

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

**CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA EN EL MARCO DE UN PARADIGMA  
CIENTÍFICO EMERGENTE.  
EL CASO DE TEORÍAS Y PRODUCCIÓN ARQUITECTÓNICA DEL SIGLO  
XX.**

Autores: COSTA, Camila; BRAVI, Carolina.

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

e-mail: [cami.costa@gmail.com](mailto:cami.costa@gmail.com)

**Abstract en castellano:**

En este trabajo se revisan las prácticas educativas en la asignatura Teorías y Producción Arquitectónica del Siglo XX de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, a la luz de autores y conceptos que refieren a un nuevo paradigma científico.

La hipótesis planteada destaca que en la cátedra conviven diversos intereses, intenciones y actitudes entorno a la enseñanza y para identificarlos se centra la atención en la delimitación científica de los contenidos, en las actividades y en el rol del auxiliar docente.

Al concluir este recorrido se puede vislumbrar que el paradigma moderno aun no “ha muerto” y un nuevo paradigma aun no se ha consolidado como dominante. Pero aunque las relaciones entre enseñanza y conocimiento no quedan determinadas en uno o en otro, es importante conocerlas para poder trabajar sobre ellas y mejorarlas.

**Abstract en inglés:**

*This paper review the educational practices in the subject Architectural Production and Theories of the Twentieth Century, Faculty of Architecture and Urban Design from the Universidad Nacional del Litoral, in light of authors and concepts that relate to a new scientific paradigm.*

*The hypothesis stands that diverse interests, intentions and attitudes coexist in the teaching environment and to identify them we focus in the scientific definition of contents, activities and the role of the teaching assistant.*

*At the end of this path you can glimpse the modern paradigm not yet "dead" and a new paradigm has not yet been established as dominant. But while the relationship between education and knowledge are not identified in one or the other, it is important to know in order to work on them and improve them.*

Palabras Clave: **conocimiento\* enseñanza\* arquitectura\* ciencia\* historia\***

Key words: **knowledge\* teaching\* architecture\* science\* history\***

“Hoy nos toca enseñar cuando lo público del conocimiento ya no puede respaldarse en la esencia de las cosas ni tampoco en la pureza de la razón”. (Cullen, 1997:149)

### **Introducción**

En este trabajo se revisan las prácticas educativas en la asignatura Teorías y Producción Arquitectónica del Siglo XX de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral desde la mirada del docente auxiliar. Las mismas son caracterizadas y descriptas delimitando así el universo de estudio, y son analizadas a la luz de autores y conceptos que refieren a la emergencia de un nuevo paradigma científico.

La hipótesis planteada destaca que en la cátedra conviven diversos intereses, intenciones y actitudes entorno a la enseñanza que reflejan una simultaneidad de posturas frente a los paradigmas científicos. Para identificarlas se centra la atención en la delimitación científica de los contenidos, en las actividades y en el rol del auxiliar docente.

Los objetivos de este trabajo son entonces reflexionar sobre la presencia de distintos modos de aproximación a los contenidos y de presentación de los mismos, comprender las relaciones entre docente y conocimiento, precisar estas relaciones e iluminar el camino recorrido y por recorrer de la actividad de cátedra desde la mirada del auxiliar docente.

### **La actividad de cátedra**

“Teorías y Producción Arquitectónica en el siglo XX” (en adelante TyPASXX) es una materia cuatrimestral del primer año del ciclo básico de la carrera de Arquitectura y se plantea como introductoria al área de Ciencia Sociales y a la sub área de las Historias de la Arquitectura, a las cuales pertenece. Es de cursado obligatorio para los alumnos de Arquitectura y es correlativa con el módulo 5 del Taller Introductorio llamado “Teorías y producción estética en la ciudad moderna”. Estas dos instancias (la material “Teorías y producción arquitectónica y el módulo “Teorías y producción estética”) se encuentran articuladas temática y metodológicamente y funcionan como una preparación para la posterior profundización de los contenidos en las asignaturas correlativas.

Los objetivos que persigue son por un lado introducir al alumno a la condición histórica de la práctica arquitectónica detectando los acontecimientos, condicionamientos y circunstancias que inciden en la producción de objetos edilicios y urbanos, por el otro reconocer la existencia de un fundamento teórico en la práctica arquitectónica, y finalmente instrumentar en los procedimientos de análisis de obras de arquitectura y desarrollar las capacidades de comunicación oral y escrita.

