

**VI Encuentro de Docentes e Investigadores
en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad “Iván Hernández Larguía”**

Eje Temático 3: La enseñanza de la Historia y la Teoría: cuestiones curriculares.

**ENSEÑAR HISTORIA, FORMAR ARQUITECTOS.
ARQUITECTURA, HISTORIA y APRENDIZAJE**

Arq. Guillermo Curtit
Prof. Adjunto Int. Cátedra de Historia de la Arquitectura 3
Prof. Titulares Arqs. Gorostidi, Rodríguez, Risso.

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP. Argentina.
gcurtit@yahoo.com.ar

Sumario:

Como docentes de historia de la arquitectura nos preguntamos qué y cómo hacer para que los estudiantes de nuestras universidades públicas, como ciudadanos comprometidos, logren desarrollar capacidades que les permitan comprender los problemas de la arquitectura y la ciudad desde una perspectiva histórica en términos de procesos e interrelaciones.

Esto implica, entender que por tratarse de problemas complejos requieren ser interpretados desde múltiples enfoques y posiciones, así como modificaciones en los campos conceptuales y metodológicos de la enseñanza, de modo que los procesos de construcción de conocimientos den lugar a respuestas, justamente, complejas y abiertas, en el marco de un pensamiento crítico y reflexivo que permita a los futuros arquitectos ejercitarse en procesos de toma de decisiones sobre los problemas más urgentes de nuestras ciudades.

Abstract:

As teachers of history of architecture we ask ourselves why and how do students of our universities, as engaged citizens, are developing capabilities that will enable them to understand the problems of architecture and the city from a historical perspective in terms of processes and interrelationships.

This means, understand that because complex problems require be interpreted from multiple approaches and positions, as well as changes in the fields of conceptual and methodological of teaching, so that knowledge-building processes give rise to responses, precisely, complex and open, in the context of a critical and reflective thinking allowing future architects to work out in processes of decision-making on the problems of our cities.

Palabras Clave:

arquitectura - ética - proceso histórico - complejidad - transformación

Key words:

architecture - ethics - process historical - complexity - transformation

**ENSEÑAR HISTORIA, FORMAR ARQUITECTOS.
ARQUITECTURA, HISTORIA y APRENDIZAJE**

Arq. Guillermo Curtit
Prof. Adjunto Int. Cátedra de Historia de la Arquitectura 3

*¿Para qué estudiamos historia? ¿Para qué sirve la historia?
¿Qué relación existe entre ese pasado muerto que aparece en los libros de texto
y nuestro presente vivo?¹*

Comprender la arquitectura implica recurrir a una visión compleja que abarca lo específico (las necesidades sociales iniciales, las técnicas, los materiales y lenguajes utilizados, etc.) así como lo que trasciende a dicha especificidad y escala humana (el territorio, el sistema social y productivo), ya que no podemos abordarla en todas sus dimensiones si no es en el contexto de la civilización y la cultura en las que se desarrolla y adquiere sentido².

Con criterio similar, entendemos a los problemas del hábitat y la ciudad en relación con los paradigmas desde los cuales se generan y configuran estas formas de organización social del espacio, porque constituyen temas centrales del debate que debemos dar los arquitectos, de cara al nuevo siglo.

Como sabemos, muchas de nuestras ciudades muestran aún situaciones acuciantes signadas por la exclusión urbana de los grupos más vulnerables, el deterioro de las condiciones materiales en materia de vivienda, espacio público e infraestructuras, carencia de equipamientos sociales, autosegregación de grupos de alto poder adquisitivo, etc. Se produce ciudad en forma “espontánea” y por fuera de los marcos legales vigentes, comúnmente sin participación de ningún profesional, y las posibilidades de resolver o incidir sobre esta problemática nos resultan cada vez más limitadas.

Ante esta realidad nos preguntamos: **¿cuál es el rol que debemos desempeñar como arquitectos? ¿Cuál es el lugar en el que nos paramos como docentes, frente a su formación universitaria? y ¿cuál es el camino para integrar conocimiento y ética para realizar aportes a la resolución de los problema del hábitat?.**

La presente ponencia se sustenta en experiencias de trabajo y reflexión docente, a partir del desarrollo e implementación de la propuesta pedagógica del **Taller de Historia de la Arquitectura 3**, FAU-UNLP, Prof. Titulares Arqs. Gorostidi, Rodríguez y Risso, procurando realizar aportes a la misma en sus dimensiones teóricas y metodológicas.

¹ Sivia Gojman. “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro”. Beatriz Aisemberg, Silvia Alderoqui, comps. Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Paidós, 2003.

