

6- La enseñanza de la Historia y la Teoría: Propuestas, recursos y estrategias. Viajes, lecturas, modelos físicos y virtuales.

RECURSOS PARA COMPRENDER LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA. EL CASO DE HISTORIA I

Autores: ACOSTA, María Martina; COSTA, Camila.

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del Litoral

e-mail: mmacosta@fadu.unl.edu.ar

Abstract en castellano:

El programa de *Historia I*, materia de segundo año de la carrera de Arquitectura, enfatiza la idea de la Historia de la arquitectura como un **modo de estudiar la Arquitectura** desde su particular dimensión histórica.

Este trabajo expone la experiencia de los últimos dos años, en la que se plantearon una serie de ejercicios con carácter de encierro en los que a través del dibujo y la lectura de textos se intentó salvar la distancia entre las ideas y las obras, recuperando, como dice Tafuri, la tarea histórica como tarea crítica.

La hipótesis propone a la experiencia del trabajo práctico como un buen e innovador material para la enseñanza de la historia. Y por lo tanto, éste es revisado a la luz de ciertos conceptos que hacen a un buen recurso para la comprensión de los contenidos de la materia.

Abstract en inglés:

The History I program, sophomore subject in architecture, emphasizes the idea of history of architecture as a way of studying the architecture from its particular historical dimension.

This paper presents the experience of the last two years, in which a series of exercises were raised as a matter of “encierro” in which through drawing and text reading we attempted to bridge the gap between ideas and works, recovering, as Tafuri says, the historical task as a critical task.

The hypothesis proposes the experience of practical work as a good and innovative material for teaching history. And therefore, it is reviewed under the light of certain concepts that make a good resource for understanding the contents of the subject.

Palabras Clave: **materiales para la enseñanza* comprensión* arquitectura* historia***

Key words: **teaching materials* comprehension* architecture* history***

“Ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra”
John Dewey
“Aprendizaje y pensamiento siempre están situados en un contexto cultural”
Jerome Bruner

Introducción

Este trabajo presenta la experiencia de ejercicio práctico de los últimos años en la cátedra de Historia I de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral. La materia se ubica en el segundo año de la carrera de arquitectura, pertenece al área de ciencias sociales y su programa enfatiza la idea de la Historia de la arquitectura como un **modo de estudiar la Arquitectura** desde su particular dimensión histórica.

En esta experiencia se plantearon una serie de ejercicios con carácter de encierro - acotados en sus objetivos, tiempos y lecturas- en los que a través del dibujo a mano alzada –devenido representación- se intentó salvar la distancia entre las ideas y las obras, recuperando, como dice Tafuri, la tarea histórica como tarea crítica: *las funciones e ideologías originales, que a través del tiempo definen y delimitan el papel y significado de la arquitectura* (Tafuri, 1971).

La hipótesis plantea a la experiencia del trabajo práctico como un buen e innovador material para la enseñanza de la historia. Y por lo tanto, éste es revisado a la luz de ciertos conceptos que hacen a un buen recurso para la comprensión de los contenidos de la materia: concepciones sobre una enseñanza poderosa (Finkel, Maggio) y una perspectiva psico-cultural de la educación (Bruner) son adoptadas para iluminar esta práctica.

Esta ponencia reflexiona sobre la experiencia educativa acaecida en los últimos tres años dentro de la cátedra, precisando los aspectos que hacen a un buen material para la enseñanza. En los términos del encuentro, es nuestro objetivo divulgar una experiencia que consideramos novedosa para el estudio de la historia de la arquitectura; y abrir puertas al debate sobre los modos de estudiar la arquitectura.

La actividad de cátedra

En *Historia I* la noción de una disciplina con sus propios códigos y con sus propias herramientas mentales atraviesa un dictado complejo, que aborda muchas veces simultáneamente a los objetos arquitectónicos, los modos de producción, la relación con la ciudad, el pensamiento teórico y las utopías. Estos temas son problematizados en la trama de tiempo y espacio que el recorte académico impone: un largo arco cronológico que recorre desde la antigüedad grecorromana hasta principios del siglo XIX y que encuentra sus manifestaciones tanto en el espacio europeo como en el espacio americano. El eje que articula este recorrido es la conformación del sistema clásico, entendido como una operación intelectual fundamental para la arquitectura de Occidente. En términos generales reconocemos tres momentos claves en la configuración del sistema clásico: el de su sistematización en el Renacimiento, el de la ruptura manierista y aquel del llamado al orden realizado por la disciplina arquitectónica, que dará lugar al neoclasicismo. Esta operación histórica de configuración de un código atraviesa la historia de la arquitectura occidental, proponiendo a lo largo de dos mil años re-lecturas y controversias que escapan a una mirada específicamente disciplinar para abarcar la formación de una cultura que se encuentra en la base de nuestra civilización occidental, europea y americana,

entrelazando mitos y ciencias, ideas y problemas que resurgen, permanecen y conforman nuestra historia cercana.