Los contenidos de la materia se dividen en cuatro unidades temáticas (de las cuales se trabajan y se evalúan solo tres, y la cuarta se plantea como cierre del cursado). La primera de ellas recorre los conceptos de historia e historiografía, objetividad y subjetividad, y los objetivos e instrumentos del trabajo histórico. La segunda se centra en la arquitectura moderna, sus ideales y su relación con la cultura moderna, y en las obras de Le Corbusier y Mies van de Rohe como expresiones paradigmáticas de la misma. En la tercera unidad se trabajan los procedimientos de análisis de una obra y los mecanismos de abordaje o variables de análisis, en este caso: forma, función, técnica y espacio. Estas se presentan como categorías conceptuales a partir de un desarrollo teórico, e instrumentales cuya aplicación luego se verifica en el trabajo práctico.

### **Delimitación científica de los contenidos y las prácticas**

Este apartado comienza haciendo una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y conocimiento, con el objetivo de poner en perspectiva los fundamentos de los mismos.

“Educar es socializar mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente” (Cullen, 1997:141). Mediante esta cita se pueden vislumbrar los medios y fines de la educación. Sin pretender reducir la educación al fenómeno “natural” del aprendizaje o al “hecho” cultural de la socialización, quiere decir que educando se resignifica la socialización desde la enseñanza, que esta última es intencional y sistemática, que además lo hace sin discriminación de los sujetos, sin dogmatismo en la selección de los objetos de estudio y sin autoritarismo en las prácticas y por eso esta legitimada públicamente.

Entonces el problema se centra en cómo legitimar lo que se enseña o cómo justificar esa práctica social. Para ingresar en ese campo se revisarán las prácticas pedagógicas y científicas que se llevan a cabo en la materia presentada, tratando de descifrar qué legitima esas prácticas en función del conocimiento dado, los objetivos propuestos y el rol del docente.

Antes de comenzar la revisión consideramos oportuno citar a De Sousa Santos en su planteo sobre la crisis del paradigma moderno y el surgimiento de un paradigma emergente: “Estamos en una época de transición donde la distinción jerárquica entre conocimiento vulgar y conocimiento científico tenderá a desaparecer...” (De Sousa Santos, 2009:18). Entendiendo el conocimiento científico como un conocimiento basado en la formulación de leyes que tiene como supuesto metateórico la idea de orden y de estabilidad del mundo; y el conocimiento vulgar como el que adquirimos en nuestro paso por la vida a través del sentido común. Entonces en primer lugar cabe preguntarse cuáles son los conocimientos vulgares que desarrollan los alumnos en esta materia y cuáles los conocimientos científicos, si se relacionan con el conocimiento de manera directa y particular, o buscando un orden universal en todas sus prácticas.

Al mismo tiempo, sostiene el autor, deja de haber distinción clara entre ciencias naturales y ciencias sociales. Y éstas últimas no se reconocen bien ni como ciencias lógicas (formales) ni como ciencias empíricas (naturales), únicas formas de conocimiento científico planteadas por el positivismo.

La disciplina arquitectónica, que es adónde esta materia converge a fin de cuentas, está conformada por saberes de diversa índole, atravesando aspectos tan disímiles como la tecnología, la naturaleza de los materiales, la sociedad, la cultura, el arte, la política y la economía, entre otros. Cabe preguntarse entonces, en segundo lugar, qué tipo de ciencia están haciendo los alumnos cuando se ejercitan en estas materias. En el caso de la materia estudiada, ésta pertenece a las ciencias sociales y está planteada en el marco de una disciplina conformada por saberes diversos, por un lado desarrollos temáticos (unidades 1, 2 y 4) y por el otro procedimentales (unidad 3) (Programa materia, 2014).

Y en esta variedad de saberes tal vez no todos encajen en el modelo de conocimiento científico perteneciente al paradigma moderno. Dando lugar a diversas preguntas que plantean la crisis de paradigma y el surgimiento de uno nuevo (De Sousa Santos, 2009). A partir de ello cabe preguntarse: qué resabios de uno y elementos de otro reconocemos en nuestras prácticas.

