

ANÁLISIS DE FORMAS ARQUITECTONICAS EN MADRID, 1974-1983

Por **JAVIER SEGUI DE LA RIVA**
Catedrático de la E.T.S.
de Arquitectura de Madrid

La asignatura llamada «Análisis de Formas Arquitectónicas» de la E.T.S.A.M. recoge, desde 1957, lo que en tiempos fue Dibujo Artístico, o de mano alzada, y dibujo de elementos arquitectónicos. Antes de esa fecha, la entrada en la Escuela suponía superar un ingreso en el que la prueba fundamental era el Dibujo Artístico. Ya en la Escuela había una asignatura dedicada a especializar el dibujo artístico en dibujo de elementos arquitectónicos. Con el nuevo Plan (de 1957) se suprimió el Ingreso y la tradicional asignatura de especialización se convirtió en un híbrido dedicado, en parte, a suplir las deficiencias gráficas de los alumnos recién llegados. Con todo, las reticencias al cambio hicieron del curso de Análisis de Formas una especie de prueba prolongada de habilidades, en la que se prestaba poca atención a la pedagogía del dibujo y al carácter instrumental del grafismo para la arquitectura.

Desde hace algún tiempo el aprendizaje gráfico arquitectónico se imparte en Madrid a través de tres áreas: Dibujo Técnico, Análisis de Formas I y Análisis de Formas II. Aunque sin una explicitación clara de competencias específicas, el Dibujo Técnico hace hincapié en sistemas convencionales de representación de objetos arquitectónicos ya definidos; Análisis I se orienta al aprendizaje básico del dibujo como lenguaje gráfico abierto, es decir, como modo de expresión y representación de todo tipo de referencias objetivas, y Análisis II se dedica al aprendizaje del dibujo como medio para la comprensión y concepción de la arquitectura.

Realmente estos enfoques fundantes de los estudios de Arquitectura no han sido nunca revisados en profundidad en el contexto del currículum académico de la Escuela de Madrid y, más que a ningún otro criterio, parecen responder a la orientación de los enseñantes, sensibilizados en el transcurso de los años tanto por las corrientes ideológicas dominantes, como por las emergencias culturales más prestigiosas.

De cualquier modo, desde hace ya varios cursos, se sostiene con una razonable confluencia de criterios, la pertinencia de una materia ocupada del dibujo como lenguaje mediador de la concepción arquitectónica o, dicho de otra forma, como técnica abierta de la ideación arquitectónica: Análisis II se especificó así y este es su actual sentido.

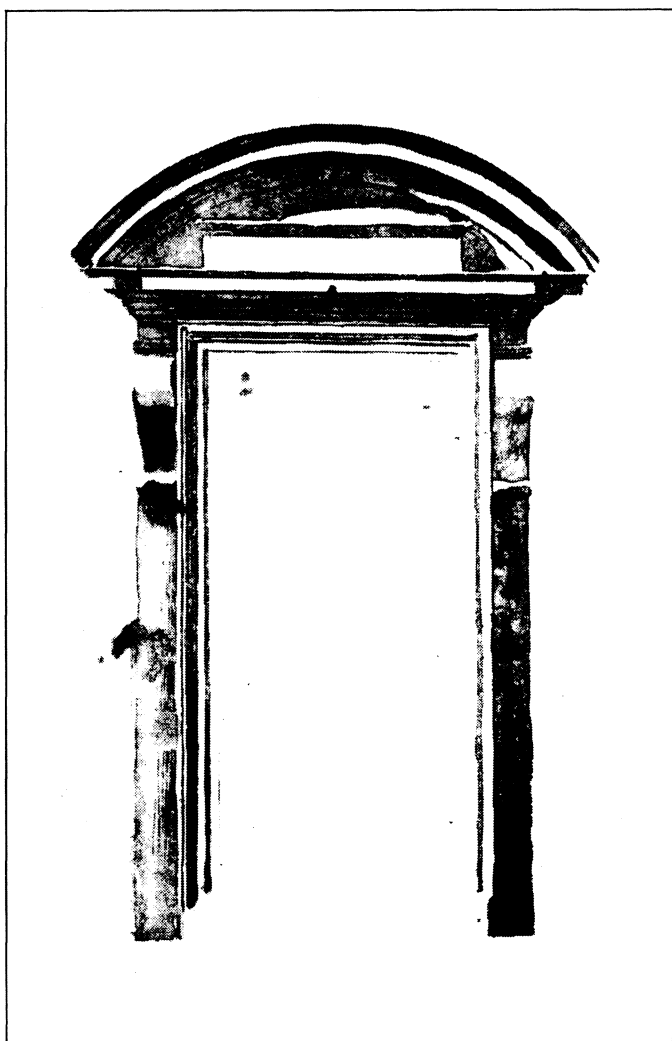
★

En lo que sigue, intentaremos recoger lo que ha sido la evolución de Análisis de Formas arquitectónicas, en Madrid, durante el período que comienza con la renovación de la antigua cátedra, a finales de 1974, y que concluye con la división legal de la misma en dos cátedras autónomas en 1983.

