

## ► Diseño inclusivo: desaprender para diseñar. Voces estudiantiles en la enseñanza de la arquitectura

Inclusive design: unlearning to design. Student voices in architectural education

David H. Pereyra<sup>1</sup>

### Artículos científicos

**Citar:** Pereyra, D. H.  
(2026) Diseño inclusivo:  
desaprender para diseñar.  
Voces estudiantiles en la  
enseñanza de la arquitectura.  
Teks del Sud, 7, pp. 89-100

### Resumen

Este artículo presenta una experiencia de enseñanza desarrollada en la materia electiva Diseño Inclusivo y Emocional de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina, durante 2025. La materia se dictó en modalidad virtual sincrónica con 22 estudiantes de 4.º y 5.º año de Arquitectura, en sesiones semanales a lo largo de 36 horas totales, dictada por dos especialistas. El Módulo 1 invitó a los estudiantes a cuestionar las normas implícitas de su formación a través del concepto de desaprendizaje. Este artículo analiza un corpus de cincuenta intervenciones escritas producidas a lo largo de tres clases sincrónicas, organizadas en torno a tres tensiones recurrentes: la desigualdad naturalizada en las condiciones materiales del aprendizaje, el miedo al error como mecanismo de control pedagógico y el conocimiento situado como recurso de diseño. Se argumenta que, al considerar las voces estudiantiles como un saber epistemológicamente válido, el aula-taller se transforma en un laboratorio de diseño inclusivo. Se concluye con tres implicancias concretas para la enseñanza de la arquitectura.

**Palabras clave:** diseño inclusivo, pedagogía crítica, desaprendizaje, conocimiento situado, enseñanza de la arquitectura.

### Abstract

This article presents a teaching experience developed in the elective course Inclusive and Emotional Design at the Faculty of Architecture and Urban Planning of the Catholic University of Salta (UCASAL), Argentina, in 2025. The course was delivered online in synchronous mode with 22 fourth- and fifth-year architecture students, over 36 hours of

---

<sup>1</sup> Inclusive Design Research Centre (IDRC) – Ontario College of Art and Design University (OCADU) y Facultad de Arquitectura – Universidad Católica de Salta. e-mail: dpereyra@ucasal.edu.ar

weekly sessions co-taught by two specialists. Module 1 invited students to question the implicit norms embedded in their education through the framework of unlearning. The article analyses a corpus of 50 written contributions produced across three synchronous sessions, organized around three recurring tensions: naturalized inequality in learning conditions, fear of error as a pedagogical control mechanism, and situated knowledge as a design resource. It argues that by considering student voices as epistemologically valid knowledge, the design studio is transformed into an inclusive design laboratory. The article concludes with three concrete implications for architectural pedagogy.

**Keywords:** inclusive design, critical pedagogy, unlearning, situated knowledge, architectural education.

---

## Introducción: una voz emplazada – de Toronto a Salta

este artículo parte de una premisa que el diseño inclusivo sostiene con insistencia: no existen voces neutrales. Toda escritura proviene de algún lugar, de algún cuerpo, de alguna trayectoria. La trayectoria que sustenta esta reflexión atraviesa Buenos Aires, Toronto y Salta, y esa línea no es un accidente biográfico: es el argumento central de lo que se enseñó.

La formación académica del autor comienza en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires y continúa en la Facultad de Teología de la Universidad Católica Argentina. Luego de años de ejercicio profesional, el traslado a Toronto llevó a una formación integrada: una maestría y un doctorado en filosofía y teología en la Universidad de Toronto, orientados a preguntarse qué hace sacro a un espacio religioso y qué lo convierte en un lugar de acogida.

Esa pregunta condujo al *Inclusive Design Research Centre* (IDRC) de la *Ontario College of Art & Design University*, cuya directora, Jutta Treviranus, le extendió una invitación a integrarse al equipo como investigador postdoctoral entre 2012 y 2015. Desde entonces, el autor se desempeña allí como coordinador de proyectos de diseño inclusivo, con responsabilidad específica en la participación comunitaria y en la inclusión de voces habitualmente marginadas en los procesos de diseño.