Por último, Cullen (1997) entiende la disciplinariedad como los recortes en los que esta organizado el conocimiento. Recortes que distinguen los conocimientos según su comunicabilidad, inserción en las prácticas sociales, y especificidad de métodos y contenidos.

Como alternativa a este modelo moderno, que escinde al sujeto separándolo del sujeto cultural que lo sostiene (Cullen,1997:40), se plantea por un lado el *formato interdisciplinar*: disciplinas dependientes en la producción de conocimientos, difíciles de distinguir y para el cual se sugería basarse en *núcleos disciplinares*, reconociendo el trasfondo pluralista de la unidad de la razón, y al sujeto social como unidad socio

histórica (y no como metafísico o esencial, ni trascendental, es decir establecido a priori); y por el otro el *formato transversal*: encuentro de disciplinas que responde a demandas sociales específicas y problemas significativos. Ambas propuestas critican y corrigen la “ilusión” enciclopedista propia del paradigma moderno por lo cual cabe preguntarse: ¿qué formato adopta la materia que se analiza con respecto a la organización del conocimiento?

### **TyPASXX a la luz de los interrogantes**

Esta materia consta de dos instancias: una teórica y otra práctica. La primera se despliega en las clases expositivas, las cuales, con ayuda de proyecciones gráficas, desarrollan los contenidos temáticos. La segunda se divide a su vez en dos actividades grupales que intentan adentrar al alumno, como ya se explicó, en el campo de la historia de la arquitectura y en el análisis crítico e historiográfico de una obra de la arquitectura moderna.

En primer lugar se trabaja la lectura de textos con la guía del docente sobre conceptos propios de la ciencia histórica, como historia e historiografía, subjetividad y objetividad; y nociones que tienen que ver con la comprensión del proceso constitutivo de una obra arquitectónica, como por ejemplo factores autónomos, es decir las condiciones de existencia de la obra misma, y heterónomos, los condicionantes propios de la situación histórica.

El trabajo es desarrollado en clase, con guías de lectura y consultas en comisión, con los docentes auxiliares y finaliza con la entrega de un informe escrito detallado siguiendo una consigna. En esta instancia el alumno debe desplegar habilidades de comprensión textual y discursivas para poder dilucidar y exponer ante sus compañeros y docentes, los conceptos que son objeto de estudio.

En el segundo trabajo los alumnos analizan una vivienda de la arquitectura moderna poniendo en práctica los conceptos trabajados anteriormente y nuevas categorías de análisis que son sustentadas por clases teóricas y por textos provistos por la cátedra. Estos mecanismos de abordaje, forma, espacio, función y técnica, se presentan como nociones que se construyen históricamente y que están vinculados al contexto de la época y a los modos de producción de cada momento. Si bien en forma general pueden ser aplicables a cualquier obra de arquitectura, en este caso se señala su pertinencia en relación a las características de las obras analizadas. Asimismo se intenta que el alumno reconozca la necesidad y la utilidad de estos instrumentos dentro del campo de estudio de la historia de la arquitectura operando directamente con ellos es decir aplicándolos en un caso concreto de análisis. Esta experimentación práctica permite también la comprensión de las categorías teóricas desde un punto de vista diferente del planteado por los textos y las clases magistrales. Para concluir este análisis se trabaja con el concepto de *planta libre* a partir del cual se plantea la articulación de las demás variables.

En esta etapa los alumnos ponen en juego diversas habilidades cognitivas, primeramente es preciso que puedan comprender y conceptualizar cada una de las categorías desde un abordaje teórico. Luego, y con la ayuda del docente auxiliar, deben transformarlas en herramientas operativas que les permitan trabajar sobre la obra, es decir instrumentalizarlas para llevar adelante el proceso comprensivo.

En este proceso se trabaja con una variedad de lenguajes que van desde el escrito, para describir las obras, el oral, para explicar los procesos de trabajo, y por supuesto el gráfico, ya sea en imágenes, dibujo manual o planialtimétrico, digital o analógico, para representar el análisis arquitectónico en sus diferentes aspectos.

