

La historia de la arquitectura y el proyecto: implicancias mutuas para el hacer profesional.

Machin, Diego, Tarizzo, María Luján.

Cita:

Machin, Diego, Tarizzo, María Luján (2017). *La historia de la arquitectura y el proyecto: implicancias mutuas para el hacer profesional. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/679>

Nº de mesa: 125

Título de mesa: Experiencias alternativas para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura.

La Historia de la Arquitectura y el proyecto:
Implicancias mutuas para el hacer profesional.

Arq. Diego Fernando Machin
FADU- UBA

PARA PUBLICAR EN ACTAS

INDICE:

- 1- Introducción.
- 2- Para entender el proyecto: la práctica y la reflexión.
- 3- El rol docente en la enseñanza de arquitectura: La Historia, la Historia de la Arquitectura y el taller.
- 4- Comentarios que abren interrogantes.
- 5- Bibliografía.

1- Introducción:

“Comprender el tiempo presente (el de la acción), ayudar a vivirlo, son las razones que dio para la historia Lucien Febvre. John Dewey y otros acordaron con este punto de vista. Quizá por esto en algún momento los profesores de proyecto arquitectónico reclamaron la incidencia de la historia en sus talleres, como una práctica de la memoria utilizable en el diseño.”¹

Esta ponencia se propone revisar el lugar de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en relación al proyecto, para poder problematizar en torno a la formación actual de los arquitectos. Para tal fin, se vuelve necesario disertar en torno no solamente de las posturas pedagógicas llevadas a cabo en los últimos años, sino también de los alcances de los términos que engloban a la disciplina. Entendemos que la arquitectura conlleva epistemologías que le son propias, muchas veces difíciles de emparentar con otros campos del saber, que en cierta forma la define como autónoma en lo que hace a la didáctica de las disciplinas proyectuales.

¹ Rafael Iglesia. *“Historia de la Arquitectura: ¿Para qué?”*. Summa más historia: Documentos de arquitectura argentina. (Octubre 2004):6

En referencia a la Historia de la Arquitectura, podemos considerar al modelo devenido de la *École des Beaux Arts*² como fundacional en su enseñanza en relación al proyecto. Éste generó postulados que inicialmente partieron de la idea de composición y luego fueron complejizando su significado al mismo tiempo que lo ampliaron.³ De esta forma, y acelerando la toma de posición de la materia que integra la curricula de la carrera, la historia puede ser relatada en tanto catálogo funcional a los estilos de proyecto, o puede considerarse como fuente de ideas que sirven de insumo a una nueva concepción del espacio. Así se produce la crisis de la historia en tanto categoría operante hasta el momento; y surge una nueva manera de proyectar. Es a partir de esta cuestión que nos preguntamos acerca de la postura del proyectista respecto del pasado histórico al que inevitablemente referencia. Las discusiones alrededor de las epistemologías particulares entre la historia y el proyecto, campos de acción, y alcances de los mismos, referencian la actualidad del tema, problematizando en distintas instancias históricas, al ritmo de los vaivenes que se suscitaron en torno al a enseñanza de la arquitectura durante el último siglo.

En cuanto a la pedagogía en relación al espacio, se vuelve necesario caracterizar el tipo de enseñanza dada en el taller para comprender los procedimientos didácticos aplicados. El modelo pedagógico centrado en el taller es entendido como lugar donde poner en práctica *“una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender, mediante la realización de ‘algo’, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo”*⁴ Este ámbito tiene características espaciales que le son propias, lo que posibilita que la didáctica gire en torno al aprender-haciendo, y permite llevar a cabo la reflexión en la acción. Así, y a fin de problematizar en torno a la enseñanza de la Historia de la Arquitectura como herramienta para el proyecto, se propone indagar sobre los procedimiento didácticos llevada a cabo, para la formación de aprendizajes significativos, que sean perdurables a través del tiempo y tengan incidencia en lo respectivo a las tareas que un profesional desarrolla en la actualidad.

2- Para entender el proyecto: la práctica y la reflexión.

Cuando hablamos de proyecto nos referimos a un modo de hacer, que puede explicarse como un conjunto de operaciones prácticas y reflexivas que sitúan a esta actividad intelectual como actividad regida por la lógica. Este carácter práctico y reflexivo, dado de forma simultánea, constituye su característica principal, y permite emparentar al proyecto de diseño con otras disciplinas.

² École des Beaux-Arts ("Escuela de Bellas Artes") es el nombre de un conjunto de influyentes escuelas de arte de Francia. El estilo Beaux Arts se modeló a partir de las "antigüedades" clásicas, conservando estas formas idealizadas y transmitiendo el estilo a las generaciones futuras.