El IDRC no es un lugar donde se diseñen rampas y servicios sanitarios accesibles. Es un lugar donde se aprende a escuchar otras voces. El principio fundamental del diseño inclusivo es que “la diversidad humana no es un problema a resolver sino una realidad que enriquece el diseño si se la escucha” (Treviranus, 2022). La figura del “usuario promedio”, base de buena parte de la formación arquitectónica convencional, es allí entendida como una ficción estadística que excluye a la mayoría.

El vínculo con la UCASAL se inició en septiembre de 2024, cuando la Facultad de Arquitectura y Urbanismo convocó al autor a dictar las Jornadas de Capacitación “La casa de Dios es nuestra casa: Re-imaginar el espacio litúrgico”. En esas jornadas presenciales, orientadas a arquitectos, teólogos y funcionarios eclesiásticos, el diseño inclusivo emergió como marco conceptual inesperado: la pregunta por quién puede participar plenamente en un espacio de culto resultó inseparable de la pregunta por quién puede participar plenamente en cualquier espacio diseñado.

El interés que despertó ese cruce entre liturgia e inclusión derivó en una invitación institucional para diseñar y dictar la materia electiva “Diseño Inclusivo y Emocional” durante el ciclo 2025. Ese recorrido —de la arquitectura sacra al aula de diseño— es el puente que conecta la trayectoria del autor con la experiencia pedagógica que se analiza aquí.

En 2025 “Diseño Inclusivo y Emocional” se dictó en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UCASAL. Lo que sigue es una reflexión sobre esa experiencia, en especial sobre lo que los estudiantes dijeron cuando se les dio espacio para hablar. Porque lo más valioso que emergió del Módulo 1 no fue lo que se enseñó, sino lo que los estudiantes ya sabían y todavía no tenían palabras para nombrar.

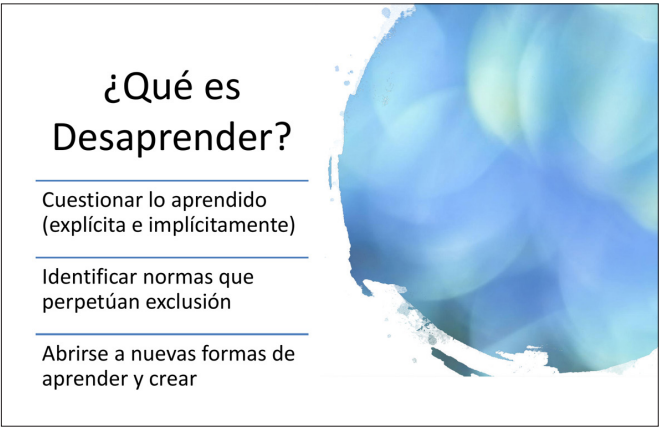
## Metodología: desaprender como punto de partida pedagógico

“Diseño Inclusivo y Emocional” se dictó en modalidad virtual sincrónica durante el ciclo lectivo 2025, dirigida a estudiantes de 4.º y 5.º año de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UCASAL. El grupo estuvo compuesto por 22 estudiantes. La carga horaria fue de 36 horas, distribuidas en encuentros semanales de 2 horas y 25 minutos, realizados a través de la plataforma virtual institucional. La materia fue dictada por dos especialistas: el responsable del Módulo de Diseño Inclusivo y el responsable del Módulo de Diseño Emocional.

La metodología combinó clases teórico-prácticas, aprendizaje colaborativo mediante dinámicas grupales y co-diseño, entendido como proceso de creación compartida entre docentes y estudiantes (McKercher, 2020), y tutorías asincrónicas a través del campus virtual. Este artículo se centra en el Módulo 1, “Cuestionando el diseño tradicional”, cuyo eje pedagógico fue el desaprendizaje.

