

VI ENCUENTRO DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN HISTORIA DEL DISEÑO, LA ARQUITECTURA Y LA CIUDAD.

Eje Temático: La enseñanza de la Historia y la Teoría: cuestiones curriculares.

Título: APUNTES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE. El aporte del estudio comparado como estrategia didáctica

Autores: Arqtos. Diego FISCARELLI,¹ Lucas RODRIGUEZ² y Martín CARRANZA³

Taller Vertical de Historia de la Arquitectura n° 3 (Gorostidi-Rodríguez-Risso), FAU-UNLP

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata (FAU-UNLP)

diegofiscarelli@hotmail.com; arqlucasgrodriguez@gmail.com; mcarranza73@hotmail.com

Palabras claves: Práctica Docente – Estudio Comparado - Estrategia Didáctica

Toda sociedad, todo individuo viven dialectizando la relación pasado/presente/futuro donde cada termino se alimenta de los otros (...) la renovación y el aumento de la complejidad de esta relación debería entonces inscribirse como una de las finalidades de la educación

(Morin, 2002. Cfr. Gorostidi, Rodríguez, Risso, 2008: 3)

Resumen

¿Cómo “pensar con la historia” la enseñanza de la arquitectura “hoy y aquí”? Este trabajo se presenta como una reflexión desde nuestra práctica docente en el marco pedagógico del Taller Vertical de Historia de la Arquitectura opción 3 (FAU-UNLP), a fin de interpelar el territorio, la ciudad y la arquitectura desde un abordaje integral y complejo. En este sentido, nos proponemos elaborar una herramienta posible para indagar la historia de la arquitectura –sea en términos diacrónicos o sincrónicos- reformulando como recurso didáctico lo que se conoce como estudio comparado. Metodológicamente, se propone construir una *estructura relacional* -suerte de trama orgánica- que nos permita recorrer un “camino crítico” (o varios posibles) bajo un criterio selectivo que irá entrelazando nociones tales como *tema, construcción de problema, herramientas teóricas de abordaje, recursos materiales, categorías de análisis y reflexiones*. Esta aplicación puede encararse desde diversos tópicos, sea desde un registro empírico de la obra -como fuente primaria- o desde una pregunta disparadora que devenga en la selección intencionada de las más representativas -como fuente secundaria-. A modo de conclusión se expresan ventajas y desventajas de esta propuesta como un aporte a la enseñanza de la Historia de la Arquitectura.

Enfoque epistemológico

A fin de dar cuenta sobre el interrogante genérico esbozado: ¿Cómo “pensar con la historia” la enseñanza de la arquitectura “hoy y aquí”?, lo primero que entendimos debíamos hacer es esbozar someramente el marco teórico del cual abrevamos. En este sentido, para Shorske “pensar con la historia” significa entenderla como un proceso

¹ Véase CV resumido del autor en el apéndice al final del texto.

² Ibidem.

³ Ibidem.

continuo, dinámico y dialéctico que “enlaza o disuelve los elementos estáticos dentro de un modelo narrativo de cambio. Aunque se puede seguir tratando este proceso como si fuera un objeto, es difícil separarlo de nuestra existencia como sujetos pensantes” (Schorske, [1998] 2001: 17).⁴ Este inevitable involucramiento como “sujetos pensantes” nos lleva a tener que interpelar las relaciones espacio-temporales desde un sistema de ideas que Morin denominó “pensamiento complejo”. Es decir, que para entender la realidad -buscando sus huellas en la historia- ésta debe ser estudiada, comprendida y explicada simultáneamente desde todas las perspectivas posibles (Morin, [1990], 2005).

Siguiendo esta idea se entiende que un fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento mediante un *entendimiento transdisciplinar*. El Pensamiento Complejo acepta como supuesto que el estudio de un fenómeno se puede hacer desde la dependencia de dos perspectivas: holística y reduccionista. Este enfoque epistemológico evita la habitual reducción del problema a una cuestión exclusiva de la ciencia que se profesa. La primera, se refiere a un estudio desde el todo o todo múltiple; y la segunda, a un estudio desde las partes, es decir, que a través de este *corpus* teórico la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles. Finalmente, esto supone que la realidad o los fenómenos se deben estudiar de forma compleja, ya que dividiéndolos en pequeñas partes para facilitar su estudio, se limita el campo de acción del conocimiento, sobre todo si tenemos en cuenta que tanto la realidad como el pensamiento y el conocimiento son complejos y debido a esto, es preciso usar la complejidad para entender el mundo.

Perspectiva histórica

Ahora bien, desde la conquista de América -no “descubrimiento”-⁵ el continente americano fue un territorio abierto a la absorción de otras culturas. El mestizaje ha sido la forma de construir nuestra identidad. Mezcla de lo indígena, lo ibérico y lo africano, primero, y una heterodoxa inmigración europea, después.⁶ Por eso entendemos que la identidad se construye con las tradiciones que permanecen y las innovaciones que se arraigan. El territorio, la ciudad y la arquitectura, como escenario de la vida cotidiana de nuestra sociedad forman parte indisoluble de esa identidad. Incluso el problema de la identidad sigue siendo recurrente en el mundo de hoy, en la llamada sociedad de la información o sociedad del conocimiento caracterizada entre otras cosas, por una inundación de datos y una globalización de símbolos que circulan libremente sin un referente territorial, difundiendo la ilusión de vivir en un mundo sin fronteras, en una aldea global. Esta perspectiva resulta ser el “núcleo duro” de la propuesta pedagógica del Taller Vertical de Historia de la Arquitectura n° 3 (Gorostidi-Rodríguez-Risso, 2008)⁷ en la FAU-UNLP, espacio pedagógico donde no sólo desarrollamos nuestro ejercicio profesional con un importante grado de libertad sino que también es nuestro

⁴ Así lo demuestran las investigaciones de Schorske cuya intención es mostrar un fresco panorámico de la temática general, como por ejemplo *Viena de Fin de Siglo*. En esta clave, también podemos citar otro autor como Manfredo Tafuri en su trabajo *Venecia e il Rinascimento*. En definitiva, sendos trabajos dan cuenta una de las formas más productivas en las que se puede problematizar una historia específica y rigurosa superpuesta con otras en un espacio físico.