Estos contenidos son abordados en dos instancias a lo largo del cursado: por un lado, su necesaria sistematización a partir de clases teóricas, en las que se ordenan los problemas, la historiografía, el valor de las obras y de los protagonistas de la historia. Por otro lado, un momento de construcción del conocimiento por parte de los alumnos a partir de trabajos prácticos. No podemos dejar de pensar esta construcción en un contexto dado: el de la sociedad, el de la institución, el del aula: es por eso que, así como las clases teóricas se revisan año a año en el marco de la actualidad de la disciplina, las actividades prácticas también son revisadas a la luz de las particularidades con que recibimos a los estudiantes cada año. Ellos llegan con una formación desde el primer año (y desde su propia experiencia de vida) y un bagaje (o, en su defecto, ausencia) de aprendizajes que no podemos obviar ya que inevitablemente influirán en nuestras prácticas.

La instancia práctica implica desandar el camino construido por la historiografía y sus construcciones intelectuales, para intentar reconocer estas ideas al momento que los alumnos se enfrentan a las obras. Se trata principalmente entonces de reconocer la conformación del sistema clásico de la arquitectura, sus elementos, su gramática y las transformaciones sufridas por este sistema a lo largo del tiempo, como parte de un corpus disciplinar. Paralelamente debe entenderse al mismo como una operación intelectual, como una construcción histórica e historiográfica. Este aspecto se ancla con los objetivos generales del Área de Ciencias Sociales y con el resto de las materias de Historia en particular. En el primer año de la carrera, los alumnos se enfrentan por primera vez a esta idea de la condición histórica de la arquitectura, teniendo como objetivo *detectar el haz de acontecimientos, condicionamientos y circunstancias que inciden en la producción de objetos edilicios y urbanos, así como... reconocer la existencia de un fundamento teórico de la práctica arquitectónica como manifestación de su dimensión reflexiva*. En términos prácticos, se intenta *contribuir a la formación de una base instrumental que permita al alumno adentrarse en el estudio histórico de los fenómenos arquitectónicos*¹. Para *Historia I* se presenta el doble desafío de retomar la idea de una construcción de herramientas conceptuales para leer la arquitectura en sus distintas dimensiones así como repensar estas herramientas en función de la construcción del lenguaje clásico, considerando que en el primer año se aborda el análisis del objeto arquitectónico tomando como caso la arquitectura moderna. Así, con un cambio de objeto que impone otras preguntas y otras herramientas de análisis, se espera que el alumno comprenda precisamente esta construcción historiográfica de las ideas.

En el año 2001 se produce un cambio fundamental en el cursado de la materia, que deja de ser un dictado anual para transformarse en un dictado cuatrimestral, contando con apenas quince clases para su desarrollo, en general disminuidas a trece debido a los feriados. En ese tiempo acotado y con cursos extremadamente masificados, el desafío de fomentar la reflexión y el análisis se torna casi infranqueable. Así, se dejan de lado trabajos acotados en los que se abordaba la ciudad, o la determinación de las leyes de la perspectiva y se decide la formulación de un trabajo práctico enteramente basado en el análisis exhaustivo de una obra. En aquellos trabajos se manifestaba una típica macrocefalia de los elementos teóricos y un trabajo analítico simple y en general superficial, exponiendo la desconexión con otras áreas de la carrera y la falta de un

¹ Del programa de la asignatura Teorías y Producción arquitectónica en el Siglo XX, correspondiente al primer año de la carrera arquitectura de la FADU-UNL.

pensamiento abstracto. Por otro lado, otra desconexión quedaba expuesta: la falta de lectura y de reflexión sobre textos específicos de la historiografía, aún cuando los mismos fueran considerados obligatorios de leer y sintetizar para el inicio del trabajo. La idea de que un edificio es simétrico solo porque es posible señalar un eje de simetría axial o la confusión entre elementos de arquitectura como una bóveda y una cúpula constituían verdaderos llamados de atención sobre la necesidad de ajustar tiempos de trabajo, lecturas, correcciones. Luego de sucesivas transformaciones, en los que se fue variando levemente el método de trabajo en clase, las lecturas, etc., luego de intentar ponderar el trabajo comparativo como modo de aprehender las categorías analíticas, la actividad se volvió mucho más compleja... e inasible.

Así, a finales de 2011 decidimos la realización al año siguiente de una serie de ejercicios enfocados exclusivamente en la lectura e interpretación gráfica de algunos textos cuyas ideas son consideradas fundamentales para la comprensión de los contenidos de la materia. Más acotados en sus objetivos y más acotados en los tiempos de trabajo, la exigencia de un trabajo en clase implicaba ceñirse a la lectura y al trabajo de desentrañar el camino recorrido por el historiador, reflexionando a partir de la gráfica a mano alzada sobre las ideas expresadas en los textos, sobre los conceptos construidos alrededor del proyecto. El dibujo se torna entonces representación, al volver abstractos los elementos arquitectónicos, al señalar composiciones, relaciones, interpretaciones.