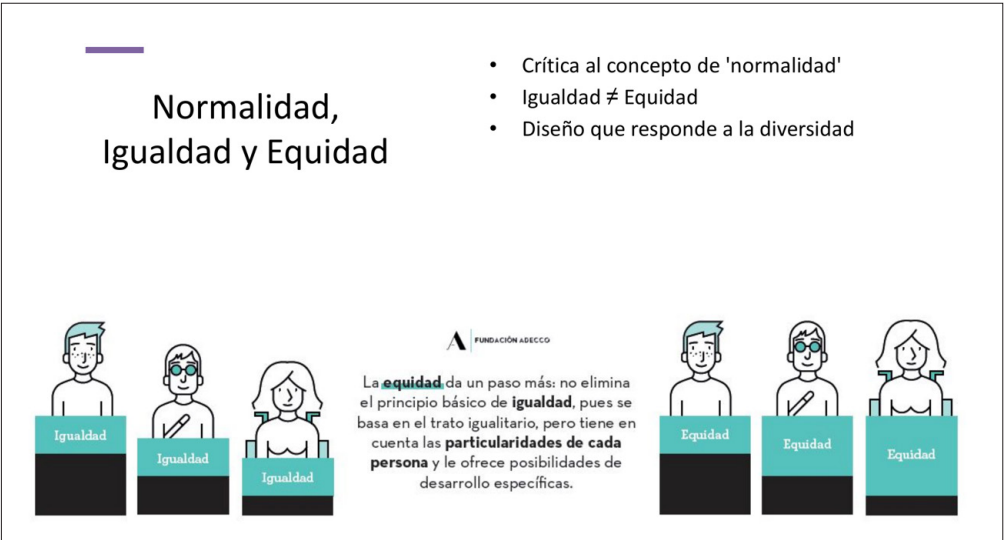
El concepto de desaprendizaje que estructura el módulo proviene de Jutta Trevi-  
ranus, fundadora y directora del IDRC, cuyo trabajo sobre diseño inclusivo es hoy una referencia obligada en las políticas de accesibilidad en Canadá, la Unión Europea y las Naciones Unidas. En su marco pedagógico, desaprender implica cuestionar tanto lo que se nos enseñó explícitamente como lo que internalizamos implícitamente: las normas que consideramos naturales, los estándares que asumimos como neutros y los

procedimientos que repetimos sin preguntarnos a quiénes excluyen (Treviranus, 2022). La *Figura 1* muestra el material pedagógico utilizado para introducir este concepto a los estudiantes al inicio de la Clase 1.



**Figura 1.** Diapositiva utilizada en la Clase 1 del Módulo 1 para introducir el concepto de desaprendizaje como práctica pedagógica activa. El material fue diseñado por los docentes para orientar la reflexión de los estudiantes antes de la lectura teórica. (Autor, 2025)

Treviranus (2022) sostiene que los sistemas educativos tienden a crear homogeneidad en una comunidad singular y diversa en un mundo caótico y complejo. La igualdad de trato, que el sistema celebra como ideal de justicia, en realidad niega las diferencias y los contextos. La equidad, en cambio, significa responder a las necesidades individuales de cada persona reconociendo sus historias y trayectorias distintas —una distinción que, como veremos, los propios estudiantes articularon con precisión antes de encontrarla en la teoría, tal como ilustra el material pedagógico presentado en la Clase 1 (Figura 2).



**Figura 2.** Diapositiva utilizada en la Clase 1 para trabajar la distinción entre igualdad y equidad. Su función pedagógica fue provocar en los estudiantes el reconocimiento de esa tensión en su propia experiencia formativa, antes de abordarla conceptualmente. (Autor, 2025).

El desaprendizaje no es cómodo. Donald Schön (1983), en su estudio sobre profesionales reflexivos, señalaba que el taller de diseño es un espacio donde se aprende no solo a proyectar, sino también a pensar a través de la práctica, lo que implica revisar los supuestos que uno trae consigo. Treviranus (2022) agrega que este proceso requiere un entorno de confianza y generosidad donde el error sea fuente de crecimiento. Ambas condiciones, la revisión de supuestos y el aula como espacio seguro, son exactamente lo que los estudiantes describieron como ausente o presente en sus experiencias previas.

El Módulo 1 se organizó en tres clases sincrónicas de tres horas cada una. La Clase 1 introdujo el marco reflexivo “¿Qué? ¿Y qué? ¿Y ahora qué?” de Treviranus, que ayuda a guiar el análisis de experiencias compartidas, desde la observación y descripción: ¿qué?, ¿qué pasó?, ¿qué notaste?; sus implicancias: ¿Y qué?, ¿por qué eso es importante?, ¿qué patrones o conclusiones emergen?; y finalmente, ¿y ahora qué?, ¿qué acciones tiene sentido tomar?