⁵ Entendido como un burdo concepto endocolonialista, dado que los españoles llegaron a una tierra que tenía una existencia tan prolongada como aquella de la que partieron. No descubrieron, llegaron a lo que ellos llamaron América.

⁶ Va de suyo que la cultura de “lo ibérico” en su plan de conquista era parte del continente europeo, sólo que tiempo después este proceso de transculturización incluyó también la cultura itálica, francesa y anglosajona.

⁷ De ahora en más se abreviará (G-R-R). Véase http://www.fau.unlp.edu.ar/shared_resource/pdf/html/h-tv3-programa.pdf [Última consulta 28.04.2014]

campo de prueba explorado desde explorar una constante “práctica-reflexiva” (Schön, [1987] 1992) como docentes-educadores, autónomos y críticos de nuestra propia praxis.⁸

En líneas generales podríamos decir que el concepto de *práctica reflexiva* pretende construir un abordaje formativo de autoevaluación, en que las herramientas principales y punto de partida es la propia experiencia ejercida en su contexto y una reflexión sobre su praxis. Al respecto, se presenta nuestra experiencia en el taller de historia bajo un *trabajo de campo* –entre docentes y estudiantes– propuesto por la cátedra, denominado “Momento Cero”. Se trata de una opción formativa que se desarrolla a partir de recorrer y analizar la ciudad de La Plata, en forma activa y participativa que no sólo depende del saber teórico erudito y/o enciclopédico –de hecho inicialmente es lo que menos debiera importar en el estudiante–, donde la experiencia personal es clave para la actualización y mejora de nuestra labor docente. Sumado a esto, podríamos señalar como otro de los “signos distintivos” que presenta el Taller las categorías de análisis para abordar la historia de la arquitectura desde su complejidad. Parafraseando a Frampton (1990: 10-14) utilizaremos y haremos referencia al concepto “par dialéctico irreductible” que llamaremos PDI. En este caso dicho *tandem* estará signado por tres categorías de análisis planteadas por el Taller Vertical de Historia (G-R-R): *Modos de producción-Formación social*; *Territorio-Ciudad* y *Ciudad-Arquitectura*. La “novedad” del primer PDI mencionado nos permite interpelar la historia adoptando nuestra condición latinoamericana con una mirada situada, es decir, “desde aquí hacia allá” (Vitale: 1984),⁹ y así poder ir pensando “en red” los núcleos conceptuales a fin de articular el propio campo de estudio con algunos aportes provenientes de lo que se conoce en la lógica contemporánea como *estudios culturales* (Alabarces, 2008: 85-89).¹⁰ En este sentido, también resulta de interés señalar el concepto de “hibridos cultural” dado que éste nos permite tener un mayor alcance y extensión que parta de una dialéctica abierta entre lo endógeno y exógeno (García Canclini, 1990).

⁸ Este modelo formativo no sólo permite profundizar los contenidos programáticos de la materia, la didáctica y la pedagogía sino también es parte de la autoformación docente, propendiendo a ejercitar la propia capacidad reflexiva desde la práctica diaria o cotidiana. En suma, se trata de analizar nuestro ejercicio profesional como docentes universitarios, pensando y reflexionando sobre la práctica profesional de los arquitectos en la compleja trama de la sociedad en que se desarrolla (siendo el escenario urbano “un botón de muestra” de algunas acciones “propias y ajenas”), a fin de intentar construir y acompañar conjuntamente en el colectivo del taller formas más eficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante en un curso actual de Historia de la Arquitectura.

⁹ En líneas generales, el trabajo de Luís Vitale (historiador graduado en la UNLP, exiliado en los años setenta y radicado finalmente en Chile hasta su muerte) propone una investigación histórica del continente americano en clave materialista histórica haciendo foco en la unidad geo-cultural Latinoamericana y el Caribe. Su discurso argumental se basa en una lectura crítica de la concepción unilineal de la historia a través del modelo eurocéntrico de desarrollo, historiografía tradicional que ha bloqueado el análisis histórico de las especificidades de América latina. Este modelo parte del estudio de nuestra propia realidad y evolución histórica, fundada en una epistemología específica y en un nuevo método de análisis. No obstante, y aunque el autor plantea la necesidad de una teoría propia para el estudio de la historia latinoamericana, no deja de lado el aporte de los historiadores de otros continentes, aunque no traslada mecánicamente sus esquemas de estudio a nuestra realidad latinoamericana. Aplica con creatividad su investigación en pos de una teoría que dé cuenta de nuestra particular evolución, lejos de los parciales análisis positivistas y neo-positivistas, para que no haya más “pueblos sin historia”.

¹⁰ Según Alabarces “todo intento de definir los estudios culturales se encuentra con una primera imposibilidad: no aceptan una definición disciplinar” (...) En consecuencia, debemos definirlos por conjuntos de objetos, metodologías y problemas teóricos que navegan entre disciplinas diversas; pero también como sucesivas polémicas colocaciones en distintos campos intelectuales (centralmente anglosajones), como una serie de trayectos intelectuales; en suma, tras cuarenta y cinco años de despliegue, como una historia (2008: 85).

En síntesis, este proyecto educativo piensa la cultura arquitectónica desde el “hoy y aquí” (Gaite, 2007: 17)¹¹ partiendo de la premisa que “solo un interés de la vida presente puede movernos a indagar un hecho pasado” (Croce, [1917] 1953 Cfr. Gorostidi, Rodríguez, Risso, 2008: 3).¹² Para comprender la realidad polisémica contemporánea que nos propone el fenómeno globalizador -suerte de movimiento pendular oscilante entre la homogeneización universal y la diversidad cultural- es necesario recurrir a otros campos de estudio, siendo el aporte de las ciencias sociales una fuente inagotable para ejercitar nuestra práctica docente en “la universidad del siglo XXI” (De Souza Santos, 2004). Por ende, desde la actual perspectiva sociopolítica del sistema universitario es necesario “repensar las herramientas y categorías epistemológicas y metodológicas” (Del Percio, 2010) teniendo en cuenta las problemáticas de nuestra latitud sin desmerecer su necesaria y dialéctica integración con el mundo. En suma, este embrionario escrito intenta pensar “el concepto de *campo* como superador de la noción de *objeto* de estudio y la *indisciplina* como una aplicación de la transdisciplina a las ciencias sociales” (Ibidem).¹³

Introducción y objetivos

Partiendo del concepto de “práctica-reflexiva” entendido como una posición pedagógica y didáctica en el ejercicio cotidiano del docente universitario en la modalidad “taller”, este trabajo intenta construir lineamientos de análisis como aporte al campo específico de la historia de la arquitectura a fin de poder interpelar el legado de su cultural material (huellas tangibles e intangibles). Si bien es cierto que la Historia como disciplina autónoma cuenta con una tradición importante sobre los *estudios comparados*, nuestra propuesta intenta superar la idea de pensar escindidamente las partes del todo y para lograrlo se han buscado estrategias que investiguen el contexto de un momento determinado bajo “múltiples perspectivas simultáneamente”.