Como modalidad, el trabajo en grupo con asistencia docente hace que la construcción del conocimiento sea realmente negociada y compartida, reflejando su resultado en las láminas que finalmente son producidas.

A continuación, se exponen y analizan los trabajos realizados en el cursado de la materia durante los años 2012 y 2013.

Los “encierros”: encuentro con la Historia

En términos generales los trabajos prácticos complementan el dictado teórico de *Historia I* en la construcción de los problemas del programa al mismo tiempo que los alumnos adquieren y afianzan herramientas analíticas para el desmontaje del objeto arquitectónico. Así, en tanto las exposiciones teóricas estructuran los contenidos fijando conceptos, autores, clasificaciones y problemas, los trabajos prácticos propuestos se enfocan en la necesidad de comprender estas ideas a partir del trabajo concreto con las obras, a través de su interpretación gráfica.

La instancia más acotada del “encierro” estimula el intercambio dentro del grupo y con el docente, la construcción de un conocimiento alrededor de una o dos ideas fuertes, la producción en clase y la evaluación co-gestionada.

En los dos años analizados -2012 y 2013- se realizaron cuatro trabajos prácticos, recorriendo el arco de problemas propuestos por el lenguaje clásico –de su sistematización a sus transformaciones- a partir de la relación entre los conceptos propuestos por uno o dos autores con las obras del período correspondiente.

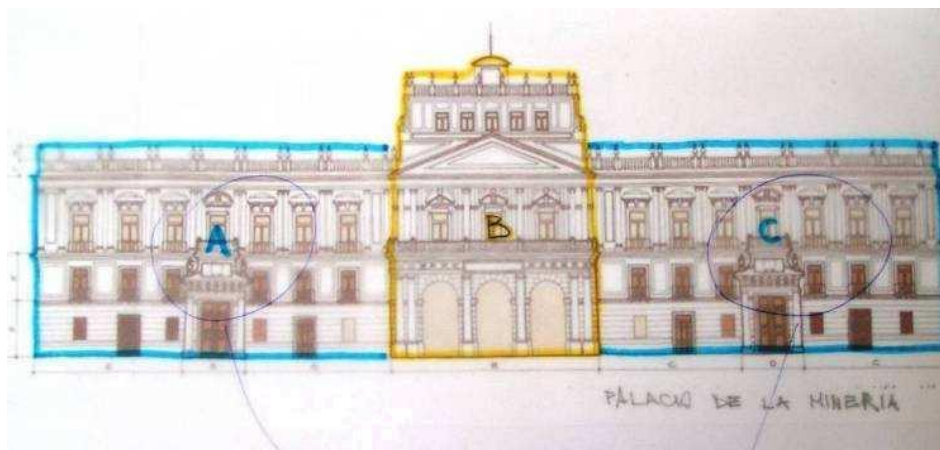
El primer trabajo práctico, denominado “la formación del sistema clásico” recupera casi de manera literal las primeras clases teóricas dedicadas a Grecia y Roma. Reconocer la idea del sistema clásico como una construcción de la historiografía, identificar sus elementos y al mismo tiempo verificar su pertinencia como instrumentos de análisis constituyen sus objetivos. El trabajo se desarrolla a partir de los textos clave de John Summerson – El lenguaje clásico de la Arquitectura- y de Tzonis, Lefavre & Bilodeau - El clasicismo en Arquitectura. Se pide a los alumnos que reconozcan en las obras los

elementos y el soporte normativo, a través del reconocimiento de la tripartición, el metro y las proporciones.

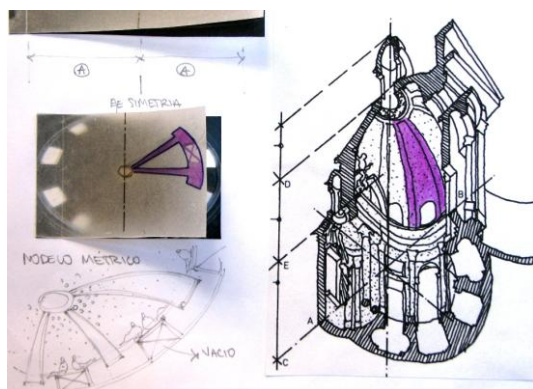
Tanto en este trabajo como los siguientes, podemos reconocer actividades de comprensión² que el alumno desarrolla durante la realización de los mismos. Consideramos que la principal es la **aplicación** de ciertas herramientas de análisis de obras de arquitectura a casos particulares ya que aparece en todas las instancias y es el fundamento de los trabajos. En esta actividad la **explicación** que se hace de los textos no es oral ni escrita sino que se realiza a través del dibujo a mano alzada.