La Clase 2 analizó las estructuras heredadas de la enseñanza: sus supuestos, su historia y los mecanismos mediante los cuales producen exclusión sin proponérselo. La Clase 3 trabajó con el principio “nada sobre nosotros sin nosotros”, central en los movimientos por los derechos de las personas con discapacidad, y reflexionó sobre el valor del conocimiento situado en la práctica del diseño.

El corpus de análisis está compuesto por 50 intervenciones escritas producidas por los 22 estudiantes del grupo a lo largo de las tres clases del módulo, con un promedio de 2,3 intervenciones por estudiante, en respuesta a consignas abiertas que invitaban a reflexionar desde la experiencia personal. Las actividades incluyeron reflexiones individuales por escrito, foros asincrónicos en la plataforma UCASAL y trabajos grupales en formato virtual. Todas las intervenciones se presentan de forma anónima. Los criterios de selección de las citas que aparecen en este artículo fueron la representatividad temática respecto de las tensiones identificadas en el conjunto y la diversidad de registros, priorizando las voces que articulaban con mayor claridad el problema que el módulo buscaba nombrar.

Desde el punto de vista metodológico, este estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, enmarcado en la tradición de la investigación narrativa en educación (Connelly y Clandinin, 1990). El análisis del corpus se realizó mediante un procedimiento de codificación temática inductiva: en una primera etapa se identificaron unidades de sentido recurrentes en el conjunto de las 50 intervenciones; en una segunda etapa, esas unidades se agruparon en categorías emergentes a partir de su densidad y transversalidad. Las tres tensiones presentadas en la sección Resultados: la desigualdad naturalizada, el miedo al error y el conocimiento situado, constituyen las categorías analíticas resultantes de ese proceso y no categorías predefinidas por el marco teórico. Este procedimiento es consistente con los principios del conocimiento situado (Haraway, 1988): las categorías no fueron impuestas desde la teoría sino construidas en diálogo con la evidencia empírica.

## Resultados: lo que los estudiantes nombraron

Las participaciones estudiantiles se analizan aquí en torno a tres tensiones que emergieron de manera transversal en las tres clases del módulo. Lo que sigue no son ilustraciones de un argumento teórico, sino evidencia de lo que los estudiantes nombraron con precisión y honestidad cuando se les dio espacio para hacerlo.

### La desigualdad que se llama normalidad

La tensión más recurrente fue la de los recursos materiales para el aprendizaje, no como queja, sino como análisis. Muchos estudiantes llegaron, sin haber leído previamente a Treviranus, a la misma conclusión que fundamenta el diseño inclusivo: que exigir lo mismo a todos cuando las condiciones de partida son distintas no es igualdad, sino exclusión.

*En la materia Medios I me pidieron realizar fotomontajes y trabajos digitales, pero en ese momento no tenía computadora propia. Esa situación me puso en desventaja frente a mis compañeros y me generó frustración, porque sentí que el sistema asumía que todos contábamos con los mismos recursos. Según mi experiencia, lo más difícil de transformar en la carrera es la cuestión económica y las formas de presentación, porque implica un gasto constante en materiales, maquetas, impresiones, lo que genera desigualdad entre estudiantes.*

*A veces se espera que todos podamos comprar materiales especiales, impresiones en gran formato o herramientas caras, y eso genera una diferencia entre quienes pueden costearlo y quienes no. También ocurre con los tiempos: muchos trabajos requieren jornadas larguísimas fuera del horario de cursada, lo que no siempre es posible si alguien trabaja o tiene responsabilidades familiares.*

Hay algo pedagógicamente significativo en esto: estos estudiantes no leyeron primero la teoría y luego la aplicaron a su experiencia. La teoría llegó después, a dar lenguaje a lo que ya habían vivido. Lo que más llama la atención es el mecanismo de naturalización que los propios estudiantes identifican:

*Está tan naturalizado asumir que los estudiantes deben contar con determinados recursos o conocimientos que la universidad no siempre garantiza.*

*Creía 'normal' diseñar pensando más en lo que el docente quería ver que en mis propias ideas. Había naturalizado que lo correcto era seguir la idea que el profesor quería.*

Naturalizar es el mecanismo central que Treviranus (2022) identifica en el corazón de la exclusión: cuando una práctica se vuelve invisible como tal, deja de ser cuestionable. Saavedra (2025) añade una dimensión práctica a este análisis: la desnaturalización no es

solo un acto de reconocimiento, sino una demanda de intervención — lo que en el aula de arquitectura se traduce en la obligación de rediseñar las condiciones que producen exclusión, no solo de nombrarlas.