El ideario en *clave croceana* sobre el estudio de la “Teoría e Historia de la Historiografía” manifiesta como objetivo poder pensar problemas del presente para indagar el pasado interpelando el mundo desde el “hoy y aquí” nuestro propio campo disciplinar: el *proyecto arquitectónico* y sus “itinerarios” (Sarquis, 2003), aceptándose como supuesto que tanto la realidad material como el pensamiento que le dio origen

¹¹ El lema “hoy y aquí” pertenece al taller de arquitectura conducido -a fines de los años cincuenta y principios de los sesenta- por el arquitecto ruso-argentino Wladimiro Acosta. Centrada entonces su actividad en la FAU-UBA, ejerció una poderosa influencia docente. De hecho, esta frase adquirió un profundo significado para el análisis de una forma de operar que resultaba de utilidad para dar respuestas a las demandas que la sociedad planteaba a nuestra profesión.

¹² En su ensayo filosófico, Croce expone su concepción de la Historia y de la Historiografía, y estudia críticamente las características de las diversas doctrinas que se han dado desde la época greco-romana. La filosofía, según él, es el momento metodológico de la historia, pues ésta, si no es pensada por la mente del historiador, no posee ninguna realidad. El autor dirige su crítica a lo que él llama “filosofías de la historia”, porque, en su opinión, intentan buscar en ésta un fin trascendente. La historia se explica, según Croce, por la historia misma y no tiene más fin que en sí misma. No existen, según él, valores absolutos trascendentes. Todo está determinado por la historia: moral, cultural, política, religión, derecho. En consecuencia, afirma que es absurdo hablar de manifestaciones de lo sobrenatural en la historia, y reduce los milagros a la categoría de las leyendas míticas griegas.

¹³ Por no ser motivo de este escrito se asume comprender en esencia la *teoría de campo* y los conceptos de *capital simbólico* y *habitus* vertidos por Pierre Bourdieu ([1992] 1995; 1997) o su trabajo en coautoría con Loic Wacquant (1995). No obstante a ello, el aporte que intenta ampliar el marco teórico desarrollado por el sociólogo argentino Enrique Del Percio (2010) es un inexplorado enfoque epistemológico denominado *indisciplina*, a fin de repensar el potencial y déficit contemporáneo de nuestro rol como docentes. La novedad que nos propone Del Percio con este provocador concepto es que connota una cierta disconformidad, una rebeldía frente al estado de cosas; es decir, hace referencia a esa cuestión del poder y alude a una suerte de resistencia frente a las visiones dominantes de la ciencia.

propende la construcción del conocimiento en el individuo imbricado en el marco de un *sistema complejo* para comprender el mundo. En definitiva, esta búsqueda propone ubicar la reflexión histórica como un camino a recorrer, libre de imitación de modelos, persuadiendo al estudiantado así la formulación de nuevas preguntas utilizando como disparador inicial el recurso didáctico del estudio comparado.

Materiales y metodología

Toda indagación histórica requiere de un tratamiento particular de fuentes y registros. Por ello, no puede pensarse la historia y su relación con la arquitectura, la ciudad y el territorio desde una perspectiva que no sea entendida como una “trama de historias”. Así y siguiendo el método de las “aproximaciones múltiples”, entrelazando y discutiendo las diversas líneas historiográficas en el campo de la historia de la arquitectura, sumado los particulares tópicos de análisis que proponemos para el estudio comparado de algunas obras urbano-arquitectónicas (*tema, construcción de problema, herramientas teóricas, recursos materiales, categorías de análisis y reflexiones finales*), historizar su derrotero desde la cultura del espacio: arquitectura, ciudad y territorio.

Metodológicamente, nuestro punto de partida es el Momento 0, tal como lo sugiere la propuesta pedagógica del Taller Vertical de Historia de la Arquitectura (G-R-R). Este iniciático “trabajo de campo” -una suerte de experiencia *empírico-situacional*- intenta problematizar un tema propendiendo a que el grupo de estudiantes de la comisión se formulen “preguntas disparadoras” y, ulteriormente, seguir proyectando esas mismas preguntas -e incluso otras nuevas y/o reformuladas- sobre materiales más tradicionales como son la lectura, análisis y discusión de fuentes bibliográficas en base a los contenidos programáticos del nivel 3 de la materia. Simultáneamente, los estudiantes indagarán una serie de “objetos de estudio” -dos o tres obras arquitectónicas de corte institucional ubicadas en la ciudad de La Plata- que, en tantos objetos entendidos desde su condición heterónoma tenderán a ser analizados bajo una *estructura relacional*, a fin de agudizar la mirada y detectar “el tiempo de época” que de cuenta las huellas materiales de las obras de arquitectura seleccionadas por la cátedra de historia.

Consecuentemente, en el transcurso del año se establecen otros “3 momentos” que reconocen explícitamente los contenidos programáticos en cuanto estructura curricular del área: Historia de la Arquitectura. En lo que respecta a Historia 3, estos “momentos” o tiempos históricos responden a la necesidad de indagar específicamente “la génesis” (Momento 1), “la consolidación” (Momento 2) y “la crisis” del *Movimiento Moderno*¹⁴ (Momento 3), tridente que será abordado dialécticamente y “de un solo bocado” definido como Momento Central Integrado (MCI).