★

Todavía en 1973, Análisis de Formas Arquitectónicas era una asignatura ambigua, con fundamentos pedagógicos academicistas, actividades didácticas nostálgicas y un gran vacío teórico en los planteamientos de una gran parte del profesorado. El Plan de 1957 había suprimido el Ingreso y, en consecuencia, Análisis de Formas había tenido que asumir la tarea ingrata de afrontar un alumnado sin ninguna formación artística y gráfica previa. Quizá se mantenía la convicción de que el dibujo era una habilidad tradicional importante para el posterior aprendizaje arquitectónico, pero es dudoso que se





entendieran cabalmente sus fundamentos cognoscitivos, ideológicos e instrumentales, en autonomía y en orden al quehacer arquitectónico, en razón a la falta de criterios pedagógicos propositivos con que se planteaba la docencia. Salvo algunos profesores, que propugnaban una didáctica racionalizada respecto a ciertos aspectos codificables en algunas modalidades descriptivas, en general, la docencia se resolvía de forma pasiva, enfrentando a los alumnos a temas representativos tradicionales y esperando de sus aptitudes innatas y de su espontánea observación, respuestas «académicas» correctas. De alguna manera, aquellos cursos eran algo así como un examen continuo, salpicado de correcciones negativas después de cada trabajo, sin otra articulación con los fundamentos arquitectónicos que la promesa confusa e injustificada de que, después, saber dibujar habría de notarse a la hora de proyectar.

Posiblemente este enfoque ambiguo y nostálgico, poco o nada teorizado, al margen de las corrientes culturales dominantes, entendido como postura elitista, ideológicamente selectiva, contribuyó al desprestigio institucional del dibujo propositivo, en beneficio del dibujo reproductivo rigurosamente convencionalizado.

El programa con que se inicia el curso 74-75 intenta rectificar esta situación. El punto de partida para acometer el reajuste lo encontramos en las investigaciones llevadas a cabo con anterioridad por nosotros mismos, en torno a los procesos de formalización, desarrollados con ayuda de medios gráficos, en la proyectación arquitectónica (1). En nuestro trabajo habíamos entendido que la capacidad formalizadora arquitectónica depende, en gran medida, de la imaginación formal (como memoria figural y experiencial) y de la dinámica productora y elaboradora de imágenes configurativas. Respecto a esta dinámica, habíamos observado repetidamente que se estructura en complejos procesos de aproximaciones conformativas, a partir de imágenes germinales parciales y confusas, por medio de acciones definidoras (gráficas) y de reflexiones intelectivas (analíticas) progresivas que pueden considerarse propiamente como peculiares modos de conocimiento, y que remiten, en general, a un emergente pensamiento configural específico. En todas nuestras observaciones, el dibujo se presentaba como la forma de acción por antonomasia para procesar imágenes y, por tanto, como el medio fundante y central del pensamiento configural arquitectónico.

Nuestro programa inicial recoge estas experiencias, ampliamente teorizadas y las propone en forma de objetivos a cubrir.

En una primera formulación se especifica: «El objetivo de nuestra asignatura es el aprendizaje en la comprensión y tratamiento de la arquitectura a través del medio gráfico».

Desde el principio nos orientamos al quehacer configurador (creativo) de artefactos arquitectónicos e intentamos presentar y tratar el dibujo, no tanto como medio orientado a la documentación (así se trata en otras asignaturas), sino como técnica de «ideación» y comprensión tecnológica y artística al servicio de la arquitectura (2).

Más adelante, en 1979, estos mismos fines se formulan más precisamente del siguiente modo:

«El objetivo fundamental es lograr un aprendizaje que

permita al alumno servirse del grafismo (dibujo) con objeto de manejar la arquitectura en todas sus fases y momentos del quehacer arquitectónico, que van desde la comprensión e interpretación de la arquitectura edificada y del diseño de la arquitectura, hasta la iniciación en la concepción arquitectónica, conociendo y utilizando, con relativa seguridad, la organización arquitectónica mediada gráficamente y las convenciones de la representación gráfica de la arquitectura» (3).

Planteamos, pues, nuestra tarea universitaria en el entendimiento de que el dibujo es el ámbito donde se comprende objetivamente el medio ambiente y se procesa su transformación, por lo que necesitamos que los alumnos tengan habilidades gráficas para poder centrar la atención pedagógica en los procesos de concepción figural (proyección arquitectónica). Naturalmente, para llegar a este estadio hemos de enseñar a dibujar libre y abiertamente en primer lugar. Es decir, hemos de enseñar a manipular el dibujo como lenguaje abierto, formando parte de la cultura occidental de la imagen, íntimamente vinculada con los demás campos históricos del saber.