En resumen se espera que el alumno pueda reconocer la condición histórica de la práctica de la arquitectura por un lado, y por el otro que pueda muñirse de herramientas de análisis que le permitan descubrir esta condición en la exploración de una obra dada. Al tratarse de una ciencia histórica, es muy difícil reconocer resabios del paradigma moderno, ya que el trabajo en sí es precisamente hermenéutico. Pero al igual que las ciencias empírico-analíticas, las ciencias histórico-hermenéuticas tienen un método por el cual, a partir de un planteo teórico se intenta describir un fragmento de realidad que se supone organizada según ciertas reglas.

Los ejercicios propuestos no pretenden la búsqueda de una verdad universal y necesaria sino poder crear las condiciones para que el alumno se apropie de herramientas comprensivas que lo ayuden en la tarea de entender una realidad arquitectónica dada, tal como lo plantean las ciencias histórico-hermenéuticas. Estas desarrollan un método que les permite partir de una actitud teórica para luego describir una realidad estructurada.

Habermas (1968) plantea que dentro de la ciencia hay una mediación entre sujeto y objeto y por lo tanto hay intereses, entendiendo así que tanto el docente como el alumno interfieren como sujetos dentro del objeto observado. Para el autor las ciencias histórico-hermenéuticas conllevan un interés práctico (o comunicativo) para el cual no hay lógica de medios y fines, ni hay observación, sino que prima una lógica de comprensión de sentidos. La comprensión de textos, y más precisamente en este caso de obras de arquitectura, transmite un mundo de sentidos que solo se abre al intérprete en la medida en que se aclara el propio mundo de éste (Habermas, 1968).

Los conocimientos en la historia de la arquitectura se legitiman siempre y cuando sean contrastados con su trasfondo histórico. Esta tarea implica en este caso reconocer a las obras modernas, a sus autores y a los textos, como unidades socio-históricas: ni estáticas en su valoración ni previas a su concepción. Reconociendo también un amplio perfil de entradas al conocimiento y la multidisciplinariedad que implica la práctica en relación con los contextos y los modos de producción de una obra de arquitectura. Esto es, entender la obra de arquitectura por sus condicionamientos heterónomos (condiciones de existencia) tanto como fenómeno autónomo (la conformación misma de la obra arquitectónica), (Gutman, 1985).

### **Relaciones entre docentes y conocimiento**

En este apartado consideramos pertinente hacer unos comentarios generales con respecto al rol del docente en torno al conocimiento trabajado en la materia, pero centrándonos particularmente en el lugar del auxiliar docente, como agente de interés. No es redundante aclarar aquí que las enunciaciones que se realicen serán por demás relativas ya que la reflexión crítica de la propia práctica es en sí una tarea compleja y difícil de concretar.

Cullen (1997:137) nos propone revisar los supuestos que subyacen a la actividad docente. Esto es reconocer qué resabios de platonismo o de iluminismo podemos tener. O, en conceptos de Bachelard (1948), qué actitud tomamos frente al conocimiento y la enseñanza del mismo.

Cabría preguntarse desde qué fundamentos enseñamos lo que enseñamos: acaso nos basamos en una hiperrealidad ideal que da cuenta de esta realidad, o acaso somos sujetos-espejos que reflejamos el saber hacia los alumnos; será que adoptamos una actitud *pueril* para la cual el conocimiento queda pegado a lo inmediato, o una actitud *profesoral* que asocia el conocimiento a lo abstracto y universal, o será que adoptamos una actitud *científica* o escéptica que no se deja atrapar ni por uno ni por otro.

Luego nos preguntamos para qué enseñamos (para qué conocemos), cuyas alternativas vislumbramos en las intencionalidades (Ladriere, 1977) y los intereses (Habermas,

1968). Entre las primeras reconocemos la *sapiencial* (para orientarse en la vida), la *hermenéutica* (búsqueda de significados) y la *teórica* (entender qué son las cosas). Mientras que los segundos distinguen un interés *técnico-instrumental* (propio de las ciencias empírico-analíticas), otro *práctico-comunicativo* (asociado a las ciencias histórico-hermenéuticas) y por último un interés *crítico-emancipatorio* (que se reconoce en las ciencias críticas).