Finalmente, una vez atravesada esta serie de ciclos o instancias pedagógicas, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado hasta aquí por los estudiantes (M0 + M1 + M2 + M3) intenta producir una primera síntesis integral (Momento 4), con el objeto de retroalimentar el tema inicial y que de algún modo pretende ordenar el discurso de cada educando, con el objeto de poder desarrollar los núcleos conceptuales del mismo desde una mayor consistencia y profundidad pero, especialmente, para que el estudiante pueda descubrir herramientas propias de análisis en el colectivo del “taller” reformulando posiblemente las preguntas iniciales para volver a “pensar con la historia” desde una mirada propia.¹⁵

¹⁴ Aunque no es motivo de este escrito extenderse en este sentido, se aclara que el emergente cultural que la historiografía denomina “Movimiento Moderno” no es homologable a lo que se conoce como “Arquitectura Moderna”.

¹⁵ Nota de Auto/res: Esta breve sinopsis sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje y sus respectivos “momentos” son patrimonio exclusivo de la propuesta pedagógica mencionada y desde la cual los autores

Resultados y discusiones

Del análisis de las experiencias docentes individuales de los autores del presente trabajo, surge esta síntesis, que a modo de una estructura relacional, pretende mapear los procesos de construcción de conocimiento que atraviesa el estudiante durante el ciclo de trabajo en taller. En base a la estructura o matriz relacional, y desde el estudio comparado de obras como medio para formular preguntas-problema en perspectiva histórica; se organizan las siguientes instancias de abordaje, que no refieren a una lógica lineal para su consideración, sino por el contrario, pretenden articular la continua articulación de los resultados en casa fase.

1. Marco propuesta pedagógica GRR

Se posiciona el cuadro de abordaje en el marco de la propuesta pedagógica del Taller Gorostidi-Rodríguez-Risso.

2. Momento Cero. Instancia de registro empírico con las obras seleccionadas.

Se considera la instancia “momento cero” como condición particular para el reconocimiento de las obras seleccionadas para su análisis. En esta etapa surgirán del contacto con los edificios y su registro en tiempo real, las primeras aproximaciones y formulaciones problemáticas.

3. Categorías de análisis (T-C; C-A; MdP-FS) Dimensiones y variables

Se estudian las obras seleccionadas dentro del mapa relacional subyacente que las inserta en un contexto espacial y temporal determinado. Se reconstruye el contexto específico a partir de las categorías de análisis propuestas por el Taller Gorostidi-Rodríguez-Risso: *Territorio-ciudad, Ciudad-Arquitectura y Modos de Producción-Formación Social*.

4. Perspectiva de abordaje. Simultaneidad Diacrónico-Sincrónico

La formulación de preguntas-problema promueve el abordaje de las obras seleccionadas de acuerdo a enfoques sincrónicos y diacrónicos. Esto permite estudiar las obras y su marco histórico de acuerdo a cortes temporales o núcleos –diacrónico-, y al mismo tiempo considerar su evolución a lo largo de un período de tiempo de mayor extensión, en perspectiva histórica –sincrónico-

5. Principios de la complejidad (Dialógico-Hologramático-Recursivo)

de este escrito desarrollamos el ejercicio docente. Tal vez, lo que amerita acá dejar claro es que dicho relato es sólo una interpretación de la misma al haber ejercitado por varios años una “práctica-reflexiva” bajo el “gran paraguas” que incluye este espacio pedagógico.

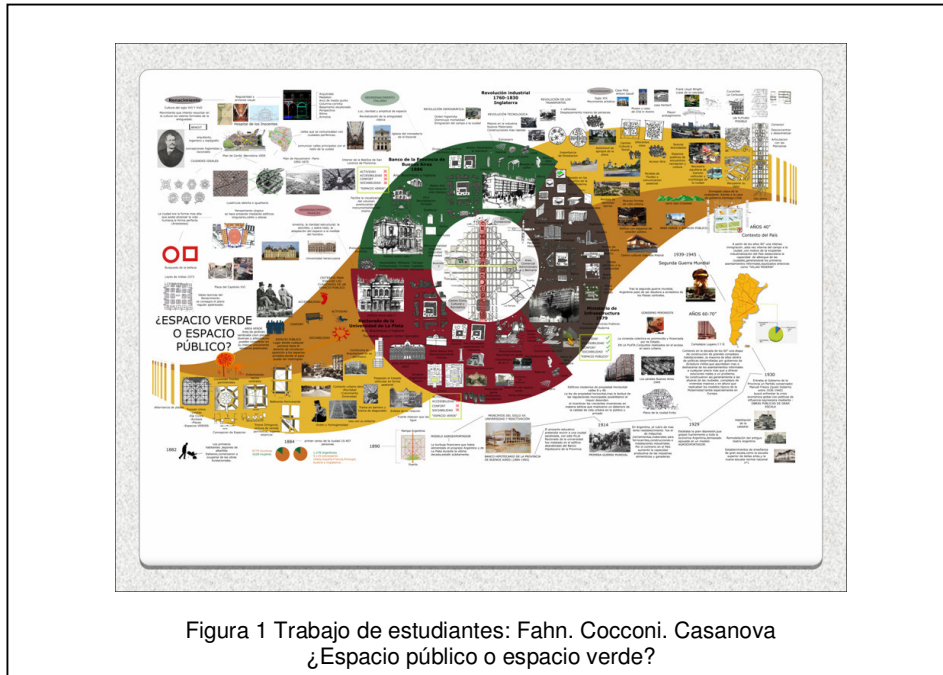


Figura 1 Trabajo de estudiantes: Fahn, Cocconi, Casanova
¿Espacio público o espacio verde?

En el avance hacia la construcción del tema-problema que ha despertado el primer contacto empírico, y luego el análisis de la obra arquitectónica, se propone la consideración de abordajes desde la complejidad con el objeto de ampliar el campo de variables intervinientes. Consideramos pertinente, en base a la experiencia recogida en taller -al menos para la instancia de reflexión que promueven las jornadas que dan marco a este trabajo- se tiene en cuenta la consideración de tres principio del total de los siete fundamentales desarrollados por Morín. A saber:

Principio Dialógico: Es aquel que permite asumir racionalmente que dos nociones aparentemente contradictorias pueden ser necesariamente inseparables para concebir un mismo fenómeno. Morín enfatiza el principio de una doble lógica para comprender dos nociones antagónicas como el orden y el desorden para dar origen a una nueva organización conceptual. Para ilustrar este principio, señalamos el trabajo de los estudiantes (Fig. 1) como parte del proceso de ponderación de la pregunta de

