

# El Autosabotaje proyectual

Docencia arquitectónica en situaciones adversas

## Project Self-sabotage

Architectural teaching in adverse situations

Lina Toro Ocampo, Antonio Cantero Vinuesa

rita\_18  
noviembre 2022  
ISSN: 2340-9711  
e - ISSN 2386 - 7027  
págs 20-29

**Resumen.** Enseñar proyectos arquitectónicos es una práctica especulativa, de pensamiento, creatividad, y moldeada por las contingencias de situaciones adversas. En el salto de lo posmoderno a lo digital, hemos caído en una era de superficie tersa que no opone resistencia intelectual. Los mensajes recibidos en las aulas universitarias, medios y redes sociales se despojan de toda negatividad efectiva, subyugándose a la cultura complaciente del “like”. ¿Cómo evitar una parálisis educativa ante los anestésicos que nos inyecta la sociedad? El autosabotaje proyectual es un producto directo de esta situación anti-troyana y representa la zancadilla pedagógica más recurrente en las clases de proyectos arquitectónicos.

Como los estudiantes no están ejercitados en el pensamiento crítico o no tienen suficientes herramientas para argumentar, desconocen cómo expresar sus deseos o intuiciones. El no dominar la dialéctica les impide proyectar; la insuficiencia argumentativa limita su potencial creativo. Es pertinente la revisión de libros que son una llamada a esta preocupación pedagógica. Desde occidente, *Learning from Las Vegas* (1972), defamiliarizó los reflejos automáticos de unos estudiantes aletargados por la crisis del 68. Desde oriente, *Made in Tokyo* (2001), desafió la academia tradicional en medio de una fuerte recesión económica. Ambas propuestas son una guía efectiva de cómo la disciplina arquitectónica puede crear, desde la docencia y la práctica, otras herramientas de pensamiento para proyectar en tiempos de crisis.

**ABSTRACT.** Teaching architectural projects is a speculative practice of thought, creativity and shaped by the contingencies of adverse situations. In the leap from the postmodern to the digital, we have fallen into an era of a smooth surface that does not oppose intellectual resistance. The messages received in university classrooms, media, and social networks are stripped of effective negativity, subjugating themselves to the complacency of the ‘like’ culture. How can we avoid educational paralysis against the anesthetics injected by society itself? The projectual self-sabotage is a direct product of this anti-Trojan situation and represents the most recurrent pedagogical tripwire in design studios.

Since students are not trained in critical thinking or do not have enough tools to argue, they do not know how to express desires or intuitions. By not mastering dialectics, they distrust their possibilities in designing, and the argumentative insufficiency limits their creative potential. It is pertinent to review books that are a call to this pedagogical concern. From the West, *Learning from Las Vegas* (1972), defamiliarized the automatic reflexes of students affected by the lethargy due to the crisis of 1968. From the East, *Made in Tokyo* (2001) challenged the contents of traditional academe in the midst of a severe economic recession. They are an effective guide of how the architectural discipline can create, from the practice and university, other thinking tools to project in times of crisis.

**KEY WORDS.** Architectural projects, pedagogical tools, teaching in higher education, dialectics and drawings, *Learning from Las Vegas-Made in Tokyo*.

### Palabras Clave

Proyectos arquitectónicos  
Herramientas pedagógicas  
Docencia universitaria  
Dialéctica y dibujo  
*Learning from Las Vegas-Made in Tokyo*

“El *Ballon Dog* no es ningún caballo de Troya. No esconde nada. No hay ninguna interioridad que se oculte tras la superficie pulida”.<sup>1</sup>

### Dialéctica para el aprendizaje de proyectos arquitectónicos

En los años sesenta, el filósofo e investigador sobre pedagogía estadounidense Matthew Lipman (New Jersey, 1923-2010) descubrió —mientras daba una clase de lógica en la universidad— que sus estudiantes dominaban la filosofía, pero ignoraban el arte de dialogar y usar con rigor las palabras. Lipman, junto a la historiadora y filósofa Ann Margaret Sharp (New York, 1942-2010), decidieron activar y ejercitar un pensamiento crítico desde los inicios educativos, creando un proyecto pedagógico y filosófico desde los seis hasta los dieciocho años. Mediante narraciones noveladas —acompañados de un manual para maestros—, los alumnos practicaron el diálogo filosófico a la vez que los profesores eran instruidos con las competencias para saber guiarlo. Mediante este proyecto, Lipman y Sharp sostuvieron con rotundidad que los niños “podían y debían hacer filosofía”<sup>2</sup>, y que en esa apuesta por una *educación en el diálogo filosófico* estaba en juego un objetivo fundamental de todo sistema educativo: preparar personas capaces de implicarse en la construcción de sociedades democráticas.