En las materias de los primeros años los alumnos en general no producen cuestionamientos respecto de los contenidos que se les presentan. La bibliografía puesta a su alcance que se centra en el desarrollo de conceptos más que en el planteo de problemáticas, lo cual sumado al estadio formativo de los estudiantes, generan pocos espacios para la confrontación de ideas. En este sentido se entiende que en las instancias introductorias de las disciplinas como es el caso de TyPASXX, es menester establecer un marco teórico común que sirva de base a futuras reflexiones. Por lo tanto la actitud de la cátedra en ciertas instancias es un tanto dogmática o *profesoral*, ya que descansa en un cuerpo teórico dado y no plantea un trabajo abierto a incorporaciones o refutaciones por parte del alumno.

A pesar de esto, hay que reconocer la existencia de la instancia práctica en la cual entra en juego el auxiliar docente y la relación con el alumno se vuelve más estrecha y desinhibida. Aquí se abre la puerta al debate y la contrastación reflexiva, ya sea entre docente y alumnos o entre pares, lo cual puede dar lugar a posturas, como dice Cullen, más escépticas en torno a los fundamentos del conocimiento.

Los docentes nos relacionamos con diversidad de intereses e intencionalidades que guían nuestro trabajo. Por un lado se busca que los alumnos entiendan el cómo y el porqué de la arquitectura, y su dimensión histórica. Por lo tanto esta intención es estrictamente hermenéutica, es decir que hay un interés práctico o comunicativo que está focalizado en la comprensión de esos sentidos. Por otra parte existe otro interés operativo, que depende de los anteriores y que está orientado a la enseñanza del proceso de análisis de una obra.

Estos intereses e intenciones no son determinantes, se filtran unos y otros, pero los mencionados se ven claramente reflejados en el trabajo en comisión, que es donde el auxiliar docente se vincula más directamente con los alumnos y “pone a prueba” el propio conocimiento.

### **Discusiones**

Para De Sousa Santos (2009:40) el paradigma emergente no es sólo científico, es también social: es el paradigma “de un conocimiento prudente para una vida decente”. Esto quiere decir, simplificado, buscar un conocimiento que no es estático ni determinante (por que la historia de la ciencia ha demostrado que nada lo es), orientado a un desarrollo de la vida que contrasta con la idea moderna de progreso indefinido.

Para Díaz de Kóbila (1999:95) el nuevo paradigma es monista (porque no hay distinción tajante entre objeto y sujeto) y su soporte fundamental es la coherencia lógica, sistémica y ecológica de una totalidad integrada de saberes, una ciencia verdaderamente interdisciplinaria basada en la pluralidad de enfoques.

Teniendo en cuenta que tanto la arquitectura como el urbanismo no siempre son en primera instancia un problema a resolver sino que son “una cosa a hacer”, los componentes de creación e intervención están siempre presentes. Se intentará sintetizar la identificación del nuevo paradigma, que fue esbozado además por el primer autor a partir de cuatro características principales, en el caso estudiado.

**-Todo el conocimiento científico natural es científico social:** conceptos como historicidad, proceso y autodeterminación, antes atribuidas a los seres vivos hoy son utilizados para describir otros elementos. En la materia analizada se superan las dicotomías obvias de objetivo-subjetivo o naturaleza-cultura, la disciplina de la historia se reconoce mal en estas distinciones. Al hablar de historia de la arquitectura y la ciudad estamos poniendo en juego aspectos diversos que atañen al mismo tiempo al sujeto observador y al objeto observado. “La condición humanística coloca a la persona, en cuanto autor y sujeto del mundo, en el centro del conocimiento (...) coloca a la naturaleza en el centro de la persona” (De Sousa Santos, 2009:46). El arquitecto-urbanista no puede intervenir en un ciudad que no conoce, que nunca vio, y por lo tanto siempre estará trabajando con un objeto (la ciudad y sus edificios) que lo atraviesa íntimamente: “la desnudez total, que será siempre la del que se ve en lo que ve” (De Sousa Santos, 2009:47).

**-Todo el conocimiento es local y total:** la compartimentación científica de la realidad hace que la arbitrariedad propia de este proceso atente contra el rigor metodológico que caracteriza a la ciencia moderna. Para el paradigma emergente el horizonte es la totalidad universal. Pero este conocimiento “siendo total no es determinístico, siendo local no es descriptivista” (De Sousa Santos, 2009:49), lo que implica que esa visión universal del objeto estudiado siempre está atada a grupos sociales concretos y visiones de desarrollo locales. En relación a lo planteado por el autor, el programa de la materia y los contenidos no prevén ninguna instancia explícita de contacto con problemáticas locales. Aun así en el diálogo del auxiliar docente con el alumno muchas veces surge la relación entre lo que se lee en los textos y lo que se conocen por la experiencia, dando lugar a comparaciones que permiten presentar de manera introductoria situaciones como la influencia de los postulados de la arquitectura moderna en nuestro medio.