³ Fernando Aliata. *Estrategias proyectuales: los géneros del proyecto moderno*. (Buenos Aires: Editorial Nobuko, 2013)

⁴ Ezequiel Ander Egg *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. (Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991), 10

El proyecto en el contexto de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires, tiene su origen en la tradición de la enseñanza de la Arquitectura como campo disciplinar. Vale destacar la diferencia entre los términos arquitectura y proyecto con la finalidad de esclarecer y de fijar una posición con respecto a ambas. La Arquitectura como campo de saber, ha sido definida en cada época como “el arte y la técnica de proyectar y diseñar edificios, estructuras y espacios”. El primer tratado escrito por Vitruvio en el siglo I a.C., destacaba la noción de equilibrio de las tres cualidades primordiales: firmitas, utilitas y venustas. En el siglo XV, Alberti se constituye como el primer teórico en cuyo tratado se habla de “proyecto”. En cada época histórica se han jerarquizado diferentes aspectos de la disciplina, poniendo así en evidencia una particular manera de construir la realidad, propia de cada circunstancia.

La Arquitectura como disciplina incluye al proyecto como modo de prefigurar, idear y concretar espacios arquitectónicos, pero también esta disciplina está constituida por otras cuestiones que nos pueden permitir referirnos al proyecto, no únicamente en el modo mencionado. Son campos de acción para el actuar profesional la gestión pública, el desarrollo de tareas educativas para la formación académica y profesional, todo lo referido, y que es escenario de constantes disputas sobre la cuestión patrimonial, las tareas de investigación, el desarrollo de la técnica y lo constructivo en el rol del profesional-constructor, la gestión inmobiliaria, y todo lo referido al trabajo con la historia y la teoría de la arquitectura.

En términos generales, el proyecto alude a una construcción hacia el futuro, predice, prefigura y se entiende como un pensamiento posibilitante que concibe, diseña y construye posibilidades desde la complejidad. El proyecto se incluye como parte constitutiva del sujeto que hace proyecto. Quien proyecta dirige, con dirección hacia un frente. No se proyecta en sentido contrario. El pensar en proyecto, y específicamente en proyecto arquitectónico, conlleva de manera directa a ser conscientes del trabajo con la complejidad, donde la integración de saberes adquiridos es fundamental para la verificación en acción, de aquello proyectado. No solamente a la comprensión de su lógica, sino a su puesta y verificación mediante la acción.

En lo que refiere a lo estrictamente curricular, el abordaje a acerca de la manera en que se integran los saberes técnicos constructivos a los saberes históricos, ha sido desde siempre tema de discusión. Ambos aspectos, en principio separados como práctica y teoría, confluyen dentro de la carrera de Arquitectura, y aparecen interpelados en el campo de la acción, donde cabe desplegar cuestionamientos acerca de la manera en que se aprende actualmente historia en las escuelas de arquitectura. Si es a través de un saber situado, en consonancia con su tiempo, y con un fin más orientado al ejercicio de una práctica reflexiva para el proyecto. O si es enseñado como accesorio al proyecto, atendiendo a fines de carácter utilitario y operativo.

Es sugerente, y también deseable, pensar al proyecto como escenario de construcción de conocimiento. Este conocimiento, puede tener valor por sí mismo, pero se vuelve más rico cuando se transfiere a la

sociedad. Marina Waisman, hace sesenta años observaba sobre el carácter eminentemente práctico del proyecto, por el supuesto teórico de la enseñanza de la historia de la arquitectura:

*“Parece ser que se nota una especial preocupación para vincular la enseñanza de la historia de la arquitectura con una actividad que se estima más concreta –como la del ejercicio del proyecto- así como se reclama igual vinculación del taller con otras materias de la carrera”*⁵

De esta manera, y como inquietud de larga data, aparece interrogada la historia de la arquitectura como disciplina susceptible de ser aplicada al proyecto, en tanto práctica proyectual que implique a ambas actividades.

3- El rol docente en la enseñanza de arquitectura: La Historia, la Historia de la Arquitectura y el taller.