² Siguiendo a Velazco León podemos entender por cultura al conjunto integrado de creencias, conocimientos, valores y objetos, en el marco de una organización social y productiva, y su relación con el medio. Y a la civilización, por su parte, como la cultura hecha ciudad, ya que proviene de “civilidad”, de los ciudadanos, y es en gran parte producto de la historia de las culturas.

Ernesto Velazco León. Cómo acercarse a la arquitectura. México. Ed. Limusa, 1990.

Como primer punto, creemos necesario recordar que a lo largo del proceso histórico de construcción del pensamiento occidental, **se ha consolidado un modo de pensar y actuar de corte positivista, en el cual la fragmentación de la realidad, la división del mundo en objetos, hechos y sucesos aparentemente independientes, han regido la mayor parte de las acciones científicas.** Este enfoque fue impregnando nuestra capacidad de percepción global de la realidad, perdiendo la noción de que las divisiones constituían un simple instrumental para resolver problemas, llegando al punto de concebir al mundo como un conglomerado de partes inconexas. De Sousa Santos³ (2009) explica crudamente que *“...en la ciencia moderna el conocimiento avanza por la especialización, el conocimiento es tanto más riguroso cuanto más restrictivo el objeto en el que incide. En eso reside, de otro modo, lo que hoy se reconoce es el dilema básico de la ciencia moderna: su rigor aumenta en proporción directa de la arbitrariedad con que compartimenta lo real”*. Por ese camino se consolidó una tendencia a la acumulación de datos e información, sin criterios valorativos, interpretativos o teóricos, y lo que probablemente haya tenido consecuencias más graves, también se fueron abroquelando miradas faltas de protagonismo y descomprometidas con la transformación de la realidad.

Este escenario configurado entre la cuestión del hábitat y sus problemas específicos, y el parcelamiento e hiper-especialización con el que se organizan los diferentes campos del saber, pone a la institución universitaria, y a la formación de los arquitectos, frente al reto de abrirse a paradigmas que contemplen nuevas relaciones y aborden su complejidad, para retomar su rol vanguardista en la generación de conocimiento y en la formación de profesionales comprometidos con los problemas más relevantes de la sociedad.

Para nuestros intereses como arquitectos, **la preponderancia de ese paradigma positivista supone múltiples consecuencias negativas: aleja la comprensión de los problemas del hábitat de los procesos sociales y culturales, oculta la ideología y los valores puestos en juego en los procesos de toma de decisiones sobre la ciudad, resta interés a quienes aprenden dificultando la construcción de lazos solidarios entre grupos de diferente pertenencia, y separa los contenidos del aprendizaje de sus posibles campos de aplicación,** entre otros.

Un contrasentido similar lo encontramos, frecuentemente, en los estudios teóricos y críticos de la arquitectura en los que se tiende a reconocer el espacio como un objeto inmaterial, casi abstracto, definido por relaciones geométricas, o justificada en fundamentos “metafóricos”, u otras variables desvinculadas de las dinámicas interacciones materiales, sociales y de los conflictos de intereses presentes en el mundo real. Observaciones que, de algún modo, ponen en evidencia que el pensamiento arquitectónico, como actividad técnica, artística y científica, se encuentra muchas veces escindido, se diseña o proyecta, por una parte, y se estudia y analiza críticamente, por otra.

Avanzar desde ese modelo fragmentario y estático hacia un modo relacional y dinámico, supone, como profesionales, dar un salto cualitativo y asumir una ética de intervención y toma de decisiones sobre la realidad de nuestras ciudades. Y como docentes de arquitectura preguntarnos qué y cómo hacer para que los estudiantes de nuestras universidades públicas, asuman actitudes ciudadanas comprometidas y logren desarrollar capacidades para comprender la problemática del hábitat no como suma de problemas diversos (pobreza urbana, fragmentación espacial, deterioro del espacio público, pérdida de patrimonio, contaminación, conflictos ambientales, etc.), sino en términos de procesos e interrelaciones.

Entendemos que el salto cualitativo imaginado implica asumir que los problemas complejos son fuente de aprendizajes complejos, ya que contienen en sí mismos elementos y relaciones que requieren ser interpretados desde múltiples enfoques y posiciones.

³ Boaventura De Sousa Santos. Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México. CLACSO - Siglo XXI Editores, 2009.

Esto no sólo conlleva cambios en las perspectivas epistemológicas, sino también modificaciones en los campos conceptuales y metodológicos de la enseñanza, de modo que los procesos de construcción de conocimientos den lugar a respuestas, justamente, complejas y abiertas, y toma de decisiones sustentadas en pensamientos críticos y reflexivos. Modificaciones claves para nuestro interés, ya que por las características del hábitat humano y del proceso de diseño en particular, aprender a tomar decisiones es más importante para la formación integral de un arquitecto que la acumulación acrítica de múltiples datos o informaciones. Informaciones que, en general, se encuentran registradas en documentos o materiales bibliográficos que pueden consultarse en cualquier momento, mientras que los complejos mecanismos de reflexión y decisión, si no están debidamente incorporados a los procesos de aprendizaje, posiblemente queden sin desarrollar y se pierda, de ese modo, la oportunidad de internalizar que ante los problemas del hábitat mencionados no cabe lugar para posiciones neutrales o presuntamente objetivas⁴.