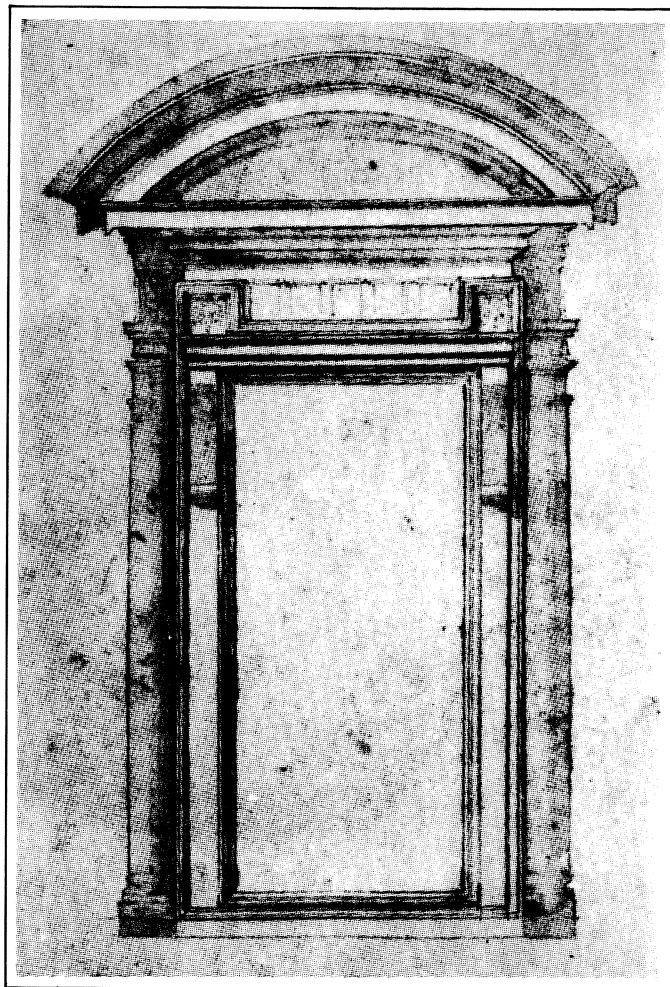
Si los alumnos llegasen a la Universidad con una buena preparación artística gráfica, nuestra tarea comenzaría directamente en la aplicación de esa habilidad a nuestros objetivos. Pero como de hecho no es así, no tenemos otra alternativa que comenzar nuestra enseñanza por los primeros pasos del quehacer gráfico. Por esto, nos vemos obligados a poner a punto sistemas que fundamenten el aprendizaje del lenguaje gráfico-plástico desde sus inicios, como si se tratase de un nuevo idioma que hay que relacionar con el idioma materno.

Estas exigencias llevan un árduo trabajo de estudio y a nuevas observaciones y experiencias.

Los precedentes inmediatos de esta búsqueda del grafismo (dibujo), como medio cognoscitivo para procesar imágenes, estaban en experiencias tan conocidas como las acometidas en torno al Bauhaus (especialmente por Itten (4), Klee (5), Kandisky (6), Malevich (7)); en estudios muy prestigiados de psicología clínica y experimental (Jung (8), Jaspers (9), Lerch (10), Bronswhich (11), Piaget (12), Rorcharch (13), Wartteg (144)); en los nacientes trabajos sobre psicología de las artes plásticas (Vigotsky (15), Arnheim (16), Erenzweig (17)), y en múltiples trabajos sobre procesos de pensamiento, acción y diseño (Lewin (18), Parsons (19), Malrieu (20), Wallon (21), Gregory (22)). También hubimos de contar con teorías artísticas tan difundidas como las debidas a Collingwood (23), Read (24), Sourrieau (25), etc., y con el pensamiento filosófico cognoscitivo.

Desde estas referencias, el proceder gráfico es algo más que una actividad ociosa y marginal. Se presenta como una actividad central vinculada, en primer lugar, a la personalidad afectiva; en segundo lugar, a la percepción; en tercer lugar, a la imaginación y, por fin, al conocimiento con-figural de la realidad en sus múltiples facetas que trascienden la pura racionalidad.

El primer gran esfuerzo, en este marco, fue elaborar un primer modelo de los modos gráficos culturales, relacionado con el proceder activo de los individuos. Comenzamos por distinguir tres modos básicos con rancia filiación artístico-filosófica: la EXPRESION (modo expresivo), la REPRESENTACION (modo representativo) y la INTERPRETACION (modo





interpretativo). Entendimos desde el comienzo que estos modos nunca aparecen radicalmente puros en el proceder humano, sino mezclados, aunque en cada caso predomine uno de ellos.