*“El ‘como enseñar’ en arquitectura revela diferentes tipos de racionalidades. No es lo mismo enseñar a dibujar que a proyectar, a realizar un cálculo de estructuras o aprender historia... estas racionalidades se manifiestan de manera conflictiva en la puja de poder entre disciplinas, pues la misma configuran distintas ‘tribus académicas’”*⁶

Existe en cada disciplina modos y procedimientos que son propios acerca de la manera en que se crea, y se transmite conocimiento. O sobre su creación, circulación y retroalimentación si consideramos la enseñanza desde una perspectiva más cercana a las teorías constructivistas sobre la educación. Hacia fuera, existen ciertos supuestos básicos para la enseñanza. Ana Cravino los describe como “conjuntos de ideas o creencias no conscientes, profundamente internalizadas que gobiernan nuestras decisiones y acciones”⁷ y menciona a los metaparadigmas que se ponen en juego en la sociedad y sus instituciones, que enlazan teorías y paradigmas y forman su base argumental.⁸ (LOREZ ARNAIZ, 1936)

Mirando al interior de la enseñanza en arquitectura, el conocimiento se construye desde la lógica individual, con el aporte de las miradas faltantes, para construir un producto (modelo), que pretende dar cuenta de la problematización llevada a cabo sobre diversos tópicos, efectuada por medio de los distintos

⁵ Actas del congreso “La enseñanza de Historia de la Arquitectura en las reuniones de docentes realizadas en Tucumán del 8 al 11 de abril de 1957.” Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Historia de la Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. (Abril 1957):17

⁶ Ana Cravino, *Enseñanza de Arquitectura: una aproximación histórica:1901-1955: la inercia del modelo Beaux Arts*. (Buenos Aires: Editorial Nobuko,2012), 43

⁷ Ibid, 17

⁸ M. del Rosario Lorez Arnaiz. *Hacia una Epistemología de las ciencias humanas*. (Buenos Aires:Editorial Belgrano,1936)

ejercicios prácticos formativos. Es decir, se enseña-aprende en grupo, integrando las lógicas concurrentes, con tiempos, formas y posibilidades individuales.

Se pondera el proceso por sobre un resultado final, valorando los ensayos efectuados en torno a una temática propuesta, para así, finalmente arrojar un resultado, traducido en un objeto-maqueta que da cuenta de la reflexión hecha. Este tipo de pensamiento, refiere al pensar proyectual, el cual tiene sus propios tiempos y lógicas particulares. Es un pensamiento novedoso que requiere de tiempos de consolidación, y se realiza bajo la modalidad del aprendizaje mediante la acción.

Sobre lo específico de la enseñanza de Historia de la Arquitectura como asignatura de la curricula, se pueden plantear los interrogantes acerca de si la enseñanza es de la Arquitectura desde la Historia, o se enseña Historia en la carrera de Arquitectura. Esta cuestión es crucial, no solamente desde lo referido a la didáctica, sino como posicionamiento ideológico, que consolida un perfil profesional. La manera de enseñar, así como los modos en que la enseñanza es llevada a cabo, tienen incidencia directa sobre las preocupaciones que atañen a los futuros profesionales. No es lo mismo pensar un profesional desde una formación técnica y constructiva, o desde la historia y la teoría, posiblemente ligados en ciertos imaginarios de enseñanza a lo “superficial o accesorio”, desde una visión profesionalista, en estrecho vínculo a los modelos liberales del ejercicio de la profesión.

Sobre la forma y lo que consideramos cuando enseñamos, Ana Cravino sostiene que los modelos academicistas de enseñanza, repercuten en los modos y procederes actuales (CRAVINO: 2012). Es decir, pensar en un tipo de formación obsoleta, sostenida por la inercia de un devenir histórico, provoca que no nos pensemos como formadores, y aceptemos las condiciones de enseñanza dadas, inhabilitando la problematización en torno de lo variable de las formas de enseñar. Graciela Silvestri, en torno a la enseñanza de la historia, refiere a las disputas entre “modernos” y “académicos”, reconociendo dos modalidades: El redibujo de las obras de arquitectura existentes, con un claro sesgo puesto en el énfasis documental, y la crítica de la Arquitectura con funciones operativas. (SILVESTRI: 2004). Esto permite pensar a la historia como saber en sí mismo, independientemente de su aplicación al proyecto, o como elemento, mediado por la crítica para ser aplicado al campo proyectual. Así se desprende el lugar de la historia como instrumento funcional al proyecto o como saber de carácter enciclopedista.