Pensamos que nuestro aporte como docentes universitarios debe enriquecer el debate, involucrando a todos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y proponiendo ideas abiertas al intercambio, que orienten el pensamiento hacia nuevos paradigmas, imaginando la ciudad en función de las necesidades de quienes la habitan y no en función de particularidades objetuales. La noción de responsabilidad político-pedagógica supone asumir un lugar ético y político comprometido, ya que antes somos ciudadanos y formamos parte de una sociedad, sus tendencias, sus problemas, sus urgencias y dilemas.

Resulta necesario, entonces, aprender a problematizar la realidad, a bucear en búsqueda de preguntas esenciales y de descubrir los temas claves. Esteva Peralta y Reyes Ruiz clarifican el tema, proponiendo un recorrido en ciclos coherente con la imagen del “espiral” *“...siguiendo en cada uno de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, como ir de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de la observación a la reflexión, de lo particular a lo general y de la práctica a la teoría para renovar la primera. Por tanto, el diseño curricular debe organizarse a partir de problemas, funcionando estos como temas integradores, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad”*⁵.

Pero esta imagen contrasta con los modelos de formación imperantes basados en mecanismos de enseñanza transmisivos y sostenidos en el paso de los conocimientos de quien sabe a quien, supuestamente, no sabría. Como explica Tonucci, la organización de la “clase tradicional” es un ejemplo significativo de este procedimiento: *“...el maestro que sabe explica cosas nuevas a los alumnos que no saben... la tarea del alumno consiste en efecto en escuchar, recordar y repetir. La escuela permanece al margen del debate, de la investigación, de las revisiones: considera aceptable sólo aquello de lo cual puede decirse: es cierto! Acepta únicamente lo que es seguro, inmóvil y que por lo tanto y por definición no es cultura. La recopilación de todas las certezas constituye el libro de texto, que representa una respuesta segura a cualquier pregunta posible”*⁶. Concluyendo que una característica común de este modelo es que no se acerca a los estudiantes y su experiencia, ni al campo de sus conocimientos concretos: la Historia nunca llega a su historia, la Geografía a su territorio, la Lengua a su forma de hablar.

Perspectiva desde la cual, se nos enseña a aislar objetos de su entorno, a separar las disciplinas más que a reconocer sus vínculos, a recortar problemas más que a integrarlos. Nos induce a reducir lo complejo a lo simple, y a excluir lo que le aporta desorden o contradicciones a nuestro saber...

⁴ Estos conceptos están abordados en el proyecto de investigación **“Hábitat y Arquitectura. Complejidad y límites del conocimiento frente a la crisis del “habitar”**. Reconceptualización y desafíos en la formación de los arquitectos”. Dir. Arq. Elsa Rovira. “Centro Interdisciplinario de Estudios Complejos. FAU-UNLP.

⁵ Joaquín Esteva Peralta, Javier Reyes Ruiz. “Educación popular ambiental. Hacia una pedagogía de la apropiación del ambiente”. Enrique Leff, coord. *La complejidad Ambiental*. México. Siglo XXI Editores. PNUMA. 2000.

⁶ Francesco Tonucci. *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona. Editorial Graó. 1993.



Viñeta de Francesco Tonucci. ¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después.

El desafío que se nos presenta, entonces, pasa por **desarrollar un pensamiento que nos permita comprender las problemas de la arquitectura, la ciudad y el hábitat, no como una suma de cuestiones diversas e inconexas, comprometiéndonos como docentes a colaborar en el paso de niveles de opinión, a niveles de decisión que interpelen a los estudiantes respecto de su entorno, su ciudad, su historia.** Contando con la ventaja que la complejidad propia de la arquitectura y la ciudad son potentes fuentes de aprendizajes complejos, ya que contienen elementos y relaciones que requieren ser interpretados desde múltiples miradas y perspectivas.

La Historia como reconstrucción de hechos del pasado

En relación con la Historia de la arquitectura, hemos aprendido que el estudio aislado de los hechos (aunque fuera de la mayor cantidad posible), reducen el conocimiento histórico a la mera sistematización y organización de datos. Sabemos que la Historia, como disciplina, se propone reconstruir los acontecimientos ocurridos en el pasado. No obstante, los historiadores no se ocupan de la totalidad: realizan una selección de lo que les resulta más interesante o importante, y esto se convierte en una cuestión central a considerar en los diseños curriculares y a trabajar con los estudiantes.

