manejo en situaciones de conflicto, recursos de comunicación y expresión, trabajo en grupo, apreciación de la heterogeneidad, todo lo cual aplica tanto entre pares como con el docente. Por lo tanto, es compromiso desde nuestro rol en la educación superior el estimular y enfatizar en sus aspectos generales como lo son: la explicación (construir modelos, representar), el control (coordinar, detectar, monitorear, probar), la socialización (intercambiar, comunicar, expresar) y la crítica (valorar, juzgar, reflexionar). Lo cual, sin dudas, se recupera en forma permanente desde nuestro trabajo en modalidad de taller.

En tanto al aporte de la Historia de la Arquitectura en la formación profesional, reconocemos la importancia de comprender que los hechos arquitectónicos son materializaciones a partir de la confluencia de aspectos de diseño proyectual, en función de la capacidad material que los modos de producción permiten, en configuraciones dadas según las formaciones sociales; respondiendo a una lógica territorial determinada según un enclave urbano y arquitectónico particular (Gorostidi, 2015). Condensación la cual cobra sentido desde su lectura contextual, en un tiempo y espacio específico, significado por sujetos particulares. Por lo que el estudio de la His-

toria nos permite reconocer estos aspectos, e interrelacionarlos en forma diacrónica y sincrónica, desde lo proyectual y lo socio-cultural, para reforzar nuestra posición actual como sujetos profesionales y políticos (Freire, 1996);

para validar tales construcciones y enfatizar el hecho de que al construir edificios estamos construyendo significantes que serán significados y resignificados en cada tiempo, cada espacio y cada sociedad en particular.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (1991). "El taller: una alternativa de renovación pedagógica". Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Ausubel, D. P., Novak J. D. y Hanesian H. (2009). "Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo". México: Editorial Trilla, segunda edición. Edición original: 1978.

Bruner, J. (2000). "La educación puerta de la cultura". Madrid: Visor.

Chevallard, Y. (1998). "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Coronado, M. (2013). "Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional". Buenos Aires: Noveduc.

Ferry, G. (1997). "Pedagogía de la Formación". Buenos Aires: Novedades Educativas.

Freire, P. (1996). "Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Gorostidi, R.; Risso, M. T.; Domínguez, M. C. (2015). "Propuesta Pedagógica: Taller de Historia de la Arquitectura GRD", 2015. FAU, UNLP.

Litwin, E. (2008). "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Buenos Aires: Paidós.

Malbrán, M. del C. (2017). "Tipos de inteligencias. Habilidades derivadas". Documento de Cátedra, 2018.

----- (2013). "La taxonomía de Bloom revisada (2001-2007-2013)". Documento de Cátedra, 2018.

Rodríguez, L.; Giordano, C.; Domínguez, M. C. (2018a). "Evaluación formativa en los talleres de arquitectura: escenarios y de-

safíos". 2º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública, UNLP. La Plata, 2018. Actas de congreso.

Rodríguez, L.; Murace, P. (2018b). "La lógica de taller en la didáctica de Historia de la Arquitectura. Aportes y experiencias desde la FAU, UNLP". 1º Jornadas Abiertas de estudiantes, docentes e Investigadores en Crítica, Teoría e Historia de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo. MAHCADU, FADU, UBA. Buenos Aires, 2018. Actas de congreso.

Rodríguez, L. (2018c). "La evaluación como práctica integral formativa". En ARQUISUR Revista, 8 (14), Pp. 96-111.

Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Barcelona: Paidós.

Steiman, J. (2008). "Más didáctica (en la educación superior)". Buenos Aires: UNSAM.

----- (2004). "¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior". Bs. As., Colección Cuadernos de Cátedra, UNSAM, Baudino Ediciones.

Sternberg, R. J. (1997). "La inteligencia exitosa", ficha de cátedra. Extraído de *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

CV's

* Arquitecto, UNLP. Doctor en Ciencias, área Energías Renovables, Universidad Nacional de Salta (UNSa). Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Doctorando FAU, UNLP área Didáctica de la Arquitectura (tesis en edición final). Ex docente-investigador FAU, UNLP en Arquitectura e Historia de la Arquitectura. Investigador en la carrera de Arquitectura, Departamento de Geografía y Turismo (DGyT), Universidad Nacional del Sur (UNS). Profesor ISFDyT N°33, Tres Arroyos. Docente responsable en seminarios de formación docente en el área de Arquitectura e Historia de la Arquitectura, con participación en diversas Universidades Nacionales. Cuenta con distinciones y numerosas publicaciones y participación en eventos de investigación científica y en el área de la didáctica de la Arquitectura.

Contacto: arqlucasgrodriuez@gmail.com

** Arquitecto egresado de la Universidad de Kansas, Lawrence, USA, con distinción de Medalla de oro (Thayer Gold Medal) por excelencia en diseño y desempeño académico. Reválida del título en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Docente de grado y posgrado en la carrera de Arquitectura, Departamento de Geografía y Turismo (DGyT), Universidad Nacional del Sur (UNS). Se ha especializado en el relevamiento y documentación de edificios históricos y el estudio de patologías de la construcción, contando con múltiples distinciones en el plano nacional e internacional. En la actualidad trabaja desde la docencia y la investigación en el DGyT, UNS, en el área de Taller de Arquitectura e Historia de la Arquitectura.

Contacto: jlfernandez.arq@gmail.com