Sobre la enseñanza de la historia, y su rol fundamental para el actuar profesional, Bibiana Cicuti plantea que *“El abordaje del proyecto de arquitectura –el proyecto en sí– es una instancia específica de conocimiento: se conoce a través del proyecto y, como cualquier otra instancia (la de la producción plástica, la de la historia, como la del conocimiento en general), es multidireccional, se construye socialmente. Es en estos términos que entendemos que se construye el pensamiento arquitectónico, donde la Historia juega el rol de reproductora de la profesión al legitimar ciertos debates, efectuar algunos*

*recortes, ignorar o destacar prácticas y productos, tanto como sus modalidades de reconocimiento y aceptación en determinado momento histórico.”*⁹

Visto de esta manera, el proyecto sería el marco en que ocurren los aprendizajes. De manera social, en conjunto con el otro, donde el rol de la historia es poner en valor cierta forma de pensar el proyecto en determinados momentos históricos. Esto, pone de manifiesto su carácter eminentemente crítico. Dice Mario Carretero, sobre la enseñanza de la historia, y las ciencias sociales en general:

*“¿Qué sucede cuando empezamos a pensar cuáles son las pruebas más adecuadas para fundamentar determinados hechos o determinadas posiciones? Los currículos de ciencias sociales y de historia dejan de cumplir una función de adoctrinamiento para cumplir una función más crítica y constructiva”*¹⁰, para luego agregar: *“La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales debe promover el desarrollo de un espíritu crítico y puede enseñar a reconstruir las voces del pasado o de los diversos grupos en pugna, de la manera más fidedigna posible, y poner en debate abierto dichas voces”*¹¹

Es decir, el sentido crítico de la historia aparece como factor clave, a la hora de encontrarle una justificación a su enseñanza. Esto, independientemente del marco disciplinar en que acontezca. Tanto en las ciencias sociales, como en lo concerniente a las carreras del campo proyectual. Carlos Villaró va aún más allá y establece dos sentidos de la historia. Por un lado, como disciplina necesaria para conocer los orígenes de las sociedades, y rescatar la postura individual, para asumir una actitud consciente sobre su devenir histórico. Pero también, la historia puede ser crítica: la historia se convierte en pensamiento disruptivo. Porque, al igual que la filosofía, la historia puede expresar un pensamiento de reiteración y consolidación de los lazos sociales o, a la inversa, un pensamiento de ruptura y de cambio.¹² La historia, en general, como crítica, aparece en sus dos acepciones: aplicada a la enseñanza, y como herramienta de cohesión o ruptura de las sociedades humanas.

En lo que hace específicamente a la historia de la arquitectura, Renato de Fusco establece que *“El principio historiográfico no es ni más ni menos que el de la contemporaneidad de la historia, por lo que nos ocupamos de la historia desde una postura crítica actual, y porque apreciamos en ella valores e intereses que responden a las exigencias prácticas de hoy. La intención operativa está íntimamente ligada a dicho principio: estudiamos la historia de la arquitectura contemporánea (y la del pasado reciente y remoto) a través del entendimiento crítico de la situación actual, para enriquecer el conocimiento analítico de las obras que se van produciendo continuamente y para identificar un código, un lenguaje arquitectónico adaptable también a los edificios que estamos proyectando”*¹³

⁹ Bibiana Cicuti. *¿De qué cosa hablamos cuando hablamos de Historia de la Arquitectura? Consideraciones sobre su enseñanza en nuestra Facultad.* Revista ARQUISUR. Numero 0. (2010):36

¹⁰ Mario Carretero. *Constructivismo y educación.* (Buenos Aires:Paidós, 2009): 166

¹¹ Ibid, 194

¹² Guillermo Bonfill Batalla et al. *Historia para qué.* (Buenos Aires. Siglo XXI Editores,1980):46

¹³ Renato de Fusco. *Historia de la Arquitectura contemporánea.* (Madrid: Celeste,1992):9

Es decir, aparece nuevamente la necesidad de la óptica del presente, seguramente en consonancia a su coyuntura, donde el fin es netamente instrumental: la aplicación directa al ejercicio de taller de proyecto. Por su parte, Ludovico Quaroni en aras de establecer un marco más amplio dice que a la *“Historia de la Arquitectura hay que entenderla con una directa referencia a las dimensiones más amplias de la historia civil, la de los pueblos en sus vivencias y transformaciones culturales”*¹⁴ De esta forma, entiende la Historia de la Arquitectura de una forma ligada estrechamente a la historia social y cultural. Esta visión toma su sentido más amplio, al encontrar sus justificaciones y razón de ser en la historia amplia, por fuera de la mirada estrictamente disciplinar.

El Taller: El aprender haciendo, y el posicionamiento del docente:

Ahora bien, desde un abordaje introspectivo a lo estrictamente disciplinar, prevalece un aspecto en común entre la enseñanza de la historia y del proyecto: El modelo pedagógico centrado en el taller. Y esto trasciende las épocas y los modelos de enseñanza que se han dado en el transcurso del último siglo.