Pero, ¿cómo se determina la importancia de un acontecimiento? Son las preocupaciones actuales las que nos impulsan a conocer los hechos históricos y es desde esa mirada que un acontecimiento del pasado es valorado, en tanto colabora a comprender, revisar o resignificar el presente. Además, esas preocupaciones también varían de acuerdo a cada grupo social según sus necesidades e ideología, lo cual genera la existencia de relatos históricos diferentes entre sí, lo que nos lleva a distinguir, al menos, dos sentidos de la palabra Historia: la historia como la sucesión de acontecimientos ocurridos en el pasado y la historia como el relato de ese pasado reconstruido por un historiador.

La tarea del historiador consiste en organizar al conjunto de los hechos seleccionados como un proceso histórico, *“...así analiza las acciones de los hombres y los conflictos que tuvieron lugar desde una perspectiva global, tomando en cuenta las múltiples causas que las originaron. En su trabajo, el historiador debe relacionar los aspectos económicos, geográficos, políticos y culturales de la vida de una sociedad para comprender mejor la historia que esos hombres protagonizaron. El historiador no debe, entonces, obtener fotografías del pasado, imágenes estáticas, sino tratar de filmar una película, un proceso”*⁷.

⁷ La historia como recuperación del pasado. Buenos Aires. AIQUE. 1995. [14]

Desde ese punto de vista, la historia no se presenta como algo pasivo o anecdótico que nos otorga una cultura, sino como un instrumento dinámico y transformador.

Si nos remontamos al siglo XIX, podemos observar que los historiadores comienzan a reflexionar sistemáticamente acerca de las causas de los hechos históricos, cuándo, cómo y dónde ocurrieron. Es la escuela positivista la que le aporta instrumentos que le dan rigurosidad, pero que, aún considerando la mayor cantidad de hechos posibles no pudieron evitar el estancamiento como disciplina al negarse a incorporar aspectos teóricos, interpretativos o valorativos a las experiencias históricas. Posteriormente, durante el siglo XX, y ya en contacto con otras ciencias sociales, dejan de poner el foco en los héroes de la historia y comienzan a pensar en términos de sujetos colectivos: las comunidades, los grupos, las clases sociales y los conflictos que los atraviesan... induciendo a tomar posiciones frente a los mismos. Con esta mirada, los datos, las informaciones, pasaron a adquirir status de hecho histórico de acuerdo con la valoración y la conceptualización teórica del historiador, dejando el camino abierto para su posible revisión.

En ese camino se fueron sucediendo avances importantes. Se comienzan a plantear problemas históricos y se llega a considerar que plantear un problema es, precisamente, el comienzo y el final de toda historia. Se pone en crisis al documento escrito como única fuente de conocimiento, para valorar toda realización producto de la actividad humana y la cultura como posible fuente, incluyendo, por supuesto la forma en que los hombres resolvieron sus necesidades básicas de alimentación, abrigo, trabajo, las diversas maneras de organizarse socialmente, de expresar su religión, de crear instituciones, de dictar sus leyes y por supuesto, de construir sus viviendas, edificios y organizar sus territorios.

La enseñanza de la Historia de la Arquitectura

Como sucede en los talleres de proyecto, es probable que frente a una resolución espacial particular los estudiantes indaguen cuestiones vinculadas a la materialidad del espacio arquitectónico, a su sistema estructural de sostén, a sus posibles etapas de ejecución, a su inserción en la ciudad, o incluso a cómo representarlo gráficamente, en fin, cuestiones que lo ayudarán a tejer lo aprendido en las diferentes materias en torno al espacio que se está imaginando, incluso reelaborándolo en un nivel cualitativo superior. Pero **¿qué pasa con los contenidos de historia de la arquitectura? ¿pueden interesarles a los estudiantes de arquitectura problemas de carácter histórico?**

Creemos que debe vencerse la concepción de la historia como una realidad que no existe, que es de difícil percepción y poco útil a nuestra formación. Sabemos que una obra de arquitectura nos ofrece aspectos de la época, el lugar y la sociedad que la produjo. No sólo se trata de “mirarlas, describirlas y clasificarlas”, sino indagar en ellas y su información “oculta”, sabiendo que como cualquier producto cultural, es testimonio de interrelaciones complejas y diversas.

Sobre esa base y para cada nivel de la materia, resulta necesario **definir con una intencionalidad pedagógica los núcleos conceptuales que se consideren centrales en cada cultura y momento histórico, en función de sus posibles aportes a la formación de los arquitectos.**

Sin embargo, esa acción sobre los contenidos definidos en los programas curriculares no resulta suficiente.