Enseñar a proyectar es, ante todo, una práctica especulativa, de pensamiento y de creatividad. En el contexto de la asignatura de proyectos arquitectónicos o talleres de diseño (*design studios*), la filosofía puede resultar útil porque ejercita en el rigor, enseña a detectar y desechar prejuicios, estereotipos e ideas preconcebidas distractoras en los inicios del proyecto. También ayuda a forjar el carácter y la madurez de los planteamientos porque incluye el diálogo, y permite posicionar un tema o un asunto de trabajo en la diversidad y pluralidad de opiniones según la calidad de su fundamentación. Se puede decir que los arquitectos que practican la filosofía pueden anticipar lo que no funciona, alentando así un cambio continuo hacia la mejora de la sociedad. Teniendo en cuenta que la articulación de los saberes ha sido siempre competencia de la filosofía, los nuevos modelos universitarios pueden representar una oportunidad para vincularla a toda disciplina. Pero en occidente se ha desvanecido la idea de la universalidad de la filosofía como la ciencia de las ciencias. En el mundo anglosajón del siglo XIX, el término *philosophical* tenía entre sus acepciones el significado de *scientific* (su residuo más testimonial se encuentra en la denominación del doctorado como *philosophical Ph.D*). Actualmente, y a la vista de las exigencias del modelo científico de conocimiento propuesto por muchas universidades, la disciplina filosófica está muy lejos de satisfacer sus criterios mínimos.<sup>3</sup>

### Práctica filosófica en contextos adversos

La filosofía siempre ha funcionado muy bien en tiempos de crisis. En contextos álgidos como el Mayo Francés, por ejemplo, fue una herramienta útil y necesaria. Pero esta también ha jugado un papel protagonista en la legislación educativa española, un hecho no exento de polémicas, agrios

debates, protestas en las calles e intervención de los tribunales. Desde 1970 son siete las leyes educativas aprobadas<sup>4</sup>, y las asignaturas relacionadas con las humanidades han sido gradualmente abolidas, hasta el punto de eliminar la filosofía de muchos planes de estudio. En España, expertos en educación como José Antonio Marina (Toledo, 1939), señalan una gran dificultad para vislumbrar lo fundamental para lograr el cambio educativo. Marina incide que independientemente de los recortes presupuestarios (distintos a los sistemas educativos de países como Finlandia o Corea del Sur), el cambio no sucederá porque la educación española está ideologizada desde el siglo XIX por la política y la religión.<sup>5</sup> Esta realidad estructural de falta de una práctica filosófica temprana se revela en la asignatura de proyectos arquitectónicos, donde la filosofía —o la falta de esta— se traduce en una situación cuyo concepto educativo denominaremos *el autosabotaje proyectual*, inherente al hecho de enseñar y aprender a hacer un proyecto.