Luego destacamos la **ejemplificación** de ciertos conceptos a través de su reconocimiento en las obras estudiadas, como así también la **generalización** de los mismos. Finalmente la **comparación** y el **contraste** entre obras de arquitectura y los elementos que las componen constituye una relevante actividad de comprensión.

Se trata de un trabajo mayormente descriptivo que introduce al alumno en la problemática central de *Historia I*, pero al mismo tiempo promueve el reconocimiento de los autores, la reflexión y el entrenamiento con la representación como **recurso** de análisis y comunicación. Como primer ejercicio presenta un alto grado de abstracción, teniendo en cuenta que, comenzando el segundo año de la carrera, es muy escasa la noción que los estudiantes tienen de los modos de representación y también de los elementos de la arquitectura. Así y todo, el trabajo práctico sirve como una aproximación a los mecanismos de abordaje del objeto arquitectónico y como entrenamiento para el reconocimiento de las obras de los períodos abordados en la materia.



El concepto central de la taxis -la tripartición- es comprendido aquí parcialmente. La contradicción entre la existencia de un eje de simetría y al mismo tiempo tres partes “diferentes” en el alzado (a, b, c en el Palacio de la Minería) es un indicador suficiente de la falta de internalización de los conceptos



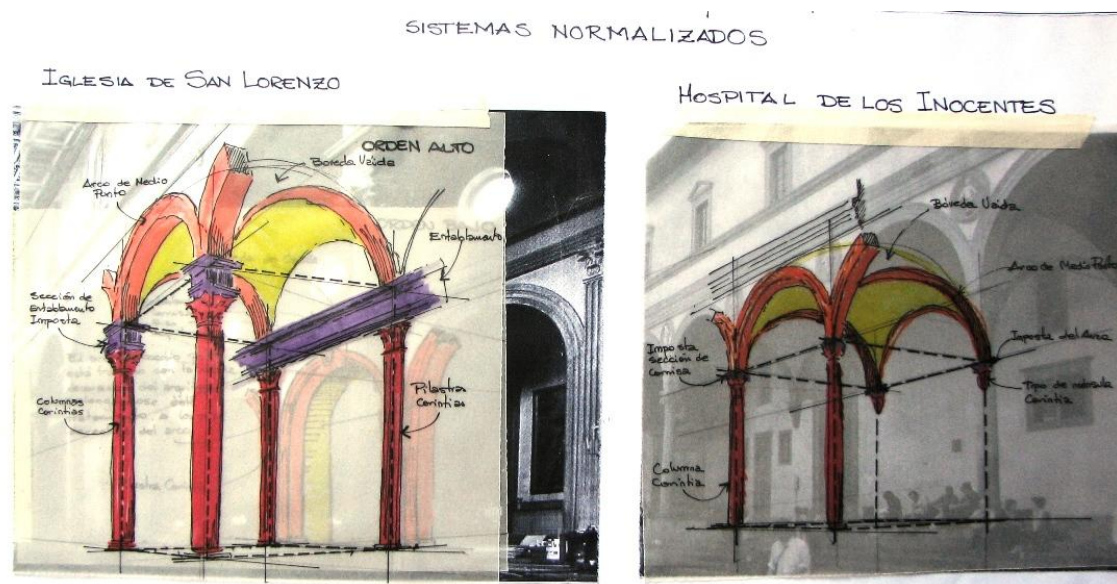
La idea de modelo métrico señalada por Tzonis es aprehendida a partir de su graficación en diferentes vistas.

² Son la caja de herramientas que provee la cultura (a través de la educación) para crear la realidad (Bruner, 1997)

En el segundo trabajo práctico, dedicado al reconocimiento de la sistematización del lenguaje clásico operada en el Renacimiento, se espera que los alumnos identifiquen esta idea de sistematización o normalización, asociándola a la perspectiva como instrumento de representación y de proyecto y comprendiendo la idea de sistema como elemento central de la construcción de lo clásico en la historiografía.