Esta modalidad pedagógica dada en ámbito de taller asimila a la historia como insumo para proyectar.¹⁵ Mario Sabugo establece una relación entre la historia, el proyecto, el taller y la currícula. Recurre a una metáfora orgánica, el árbol, reconociendo un *tronco*, la materia arquitectura; y el *follaje*, la historia de la arquitectura. Sus palabras servirán para redondear algunos conceptos e ideas, y pueden funcionar como disparador para elaborar un análisis más acabado al respecto. Se cuestiona *“hasta qué punto una enseñanza no transmisiva, y en particular la de historia, puede subsistir y crecer en el contexto curricular actual, que imagina las asignaturas proyectuales como troncales”*. Incluso, va más allá y alimenta la metáfora sosteniendo que *“si la materia arquitectura es el ‘tronco’ la historia es considerada como una suerte de complemento o accesorio cultural”*.¹⁶

Podemos definir al taller como el ámbito de trabajo y discusión de ideas. Es el laboratorio, y el tiempo físico de clase en donde el intercambio y la propuesta prevalecen, teniendo como principal objetivo la elaboración de un producto que dé cuenta de la reflexión hecha por los grupos de estudiantes.

El taller de diseño, y de esta forma no consideramos solamente a la arquitectura, funciona como dispositivo pedagógico a través del cual el alumno incorpora las representaciones, hábitos, procedimientos y actitudes que lo caracterizan como miembro de la comunidad del diseño. *“Como el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se*

¹⁴ Ludovico Quaroni. *Proyectar un edificio. Ocho lecciones de arquitectura*. (Madrid, Xarait Ediciones, 1980)

¹⁵ Graciela Silvestri. *Ars pública*. (Buenos Aires. Editorial Nobuko, 2013)

¹⁶ Mario Sabugo. *El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la historia de la arquitectura y los diseños*. Conferencia en el VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad “Iván Hernández Largaía”. (La Plata: Hitepac, Faud, Universidad Nacional de La Plata, 2014): 3

presenta fragmentada de acuerdo a la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado”¹⁷

Donald Schön sostiene que diseñar, como acción es una habilidad integral. Por lo tanto el aprendizaje no puede estar dado de una manera atomizada, aprendiendo a desarrollar unidades más pequeñas en una primer instancia y luego a ensamblarlas en un proceso de diseño global. También refiere al proceso de diseño como una forma de conocimiento en acción, implicando éste una reflexión por medio de la práctica. Cabe entonces la pregunta sobre el rol de los docentes dentro de este proceso, dado en el marco de la enseñanza de taller. También es Schön quien dice: *“No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiárselo: El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera la relación entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos.”*¹⁸

Asimismo, Jerome Bruner formuló desde la psicología cognitiva como estrategia didáctica el Andamiaje, el Diálogo y el aprendizaje colaborativo como tríada para la enseñanza-aprendizaje.¹⁹ El andamiaje implicaría proveer de apoyo durante la ejecución del ejercicio práctico, en mayor relación a la figura del docente guía, sin por ello dejar de reconocerlo como autoridad en el aula, por sobre la del docente dador de una clase magistral. El diálogo, entre docentes y estudiantes, contrariando el imaginario que engloba la figura de un docente emisor, activo, y un alumno receptor, pasivo. Esto, propio de una pedagogía transmisiva, contrario a los postulados constructivistas a los que venimos refiriendo, donde no hay diferenciación desde lo procedimental entre enseñanzas y aprendizajes, sino que aparecen englobados bajo un mismo proceso.

Apoyando la dinámica de taller, y como modelo dentro de la dialéctica de la enseñanza-aprendizaje, resulta propicio tomar las palabras de Schön, quien considera vital la formación de profesionales reflexivos: *“Tal vez, entonces, el aprendizaje de todas las formas de arte profesional dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquellas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las ‘tradiciones de la profesión’ y les ayudan por medio de ‘la forma correcta de decir’, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver”*²⁰

Esto de *“ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver”* no es más que el acto de verificar aquello que se ha buscado como resultante de los cuestionamientos efectuados por los propios estudiantes. Beatriz Galán plantea la figura de los docentes como *“animadores, líderes de proyecto, operadores culturales”*. También y atendiendo la necesidad de formar profesionales reflexivos, sugiere *“formar un intelectual dispuesto a enfrentar activamente y a poner en suspenso, las categorías*

¹⁷ Ezequiel Ander Egg *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. (Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991), 15

¹⁸ Donald Schön. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (Barcelona: Paidós, 1992): 14