Lo que estas citas revelan, sin embargo, va más allá de lo que Treviranus describe como exclusión sistémica: muestran que la naturalización opera también en el nivel subjetivo, en la internalización de criterios ajenos como propios. Haraway (1988) permite profundizar en esta dimensión: si todo conocimiento es situado y parcial, entonces el estudiante que naturalizó ‘diseñar para el docente’ no estaba simplemente obedeciendo, sino adoptando un punto de vista ajeno como si fuera universal. Hacer visible ese desplazamiento es, en el aula de arquitectura, el primer acto crítico —y, paradójicamente, el más resistido.

### El miedo al error como herramienta de control

La segunda tensión fue la relación con el error en las correcciones. Los relatos de los estudiantes sobre sus experiencias en el taller de diseño son impactantes no por su peculiaridad, sino por lo comunes que resultan.

*En una materia, el profesor fue muy duro conmigo, criticando y hablando en un tono fuerte como gritando. Eso me hizo sentir mal, incómoda y sin valor delante de todos, tanto que terminé dejando la materia.*

*En primer año, en la materia Diseño, tuve una situación que me incomodó mucho. Una compañera estaba teniendo dificultades para resolver la función en su proyecto, y el jefe de cátedra le dijo delante de todos: ‘rubia tonta’. Éramos recién ingresantes y todavía estábamos adaptándonos a la facultad.*

*Una vez, en mis primeros años como estudiante de arquitectura, un profesor mostró mi proyecto para ejemplificar las cosas que no se deberían hacer. Me sentí incómoda y expuesta al ver cómo todos observaban mis errores, como si mi esfuerzo no valiera.*

*En una entrega no llegué bien con lo pedido, pero presenté igual. Era la primera crítica del proyecto. En la segunda entrega llegué muy bien. Cuando me viene a corregir una profesora, busca mi nombre en el rótulo y en tono de burla me decía que no sabía si era de tercero o cuarto año. Sentí que todo el esfuerzo que hice fue nulo porque estaba etiquetada.*

Estos relatos no describen docentes malvados. Describen un sistema que enseñó durante décadas que la corrección dura es señal de rigor y que el estudiante que no resiste ese trato no está hecho para la profesión. Es un modelo pedagógico heredado que no requiere malas intenciones para reproducirse: basta con repetirlo porque “así se aprendía”.

Cuando los estudiantes describieron experiencias donde el error fue posible sin consecuencias devastadoras, emergieron condiciones muy precisas:

*Lo que hizo posible que ese momento fuera de aprendizaje y no solo de frustración fue el apoyo de mis compañeros. Al ver mi reacción, una de ellas me dijo: 'No te preocupes, a todos nos pasó. ¿Querés que veamos el proyecto juntas?'.*

*Lo que hizo posible que pudiera equivocarme sin sentirme juzgada fue el clima del taller. Los docentes daban devoluciones de manera respetuosa, explicando cómo podía mejorar, en lugar de solo marcar lo que estaba mal.*

*El quiebre se dio cuando entré a una cátedra donde, desde el primer momento, los docentes estuvieron presentes y brindaron su apoyo constante. La calidez humana, la comprensión y la empatía hicieron desaparecer mis temores.*

La condición que emerge no es la ausencia de crítica, sino la presencia de confianza, un clima que se construye o se destruye en los gestos cotidianos: cómo se dice algo, si se reconoce el esfuerzo, si el docente también se muestra como alguien que aprende. Un estudiante formuló esto con notable precisión:

*Un docente de Construcciones nos dice siempre: 'Este es el momento de equivocarse, no afuera'.*

Esa frase condensa algo que ningún programa curricular puede establecer por sí solo: la disposición de un docente a transformar el aula-taller en un espacio donde equivocarse sea práctica y no derrota. Lo que los relatos estudiantiles permiten analizar, desde la perspectiva de Schön (1983), es que el taller de arquitectura tradicional no solo no enseña a reflexionar en la acción, sino que activamente sanciona ese intento: el error público, la burla o la descalificación operan como mecanismos que bloquean la revisión de supuestos antes de que pueda ocurrir. La confianza que los estudiantes identifican como condición del aprendizaje genuino no es, entonces, un dato afectivo secundario, sino una condición epistemológica: sin ella, la reflexión en la acción que Schön propone como núcleo de la formación profesional resulta estructuralmente imposible.