Por citar un ejemplo: “...A finales del siglo XV europeo, la China de los Ming y la India Mogola son las civilizaciones más importantes del globo. El Islam, en Asia y en África, es la religión más extendida de la tierra. El imperio Otomano, que desde Asia se desplegó por la Europa Oriental,

aniquiló a Bizancio y se vuelve una gran potencia de Europa. El Imperio de los Incas y el Imperio Azteca reinan en las Américas; Cuzco y Tenochtitlán exceden en población a las esplendorosas Madrid, Lisboa, París, Londres, capitales de jóvenes y pequeñas naciones del oeste europeo. Sin embargo, a partir de 1492, son estas jóvenes y pequeñas naciones las que se lanzan a la conquista, y a través de la aventura, la guerra, la muerte, suscitan la era planetaria que desde entonces comunica los cinco continentes para lo mejor y lo peor...”⁸. Entonces, ante esa realidad compleja, ¿cómo comprender cabalmente su arquitectura y sus ciudades siguiendo el esquema secuencial de bolillas temáticas que, como sumatoria, establecen los programas vigentes?

Para superar esta situación, la determinación de los núcleos conceptuales fundamentales, debe complementarse con la **reformulación metodológica que permita abordarlos correctamente en toda la complejidad de sus procesos históricos**.

Hemos aprendido que existen diferentes maneras, metodologías o formas de enfocar la Historia en general y la Historia de la arquitectura en particular. Por el momento nos referiremos a dos grandes grupos:

- Un modelo de la enseñanza de la historia en el que subyace la idea que se aprende recibiendo información, leyendo y/o escuchando. En este caso las “actividades prácticas”, no tienen como función producir nuevos aprendizajes, si no más bien comprobar que se hayan registrado o incorporado esas informaciones, o simplemente ilustrado los conceptos elaborados por otro.
- Otro modelo entiende que el aprendizaje de la historia se produce en un proceso activo en el cual se indaga y bucea en la información (textos, obras de arquitectura, ciudades) a partir de problemas históricos, de interrogantes o preguntas previas que permiten leerla y analizarla desarrollando una actitud crítica y reflexiva sobre las mismas.

Es dentro de este segundo grupo que nos inscribimos, entendiendo que no es posible conceptualizar algo por fuera de su propia historia. Lo que, por supuesto, incluye a la arquitectura y a la historia de su disciplina, que hoy nos permite, aún con diferentes matices, referirnos a ella y tener acuerdos básicos e importantes que nos posibiliten dialogar.

Es que la Historia no es algo que ya pasó y está muerto, sino algo que vive al interior de nuestra cultura, y que también nos explica a nosotros como grupo social y la arquitectura que hacemos. Nos invita a imaginar espacios, espacios que ya no están o que están pero fueron construidos en el seno de una cultura y unas circunstancias particulares a lo largo del tiempo, reconociendo las permanencias, los cambios, los conflictos, las rupturas... Desde esta perspectiva pensamos la Historia como un instrumento de reflexión crítica que nos ayuda a comprender mejor la sociedad en la que vivimos y sobre la cual nos toca actuar.

La posibilidad de acercarse a toda realización de la actividad humana como fuente de conocimiento histórico, la valoración de la Historia no como suma de hechos aislados, y la relación entre los acontecimientos y sus contextos, transforma a la observación, al análisis y a la reflexión sobre la arquitectura, la ciudad y el territorio entendidos como construcción y expresión de determinadas formas de organización social y productiva, en una potente herramienta para la comprensión de la culturas y las civilizaciones en su proceso histórico.

⁸ Edgar Morin. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires. Nueva Visión - UNESCO. 2002.

Es claro que apelar a ciertas fuentes bibliográficas nos ayuda a abordar los vínculos entre arquitectura, ciudad, territorio según los modos de producción particulares de cada momento⁹, pero también resulta claro que nos toca como docentes estimular a los estudiantes a indagar frente a las ciudades y obras de arquitectura con ojos propios, a preguntarse ¿cómo se organizaban los espacios?, ¿a qué necesidades respondían?, ¿con qué materiales y mano de obra se disponía en ese momento y por qué no con otras?... o sea ¿cómo era la organización social de la producción del espacio y otros objetos culturales en una determinada civilización?

Del detalle constructivo al criterio de composición espacial general, del interior al exterior, del edificio al entorno urbano y a la ciudad, podemos abarcar al territorio entendido como interrelación sociedad-espacio, compleja y dinámica en el tiempo. Comprendiendo, también, que en ese movimiento, se innova la tecnología, los materiales y las herramientas, elementos de la naturaleza pasan a considerarse “recursos” de acuerdo a su posibilidad de transformación y uso.

