

TRES EN UNO. PREGUNTAS, PROPUESTAS, ENSAYOS Y ENTREDICHOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA INTER-NIVELES EN UNA CÁTEDRA DE HISTORIA DE LA ARQUITECTURA I-II-III.

Ramiro Gallardo, Rita Molinos, Sergio Zicovich Wilson¹

Abstract en castellano

Esta ponencia ensaya algunas líneas de discusión relativas a un marco teórico que enlaza la periodización de la historia de la arquitectura y la taxonomía en niveles I-II-III según los programas de los cursos en el plan de estudio de la FADU, UBA. Deriva y proviene de una reflexión acerca de las modalidades de enseñanza, coreografías de las clases, locaciones y guiones temáticos.

En la estructuración de la mayor parte de los programas de Historia de la Arquitectura, se aplica, sustancialmente, el paradigma cronológico y evolutivo (generalizando mucho, de tipo 'positivista') y, por lo tanto, prevalece en ellos lo lineal y acumulativo.

Por otra parte, resulta lógico que los estudiantes incorporen cada vez más herramientas a medida que avanzan en los sucesivos cursos. Sin embargo, la naturalización de la correspondencia entre ambos asuntos es el resultado de una construcción ideológica del saber histórico y su enseñanza.

Los repertorios de ejemplos y casos de cada curso siguen lógicas propias, canónicas y convencionales, para cada período *ad hoc*, resultando más una antología fragmentaria que una saga densa.

En esta oportunidad del VI Encuentro, por un lado, enfocamos la discusión de fondo que estas cuestiones requieren y que implicarían acaso un cambio de paradigma, (con la consecuente emergencia de otros programas) y por otro, el registro de los experimentos (alternativos, reducidos, paralelos, homeopáticos) que parten de la puesta en cuestión del paradigma mencionado a través de situaciones de trabajo inter-niveles en los cursos de nuestro taller.

Abstract en inglés

This paper rehearses some lines of discussion on a theoretical framework that links the periodization of the history of architecture and taxonomy in levels I- II- III according to the programs of the courses in the curriculum FADU, UBA. Drift and comes from a reflection on the modalities of teaching, choreography of the teaching classes, its locations and thematic scripts.

In the structure of most programs History of Architecture is substantially applied the chronological and evolutionary paradigm (generalizing a lot, a 'positivist ' type) and, therefore, they prevail in the linear and cumulative.

Moreover, it is logical that successive courses correspond to increasing levels in the abilities of students. However, the naturalization of the correspondence between the both cases is the result of an ideological construction of historical knowledge and teaching.

Repertories of examples and cases of each course are canonical and conventional own logic for each ad hoc period, being more a fragmentary anthology than a dense saga.

This occasion of the VI meeting, first, we focus the background discussion of these issues (and imply that perhaps a paradigm shift (with the consequent emergence of other programs) and then, the record of experiments (in alternative, discontinuous, parallel and homeopathic

¹ Docentes Historia de la Arquitectura I-II-III, cátedra Molinos, FADU, UBA.

ways) extending from the questioning of the paradigm mentioned situations through inter – level work in our courses lasts years.

Palabras clave:

Lineal, evolutivo.

Paradigma, programa.

Sincronicidades.

¡Se podría pensar, y pensar muy bien, sustituyendo el incuestionable principio de causalidad por un principio de sincronicidad, que vincula fenómenos en el espacio (en su espacio) en lugar de encadenarlos en ese tiempo lineal al que nosotros llamamos “el tiempo”!²

Espacio, tiempo, historia.

Asumimos que considerar la historia como una sucesión lineal de acontecimientos responde, de algún modo, a una aproximación posibilitada por un imaginario acerca del tiempo.

El Iluminismo europeo construyó un campo de la historia con las ideas de racionalidad secuencial y de Historia Universal como piedras angulares. Lo universal, que involucra a la totalidad del planeta, fue sólo posible a partir de esa época en la que se sostuvo la primera fase de lo que hoy llamamos globalización, funcional al desarrollo del devenir colonial europeo.³

Las historias universales fueron consolidando un paradigma basado, sustancialmente, en un patrón espacio–temporal y en la repertorización (de acontecimientos, obras de arte, tecnologías, etc.), a la vez que un repertorio de grandes momentos (siglos de...) de la experiencia europea.

La historia desarrollada en la antigüedad grecolatina, vista y comparada desde esta perspectiva, había admitido y hasta se había apoyado en aspectos míticos a partir de una contextualización ecuménica antes que universal. En la Edad Media, en cambio, la narración se había proyectado como universal, pero no como verdadera historia sino (en términos de Voltaire) como fábula religiosa (mítica). Y, el Renacimiento no sería sino otro momento de valorización (mítica) de una edad de oro, de una clasicidad voluntariamente reinstalada.