* Llamamos modo expresivo al que corresponde al proceder espontáneo, de exploración de un campo, de búsqueda inicial.

* Llamamos modo representativo al que corresponde al proceder descriptivo, de definición de un campo, de reproducción. Este modo siempre es cultural y, por tanto, se ajusta a convenciones generales. Genéticamente es posterior al proceder expresivo.

* Llamamos modo interpretativo al que corresponde al proceder crítico, de explicación valorativa. Este modo se asienta en la reflexión analítica sobre representaciones previas.

Cada uno de estos modos se corresponde con una fase genética del aprendizaje lingüístico y propositivo y además se corresponde con un papel esencial de la argumentación formal. En particular, cualquier imagen figural (gráfica) se entiende que expresa, representa e intencionalmente evalúa algo que ella misma objetualiza.

El primer curso de aplicación pedagógica de estos principios ejercitaba a los alumnos por unidades.

EXPRESION PURA: Ejercitación de la pura espontaneidad gráfica y de las características de las distintas teorías ejecutorias. Al tiempo que se producían grafismos se mostraba a los alumnos los aspectos fundantes del lenguaje gráfico: zonificación del soporte (papel), ocupación, gesticulación, uso del color, orden del proceso y evocaciones simbólicas. Con estos ejercicios era fácil introducir los elementos de la semiología gráfica y ciertos conceptos compositivos (equilibrios, tensión..., etc.)

REPRESENTACION A y B: Ejercitación en las formas de descripción gráfica naturales y culturales, en función de las características visuales de las referencias a describir. Pronto se dividió la representación en dos áreas:

Una dedicada a los entes naturales, dotados de vida y movimiento y otra dedicada a los entes artificiales, constitutivos de la espacialidad estática. En estas ejercitaciones era imprescindible plantear el uso de esquemas culturales y diversos modos del proceder propositivo. Es decir, no sólo se explicaban procedimientos de dibujo consagrados en la historia, sino también, modelos de acción intencional aplicables al comportamiento. En estas unidades se intentaba recoger la cultura plástica de forma sistemática.

INTERPRETACION: Ejercitación en las posibilidades de traducción gráfica de elaboraciones de razón (conceptos, argumentaciones, etc.) y en la reflexión analítica de la representación gráfica. Con estos ejercicios era fácil entrar en el campo de la significación artística y presentar el grafismo como lenguaje abierto y autónomo, mediador del pensamiento (especialmente en orden a la arquitectura).

La experimentación de este modelo pedagógico en unidades autónomas nos llevó, con gran precisión, a profundizar en las diversas modalidades y a probar sus características en orden a la formación de los alumnos y a la evaluación de sus trabajos.

Pronto se vio la grandísima dificultad de evaluar la expresión y la interpretación con criterios convencionales,

aunque resultaban las modalidades más formativas. También se observó la tendencia academicista consecuente, orientada a sobrevalorar la representación con criterios conservadores y racionales. Por fin, comprobamos la extremada dificultad de hacer ver que los diversos modos procesativos se concatenan según los diversos momentos y actividades de la propia actividad gráfica, a partir de un cierto grado de habilidad.

Tuvimos que trabajar duro para profundizar en nuestros planteamientos, apoyados en estudios pragmáticos como los de Nicolaidis (26), Halplin (27), Koestler (28) y en teorías filosóficas y estéticas como las de Dilthey (29), Gadamer (30) y Payerson (31).

En algún tiempo llegamos a la conclusión de que la evaluación de la formación artística no se ajusta a los criterios racionalistas generalmente aplicados. También nos persuadimos de que, al ser el grafismo un lenguaje intimista en su germen (raíz), es difícil hacer ver al alumno ciertas de sus propiedades antes de que pueda manipularlas. Es decir, que en la enseñanza gráfica abierta no se pueden anticipar modelos estrictos de cumplimiento (ejecución).

Desde esta perspectiva, sólo resultaba fácilmente evaluable lo convencionalizado, cuando se vaciaba de problematización profunda.