La distribución social de la producción y sus excedentes también se transforma, según cada momento pueden quedar en el poder del Estado, de las instituciones religiosas o de los propietarios de la tierra o del capital de producción, impactando lógicamente sobre la organización y relaciones de poder en cada sociedad. Pudiendo preguntar, por ejemplo: ¿cuáles son las relaciones sociales básicas que se establecen en cada caso? ¿entre el amo y el esclavo, entre el siervo y el señor, entre el obrero y el patrón? y podríamos seguir con los interrogantes...

De esta manera, vamos clarificando que “hacer Historia”, entonces, no es solamente buscar datos, ni enterarse de lo que pasó. Si no, a partir de formular interrogantes y problemas, intentar explicar los hechos y procesos históricos. Y esto únicamente puede hacerse desde el presente. El presente que, como ya comentamos, somos cada uno de nosotros que desde nuestras posibilidades e intereses le preguntamos al pasado.



Esta perspectiva del “hacer Historia” nos lleva a otro aspecto de tipo metodológico clave. Si no le preguntamos nada al pasado y simplemente leemos textos de corrido o vamos sin rumbo a la biblioteca, probablemente nos enteraremos de muchas cosas, recopilaremos datos, reuniremos información, pero todavía no estaremos en condiciones de explicar los hechos ni los procesos históricos.

Como arquitectos podríamos, por ejemplo, enterarnos de ciertos aspectos referidos al Panteón de Agripa, el ámbito definido por su cúpula, las dimensiones de su diámetro y su óculo, de los materiales utilizados, pero... ¿qué sentido puede tener saber que usaron arcillas puzolánicas y la importancia de su utilización, sin conocer el funcionamiento estructural de su cúpula, sus esfuerzos radiales y anulares en relación a los conocimientos técnicos de la época?, ¿O analizar el proceso de evolución tecnológica del sistema trilitico griego al desarrollo del arco romano?,

⁹ Como por ejemplo las obras de Darcy Ribeiro: Las Américas y la civilización, y de Luis Vitale: Introducción a una teoría de la historia para América Latina.

¿o la concepción del espacio interior de un templo sino en el marco del valor de tales espacios para esa cultura?, ¿o cómo se concibe la escala humana en los espacios destinados a los dioses?, ¿cómo cambia el concepto de escala según la cultura?, ¿cómo la conciben los griegos?, y ¿los pueblos mesoamericanos antiguos?, ¿cuál y cómo es el entorno, el paisaje en el que se implanta esos templos?, ¿se trata un entorno urbano o natural?, ¿qué nos dice esa implantación particular en relación al tipo de cultura en el que se produce este edificio?.

Dicho esto, ¿cuál es la importancia de pensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la arquitectura de este modo?

Sabemos que todo objeto cultural, desde el más pequeño hasta el más grande, da cuenta de aspectos de la sociedad que lo produjo y lo usó, lo mismo, por supuesto, ocurre con las ciudades y las obras de arquitectura entendidas como producciones materiales y concretas.

Muchas veces las características de ciertas publicaciones y descripciones, el tipo de gráficos o fotos y sus encuadres, la falta de escalas gráficas o el uso de las mismas de acuerdo al espacio-papel disponible para su publicación, presentan a los edificios y las ciudades casi en forma abstracta. Parecería que los espacios no se usan ni están destinados a usarse, los materiales no pesan y por lo tanto no resulta necesario vencer la ley de la gravedad, no se sitúan en su entorno, la consideración de la sociedad que los produjo aparece a modo referencial, no queda claro quiénes, cómo y para quiénes lo construyeron. Es decir, que los estudios de historia de la arquitectura deban contar con una base documental impresa, muchas veces hace olvidar que no se trata de objetos que existen exclusivamente en forma de fotografías o dibujos.

Por ese motivo, no sólo los textos nos permiten aprender historia, junto con ellos, el análisis profundo de las obras de arquitectura, la observación detenida de sus espacios, de las configuraciones urbanas, de su forma de apropiación territorial, nos explica rasgos distintivos de cada sociedad, sus aspectos económicos, culturales, técnicos, religiosos, políticos... surgiendo toda la complejidad social, todos los planos de una realidad, toda una época.

Líneas de acción

Apoyados en los conceptos compartidos, destacamos la acción docente destinada a **contribuir en el proceso de formación integral del arquitecto, apuntando a que los saberes relacionados con la materia historia de la arquitectura enriquezcan la visión a la hora de proyectar, de tomar decisiones sobre la ciudad y los problemas del hábitat**, es decir que la comprensión de “viejos espacios” aporte al momento de imaginar “nuevos y mejores espacios”, cambiando la perspectiva de la historia como una cosa lejana, del pasado, para recuperarla desde el presente.