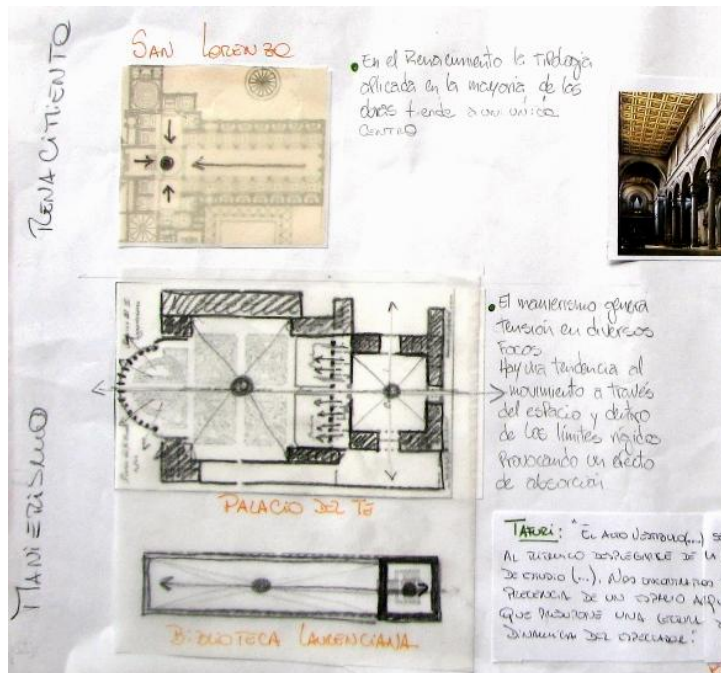
Esta actividad implica introducir la problemática del proyecto al trabajo analítico. El problema de la perspectiva como instrumento para pensar la obra, como elemento del control de la misma, ligada a la geometría como matriz de la composición, emerge ahora más explícitamente. La extrema racionalidad compositiva de obras como las de Brunelleschi permite al mismo tiempo comprender la mecánica del proyecto renacentista y apropiarse del dibujo como instrumento analítico.

Quizás más dificultoso ha sido entender el vínculo entre la materialidad y el sistema geométrico. La sistematización compositiva y estructural, evidenciada en un determinado tratamiento tectónico, fue señalada por los alumnos como aspectos independientes, en general sin ligar la relación intrínseca existente entre estas dimensiones del proyecto en la obra renacentista. Sin embargo, la cátedra entiende estos ejercicios analíticos como partes de un proceso, en el cual los alumnos progresivamente van apropiándose de las herramientas de análisis, de la abstracción que supone referirse a las ideas exhibiéndolas gráficamente.

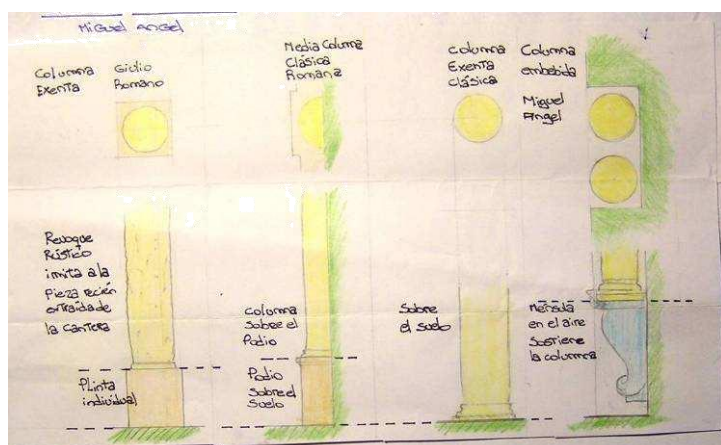


El tercer trabajo práctico aborda la ruptura manierista con la sistematicidad, lo que implica al mismo tiempo identificar las persistencias –los elementos del lenguaje clásico- y las transgresiones a la gramática clásica operadas durante el siglo XVI. A partir de Hauser, quien caracteriza al manierismo como “arte radical que transforma todo lo natural en algo artístico, artificioso y artificial, enfatizando el carácter ambivalente que adquiere el espacio y su alienación con respecto al ambiente” (Hauser, 1997), y Tafuri que identifica las licencias –casi programáticas- de los arquitectos del siglo XVI, se espera que los alumnos representen gráficamente aquellas características que permiten construir el concepto de de *maniera*, llevándolos a hablar de ruptura con el equilibrio renacentista, antinaturalismo y artificialidad: *plasticidad exagerada, profundidad espacial, disolución de la escena, fragmentación, indecisión, incertidumbre contradicción.*

Este trabajo promovió la creatividad de los alumnos para exponer las distintas ideas que informan la arquitectura manierista. La disolución de la unidad de la escena renacentista, la fragmentación espacial, las contradicciones compositivas, la falta de coherencia entre tecnología constructiva y composición, el capricho en el uso de los órdenes y la ornamentación, fueron graficados imaginativamente comparando no solo las obras del período entre sí sino con las obras renacentistas que operaban como referencia para comprender la ruptura. Es interesante revisar cómo los alumnos escogieron distintos aspectos que pudieran manifestar la transgresión manierista: en tanto algunos compararon la destrucción de la pureza tipológica, otros analizaron la ruptura con la expresión de una verdad constructiva y la superficialidad en el uso de los órdenes.



En el primer trabajo los alumnos señalan la fragmentación espacial del Palacio del Té y la Biblioteca Laurenciana, utilizando la comparación con el Renacimiento para demostrarla.