¹⁹ Jerome Bruner. *La educación, puerta de la cultura*. (Madrid: Visor, 1997)

²⁰ Donald Schön. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (Barcelona: Paidós, 1992): 14

discursivas de la realidad”²¹ Esta cuestión es central a la hora de pensarnos como formadores. Suspender las categorías discursivas de la realidad constituye una invitación a pensarse como formador de mundos posibles. Es decir, si no anulamos temporalmente el juicio, y los pre-juicios, sobre el proyecto, se dificulta producir edificios, en el caso de los arquitectos, u objetos en el caso de diseñadores que constituyan un avance en un sentido cualitativo para la sociedad. Interrogando el rol del docente en el aula, plantea Mario Sabugo: *“El docente debe conducir al alumno en el abordaje alternativote prácticas lógicas y prácticas intuitivas, deductivas e inductivas, pasando de lo particular a lo general, de las imágenes a los conceptos, de lo extraordinario a lo familiar, y así sucesivamente.”*²²

La enseñanza de la Historia de la Arquitectura como asignatura integrante de la curricula universitaria en torno a su incidencia directa en el proyecto, aparece desde hace tiempo fuertemente cuestionada desde el modelo pedagógico centrado en el taller. Sobre la enseñanza transmisiva, constituyente de un saber inerte, imposible de ser aplicado al actuar profesional, Mario Sabugo plantea: *“¿Para qué entonces se aprenden diversos y extensos contenidos programáticos de Historia de la Arquitectura? La paradójica respuesta es: ¿para olvidarlos! Porque en un proceso de aprendizaje, a la memorización sucede un olvido (desorganización), y finalmente una rememoración (reorganización) de los componentes que resulten apropiados para cada cual. La misma visión es aplicable al proyecto, en lo cual lo nuevo se compondría necesariamente de componentes históricos, pero sin ser reductible a los mismo. Ergo, la arquitectura siempre es, o está en vias de ser, algo más que su propia historia”*²³

Si la historia es un condimento que se agrega al proyecto, y en consonancia con la mencionada enseñanza dentro de la *École de Beaux Arts*, surge una demanda a la historia de un aporte operativo, el cuál provee modelos, ejemplos o tratados, para sumar a los recursos proyectuales de la asignatura principal. Si se lo considera de esta forma, estamos frente a una visión descontextualizada históricamente en pos de tomar lo que sirve, a modo de catálogo para elegir un modelo a aplicar al proyecto de diseño en el taller de arquitectura. Entonces, desde nuestra inevitable contemporaneidad, ¿Qué nos distanciaría entonces de la enseñanza de la historia en épocas de la escuela francesa?

4- Comentarios que abren interrogantes:

Sobre la enseñanza de arquitectura.

¿Historia para qué?

²¹ Maria Beatriz Galán. “Formación de diseñadores reflexivos.en” <https://issuu.com/acunar/docs/namebdb7f4> : 4

²² Mario Sabugo. “El efecto japonés” Summa+21:127

²³ Mario Sabugo. “Comprensión e invención: Criterios y procedimientos didácticos en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo”. Revista Área nº 11 (2003) :60

Mario carretero sostiene la importancia de las herramientas conceptuales con las que se enseña historia, y su importancia para el presente (CARRETERO, 2009:182) Poner en debate las voces del pasado, entender los escenarios de conflicto y los grupos en pugna parece ser la manera de que la historia sea aprehendida por parte de los estudiantes, para poder llevarlo a su propia formación. Todo esto, considerando como recipiente la “valija propia” que cada uno trae cuando encara un aprendizaje nuevo. Los modos, procederes y saberes previos con los que cada estudiante cuenta.

A su vez, afirmamos que la teoría constructivista que desarrolla Carretero sirve de orientación para plantear didácticas, sobre la idea de “comprensión de la Historia”. Freire rescata la *problematización del tiempo*, reconociendo así la toma de postura para construir una mirada propia. Ambos cuestionan la modalidad de transferencia de conocimiento como forma pedagógica. Si, según Carretero es “el espíritu crítico que debe promover la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales”²⁴ quedan por formular las herramientas que posibilitan dicho planteo.