Habitamos la *sociedad del cansancio*<sup>6</sup>. Esta se conceptualizó cuando el hombre de la modernidad tardía<sup>7</sup>, agotado y devorado por su propio ego, inició una lucha voluntaria contra sí mismo cuando intentó administrar su *libertad*, subvirtiéndola en auto explotación. Sin embargo, este personaje ya naufragaba en el vacío existencial proporcionado por una sociedad de pensamiento *líquido*<sup>8</sup>. En el despojamiento deliberado de unos vínculos permanentes y comprometidos para su existencia, éste creó unos nexos transitorios y cómodos de disolver ante la crisis, el cambio o la adversidad. Es decir, su manera de estar en el mundo se tornó preponderantemente evitativa y escapista. El sociólogo polaco Zigmunt Bauman (Poznan, 1925-2017), reveló que este *modo de existir*, propio de la sociedad posmoderna, se caracteriza por la falta de solidez, por la tendencia a la fugacidad, la superficialidad y lo etéreo. En nuestro gran salto evolutivo de lo posmoderno hacia lo digital, hemos logrado diseñar una nueva época gobernada por lo terso, suave, liso, y *por todo aquello que no opone resistencia<sup>9</sup> emocional e intelectual*. Nuestra sociedad, tal como la describe el filósofo Byung-Chul Han (Seúl, 1959), se refleja en el *pulido interfaz* (esa frontera común entre dos naturalezas independientes) que proponen artistas como Jeff Koons (York, 1955), u objetos inseparables como los teléfonos inteligentes, nuestros *alter ego* contemporáneos. Numerosos mensajes entran a nuestro espacio vital despojados de toda *negatividad efectiva<sup>10</sup>*, desvaneciéndose en la cultura de la complacencia y de los “like” —desde una foto subida a Instagram, hasta una crítica académica en un jurado final de proyectos arquitectónicos—. Pero esta forma de sacralización de lo impecable se establece también en relación con todo lo demás, *habilitando una forma de comunicación que no admite más que deferencias*: lo negativo se elimina sistemáticamente por representar un obstáculo dentro de una sociedad cansada, indolente, algo narcisista, y que, además, piensa de forma apresurada. Esta situación de displicencia intelectual generalizada se puede comprobar también en las aulas universitarias, por lo que revisar las ideas pedagógicas que contienen libros como *Learning from Las Vegas* (1972) y *Made in Tokyo* (2001) —

satisfechos de negatividad efectiva—, resultará pertinente para sacudirnos del letargo propio de los tiempos de la sobreinformación.

### Preocupación pedagógica en *Learning from Las Vegas* y *Made in Tokyo*

Durante la crisis del Movimiento Moderno surgieron algunas publicaciones escritas por arquitectos en ejercicio e involucrados en la enseñanza, que propusieron una teoría de proyecto y una forma de representación. Entre ellas sobresalen *L'architettura della Città* (1966) de Aldo Rossi (Milán, 1931-1997) y *Complexity and Contradiction in Architecture* (1966) de Robert Venturi (Filadelfia 1925-2018). Sin embargo, seis años después irrumpió un nuevo libro concluyente para la enseñanza del proyecto arquitectónico: *Learning from Las Vegas* (1972). Crítico con la modernidad, el libro estableció una clara diferencia con los anteriores al alertar de una pedagogía colaborativa que miraba más allá de los cánones establecidos. *Lo existente y lo común* prosperaron en teorías que fueron *traducidas en forma de dibujo* como gran avance y novedad disciplinar. Pero la elección del lugar de trabajo también supuso una declaración de intenciones, por elegir la capital del juego en medio de un contexto frágil y explosivo regido por las protestas del 68. A modo de caballo de Troya, Denise Scott Brown (Nkana, 1931), Robert Venturi (Filadelfia, 1925-2018), Izenour (New Haven, 1940-2001) y trece estudiantes de Yale University, burlaron la muralla académica y elitista erigida en esta universidad, decidiendo visitar el lugar más vulgar que cualquier arquitecto de entonces pudiera considerar. Retratar un fenómeno emergente como el de Las Vegas —producto de una realidad incómoda— resultó ser una coartada desfamilarizadora, efectiva, y de la cual se podía obtener *otro tipo de conocimiento arquitectónico* alternativo al tradicional.

Treinta años después del texto sobre el *Strip* de Las Vegas, se publica *Made in Tokyo* (2001). Por su parte, este libro se centró en otro fenómeno urbano a través de la colección de edificios híbridos derivados de la colisión urbana entre arquitectura e infraestructura. Sus autores, Momoyo Kaijima (Tokio, 1969) y Yoshiharu Tsukamoto (Kanagawa, 1965), iniciaron su práctica en los noventa en medio de un momento crítico, producto de un país en recesión a causa de una de las mayores burbujas especulativas de la historia económica moderna. Durante este periodo, Kaijima y Tsukamoto identificaron las peculiaridades de su ciudad mediante derivas urbanas, hasta que en 1991 —año del *crash*— descubrieron el edificio híbrido *Spaghetti Snack Bar Crowned by a Baseball Batting Cage*, un edificio muy extraño que les serviría como detonante, prototipo y caso de estudio de su futuro libro. *Made in Tokyo* argumentó su teoría urbana a medida que se dibujaron trescientos casos de arquitecturas *da-me* (sin pedigrí), advirtiendo un método que, si bien estaba fundamentado en las prácticas tradicionales como las *surveys* y el *field work*, dejaba de lado las distinciones culturales, estéticas y morales al analizar los nuevos edificios sin el más mínimo prejuicio. Atelier Bow-Wow creía necesario y urgente posicionar la cultura japonesa, pero desmontando las imposiciones y los contenidos elitistas de la academia, los libros y las revistas