Por último el conocimiento se constituye a partir de una pluralidad metodológica identificada en nuestro caso de estudio: tanto para el abordaje de la ciudad, como para el de una obra de arquitectura (moderna en este caso, pero podría ser antigua o contemporánea), se recurre a diversas herramientas que van desde las técnicas gráficas hasta el análisis historiográfico y que sirven todas al estudio de un solo objeto condicionado por uno y otro aspectos del mismo.

**-Todo conocimiento es autoconocimiento:** El arquitecto/urbanista trabaja con su propia voluntad (intencionalidad) pero también con otras voluntades. La alteridad (que supone otra subjetividad y por lo tanto otra voluntad distinta a la propia) a la que se dirige el arquitecto/urbanista es la alteridad del mundo (natural y artificial) y también la voluntad del otro (Quiroga, 2012). En la materia analizada se intenta que el alumno pueda llegar a comprender las decisiones tomadas por otro (el diseñador de las obras que analiza). El conocimiento adquirido en esta actividad, es decir el desciframiento de los criterios empleados por los proyectistas de las obras, puede ayudarles a comprender el proceso de diseño desde un punto de vista diferente del planteado en los talleres de arquitectura. El conocimiento resulta así *resubjetivizado*. “La ciencia moderna nos legó un conocimiento funcional del mundo que alargó extraordinariamente nuestras perspectivas de supervivencia. Hoy no se trata tanto de sobrevivir como de saber vivir. Para eso es necesaria otra forma de conocimiento” (De Sousa Santos, 2009:53).

Desde la cátedra deberían reforzarse los espacios que involucren al alumno en su tarea analítica, considerando estrategias de enseñanza que los hagan sentir partícipes de su trabajo en el aula.

**-Todo el conocimiento científico busca constituirse en sentido común:** se busca rehabilitar el sentido común para ampliar el alcance del conocimiento y no limitado exclusivamente a la comunicad científica. Para Díaz de Kóbila el paradigma emergente

conduce al postulado de la metacomunicación del lenguaje total y a la interdisciplina (1999:95). Esta última característica es difícil de reconocer en el caso analizado, ya que el lenguaje específico y el propio ámbito académico hacen de los saberes estudiados un corpus renuente a la traducción.

Con respecto a las relaciones del docente con el conocimiento queda claro que el “para qué” de esta relación, es dar lugar a su enseñabilidad, pero ésta se ve atravesada por intereses e intenciones que atañen al docente y al alumno. Es decir que en el camino hacia el saber se ponen en juego diversas voluntades. Tanto el docente como el alumno son seres activos que manifiestan sus deseos, sus alteridades, sus motivaciones. La voluntad del otro se interpreta mediante un diálogo que considere esa pluralidad de lenguajes enunciados anteriormente. La interpretación mediante el diálogo vuelve a conformar un conocimiento interesado y como tal, a diferencia del conocimiento científico, tendrá fuertes implicancias éticas (Quiroga, 2012). La principal instancia de diálogo planteada por la cátedra es el contacto que los estudiantes establecen grupalmente con el docente auxiliar en las correcciones. En estas oportunidades es posible escuchar al alumno, y que ellos hagan lo mismo con el docente, es posible repreguntar e indagar sobre las dificultades que se presentan de modo de poder orientar las respuestas del docente hacia la resolución de los problemas que los alumnos manifiestan. Por otra parte el trabajo conjunto de toda la subcomisión les da la posibilidad de escucha e intercambio entre los mismos alumnos, que es una actividad que les permite acceder al conocimiento a través de los compañeros.

Al mismo tiempo la publicidad del conocimiento (su legitimidad para ser enseñado) se ha basado según las épocas, en la metafísica del mismo o en su universalidad y necesidad. Hoy ese fundamento está desdibujado, no está claramente definido y la tradición pública se encuentra cuestionada (Cullen, 1997).