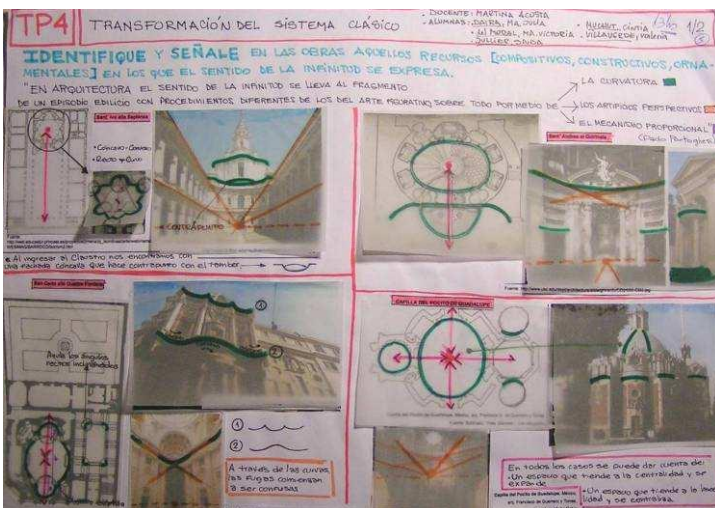
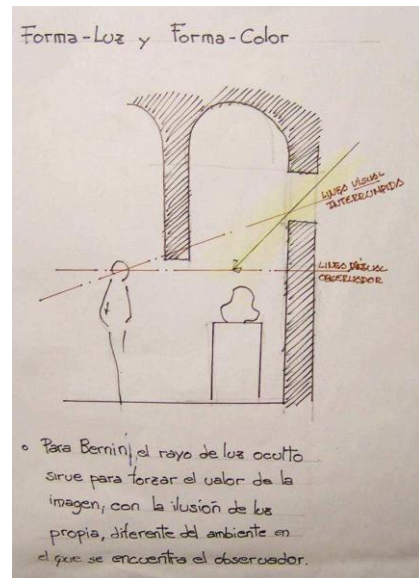
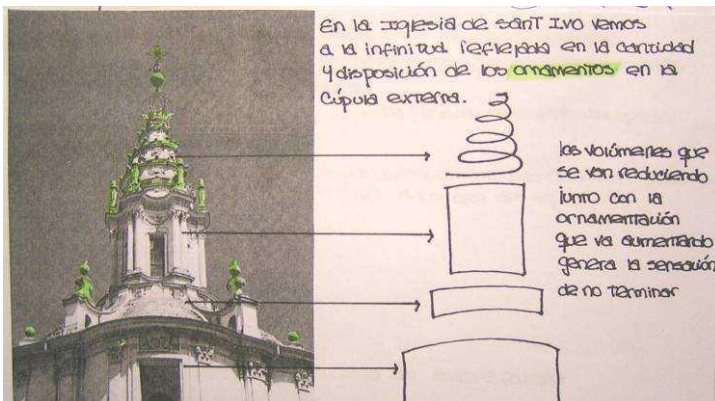
También a través de la comparación, se muestra cómo las distintas posiciones de la columna contribuyen a construir la plasticidad de los muros.

Asumida la ruptura con el equilibrio clásico renacentista, el cuarto trabajo práctico se aproxima al barroco, reconociendo a través de Portoghesi sus características y temas principales. Si en la primera actividad se determinaba la unidad de la obra clásica – descrita por Tzonis como *completa* y *total*– aquí el infinito cobra relevancia y se revela con una "nueva capacidad de transferirse a la imagen y de determinar la estructura" (...) "por medio de la curvatura, los artificios perspectivos y el mecanismo proporcional"

(Portoghesi, 1997). Con esto, se solicita a los alumnos que identifiquen aquellos recursos (compositivos, constructivos, ornamentales) a través de los cuales es posible aprehender el concepto de infinitud.

Probablemente el aspecto que haya presentado menor dificultad haya sido el análisis de una composición cuya unidad se disgrega a partir de la yuxtaposición y la disolución de la continuidad. El infinito, como uno de los grandes temas del barroco, fue identificado como un aspecto compositivo que tiene claros indicadores espaciales. Del mismo modo algunos aspectos formales, como la utilización de la curva y contracurva en plantas y fachadas, utilizados como elementos básicos de la composición, se señalaron fácilmente como constantes de este período.

Contrariamente, la relación entre las tres artes mayores –arquitectura, pintura, escultura– en cuya unidad reside el concepto de *obra de arte total*, se mostró más problemática para el análisis. A pesar de identificarse el particular uso de texturas y colores en la obra barroca, de los juegos de luces y sombras y el carácter escenográfico de la iluminación como aspectos centrales del barroco, estos aspectos se mostraron desagregados.



En el marco de un proceso más general de comprensión de los contenidos de la materia y de apropiación de las herramientas de análisis, cada gráfico fue valorado en la medida que demostraba un acto reflexivo que enlazaba la historiografía con las obras, volviendo visibles los procesos por los cuales el historiador traza sus propias taxonomías e impone las adjetivaciones.