de arquitectura. Visibilizaron una ciudad que hasta entonces no había sido objeto de interés al identificar y señalar arquitecturas *reales y objetivables*, y con argumentos suficientes para explicar un nuevo comportamiento urbano tras las teorías metabolicistas. En este libro la *deriva descubrió el valor de lo existente, pero esta idea solo prosperó y se solidificó en el acto de dibujar*.

Desde el proceso de modernización de Japón, el dibujo se ha desarrollado como una de las herramientas más poderosas para resistir la pérdida de identidad y de valores estéticos en tiempos de crisis. En la era de la globalización, de la sobreinformación, de las dificultades medioambientales y de la disparatada contingencia política, Atelier Bow-Wow salvaguarda sus raíces, evitando su desaparición y protegiéndolas en un contexto acechado por múltiples y repetitivos desastres, como el triple acontecimiento en cadena vivido en 2011 (el terremoto de  $M_w$  9.1, el maremoto que ocasionó olas de 40.5m de altura, y el posterior accidente nuclear de Fukushima). Es decir, en un momento de redefinición constante y donde el rol de los arquitectos se ve cuestionado por continuas situaciones adversas que ponen en jaque su importancia dentro de la esfera de lo social, *de lo fundamental*, parece pertinente revisar los métodos y procedimientos empleados por la disciplina arquitectónica en diferentes puntos del globo. A medida que la labor del arquitecto se transforme y los desafíos se multipliquen, las fortalezas de los estudiantes de arquitectura deberán consolidarse en la universidad, no solo para *anticipar* hechos venideros, sino para *reaccionar* ante escenarios imprevisibles. Queda patente que, de manera generalizada, los sistemas de poder establecidos en las escuelas de arquitectura limitan la proliferación de liderazgo crítico; así que lograr una diversidad mínima de esta práctica en todas las áreas resultará un desafío crucial, si queremos alertar y provocar cambios desde el núcleo, que no es otro que la propia universidad.

### El autosabotaje proyectual

¿Qué hacer ante la indolencia? ¿Cómo evitar paralizar la experiencia educativa ante los anestésicos que nos facilita la sociedad y una cultura que puja a la baja? Cuando el estudiante propone una idea para su proyecto, las primeras preguntas de rigor deberían ser: ¿cómo sustentas tu argumento? ¿Cómo has llegado hasta aquí? ¿Por qué te interesa esto que propones? Si se formulan, habrá un choque con la realidad: la mayoría de los alumnos no lo habrán pensado o no tienen las herramientas para argumentar y discutir su elección. El docente deberá saber que la mayoría de estos universitarios nacieron en la llamada sociedad de *piloto automático*<sup>11</sup>. Todo se comparte, expone, visibiliza, aprueba, y consigo la reflexión rebota en la superficie impermeable y reluciente de un *Ballon Dog*. La extrañeza hoy reside en topar con nuevos caballos de Troya que escondan algo de reticencia o confrontación dialéctica en el aula. Esto se traduce en un grave problema de salud intelectual de la cultura, pues una sociedad aletargada no está dispuesta a escuchar ni a rebatir argumentos.

Tras las oportunidades que ofrece la tecnología y la facilidad para encontrar información —y dosificarla—, llega el momento del filtrado de esos datos, donde apenas hay un incipiente manejo responsable o crítico. Existe una falta de compromiso o de pereza por parte de la sociedad para interesarse o comprender mensajes largos y complejos. Marina también alerta de esta situación cuando apunta que se está remplazando la reflexión —esa que opone resistencia— por el intercambio de slogan, de consigna, y de frases motivadoras propias de la cultura del *coaching*, perdiéndose la esencia de toda convivencia, que no es otra que la argumentación. El *autosabotaje proyectual* es un producto directo de esta situación anti-troyana, y representa la zancadilla pedagógica más recurrente en las clases de proyectos arquitectónicos. Consigo despliega un efecto dominó de difícil control: como los estudiantes no están ejercitados en el pensamiento crítico, no saben cómo expresar sus deseos o intuiciones. Al no saber argumentar, desconfían de sus posibilidades proyectando, diseñando. Como resultado, la insuficiencia argumentativa limita su potencial creativo.