Esto implica reflexionar frente a cada tema o problema qué es lo esencial de aprender, desarrollando un pensamiento crítico que incorpore aspectos teóricos, interpretativos y valorativos. Es decir, generar prácticas pedagógicas mediante las cuales se desarrollen herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y transformarse en él. Entendiendo que si bien, en general, las instituciones educativas juegan un rol de legitimación del orden social vigente, pueden, también, ser los ámbitos donde ese orden social se presta a ser discutido, recreado y reorientado¹⁰.

Sabemos, que cualquier metodología didáctica se fundamenta, explícita o implícitamente, en una determinada concepción de cómo se aprende, y enseñar no es más –ni menos- que organizar y promover actividades que generen aprendizajes. Pero, lógicamente, según sea el modelo (por ej. transmisivo o constructivista), variarán el sentido y la secuencia de las actividades a proponer.

¹⁰ Isabelino Siede. La educación política. Buenos Aires. Paidós. 2007.

En esa línea, la búsqueda de un camino alternativo de la enseñanza de la Historia de la arquitectura intenta generar preguntas, intercambios, debates, reconocer conflictos, descubrimientos, entendiendo que, en cierto modo, el aprendizaje es un proceso similar al de la producción “científica” del conocimiento. Sobre esos fundamentos es que se valora **partir de cuestiones o problemas que puedan ser asumidos como tales por los estudiantes**, es decir, **que los movilicen, estimulen su curiosidad y desencadenen un proceso de construcción de nuevos conocimientos sobre la arquitectura, la ciudad y sus contextos reales**.

Pero para que los problemas planteados puedan ser asumidos como tales deben ser motivadores y, por consiguiente, deben tener conexión con los intereses propios. Es en ese sentido que las preguntas comenzarán a funcionar como puentes entre el proceso de conocer y el de pensar...

Abordar la historia de la arquitectura en términos de problemas acerca a los estudiantes a la reflexión y discusión de cuestiones concretas y reales que pueden vincularse con su presente, los invita a debatir con argumentos y *“...a poner en cuestión lo que en algunos momentos pueden haber considerado como verdades inmutables, para modificarlas, revalidarlas y/o resignificarlas a la luz de los cambios sociales, a reconocer los conflictos presentes en la sociedad y a buscar formas de resolverlos... a buscar consensos en la construcción de proyectos colectivos... y a desnaturalizar la desigualdad y la injusticia...”*¹¹.

Como docentes de historia de la arquitectura y ante cualquier tema o contenido, nos corresponde, entonces, establecer qué conceptos históricos, procedimientos y valores resultan claves, y sobre esa base imaginar el plan de actividades y las estrategias didácticas para promover que los estudiantes se formulen preguntas nuevas, vinculen sus experiencias proyectuales propias y vivencias urbanas, se comprometan con su realidad e interroguen al pasado, e incluso el presente. El compromiso con la realidad y la formulación de preguntas propias, suponen un nivel de problematización e implicación ideológica que facilita el paso de la crónica al ejercicio de la construcción histórica.

Cabe aclarar que esta propuesta basada en la problematización y la investigación, no se trata de un “simulacro de investigación científica en el taller”¹². Una metodología de este tipo refiere al hecho que **la idea de análisis e investigación histórica se convierte en el eje que articula el conjunto de las diversas actividades del aprendizaje**; de esta manera se adopta una organización didáctica vertebrada por una perspectiva de la investigación, entendida fundamentalmente como planteamiento de interrogantes y problemas en torno de los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de la arquitectura en el taller.

En ese camino se ponen en juego recursos diversos, dependiendo de su pertinencia para cada temática de trabajo, o situación particular que se encuentre transitando el grupo de estudiantes. Puede partirse mediante la proyección de un documental o película “ambientadora” que plantee perspectivas dilemáticas, el trabajo con textos en los que manifiesten opiniones divergentes de diferentes autores, o bien, como antes mencionamos a partir de recorridos por la ciudad, por espacios urbanos reales, o analizando en profundidad obras de arquitectura con una perspectiva histórica.

¹¹ Maria del Carmen Correale. “El desafío de la formación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. Módulo 5, Clase 16. Diplomatura Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. FLACSO. 2013.

¹² “Indudablemente, en una propuesta de metodología basada en la investigación, no se trata de eso; por varias razones, pero sobre todo porque, ciertamente, la construcción de conocimiento mediante la investigación científica es un proceso que interesa conocer, en este caso, en la medida en que aporte ideas útiles sobre el aprendizaje, pero uno y otro, -proceso de aprendizaje y proceso de investigación científica- se dan en contextos absolutamente distintos, y por ello, son distintos. No se trata pues, de hacer que los alumnos actúen como pequeños investigadores, sino de que aprendan historia”. Javier Merchán Iglesias y Francisco García Pérez. “Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia”. Beatriz Aisemberg, Silvia Alderoqui, comps. Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Paidós, 2003. [186].