### El conocimiento situado como recurso de diseño

La tercera tensión emergió con mayor fuerza en la Clase 3: el conocimiento proveniente de la experiencia vivida. Cuando se presentó el principio “nada sobre nosotros sin nosotros”, los estudiantes no lo recibieron como un concepto abstracto, sino que lo reconocieron por sí mismos.

*Para mí, esta frase significa que no se puede tomar ninguna decisión que afecte a las personas sin escucharlas y hacerlas parte activa del proceso. Implica respeto, reconocimiento y compromiso de no imponer soluciones.*

*Es urgente incluir a todos en cualquier ámbito, porque escuchar experiencias vividas no es un extra, es la base para que lo que se haga sea justo y funcional.*



**Figura 3.** Diapositiva utilizada en la Clase 3 para presentar el principio “nada sobre nosotros sin nosotros”. Su función en el módulo fue activar en los estudiantes la conexión entre este principio —proveniente del activismo por los derechos de las personas con discapacidad— y su propia experiencia de ser diseñados por un sistema que no los consultó. (Autor, 2025).

La Figura 3 muestra el material pedagógico utilizado en la Clase 3 para presentar este principio. Lo más revelador fue cómo los estudiantes conectaron este principio con su propia formación. Varios señalaron una paradoja: lo que en el futuro reclamarían a las comunidades con las que trabajen como arquitectos —ser incluidos, ser escuchados, no tener que acatar decisiones tomadas sin ellos— era exactamente lo que habían experimentado en carne propia como estudiantes.

*Los ejemplos y referencias en clase eran casi siempre edificios de Europa o América del Norte, y rara vez se mencionaban proyectos locales o latinoamericanos. Me di cuenta de que eso limita nuestra visión y nos hace menos conscientes de contextos culturales y sociales propios de nuestra región. Me gustaría que sea una relación de colaboración genuina. Dejaría de ser quien tiene todas las respuestas y me convertiría en un estudiante constante.*

La última cita ilustra algo que llega al núcleo del conocimiento situado como categoría analítica. Haraway (1988) argumenta que el conocimiento parcial y localizado no es una limitación que deba superarse, sino la única base posible para una objetividad responsable. Lo que estos estudiantes producen al conectar ‘nada sobre nosotros sin nosotros’ con su propia experiencia formativa es exactamente eso: conocimiento situado sobre el sistema que los forma, generado desde adentro y con consecuencias para la práctica futura. Schön (1983) complementa esta lectura: si la reflexión en la acción es el núcleo de

la formación profesional, entonces el estudiante que aprendió a diseñar sin ser escuchado habrá internalizado también, como arquitecto, que diseñar sin escuchar es la norma. La continuidad entre cómo se aprende y cómo se practica no es una metáfora pedagógica — es una hipótesis analítica que estos datos respaldan.

## Discusión: el aula-taller como laboratorio de diseño inclusivo

Enseñar diseño inclusivo en instituciones cuyo sistema de enseñanza reproduce exclusiones no es una contradicción fácil de resolver. Los estudiantes la nombraron con claridad: el mismo módulo que proponía desaprender la normalización de la desigualdad se desarrollaba dentro de un sistema que la normalizaba. La respuesta a esa tensión no fue resolverla antes de enseñar, sino incorporarla al aprendizaje: el desaprendizaje ocurre en tensión con las estructuras existentes, no en un laboratorio aséptico.

En la práctica esa tensión se gestionó de dos maneras concretas. Por un lado, las actividades fueron diseñadas para que los propios estudiantes nombraran las exclusiones que vivían, sin que el docente las señalara de antemano. Por otro lado, las consignas invitaban a conectar lo vivido como estudiantes con lo que se les pediría hacer como arquitectos, estableciendo explícitamente la continuidad entre pedagogía y práctica profesional.