La mayoría de las clases de proyectos arquitectónicos consisten en entrenar un pensamiento crítico que no ha sido transmitido en etapas previas. Una clase de proyectos supone una inversión de tiempo importante por parte del docente que, además de proveer un conocimiento específico de la arquitectura, debe producir una pedagogía del diálogo que permita la creación de argumentos que ayuden a construir una línea de reflexión sólida que habilite pasar a la acción y que, en arquitectura, se traduce en dar paso a la *representación*<sup>12</sup>. Tras la incorporación del razonamiento a través del valor especulativo, instrumental y proyectual en la dialéctica del lenguaje *oral*<sup>13</sup> en arquitectura, se pasa a un lenguaje *gráfico* propio de la disciplina mediante dibujos, maquetas o imágenes. Cuando esto sucede, se inicia la discusión arquitectónica, pues “lo que no está dibujado, no está pensado”. Juan Herreros (San Lorenzo de El Escorial, 1958), describe el acto de proyectar como “la elección de preguntas pertinentes sabiendo que, a poco que avancemos sobre ellas, el proyecto nos devolverá las suyas con las que interpelará la solidez de las nuestras”.<sup>14</sup>

El binomio *Learning from Las Vegas-Made in Tokyo* protegen la idea del *acontecimiento*<sup>15</sup> editorial como portador de intuiciones, metodologías y contenidos pedagógicos que, sustentados en lenguajes de gran calado, tienen capacidad para *redimensionar* y *articular* el pasado pedagógico reciente, *reconfigurar* el presente y *delegar* un futuro posible ante las circunstancias críticas actuales. Ambos libros se entienden como manuales de enseñanza que practican y experimentan con la necesaria *negatividad efectiva*, que tanto escasea en las aulas universitarias. Estas publicaciones han demostrado ser evidencia<sup>16</sup> sustancial para su tiempo al ayudar a comprender y explicar una realidad<sup>17</sup> incierta. Resulta de gran valor para el ámbito académico demostrar su *utilidad*, ya sea para repetir las, copiarlas, emularlas o posicionarlas. Son una guía efectiva de cómo la disciplina arquitectónica puede crear desde la

docencia universitaria de proyectos arquitectónicos, *otras herramientas de pensamiento para proyectar en contextos de crisis*<sup>18</sup>. Se pretende con este texto que la disolución de prácticas académicas dialógicas en el ejercicio gráfico de la disciplina sirva para revisar las habituales, y es esperable que algunos de estos contenidos sobre pedagogías orales y dibujadas adquieran vida propia en los departamentos de proyectos y escuelas de arquitectura.

**1.** HAN y CIRIA, *La salvación de lo bello*, 2015.

**2.** LIMPMAN y SHARP, *Philosophy for children*, 1988.

**3.** FLAMARIQUE. “Enseñanza de la filosofía. Apuntes para la universidad del siglo XXI”. En: *Pensamiento y Cultura*, 2008, vol. 11, n.º 1, pp. 95-112.

**4.** Dato obtenido hasta el año 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional, España.

**5.** COLOM y MARINA. Entrevista a José Antonio Marina. En: *Millenium*, 2014. Disponible en: https://www.rtve.es/play/videos/millennium/millennium-entrevista-jose-antonio-marina/2612056/

**6.** HAN y BUTLER, *The Burnout Society*, 2015.

**7.** Sociólogos y teóricos sociales como S. Lash, U. Beck, Z. Bauman y A. Giddens, mantienen (contra los posmodernistas) que la modernidad continúa en la era contemporánea, por lo que es mejor concebirla como un estado de modernidad tardía.