Edith Litwin se interroga sobre el proceso de aprendizaje y reconoce el error y la pedagogía de la pregunta, coincidente con Freire.²⁵ Desde la disciplina, Cravino entiende que la enseñanza implica un aprendizaje tanto de contenidos (aspecto conceptual), como de procedimientos (instrumental) y valores (actitudinal), los cuáles deben ser formulados como “objetivos de aprendizaje”²⁶

El aprendizaje en torno a la Historia de la Arquitectura, a nuestro entender debe partir de la pregunta, para buscar aquello que no se conoce, pero que surge de la inquietud genuina del estudiante. Así se utiliza a la historia como una herramienta para problematizar sobre un aspecto de la realidad, para contribuir a la formación del arquitecto en su totalidad. Como parte de mi experiencia docente, y desde mis inicios en la práctica en los años recorridos como docente de Historia y de Taller de Arquitectura, mi trabajo está orientado a promover estrategias que permitan abordar cada programa, a través de nociones vinculadas al pensamiento reflexivo. La forma muchas veces varia, pero tienen un punto en común: las dificultades con las que muchos estudiantes abordan la materia, debido a lugares instaurados y concepciones sobre el aprendizaje de la historia, tales como las “grandes verdades” construidas, que no se objetan. Al realizar encuestas promovidas desde el nivel al finalizar los cursos de cada año, muchos estudiantes reconocen que la Historia de la Arquitectura es muy importante para su formación, y dicen aplicar el aprendizaje hecho a un campo global, integrando otras materias de la curricula. Este punto es importante, ya que establece relaciones de saberes, a veces disociados unos de otros. Entendemos que trabajar sobre este camino de interrogación, indagación, problematización y construcción hace a la formación de profesionales reflexivos para un ejercicio pleno de la profesión.

²⁴ Mario Carretero. *Constructivismo y educación*. (Buenos Aires:Paidós, 2009): 194

²⁵ Edith Litwin; Alicia Camillioni et Al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (Buenos Aires:Paidós, 1998)

²⁶ Ana Cravino, *Enseñanza de Arquitectura: una aproximación histórica:1901-1955: la inercia del modelo Beaux Arts*. (Buenos Aires: Editorial Nobuko,2012), 32

¿Qué historia miramos?

En este sentido, se hace necesario profundizar la capacidad de formulación, (o reformulación) de un discurso propio que fundamente su posición, y establezca relaciones, vinculando distintos contextos y momentos históricos. Así, los docentes nos vemos interpelados a explicitar posicionamientos y pareceres respecto de nuestro lugar en torno a la historia como disciplina, y su funcionalidad respecto de la arquitectura. Mario Carretero dice que la dificultad para pensar la historia como espacio de transformación se corresponde con la negación de los conflictos y la incompleta visualización de los sujetos históricos.²⁷ Paulo Freire manifiesta la necesidad de una comprensión crítica para no caer en juicios de valor rígidos y siempre negativos a la cultura que estudiamos y la vuelve extraña. (FREIRE, 2013) El posicionamiento de la Historia como escenario para construir, donde el entendimiento de los procesos culturales y sociales es lo que prime, se hace fundamental si queremos desacralizar las voces eruditas, operantes en otros tiempos, pero obsoletas para el entendimiento actual.

¿Como pensar estrategias de enseñanza para apasionar a los estudiantes?

Tomo un pensamiento de Edith Litwin, que a mi parecer constituye una manera de encarar la labor docente, no solo desde el programa aprendido a socializar, como experiencia en la clase, sino como motor de la pasión sobre el conocimiento:

*“Quizás, la pregunta más difícil de contestar es como despertar esa pasión, como provocarla, si es posible o si es propia de cada individuo, como una fortaleza personal (...) ¿La pasión por el conocimiento es la expresión de la pasión por la reflexión? ¿Se trata de un tema de la enseñanza o del aprendizaje? El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó. Se trata de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado, para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes.”*²⁸

¿Cómo configuramos las nuevas camadas de arquitectos, en relación a los distintos perfiles profesionales?

Perfiles que habilitan tanto el desarrollo tradicional de la profesión, como las vías menos desarrolladas o más novedosas, como la gestión, la docencia e investigación, o la que propone la integración de distintas disciplinas en un tema común y concurrente a resolver: *“Resulta imprescindible la invalidación desde la propia formación de la ‘evolución’ de las competencias del arquitecto, a través de diversos perfiles*

²⁷ Mario Carretero. *Constructivismo y educación*. (Buenos Aires:Paidós, 2009): 202

²⁸ Edith Litwin; Alicia Camillioni et Al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (Buenos Aires:Paidós, 1998): 46

profesionales que se presentan en la actualidad, tan válidos y prestigiosos como el tradicional, y que en segunda instancia debieran ser reflejados en la formación, sin dejar de indagar a su vez, nuevos alcances disciplinares, en donde surgirán quizás los perfiles profesionales del mañana”²⁹

La discusión sobre estas ideas actualiza su vigencia y lo vuelve nuevamente tema de agenda. El fin no solo es pensar la actualidad, sino la capacidad de prefigurar cómo van a ser los profesionales que estamos formando, desde una visión superadora de las coyunturas. Para esto debemos pensarnos críticamente, para así, formar pensadores críticos en todos los campos de la profesión.