Se trata de un proceso lento, que puede partir de los problemas a los datos, de lo particular a lo general, del espacio urbano real, vivido y recorrible a los textos de historia urbana; de la obra de arquitectura, con sus materiales y calidades espaciales, a la ciudad, al territorio, al modo de producción y organización social que ayudan a explicarla y comprenderla. Y también, por supuesto, desde lo general revisitar lo particular, el territorio, la ciudad, el edificio, dialécticamente. Es decir que no se trata de un proceso lineal, sino de un proceso dinámico y dialéctico en cuanto al manejo de escalas, tiempos e informaciones, en el que se irán construyendo progresivamente nuevos conocimientos y elaborando conclusiones parciales, en el que será necesario contemplar los momentos y espacios para recapitular, debatir, reconocer líneas internas de vinculación entre conceptos, reflexionar y sistematizar, presentar los resultados, comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento.

Pero llevar adelante este proceso implica vencer prejuicios y controlar las ansiedades de los estudiantes (y muchas veces, también de los docentes) ya que no se trata de entregar respuestas, si no, contrariamente de promover preguntas, frente a las cuales no hay que preocuparse porque se formulen las respuestas correctas en forma inmediata.

El ámbito propicio para su desarrollo no encuentra correlación con el “aula tradicional” y el “dictado de la materia” sino con la modalidad de “taller”, como manera particular de organización didáctica que posibilita contener las situaciones de ansiedad, cambio e incertidumbre propias de los procesos de aprendizaje constructivos.

Por lo tanto y como explica Quetglas “...el programa del curso no anuncia las lecciones del profesor a las que podrían asistir los estudiantes, sino que indica el trabajo de los estudiantes a lo largo del curso. No se trata de un programa para ofrecer a un público pasivo que toma apuntes, sino un programa de trabajo...”¹³, para desarrollar a lo largo del curso, articulando diferentes recursos didácticos.

El taller posibilita un tipo de relación especial entre docentes, estudiantes y contenidos como metodología de enseñanza-aprendizaje, por medio del cual los conocimientos, métodos, técnicas y habilidades se adquieren en un proceso activo de trabajo y no mediante la entrega pasiva de contenidos. El funcionamiento del taller supone un “aprender-haciendo”. Para nuestro caso, y en una situación de educación masiva, se trata de un “aprender-haciendo-en grupo” que apunta a:

- una superación de la actual división entre formación teórica y formación práctica, mediante una adecuada integración de ambas a través de la realización de un proyecto de trabajo y producción de conocimiento.
- la superación de la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción/reflexión, en el que predomina el aprendizaje sobre la enseñanza.
- una actitud frente a los métodos y el conocimiento, que nunca se presenta como un conjunto de respuestas definitivas e incuestionable, sino como algo que se está haciendo,
- desarrollar la predisposición a “detenerse” frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, problematizando, interrogando, buscando respuestas, sin instalarse en certezas absolutas.

Al tratarse de 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 integral, ya que la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo a la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas.

¹³ Josep Quetglas, Pre-textos de arquitectura. España. Ed. Pre-textos. 1999.

Y este último aspecto resulta sustancial y clave para la propuesta que se pretende presentar, ya que recuperar y unir lo que ha sido desunido es uno de los desafíos claves de la enseñanza que pretende **comprender la arquitectura y la ciudad en “toda” su complejidad, y fortalecer la construcción de una conciencia histórica que no se confunda con la noción de pasado, si no que nos posibilite pensar la Historia como un conjunto de fenómenos que contienen e integran el pasado, el presente y el futuro.**

*-Sirve –decía. La historia sirve.
Pero no busques respuestas ni explicaciones en ella.
Sirve para que uno se haga preguntas.
Es desagradable, perturbador, hacerse preguntas.
Porque uno se siente pequeño, ignorante, perdido.
Pero eso es lo que nos hace más humanos:
la idea de nuestro tamaño real, de nuestra fuerza real.
Nunca se llega a comprender por qué el orden de las cosas es el que es:
si no podemos ni siquiera entender las causas de los actos de un individuo,
menos vamos a entender el movimiento del conjunto.
Pero es bueno tratar de saber, cuando nos arrastra la tormenta,
de qué lado sopla el viento,
sea para dejarse llevar, sea para darle la cara”¹⁴.*

H. Vázquez Rial.

¹⁴ H. Vázquez Rial. Las leyes del pasado. Barcelona. Ediciones B. 2000.