Las actitudes, intenciones e intereses con respecto al conocimiento no son datos que puedan establecerse de forma concluyente en la materia analizada. La actitud docente frente al conocimiento, en esta materia que pertenece al ciclo básico, se torna *profesoral* o *dogmática* que se manifiesta claramente en el desarrollo de clases magistrales donde se exponen los contenidos teóricos mientras que en las instancias prácticas se da un acercamiento más científico, en términos de Bachelard, ya que es posible establecer una relación de escala diferente y las problemáticas abordadas pasan por instrumentalización de los conceptos para la ejecución del análisis. Esto puede deberse a que el alumno recién está ingresando en la formación que lo llevará a desarrollar un espíritu científico y el docente muchas veces aun funciona, en palabras de Cullen, como *huella* o *espejo*, donde el alumno se refleja y busca su “único” camino a la “verdad”.

El “para qué” de la enseñanza se vincula directamente con las intenciones e intereses del docente en cada asignatura, por lo tanto es inherente al tipo de disciplina que se enseña. Sin reiterar las observaciones realizadas, se puede sintetizar que hay una notable diferencia de intencionalidades entre las actividades teóricas y las actividades prácticas: las primeras se relacionan con la disciplina histórica que atraviesa a la arquitectura y al urbanismo. Las segundas incorporan una instancia de análisis, donde los conocimientos no son meros contenidos expuestos por el docente sino que se construyen en el marco de una labor subjetiva y creativa. Para la cual es importante saber que si bien está fundada en saberes comunes, nunca elaborará un conocimiento único y universal, sino que tenderá a la construcción de ese conocimiento total y local del que habla De Sousa Santos.

Por último, a diferencia de la teoría (conocimiento, con un fin que es la verdad) y la praxis (acción, cuyo fin es el bien), la arquitectura y el urbanismo son una acción directa

del hombre sobre el mundo que concluye en producción, su fin es una cosa y por lo tanto no son reductibles ni a la teoría ni a la praxis, constituyen una *poiesis* (Quiroga, 2012). Esta labor tiene una intención importante que está estrechamente vinculada con el desenvolvimiento en la vida profesional.

### **Reflexiones de cierre (y una mirada al futuro)**

Al concluir este recorrido a través de los contenidos y las prácticas docentes en el caso estudiado se puede vislumbrar que así como el paradigma moderno aun no “ha muerto” y un nuevo paradigma aun no se ha consolidado como dominante, las relaciones entre enseñanza y conocimiento en estos casos no quedan determinadas en uno o en otro.

El tipo de ciencia que se lleva adelante en estas clases es de carácter particular porque se trabaja con elementos de los cuales se puede tener experiencia directa (la historia de la arquitectura es la única que tiene delante de sí el objeto de estudio) y otros que no (los condicionamientos heterónomos de la arquitectura y el urbanismo no son siempre aspectos reductibles cuantificadamente), por lo tanto los métodos y lenguajes entronizados por la ciencia moderna como la medición, la observación y la experimentación o un método lineal de formulación y verificación de hipótesis no siempre son los adecuados.

El conocimiento que se construye en estas clases tampoco busca un orden universal, si bien hay conceptos claves que son puestos de base (la teoría) no se pretende una observación pura, ya que tanto el núcleo de la disciplina como las actividades propuestas a los alumnos toman en consideración que las subjetividades de los autores son inherentes a las tareas tanto hermenéuticas como analíticas.

Los formatos adoptados son en todos los casos multidisciplinares: se entiende que en arquitectura, ya sea para su estudio histórico o su práctica de análisis, conviven aspectos que requieren de una mirada múltiple. Al mismo tiempo, si se entiende al urbanismo y a la arquitectura como disciplinas que, atravesadas por la política y la cultura, aportan a la solución de problemas sociales la transversalidad disciplinar se torna evidente.

A partir de este trabajo podemos elaborar algunas enunciaciones respecto de la ciencia, las disciplinas arquitectónica, urbanística e histórica, y la labor del auxiliar docente que podrían al menos contribuir a mejorar las prácticas educativas analizadas:

**-Entender a la ciencia como “una actividad compleja, caótica, divertida, ligada a las circunstancias y al factor individual”** (Díaz de Kóbila, 1999:99). La construcción del conocimiento en la materia estudiada no se realiza solo desde la mera teoría, sino que involucra prácticas que ponen en juego tanto el razonamiento y la experiencia como la propia contingencia del hecho estudiado. Pero además sería importante que estas prácticas, sobre todo las analíticas, propongan alguna instancia para que se interprete la voluntad del alumno, haciéndolo sentir involucrado con la temática y recuperando el deseo de saber.