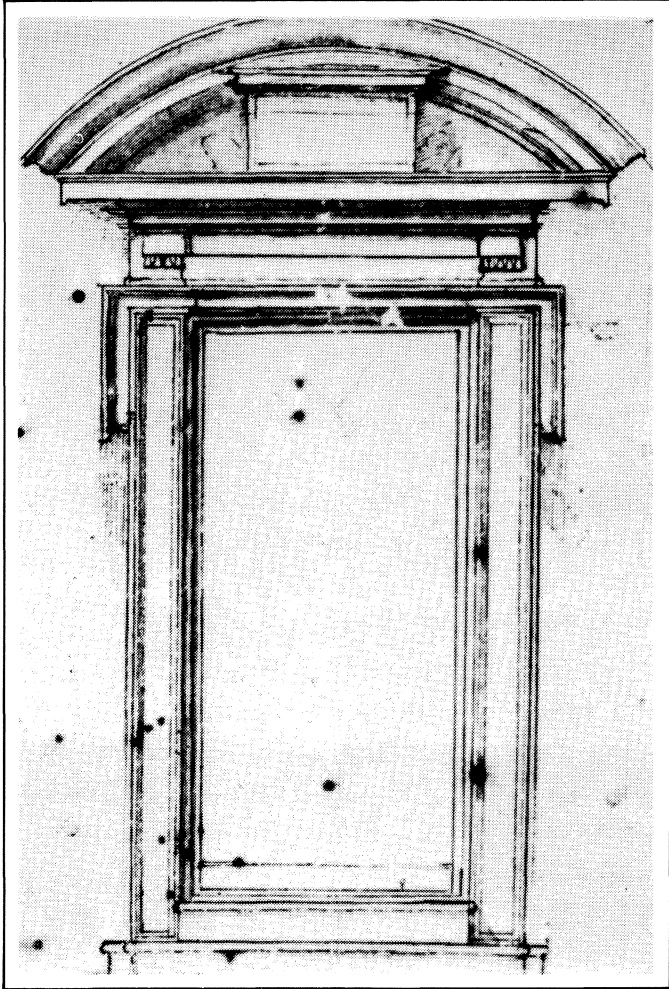
* Nos dimos cuenta que la **expresión** sólo era calificable desde el ángulo de la actitud exploratoria exhibida por el alumno, de su radicalidad en el acometimiento de las tareas y de su versatilidad exploratoria. Aprendimos que la expresión resultaba formativa cuando el profesor se implicaba él mismo en la exploración gráfica y se preocupaba de indicar formas de cultura con fuertes analogías con las producciones de los alumnos.

* Frente a la **representación** aprendimos que tiene niveles, relativos a la intencionalidad y al grado de conciencia correctora (rectificadora) en el uso de los esquemas convencionales de encuadre, organización, perspectiva, proporción, luz y color. Descubrimos que las más altas cotas se alcanzan cuando la conciencia de la intención y ejecución es más esclarecida, lo que produce trabajos peculiares. Con estos principios, elaboramos un modelo de significación que tiene la virtud de superar los criterios academicistas (32).

* En relación a la **interpretación**, convinimos que sólo era evaluable en función de la coherencia explicativa y la riqueza provocativa que transmite. La interpretación también tiene grados y su pedagogía depende en gran medida del compromiso interpretativo del profesor. Con la interpretación se alcanza fácilmente todo el arte moderno y las relaciones entre arte y pensamiento. También se alcanzan los fundamentos de la proyectación arquitectónica.

A partir del curso 75/76 la asignatura se dividió en dos mitades que se comenzaron a impartir en dos años sucesivos (1.^a y 2.^a). En correspondencia al propio currículum resultante, Análisis I se estructuró como asignatura complementaria de «Dibujo técnico» y «Geometría descriptiva» recogiendo el dibujo «abierto» y propositivo y enfatizando los modos gráficos expresivos y representativos. Análisis II se estructuró como asignatura de síntesis gráfica y de introducción a la arquitectura, enfatizando los modos representativo e interpretativo. Las referencias y modelos en que se articulaban los ejercicios eran, en los dos cursos, fundamentalmente espaciales (arquitectóni-





cos), aunque en Análisis I se dedicaba parte del curso a trabajar frente a modelos vivos y estatutas ambientadas, con objeto de plantear el aprendizaje gráfico como lenguaje autónomo.

Para resolver la dificultad de la concatenación entre los diversos modos de proceder, además de elaborar un modelo apropiado, modificamos la pedagogía. A partir del año 1977 los modos básicos ya no se estructuraron en unidades pedagógicas independientes, sino que se incorporaron como momentos en un único ciclo ejercitativo. Todo trabajo, desde entonces, se basaba en una referencia espacial (modelo) y se organizaba en una serie de momentos: —Exploración del tema (aproximaciones expresivas, representación de partes). —Representación (ejecución posterior). —Crítica. —Análisis y replanteo (nuevas aproximaciones expresivas y elaboración de un plan).—Ejecución final. —Evaluación pública.

Las diferencias entre Análisis I y Análisis II se centraron en los fines a cubrir por cada una respecto al grafismo y a la arquitectura. Análisis I quedó fijada, como materia puente, en el aprendizaje básico del lenguaje gráfico abierto. Análisis II se dedicó al tratamiento comprensivo de la arquitectura a través del grafismo. Los modelos fundantes de Análisis I eran ambientes interiores y exteriores. Los de Análisis II edificios reales y el medio ciudadano.