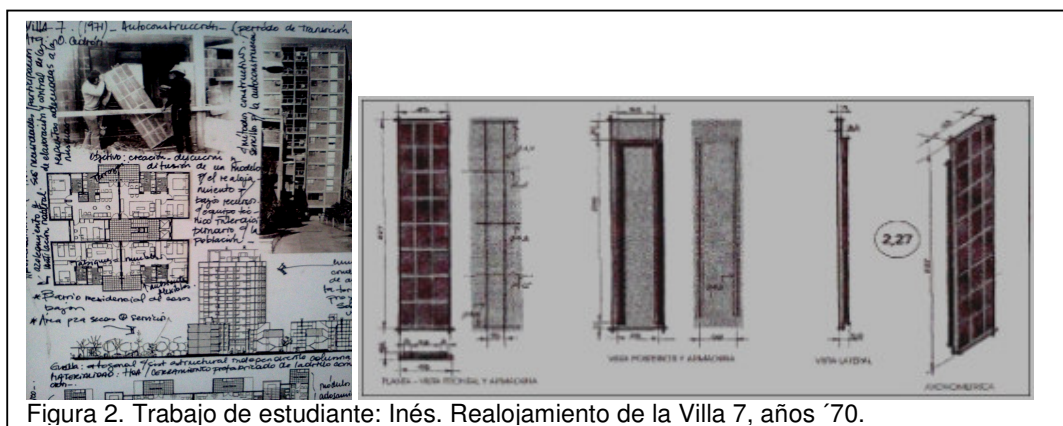


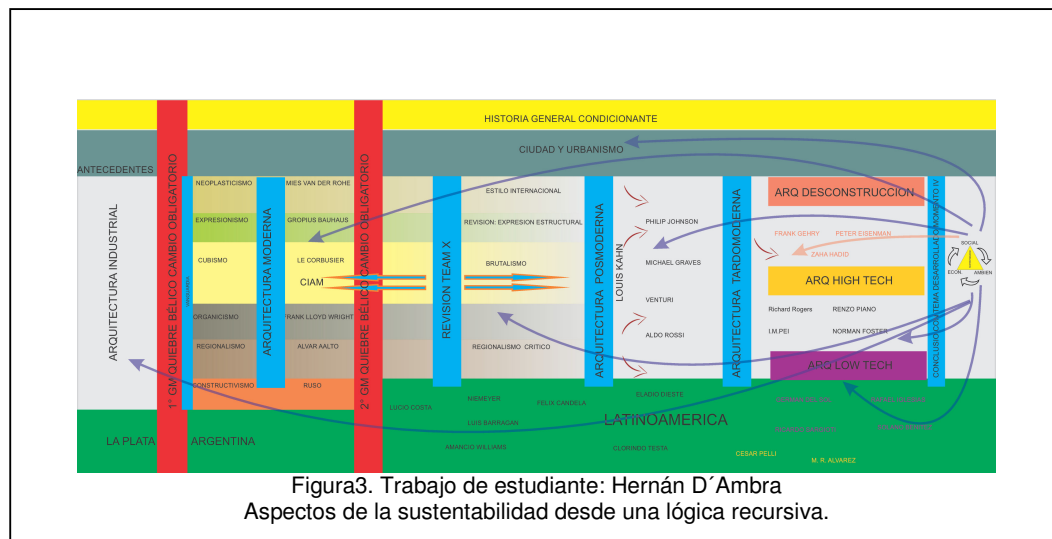
Figura 2. Trabajo de estudiante: Inés. Realojamiento de la Villa 7, años '70.

investigación, desde la complejidad. En este caso los alumnos se preguntaban, recorriendo los edificios y áreas urbanas propuestas por la cátedra, en el marco del “Momento Cero”: ¿Es espacio público o es espacio verde? A partir de allí los

estudiantes daban forma a un primer esquema de estructura relacional. En particular el trabajo señalado como ejemplo abordaba el estudio comparativo de los espacios públicos –o espacios verdes- para el caso argentino y para el caso chileno, con la intención de verificar similitudes y diferencias en las propuestas arquitectónicas.

Principio Hologramático: Consiste en entender que el “todo” se incluye en las partes, como una especie de muestra o reflejo. Morín señala como ejemplo a la célula que es el reflejo del organismo total, que como parte, contiene la totalidad de los datos genéticos. El referente más próximo para la arquitectura podría establecerse al pensar la obra arquitectónica en el marco de una corriente, movimiento o estilo, al igual que un individuo es parte de la sociedad, y que ésta última se hace presente en cada persona como un todo, a través del lenguaje, las normas y la cultura. En el ejemplo señalado (Fig. 2), podemos ver como la estudiante inicia la comprensión del edificio a partir de su sistema constructivo –orientado hacia la autoconstrucción- verificando como la parte –el panel y su montaje- configuran la totalidad porque reúne en sus elementos componentes las claves de la organización constructiva el edificio completo.

Principio Recursivo: El principio del “bucle recursivo” propone entender los productos y los efectos en sí mismo como productores y causantes de lo que se produce. Como ejemplo, podríamos señalar el hecho de que los seres humanos producen la



sociedad debido a sus comportamientos, pero al mismo tiempo la sociedad determina los comportamientos de las personas, en un proceso de retroalimentación. En el caso expuesto (Fig. 3) vemos el trabajo de un estudiante, que luego de atravesar el proceso de construcción durante todo el ciclo de taller, reflexiona en retrospectiva sobre la idea de sustentabilidad en los edificios en altura, buscando establecer una línea argumental de causas y efectos, revisitando todo su proceso anterior.