**-Entender a la arquitectura y al urbanismo como *poiesis* y el rol de la historia en la enseñanza de los mismos.** Si la arquitectura y el urbanismo son reducidos a la praxis, pierden su autonomía, lo cual supone la anulación de las intenciones (sus fines o la subjetividad que se propone un fin), (Quiroga, 2012). El arquitecto y el urbanista reconocen la alteridad del mundo, de la ciudad, del otro, produciendo algo sobre ellas o para ellas.

A su vez se necesita de la historia y de la historiografía como disciplina hermenéutica para asimilar o contrastar valoraciones sobre arquitectura y urbanismo. Términos como monumentalidad, racionalidad y tradición han modificado sus apreciaciones a lo largo del tiempo y ciertamente no representan lo mismo durante la modernidad que luego de ella.

**-Entender a la labor del docente como una función ética.** La universidad es el ámbito de lo público pero hoy esta tradición se encuentra en crisis. La Universidad compete con otros mercados de la información que son fruto de los procesos de globalización. Pero disponibilidad de información no es conocimiento y globalización no es lo público: porque es excluyente y porque confunde uso público de la razón (Kant) con opinión mediatizada.

Educar es un poder público y como tal comporta una función ética. La tarea de mayor contenido ético es la interpretación de la voluntad del otro (persona, ciudad, mundo), que supone otra subjetividad (distinta a la propia). Y como docentes “se trata de no “instalarlos” en lo que ya somos, que es producto complejo de identidades asignadas y de luchar por el reconocimiento, se trata de saber estar con los nombres desnudos y con los sujetos desfondados y desde ahí –donde es posible reconocernos como “otros”-, crear el mundo de vuelta” (Cullen, 1997:23).

El papel del auxiliar docente cobra importancia en la mediación que hace entre el alumno y el docente titular. No será una tarea fácil vincular este rol de interpretador de las voluntades ajenas con la de conectar a los alumnos con el deseo de saber, manteniendo la confianza en la práctica de enseñar conocimientos socialmente legitimados.

Frente a actitudes de tono profesoral, dogmático o sencillamente escéptico con respecto a la construcción del conocimiento, Cullen (1997) propone una actitud crítica, contextualizada y esperanzada, que nos relacione públicamente con el conocimiento sin ilusiones de un intelecto pasivo y su búsqueda del nombre propio ni de un sujeto trascendental y su búsqueda de la razón única. Conscientes de que conocemos atravesados por diversas circunstancias pero con la habilidad de poder comunicarnos, de poder ejercer la autoridad docente que se nos reconoce y de poder interpretar la alteridad del otro, sin violentarla.

### **Bibliografía**

Cullen, C.A. (1997): *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 950-12-6115-8

Bachelard, G. (1948): *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI ISBN 968-23-1731-2

De Sousa Santos, B. (2009): *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI, CLACSO. ISBN-13 978-607-03-0056-1

Díaz de Kóbila, E (1999): *La epistemología en los tiempos del “fin de la epistemología”*. Rosario, UNR Editora. ISBN 978-950-673-186-1

Gutman, M. (1985): *En torno a la historia de la arquitectura*. En: revista Summa n°215/216. Buenos Aires, ISSN 0325-4615

Habermas, J. (1968): *Ciencia y Técnica como “ideología”*. Madrid: Tecnos. ISBN 978-84-309-4520-7

Kant, I. *¿Qué es la ilustración?*: Terramar, Buenos Aires.

Ladriere, J. (1977): *El reto de la racionalidad*. Madrid: UNSECO. ISBN 92-3-301418-5

Quiroga, H. (2012): *Intencionalidad y eticidad del hacer proyectual en la teoría, historia y crítica arquitectónica*. Conferencia de cierre del V Encuentro de Docentes e Investigadores de Historia de la arquitectura, la ciudad y el diseño. San Juan: UNSJ.

Programa de la materia (2014): *Teorías y Producción arquitectónica del Siglo XX* FADU-UNL.

Plan de estudios (2001) de la carrera de arquitectura. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del Litoral.