Repensar las prácticas y repensar la historia

La observación y el registro de las prácticas de enseñanza son el camino necesario, desde una perspectiva metodológica, para el análisis y construcción de categorías didácticas, es decir para generar teoría acerca de las prácticas de enseñanza (Maggio, 2012). Reflexionamos sobre ellas para poder reconstruirlas porque en ese proceso de reconocimiento y revisión está la clave para la transformación.

La propuesta pedagógica del trabajo práctico refleja por un lado un reconocimiento epistemológico (sobre la enseñanza en el campo disciplinar de la historia) y un reconocimiento cultural (sobre cómo aprenden los alumnos de hoy en día, su subjetividad).

El mismo es una oportunidad que les damos a los alumnos de que razonen por su cuenta en el modo de la disciplina (el análisis de la arquitectura a través de la historia). No implica repetir simplemente lo que dice el docente o los autores sino resolver un problema (el análisis de las obras) y de esa manera recordar la materia resultará más sencillo, porque la comprenden. La relevancia de los problemas, historiográficos en este caso, también importa y aporta a la comprensión.

Finkel (2000) insiste en que el aprendizaje solo llega de las experiencias. En la enseñanza tradicional la creencia general es que el profesor tiene el control de lo que se aprende, y no es este el caso: el alumno debe adquirir el control de su aprendizaje al tomar la iniciativa de resolución de problemas. Los trabajos prácticos presentados son capaces de producir un intenso aprendizaje por experiencia, “creada sobre conceptos verbales abstractos extraídos de los libros” (Elbow, en Finkel, 2000:18).

Se trata de una enseñanza centrada en la indagación: un grupo de estudiantes puede profundizar su comprensión de un libro indagando conjuntamente su significado. Esto implica compartir curiosidad sobre el mismo problema y compromiso para trabajar juntos en ese problema.

Esta enseñanza vincula interés con necesidad: me interesa porque lo necesito ahora, necesito comprender el camino que realizó la disciplina de la arquitectura para constituirse en lo que es hoy, no en un futuro abstracto y remoto. Las necesidades mentales a menudo son menos acuciantes que las físicas. Por lo tanto hay que centrarse en el problema del trabajo práctico y no en la disciplina de la historia y ese problema debe interesar a los estudiantes y también al docente: el entusiasmo intelectual es contagioso (Finkel, 2000:121). Los tiempos del práctico están contemplados para trabajar conjuntamente (alumnos y profesores) en la indagación de los textos y para realizar el análisis de obras sobre el papel, un trabajo exclusivo del grupo de alumnos con ayuda docente.

Quizás uno de los objetivos principales para la cátedra implicaba - a partir del trabajo en el aula- evitar las largas transcripciones de textos que pretendían conceptualizar los momentos históricos, evidentemente copias irreflexivas sin relación con los contenidos específicos. Comprender la formación del sistema clásico, así como comprender la posibilidad de transformar y transgredir un código arquitectónico implica una reflexión que escapa al mero enciclopedismo.

Tafari demuestra cómo la reflexión puede ser claramente disciplinar si se ponen en acto instrumentos de pensamiento específicos, si la arquitectura se constituye en una disciplina con sus propias herramientas, más allá de las metáforas y referencias externas. Desde ya que esta reflexión no es privativa de esta materia -en el segundo año de la carrera- y deshacerse de la confianza ilimitada en una imagen o la confianza ilimitada en una descripción textual es un arduo camino de aprendizaje.

La puesta en relación entre historiografía, obras y herramientas analíticas tuvo en estos ejercicios resultados alentadores, sin embargo la posición de las materias de historia dentro de la carrera, y de Historia I en particular, con su programa extenso y difícilmente apropiable, obligan a un trabajo constante dentro del área y a una conciencia firme sobre el rol de la historia en la disciplina y en su capacidad para atravesar la comprensión de los procesos proyectuales.

En el trabajo analítico, cada trazo, en tanto reflexivo, debería asegurar una transición de sentido. Si esto constituye una meta-narración bastante compleja en el proyecto contemporáneo, que muchas veces intenta teñir el proyecto de una vocación ontológica, lo es aún más en el análisis del proyecto histórico, donde la lejanía en el tiempo y las sucesivas capas de interpretación velan o condicionan este trabajo reflexivo que intenta revelar las huellas del trabajo proyectual.

Estas inquietudes e interrogantes han dado lugar a una propuesta educativa que reconoce necesariamente la naturaleza de la mente y de la cultura al mismo tiempo. Y que entiende básicamente lo que la cultura demanda y cómo los sujetos se adaptan a esa demanda. Así lo postuló Bruner quien especifica, entre otras cosas, que: el significado de cualquier hecho es relativo a la perspectiva en términos de la cual se construye; que las formas de creación de significado están limitadas por la propia naturaleza del pensamiento y por lo que hemos pensado en el pasado; que la realidad se construye; que el aprendizaje es un proceso interactivo entre *varias* personas; que las *ouvres* colectivas producen y sostienen la solidaridad grupal, creando formas compartidas y negociables de pensar; y finalmente, que la educación aporta instrumentos para la vida.