Este nuevo esquema pedagógico resultó muy dinámico y efectivo, sobre todo con los alumnos más vocacionados. Se enfatizaba en la valoración el carácter cognoscitivo del proceso total, reservando las evaluaciones específicas para los diversos momentos del proceso. El aprendizaje discurría de forma gradual y, además, se acometían las referencias espaciales (o modelos) escalonadas en crecientes grados de complejidad. Siempre de un modo global, la evaluación pública se acomodaba a las inquietudes y el entendimiento del grupo, evitando prejuicios academicistas. Además, la diversidad de manifestaciones gráficas simultáneas que se producían estimulaba el intercambio de iniciativas y experiencias entre alumnos.

La dificultad de este planteamiento estaba en la gran atención que requería. Los alumnos que faltaban algún tiempo, o aquellos que se retardaban respecto a la media de sus compañeros, generalmente perdían el hilo del curso y se desmoralizaban. Este hecho demostraba la raíz sociológica de la comprensión y la práctica del arte.

Ya en el año 1979, la experiencia acumulada nos permitió elaborar unos programas teóricos, pedagógicos y didácticos concisos y dinámicos que posibilitan una gran libertad para el diseño de los cursos en función de las variables circunstancias académicas.

Aún hoy consideramos válidos los programas del 79, rectificando año a año algunos de sus contenidos y su específica aplicación, en función del clima social. Creemos que un programa para la enseñanza del grafismo y su posterior aplicación al diseño no puede estructurarse rígidamente y, sobre todo, no puede ni cerrarse ni aplastarse.

Sabemos, además, que nuestra enseñanza se vincula primariamente a la personalidad y, en consecuencia, tiene una cara «psico-genética» o madurativa afectiva, muy importante. Por fin, nadie, frente al grafismo y la arquitectura, queda al margen de las corrientes de opinión social de las que las imágenes son vehículos ideológicos.

Nuestros programas incluyen la experiencia registrada y los estudios realizados a partir de la puesta en marcha de la nueva cátedra, recogidos sistemáticamente en los anales de Análisis de Formas, depositados en la biblioteca y reflejados en las publicaciones editadas sucesivamente (33). También intentan recoger las nuevas aportaciones teóricas y críticas que se ocupan de cuestiones relacionadas con la imaginación, el conocimiento, la proyectación y la comprensión arquitectónicas.

La falta de una sistematización teórica global, suficientemente acreditada, que cubra el campo de nuestros intereses cognoscitivos y académicos, fuerza a que nuestros programas se estructuren en una serie de áreas de atención elaboradas en forma de modelos que, aun siendo de diferente raíz epistemológica, configuran un marco suficientemente rico como para referir a él, por un lado, nuestra pedagogía e investigación y, por otro, nuestra docencia concreta.

Entendemos que este marco referencial es todavía incompleto y que, además, presupone un conjunto de hipótesis implícitas considerable. Sin embargo estamos relativamente seguros, tanto de las evidencias empíricas que fundamentan cada modelo parcial y sus relaciones recíprocas, como de la honestidad cultural de nuestros esfuerzos.

Las elaboraciones que configuran nuestros programas referenciales se organizan del siguiente modo:

a) Modelos básicos.— Este nivel se compone de una serie de esquemas empíricos relativos: al entendimiento - conocimiento; al pensamiento - acción; al proceder gráfico - arquitectónico genético, y a la significación operativa gráfica. Para su formulación se ha recurrido a buscar las áreas filosóficas y científicas en las que podían caber las observaciones de base en razón a la propia naturaleza de las mismas.

b) Modelos operativos.— Este nivel se compone de esquemas relativos a la dinámica comprensiva mediada gráficamente; a la evaluación de las producciones y a la calificación docente. Para su formulación se ha procedido de forma idéntica que en el nivel precedente.