Lo que resultó posible fue construir un espacio en el que las voces de los estudiantes fueron tratadas como conocimiento, no como devolución a procesar ni como evidencia de que el diseño curricular funcionaba, sino como saber situado que tenía algo que decirle a la teoría. Treviranus (2022) sostiene que la educación inclusiva requiere que los estudiantes tengan autoría sobre su proceso y sobre qué significa el “éxito”. Lo que el módulo mostró es que, cuando se les da ese espacio, no lo usan para quejarse: lo usan para pensar con una claridad que sorprende.

## Conclusiones: hacia una pedagogía del diseño que practica lo que predica

Los resultados de esta experiencia permiten formular tres implicancias concretas para la enseñanza de la arquitectura.

Primera: las condiciones materiales del estudiante no son externas al problema pedagógico. Una materia sobre inclusión que no considera quién tiene computadora y quién no, o quién trabaja y quién puede quedarse hasta las dos de la mañana haciendo maquetas, ya está enseñando algo sobre la inclusión: que esta es solo para los proyectos de los demás.

Segunda: la corrección en el taller es un acto de diseño. Diseña la relación que el fu-

turo profesional tendrá con el error, la crítica y la incertidumbre. Un taller que enseña a temer el error produce arquitectos que temerán el error; un taller que trata la vulnerabilidad como punto de partida del aprendizaje genuino produce algo diferente.

Tercera: los estudiantes poseen un conocimiento situado del sistema que los forma. No como víctimas, sino como personas que han habitado ese sistema con sus cuerpos, sus realidades y sus inteligencias. Involucrarlos en la reflexión sobre la enseñanza no es un gesto democrático opcional: es una condición metodológica para que la enseñanza sea más justa y eficaz.

En conjunto, estas tres implicancias señalan una brecha persistente entre lo que la enseñanza de la arquitectura proclama y lo que practica. El diseño inclusivo plantea una pregunta para cerrar esa brecha: ¿a quién no estamos escuchando?

Cuando esa pregunta se formula en un aula de arquitectura en Salta, las respuestas son locales, precisas y urgentes, conocimientos situados, como diría Treviranus (2022), que esta experiencia en la UCASAL busca poner en circulación. Documentarlos, analizarlos y publicarlos forman parte del mismo compromiso pedagógico que motivó el módulo.

## Referencias

- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 4-14.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Inclusive Design Research Centre (IDRC). (2024). OCAD University. Recuperado de <https://idrc.ocadu.ca/>
- McKercher, K. (2020). *Beyond sticky notes: Co-design for real: Mindsets, methods and movements*. Beyond Sticky Notes.
- Pereyra, D. (2024). La casa de Dios es nuestra casa: Re-imaginar el espacio litúrgico [Jornadas de capacitación]. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Católica de Salta, Argentina.
- Pereyra, D. (2025). Diseño Inclusivo y Emocional [Presentaciones de clase, Módulo 1]. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Católica de Salta, Argentina.
- Roberts, V., y Pereyra, D. (2023). Inclusive co-research with experts with disabilities. En M. H. Rioux et al. (Eds.), *Handbook of disability* (pp. 779-795). Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-6056-7\\_103](https://doi.org/10.1007/978-981-19-6056-7_103)
- Saavedra, J. (2025). Desnaturalización y Norma-tensión: dos demandas a la intervención social contemporánea. *Propuestas Críticas en Trabajo Social / Critical Proposals in Social Work*, 5 (9), 132-153. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2025.76506>

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Treviranus, J. (2022). *Module 1: Unlearning and unsettling: Questioning and reflecting*. En *On human learning*. eCampusOntario Pressbooks. Recuperado de <https://ecampusontario.pressbooks.pub/onhumanlearn/>
- Treviranus, J. (2022). *Module 2: Students as agents of their own diverse destiny: Vulnerability and failure*. En *On human learning*. eCampusOntario Pressbooks.
- Treviranus, J. (2022). *Module 3: Nothing about us without us: Including lived experience*. En *On human learning*. eCampusOntario Pressbooks.