Acordar con esta perspectiva supone entender que hay ciertas actividades de comprensión que el alumno puede desarrollar y que se visualizan en los trabajos prácticos de *Historia I*. Estas actividades incluyen: explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización, generalización.

Y posibilitan ir más allá de la información suministrada (clases de exposición teóricas): el conocimiento es posesión y la comprensión supera esa herencia.

Reflexiones finales

Para Maggio (2012:46) la *enseñanza poderosa* crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen. Ésta es rica porque contiene ciertos rasgos que podemos reconocer en la experiencia revisada con este trabajo:

Da cuenta de un abordaje teórico actual. El trabajo práctico de *Historia I* da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. Reconoce además los interrogantes abiertos, que son los que justifican que se siga construyendo un campo determinado. En esta materia la tarea puede ser más difícil pero no imposible: no entendemos la historia como un largo repertorio de hechos y rutinas por lo tanto la enseñanza de la misma implica reconocer las diferentes visiones que se han posicionado sobre estos hechos y la comprensión de que los conceptos trabajados son construcciones historiográficas en constante revisión. Y esta postura posibilita la formación de un pensamiento independiente en los alumnos.

Permite pensar al modo de la disciplina. Las materias cuando recorren conceptos, hechos o datos, sin la comprensión de los marcos epistemológicos y metodológicos que dieron lugar a la construcción de la teoría que sostiene y da sentido a tales conceptos no favorecen el pensamiento disciplinar. Bruner plantea, muy a cuento de nuestra materia “¿es tan extraño, dado lo que sabemos sobre el pensamiento humano, proponer que no se enseñe historia sin historiografía, ni literatura sin teoría literaria, ni poesía sin

poética? (Bruner, 1997:168). Lo que enseñamos como conceptos forma parte de un contexto que le da sentido.

Y da cuenta de nuestra formación como docentes, de una conciencia epistemológica. Tanto conocimiento como marco epistemológico son provisorios por ende hay que hacerlos explícitos (cómo el conocimiento se construye, se valida, se interpela y se vuelve a construir).

Mira en perspectiva. La lectura de textos y el trabajo en grupo enseña a cambiar puntos de vista, a mirar con los ojos de otro (de los autores, pero también de los compañeros), a reconocer la producción de los pares, entender sus intenciones, a analizar las decisiones tomadas. Y también significa una aproximación a las prácticas profesionales, que exigen a diario pensar desde la perspectiva del otro, para entenderlo, interpretar sus intereses, etc.

Está formulada en tiempo presente. La actividad no circunscribe nuestra capacidad de crear como docentes y deja reconocer lo que sucede en la realidad. Esta propuesta de trabajo hoy ya está siendo reformulada porque no puede dejar de concebirse la enseñanza en el presente de la disciplina, de la institución, de la sociedad.

Ofrece una estructura que es en sí original. En *Historia I* reconocemos cada realidad para construir allí pedagogía, proponiendo continuamente nuevos interrogantes, creando oportunidades para la imaginación, sacando a los alumnos del corsé del aprendizaje de la historia mediante la lectura y poniéndolos a dibujar lo que ellos interpretan de los autores. Intentando recuperar de alguna manera el deseo de aprender.

Conmueve y perdura. Hace que los alumnos se vayan de clase pensando y sintiendo más cerca que nunca una arquitectura que lleva en pie más de dos mil años.

La enseñanza poderosa ayuda a reconstruir lo conocido (la arquitectura antigua de Grecia y Roma y los elementos del lenguaje clásico que han perdurado hasta nuestros días).

Para nosotros la historiografía es liberadora, al darnos la oportunidad de recrear lo que ya hemos estudiado, y es ética, porque al liberarnos nos comprometemos con la reflexión sistemática y la reconstrucción que pone en juego la imaginación.

Bibliografía:

Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Dewey, J. (1908): *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y la sociedad*.

Finkel, D. (2008): *Dar Clases con la boca cerrada*. Universitat de Valencia, España.

Hauser, A. (1965): *El Manierismo. La crisis del Renacimiento y los orígenes del arte moderno*. Ed. Guadarrama, Madrid.

Maggio, M. (2012): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós, Buenos Aires.

Portoghesi, P. (1973): *Roma barrocca. Nascita di un nuovo linguaggio*. Laterza, Bari.

Tafuri, M. (1971): *Teorías e Historia de la arquitectura. (Hacia una nueva concepción del espacio arquitectónico)*. Ediciones Laia, Barcelona.