6. Momento Central Integrado (MCI) = Momento 1 + Momento 2 + Momento 3. Identificación o reconocimiento de núcleos conceptuales

Se propone como guía estructurante el reconocimiento de núcleos conceptuales para situar las obras de arquitectura según un criterio netamente disciplinar, en este caso –de acuerdo al contenido programático organizado para el tercer nivel- corresponde considerar como cortes temporales la *génesis*, *consolidación* y

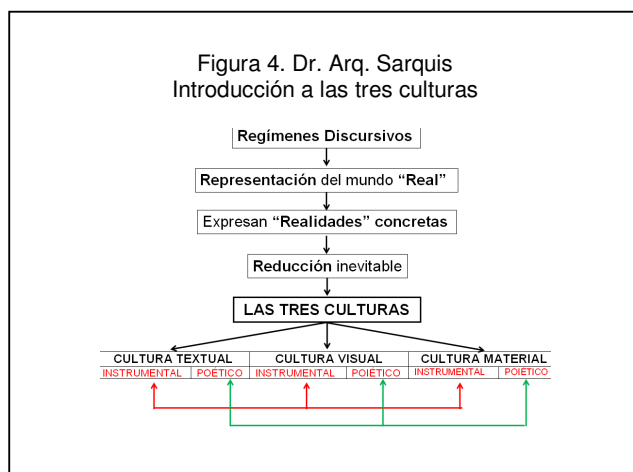
crisis del *Movimiento Moderno*. Un núcleo conceptual es una síntesis argumental, crítica y reflexiva que sirve para posicionar la pregunta problema en perspectiva histórica, es decir en relación con el marco de contexto que la sostiene.

7. Encrucijada cultural (visual, material y textual)

Se propone la ponderación de los contenidos en proceso de construcción de acuerdo a su pertenencia a la cultura visual, material o textual. Esta instancia promueve la comprensión de la obra arquitectónica y su incumbencia en el marco de la Historia como un fenómeno que sólo puede ser explicado a partir articulación de sus aspectos materiales, visuales y bibliográficos. Siguiendo al Dr. Arq. Sarquis, esta “encrucijada” en la que se posiciona la arquitectura nos permite obtener el tema, pregunta-problema o edificio analizado, desde la complejidad (Fig. 4):

En definitiva, queremos comprender el mundo –infinitamente complejo y no totalmente inteligible- mediante el discurso del arte de la arquitectura, que lo presenta de manera comprimida o abstracta para remitir al mundo real. No se trata de lecturas complementarias de un mismo objeto real sino, en todo caso, suplementarias, porque en las primeras creeríamos que se trata de capas discursivas que al teñirse mutuamente crean la ilusión de una lectura del sentido

de la totalidad de la obra que en rigor es inescindible. El peligro radica entonces, en los análisis parciales que disgregan, porque lo que se aísla en tales análisis, no puede volver a reunirse en la unidad de la totalidad del juicio. El objetivo de incorporar este registro complementario y articulador de la mirada hacia el objeto construido, implica superar ciertos límites que presentan las explicaciones que nos ofrece la cultura textual:

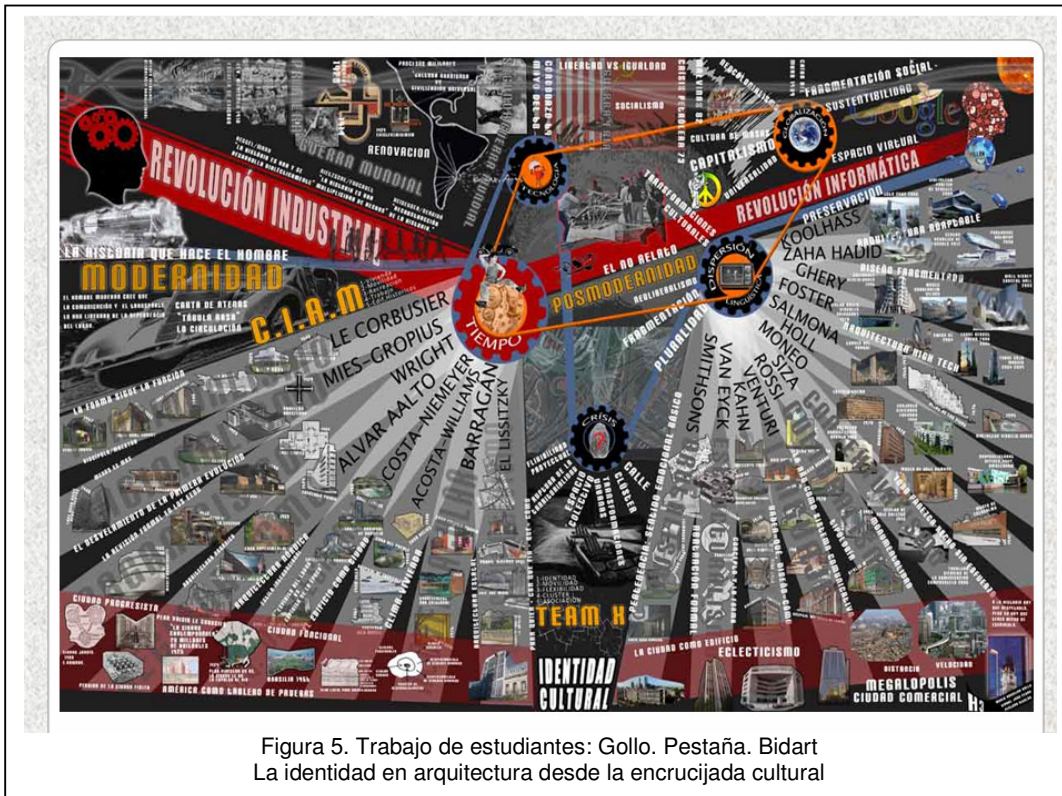


Una lectura que sólo depende de lo que nos explica la Cultura Textual hará que nuestra comprensión no tenga los rasgos fundamentales que la complejidad del mundo real nos ofrece. En cambio una percepción que incluya la influencia de lo sensible, donde la estética prosaica nos puede acercar sus categorías y conceptos, será más rica para comprender el mundo que nos toca analizar. Por esto esta hipótesis aspira a llamar la atención sobre la importancia de estas Tres Culturas.

Es sabido que la cultura visual puede aportar registros interesantes, pero la imagen también está carente, no es completa y las palabras no la salvan. Todo lo que se dice con imagen no se puede decir con palabras. De hecho, en la cultura del diseño ha predominado la visualidad y tanto la cultura textual como la material han quedado relegadas a un segundo término. En suma, consideramos que este plano de análisis -tal como propone Sarquis- sitúa a la arquitectura en estas tres tensiones constituyentes, desde el cual es posible establecer un estrecho vínculo con la categoría de análisis:

Modos de producción que propone el Taller Vertical de Historia (G-R-R), en sintonía con el abordaje de los usos tecnológicos, materialidad y aporte del edificio hacia la comprensión de una *cultura tectónica* (Frampton, 1999).