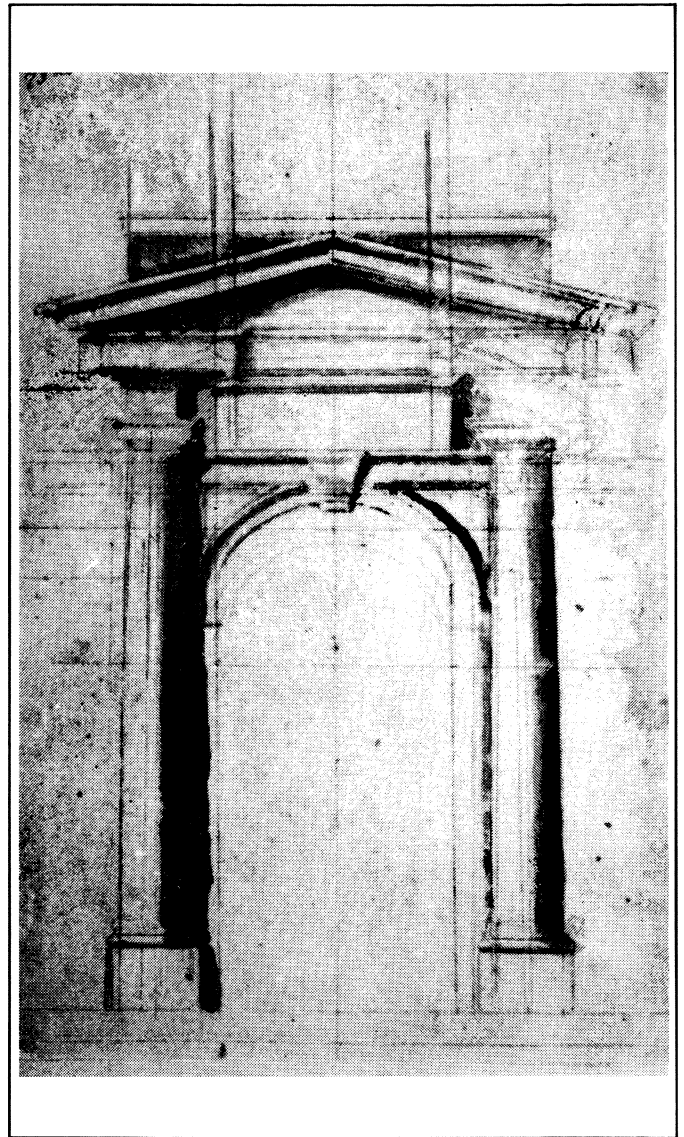
c) Modelo didáctico.— Este nivel se compone de la serie general de ejercitaciones gráficas experimentadas, estructuradas en unidades didácticas en coherencia con los esquemas precedentes. Cada ejercitación se funda en una temática, una orientación y un campo operativo. Define los límites de dispersión en relación a sus objetivos intrínsecos y mantiene abierta la articulación significativa en la que el ejercicio puede insertarse, respecto a la sucesión pedagógica con que se concrete cada uno.

ajustar la docencia a cualquier situación de partida en una multiplicidad de circunstancias ambientales y con muy desiguales medios referenciales y auxiliares.

Los modelos de referencia recogen el saber acumulado en la investigación y crítica del papel cognoscitivo de la actividad artística. Actúan de fundamento y corrector pedagógico, aunque ninguno, por su propia naturaleza reflexiva, es directamente aplicable a la didáctica.

Los modelos operativos recogen formas pedagógicas esenciales ajustadas al clima socio-cognoscitivo. Actúan de guías en el montaje docente siempre que se entiendan como esquemas puros.

El modelo didáctico traduce, de un lado, los esquemas anteriores en el plano de la enseñanza directa, ajustando su aplicación a los conceptos al uso en la institución escolar. Por



otro lado, estimula la experimentación directa y permite recoger nuevos datos que, si son significativos, modifican los modelos de base.

Llevamos aplicando estos modelos genéricos desde el año 1978 y nuestra docencia, desde entonces, ha seguido un camino de progresiva profundización en las referencias de base, al tiempo que se ha producido un decidido ajuste en los modelos que sustentan los trabajos. Sin perder el carácter cíclico de los ejercicios, Análisis I se ha ido depurando hasta centrarse en el aprendizaje del lenguaje gráfico a partir de modelos espaciales puros. Análisis II se ha especificado en el tratamiento gráfico de la arquitectura a partir de la ciudad histórica y sus componentes edificatorios.

Hoy, entendemos que nuestra pedagogía podría estabilizarse si se elaborasen criterios generales respecto al perfil del profesional deseado y al sentido institucional de la enseñanza universitaria.