Desde nuestra contemporaneidad, nos resulta sugerente pensar en prácticas situadas. La relación establecida entre la Historia de la Arquitectura y el proyecto, con sus variaciones en el tiempo, al vaivén de los cambios y consideraciones puestas en valor en las distintas casas de estudios, merece una consideración especial.

Porque el pasado al que miramos, también habla de nuestra propia capacidad de recordar.

5- Bibliografía:

- ALDASORO, A. (1998). “*El perfil del arquitecto en el proceso de inserción profesional*”. Revista Área nº 6. Agosto.
- ALIATA, F. (2013) “*Estrategias proyectuales: los géneros del proyecto moderno*”. Buenos Aires. Editorial Nobuko.
- ANDER EGG, E. (1991) “*El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*”. Magisterio del Río de la Plata.
- BAIN, K. (2005) “*Lo que hacen los mejores profesores universitarios*”. Valencia. Universitat de Valencia.
- BONFILL BATALLA, G. y otros (1980) “*Historia para qué*”. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- BRUNER, J. (1997) “*La educación, puerta de la cultura*”. Madrid. Visor
- CARRETERO, M. (2009) “*Constructivismo y educación*”. Buenos Aires. Paidós.
- CICUTI, B. (2010) “*¿De qué cosa hablamos cuando hablamos de Historia de la Arquitectura? Consideraciones sobre su enseñanza en nuestra Facultad*”. En: Revista ARQUISUR. Numero 0
- CRAVINO, A. (2012). “*Enseñanza de Arquitectura: una aproximación histórica:1901-1955: la inercia del modelo Beaux Arts*”. Buenos Aires. Editorial Nobuko.
- DE FUSCO, R. (1992) “*Historia de la Arquitectura contemporánea*”. Madrid. Celeste.
- FREIRE, P. (2008) “*Pedagogía del oprimido*”. Buenos Aires. Siglo XXI
- FREIRE, P. (2012) “*Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*”. Buenos Aires. Siglo XXI

²⁹ Alejandro Aldasoro. “*El perfil del arquitecto en el proceso de inserción profesional.*” Revista Área nº6. (Agosto 1998):53

- FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (2013) “*Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*”. Buenos Aires. Siglo XXI
- GALÁN, M. (2010) Ponencia: *Formación de diseñadores reflexivos*. <https://issuu.com/acunar/docs/namebdb7f4>
- IGLESIA, R. (2004) “*Historia de la Arquitectura: ¿Para qué?*” Revista Summa más historia: Documentos de arquitectura argentina. Buenos Aires. Donn S.A.
- LITWIN, E; CAMILLIONI, C, et Al. (1998). “*La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*”. Buenos Aires. Paidós.
- LITWIN, E. (2008) “*El oficio de enseñar*”. Buenos Aires. Paidós.
- LOREZ ARNAIZ, M. (1936) “*Hacia una Epistemología de las ciencias humanas*”. Buenos Aires. Editorial Belgrano.
- PERKINS, D. (1995). “*La escuela inteligente*”. Barcelona . Editorial Gedisa.
- RANCIERE, J. (2007) “*El maestro ignorante*”. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- SABUGO, M. (2003) “*Comprensión e invención: Criterios y procedimientos didácticos en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo*”. En: Revista Área nº11. Agosto de 2003.
- SABUGO, M. (2007) “*La danza de la memoria y el olvido. Notas para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura*”. En: Revista Área nº13. Octubre de 2007.
- SABUGO, M.(2014) “*El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la historia de la arquitectura y los diseños*”. VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad “Iván Hernández Larguía”. Hitepac, FAUD, Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- SAN SEBASTIÁN, A. (1994) “*La formación de los arquitectos.*” Secretaría de investigaciones en Ciencia y Técnica. FADU-UBA. Serie Difusión N°8
- SCHÖN, D. (1992) “*La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*”. Barcelona. Paidós.
- QUARONI, LUDOVICO (1980) “*Proyectar un edificio: Ocho lecciones de arquitectura.*” Madrid, Xarait Ediciones.
- Actas del congreso “*La enseñanza de Historia de la Arquitectura en las reuniones de docentes realizadas en Tucumán del 8 al 11 de abril de 1957.*” Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Historia de la Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. (Abril 1957)