En la figura 5 podemos reconocer a partir del planteo gráfico de un grupo de estudiantes, un síntesis de los planteos de abordaje de la complejidad descriptos al momento, y en lo referente al presente punto, podemos detectar en la elaboración del mapa conceptual un valioso intento por comprender la construcción de la identidad cultural en perspectiva histórica, a partir del posicionamiento de la encrucijada cultural. La lámina comunica desde un sintético y contundente abordaje gráfico-metafórico, el proceso histórico específico del tercer nivel como un “engranaje” multicausal, involucrando los aspectos materiales de la cultura, desde los modos de producción, los tiempos, el capital; luego la dispersión lingüística que produce conmoción en la cultura visual, y la confrontación con las ideas, conceptos, teorías que subyacen en la historiografía, y que pertenece a la cultura textual. (Fig. 5)



8. Debate Taller (Método: Tesis, antítesis y síntesis) Producto inmaterial

Es importante destacar que el producto más valioso de la construcción grupal que estimula la propuesta del taller, está formado por aquellos contenidos que resultan del intercambio de ideas, en un proceso de construcción colectiva del conocimiento. Este producto inmaterial no sólo sirve para desarrollar los contenidos programáticos, sino que facilita la adopción de posicionamientos ideológicos, que a modo de base argumental, formarán parte del momento de síntesis y reflexión final.

9. Planteo del problema (MCI). Producto material

Como apéndice material, cada grupo presentará un gráfico a modo de mapa conceptual en el que se registrarán los contenidos elaborados. En el marco pedagógico del Taller Vertical Gorostidi-Rodríguez-Risso, esta instancia se denomina “Momento Central Integrador”. Como recurso pedagógico la construcción y exposición de un material soporte representa la materialización de los esquemas relacionales con los que los estudiantes atraviesan el proceso de construcción del período histórico, desde sus visiones particulares.

10. Momento 4. 1º Síntesis (en proceso) de la construcción de conocimiento

Esta fase de estudio obliga a una reflexión sobre lo alcanzado al momento. Representa una instancia de síntesis que obliga a la reformulación de los resultados a la luz de los nuevos interrogantes y ampliaciones, en particular, de aquellos temas que surgieron en la instancia de recorrido inicial –momento cero.

Luego de la descripción de las fases constituyentes, se presenta la estructura gráfica del mapa relacional, con el objeto de hacer visible y de fácil lectura nuestra propuesta de abordaje. (Fig. 6)

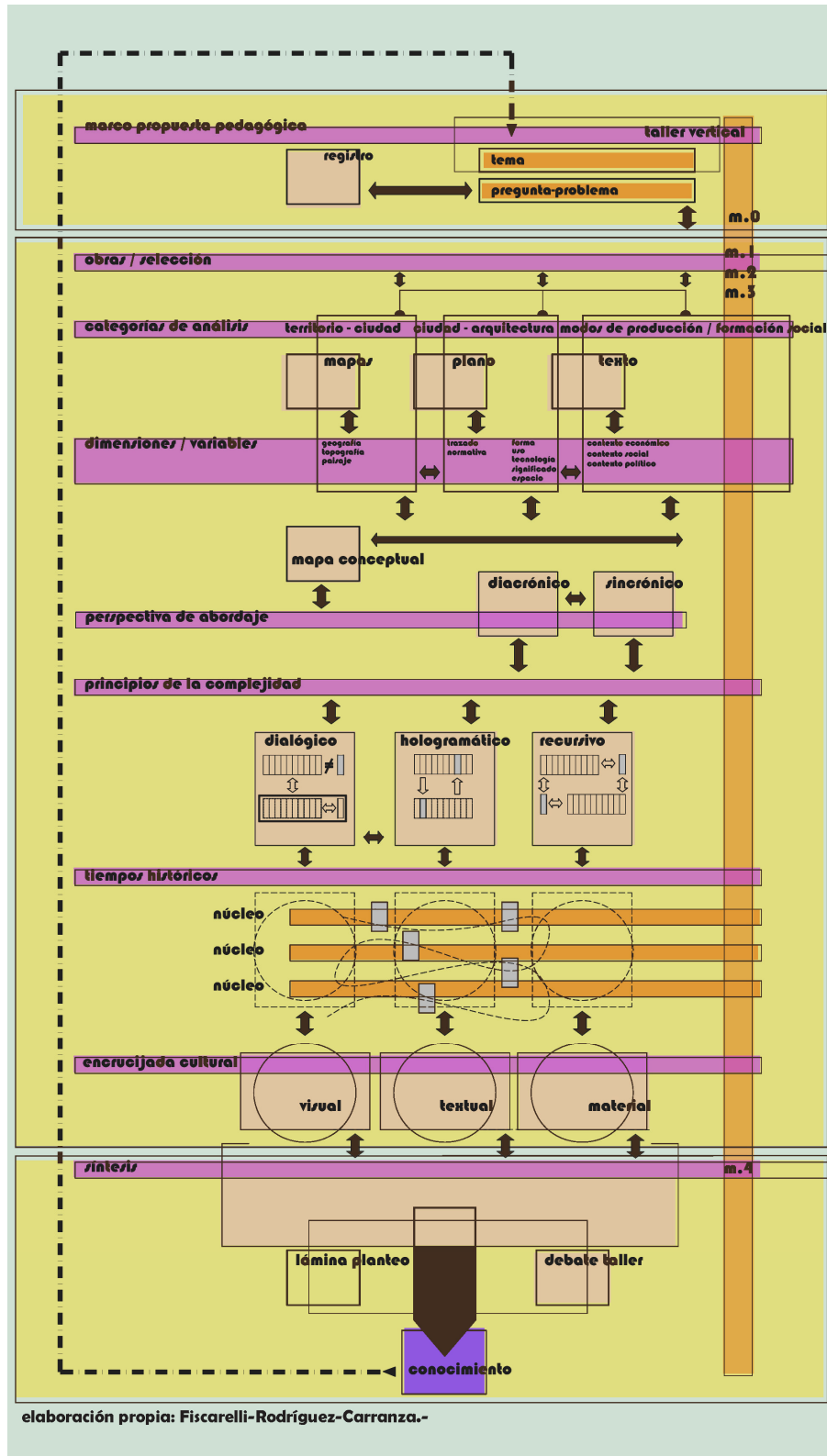


Figura 6. Estructura relacional
Síntesis del aporte del estudio comparado como estrategia didáctica. Elaboración propia de los
autores: arqts. Diego Fiscarelli; Lucas Rodríguez y Martín Carranza.