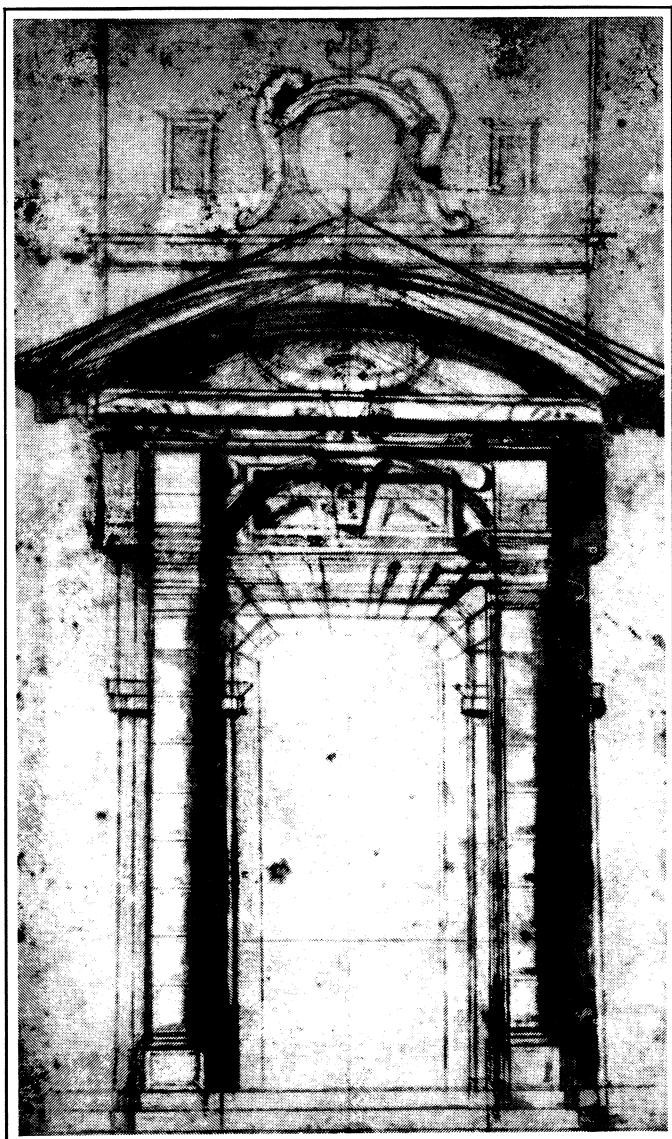
Sin embargo somos conscientes de las dificultades epistemológicas de nuestra materia y, por descontado, de nuestras carencias teóricas.

En la actualidad trabajamos con celo en la sistematización de nuestros esquemas de referencia que habrán de organizarse alrededor de, al menos, tres elaboraciones vinculantes:

- La estructura lingüística específica del grafismo,
- la relación entre la actividad gráfica y la imaginación configuracional, y
- la naturaleza cognoscitiva y operativa de la proyección.

(Comunicación presentada en las «Jornadas de Expresión Gráfica Arquitectónica», La Coruña, febrero 1984).

(Ilustraciones.—Dibujos de M. Angel)



- (1) J. Seguí. «Experiencias en diseño», ETSAM, 1971.
- J. Seguí. «Nuevas experiencias en diseño», C.S.I.C. 1972.
- J. Seguí y M. V. G. Guitián. «Modelo de formalización». Lovaina, 1972.
- (2) Tal como presenta el dibujo J. C. ARGAN en «Proyecto y destino».
- (3) Programa oficial de la asignatura, aprobado en el curso 79/80.
- (4) Itten: Le dessin et la forme.
- (5) Klee: La pensée creative.
- (6) Kandinsky: «Punto y línea frente al plano». «De lo espiritual en el arte».
- (7) Malevich: Essays on art.
- (8) Jung: «El Arquetipo», «El hombre y sus símbolos».
- (9) Jaspers: «Psicología de las Cosmovisiones».
- (10) Lerch: La estructura de la personalidad.
- (11) Bronsich: Psicología existencial.
- (12) Piaget: Epistemología del espacio.
- (13) Rorschach: Test proyectivo.
- (14) Warteg: Test proyectivo.
- (15) Vigotsky: Psicología del arte.
- (16) Arnheim: Pensamiento visual.
- (17) Erenzweig: La estructura oculta del arte.
- (18) Lewin: Field Theorie.
- (19) Parsons: Teoría general de la acción.
- (20) Malrieu: La construction de l'imaginaire.
- (21) Wallon: De l'art a la pensée.
- (22) Gregory: The desing method.
- (23) Collingwood: The principles of art.
- (24) Read: Filosofía del arte moderno.
- (25) Sourrieau: La correspondance des arts.
- (26) Nicolaides: The natural way to draw.
- (27) Halplin: Creative processes.
- (28) Koestler: The act of creation.
- (29) Dilthey: Obras Completas. La interpretación.
- (30) Gadamer: Verdad y Método.
- (31) Payerson: (cita a Eco) La definición del arte.
- (32) Análisis de Formas. Planteamiento pedagógico y didáctico. ETSAM, 1979.
- (33) J. Seguí: Pensamiento y Acción. ETSAM.
- J. Seguí: Categorías analíticas. ETSAM.
- J. Seguí: Análisis geométricos, praxiológicos, simbólicos y connotativos. ETSAM.
- Varios: Curso de Diseño y Construcción ambiental. F.U.E.
- Varios: Interpretación y análisis de la Forma arquitectónica. ETSAM.
- Varios: Comprendiendo Toledo.