**8.** BAUMAN, *Liquid Modernity*, 2000.

**9.** HAN y CIRIA, 2015.

**10.** Bajo la lógica digital del siglo XXI, Han parafrasea a Hegel: “es absoluto el espíritu que reconoce la negatividad del otro”. “Donde reina lo puramente positivo, el exceso de positividad, no hay ningún espíritu”, afirma Han, en: HAN, *La agonía del eros*, 2014. Por tanto, donde no puede haber un espíritu, donde lo positivo no puede contrastarse con lo negativo, escasea oportunidad para el entendimiento.

**11.** STRAUSS y HOWE, *Generations*, 1991.

**12.** TORO, *Pedagogía y dibujo del proyecto arquitectónico*, 2020.

**13.** CANTERO, *Arquitectura oral*, 2020.

**14.** HERREROS, *Textos críticos*, 2019.

**15.** ŽIŽEK y VICEDO, *Acontecimiento*, 2014.

**16.** KOOLHAAS, *Relearning from Las Vegas*, 2000.

**17.** WAGENSBERG, *Teoría de la creatividad*, 2017.

**18.** TORO y CANTERO, *Pedagogías de lo ordinario*, 2021.

## Referencias

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

## Bibliografía

BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.

Antonio Cantero

CANTERO, Antonio. «Rem before Koolhaas. Arquitectura oral». Tesis doctoral. Departamento de Proyectos Arquitectónicos, ETSAM, Universidad Politécnica de Madrid, 2020. https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.66125.

Antonio Cantero

CANTERO, Antonio. «Proyectos orales». En: *Actas JIDA'21. IX Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura*. Valladolid, ETSAVA-UVA, 2021. DOI: 10.5821/jida.2021.10548

HAN, Byung-Chul y CIRIA, Alberto (trad.). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder, 2015.

Byung-Chul Han

HAN, Byung-Chul y BUTLER, Erik (trad.). *The Burnout Society*. California: Stanford University Press, 2015.

Juan Herreros

HERREROS, Juan. *Textos críticos*. Textos críticos DPA 9. Madrid: Ediciones Asimétricas, 2019.

Momoyo Kajima

KAIJIMA, Momoyo; KURODA, Junzo y TSUKAMOTO, Yoshiharu. *Made in Tokyo*. Tokyo: Kajima Inst. Publ, 2001.

Koolhaas, Rem

KOOLHAAS, Rem; OBRIST, Hans U.; SCOTT BROWN, Denise y VENTURI, Robert. «Relearning from Las Vegas. An interview with Denise Scott Brown and Robert Venturi». En: CHUNG, Chuihua Judy; INABA, Jeffrey; KOOLHAAS, Rem y LEONG, Sze Tsung. *Project on the City II: The Harvard Guide to Shopping*. Colonia: Taschen, 2001.

José Antonio Marina

MARINA, José Antonio. *La inteligencia fracasada: teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama, 2004.

Ken Robinson

ROBINSON, Ken; Aronica, Lou y PÉREZ, Rosa (trad.). *Escuelas creativas*. Barcelona: Grijalbo, 2015.

William Strauss

STRAUSS, William y HOWE, Neil. *Generations: the history of America's future, 1584 to 2069*. New York: Quill, 1991.

Lina Toro Ocampo

TORO, Lina. «Learning from Las Vegas y Made in Tokyo: Pedagogía y Dibujo del Proyecto Arquitectónico». Departamento de Proyectos Arquitectónicos, ETSAM, Universidad Politécnica de Madrid, 2020. https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.66213.

TORO, Lina. *Pedagogías dibujadas para tiempos de crisis*. Madrid: Ediciones Asimétricas, 2022.

Lina Toro Ocampo

Lina Toro Ocampo

TORO, Lina y CANTERO, Antonio. «Pedagogías de lo ordinario. Learning From Las Vegas y Made in Tokyo: repensando la arquitectura en contextos de crisis». En: *i2 Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio*, vol. 10, n.º1, 2022. DOI: 10.14198/I2.20306.

Robert Venturi

VENTURI, Robert; SCOTT BROWN, Denise e IZENOUR, Steven. *Learning from Las Vegas*. Cambridge: MIT Press, 1972.

Jorge Wagensberg

WAGENSBERG, Jorge. *Teoría de la creatividad: eclosión, gloria y miseria de las ideas*. Barcelona: Tusquets, 2017.