Reflexiones finales

La realidad que percibe el ser humano cada día, la comprensión de su propia existencia y conflictos internos, trae inmersa la complejidad desde lo global, lo contextual y lo multidimensional. La interpretación y comprensión de los diversos fenómenos del proceso histórico requieren de una forma de pensamiento diferente y es allí donde anclamos nuestra propuesta de abordaje, en la que el estudio comparado resulta una herramienta fundamental. Particularmente se operó bajo la lógica del análisis comparativo de una serie de edificios de nuestra ciudad (que además se renuevan año tras año), a fin de que la comprensión “inicialmente intuitiva” de su estudio brindase necesarias preguntas disparadoras que esbocen una primera reflexión conjunta entre docentes y estudiantes sobre ciertos tópicos, núcleos conceptuales y/o problemáticas recurrentes en la historia de la arquitectura.

En este sentido, hemos intentado dar cuenta de una posible estructuración, los modos con los que opera el análisis comparado entre objetos arquitectónico-urbanos de la ciudad de La Plata, comprendiendo que su estudio los disparadores necesarios para una construcción colectiva del conocimiento. Esta experiencia pedagógica desarrollada con cierta maduración los últimos tres años, además de la pluralidad de abordajes que se despliegan en el ámbito de “taller”, ha representado una fuente valiosa para enriquecer el marco teórico que implica la enseñanza de la historia de la arquitectura en un ámbito académico de grado. Es por ello que el objeto de la presente aplicación no tiene tanto que ver con el análisis comparado como método en sí, sino con la intención de exponer la enorme cantidad de variables interrelacionadas que constituye el análisis y reflexión en el marco de la complejidad, permitiéndonos construir este *esquema relacional de contenidos* sobre la base de algunos trabajos desarrollados por estudiantes del nivel 3. Es decir, es solo es un mapeo que pretende registrar los múltiples y posibles caminos que toman los contenidos programáticos del área “Historia de la Arquitectura”.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid: Siglo XXI.
----- ([1992], 1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona: Anagrama.
- y Wacquant, Loic, (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Croce, Benedetto. ([1917] 1953). *Teoría e Historia de la Historiografía*. Buenos Aires: Imán.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2004). “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. En Portal electrónico: http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/03_de_Sousa_Santos-La_Universidad_en_el_siglo_XXI.pdf [Última consulta, 30.09.2013]
- Del Percio, Enrique M. (2010). “Complejidad e indisciplina”. En: *CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*. Buenos Aires: Universidad de Lanús. En Portal Electrónico: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=266> [Última consulta, 25.11.2013]
- Frampton, Kenneth (1999). *Estudios sobre cultura tectónica; poética de la construcción en la arquitectura de los siglos XIX y XX*. Akal Ediciones.
- (1990). “Lugar, forma e identidad: hacia una teoría del regionalismo crítico”. En: Toca, Antonio (ed.). *Nueva Arquitectura en América Latina: Presente y Futuro*. México: Gustavo Pili, pp. 10-14.

- Gaite, Arnoldo. (2007). *Wladimiro Acosta*, Buenos Aires: Nobuko.
- Gorostidi, Roberto; Rodríguez, Jorge E.; Risso, María T. (2008). *Taller Vertical de Historia de la Arquitectura*. En Portal Electrónico: http://www.fau.unlp.edu.ar/shared_resource/pdf/html/h-tv3-programa.pdf [Última consulta 28.04.2014]
- Morin, Edgar. ([1990], 2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Sarquis, Jorge. (2003). *Itinerarios del proyecto: Ficción de lo real*. Buenos Aires: Nobuko.
- Schorske, Carl. ([1998] 2001). *Pensar con la historia. Ensayos sobre la transición a la modernidad*. Madrid: Grupo Santillan Ediciones, S. A.
- Vitale, Luis. (1984). *Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina*. Ed. Planeta: Buenos Aires.

Apéndice

Diego FISCARELLI. Arquitecto UNLP. Doctorando en Arquitectura, FAU, UNLP. Especialista en Investigación Proyectual, FADU, UBA. Becario Tipo B UNLP (2013-2016). Ayudante de Curso Diplomado Interino en el Taller Vertical de Historia de la Arquitectura n° 3 (Gorostidi-Rodríguez-Risso), FAU, UNLP. Investigador en el Laboratorio de Tecnología y Gestión Habitacional (LATEC). Docente-investigador categoría V, UNLP.

Lucas RODRÍGUEZ. Arquitecto UNLP. Doctorando en Ciencias Exactas, área Energías Renovables, U.N.Sa. Becario Posgrado CONICET, Tipo II (2013-2015). Ayudante de Curso Diplomado Ordinario en el Taller Vertical de Arquitectura n° 6 (Gandolfi-Gentile-Ottavianelli) FAU, UNLP. Ayudante de Curso Diplomado Interino -*ad honorem* (2013-2014)- en el Taller Vertical de Historia de la Arquitectura n° 3 (Gorostidi-Rodríguez-Risso) FAU, UNLP. Investigador en el Instituto de Investigaciones y Políticas del Ambiente Construido (IIPAC), FAU, UNLP. Docente-investigador categoría V, UNLP.

Martín CARRANZA. Arquitecto, UNLP. Doctorando en Historia, FAHCE, UNLP. Magister en Historia y Crítica de la Arquitectura, Diseño y Urbanismo, MAHCADU, FADU, UBA. Becario de Posgrado UNLP (2013-2015). Ayudante de Curso Diplomado Ordinario en el Taller Vertical de Historia de la Arquitectura n° 3 (Gorostidi-Rodríguez-Risso) FAU, UNLP. Ayudante de Curso Diplomado Interino -*ad honorem* (2013-2014)- en el Taller Vertical de Teoría de la Arquitectura n° 2 (Sbarra-Morano-Cueto Rua) FAU, UNLP. Investigador en el Instituto de Investigaciones en Historia, Teoría y Praxis de la Arquitectura y la Ciudad (HiTePAC). Docente-investigador categoría V, UNLP. Colaborador permanente en la cátedra libre “Espacio público y sociedad” (Domínguez), UNLP.