Las historias universales y la filosofía de la historia fueron enhebrando conceptos de verdad y de progreso adheridos a la consolidación de un paradigma espacio–temporal: una matriz temporal basada en una interpretación del acontecer en un espacio geográfico acotado y delimitado. Dicha matriz se aplica al espacio universal, transformando, en los hechos, a todo lo no europeo en mero apéndice y, de este modo, obligándolo a someterse a ella.⁴

² Emmánuel Lizcano Fernández (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Pág.45.

³ Hablamos de imaginario *posibilitador* en términos de Lizcano Fernández. *ibid.*, pp.37-71.

⁴ Dificilmente podríamos dar todas las referencias necesarias para estas líneas que quedan en un tono ensayístico. Entendemos que desde Voltaire y su planteo de una historia real frente a la ficticia cae la hegemonía

En síntesis, el imaginario responde a una versión esquemática de ese paradigma en la que:

- *la Edad Antigua*, Medio Oriente y, fundamentalmente, Egipto, son entendidos como sustratos sobre los que la Grecia Clásica funda el pensamiento filosófico y científico y racional (desprendiéndose del lastre religioso) y que Roma logra una expansión universalista de dicho período.

- *la Edad Media* se ve como momento oscuro, retroceso, vuelta al pensamiento religioso, irracional, etc.

- *la Edad Moderna glorifica la resurrección del mundo antiguo*.

- *la Modernidad* propiamente dicha, implica la contemporánea superación definitiva e irreversible del logro griego.

Esta periodización no es –ni podría ser– un mero modo de colocar separadores relativamente arbitrarios y más que nada operativos en el gran libro de la Historia. Por otra parte, nunca, una taxonomía (y una periodización es una forma de ella) es ingenua o “meramente” operativa.

Se trata de una matriz para la que el paso del tiempo implica *per se* un avance: el paso del tiempo se corresponde con una mejora cualitativa que equivale a la idea de evolución.

Es por eso que la Edad Media, siendo posterior en *la* línea de tiempo a la Antigüedad, fue generalmente considerada como una negatividad. Así las cosas, se habló de un “retroceso”, un descuento temporal, en fin, una anomalía en el transcurrir cualitativamente positivo del tiempo.

La idea evolutiva (que se superpone a la del tiempo, traccionándola y hace que su representación lineal equivalga a la linealidad evolutiva) pone en el extremo de un proceso cualitativamente creciente lo contemporáneo (en términos temporales) y el territorio en el que esa contemporaneidad prosperó (en términos espaciales). Inevitablemente, asumir la superioridad de la modernidad es asumir la superioridad de la llamada cultura occidental.

Repertorio y programa.

Así como se aplica una valoración única y globalizada (universal) –una transposición del tiempo de un espacio al tiempo de todo el espacio–, se desarrolla una taxonomía de un mundo que se aplica a todo el mundo. Una taxonomía del mundo natural (Newton, Linneo, Darwin) y del mundo cultural (la Enciclopedia, las historias del arte, etc.).

El concepto de repertorio es aplicable a la totalidad en tanto es el despliegue de cosas o acontecimientos sobre esa matriz espacial y temporal. El espacio es ya homogéneo y el tiempo viene calificado por una sola variable que es su propio transcurso lineal y acumulativo.

Enciclopedias, Museos, Zoológicos, botánicos, ferias internacionales (Benjamín –Grandville o las Exposiciones Mundiales en París, capital del S/XIX–, dominio, mercancía) son los objetos que encarnan esta matriz. Lo no europeo será entonces un fragmento condenado a ser capturado en ese diagrama y sometido por siempre a él, como un cuerpo celeste libre capturado por el campo de un planeta para convertirlo en satélite.

Nuestros programas de Historia de la Arquitectura no son para nada ajenos al desarrollo de esta matriz. Por el contrario, la encarnan a la perfección.

de la religión en la universalidad de la historia de Bossuet. A lo que se suma la idea de la tendencia de progreso de Turgot o Condorcet... Podríamos partir de Collingwood cuando para la Ilustración, señala “que pensar que una época dada de la historia es completamente irracional, equivale a considerar la historia no como historiador sino como panfletista” (Collingwood R. G. (1996, 1ª 1946). *La idea de la Historia*, México: Fondo de Cultura Económica, pág. 83).

Si bien la variante más dura (la de los Choisy, Fletcher, pero, también, la de unos cuantos de los modernos) se ha ido “ablandando” (más que nada durante el último medio siglo) en los ámbitos académicos, el núcleo se mantiene bastante inalterable. La historiografía del movimiento moderno, en realidad, no ha hecho un gran esfuerzo por abandonar esta matriz. Más bien, podría decirse, todo lo contrario. Ha exaltado de tal modo la contemporaneidad como cúspide que se tornó despectiva hasta con sus propios orígenes, pretendiendo a menudo su absoluta nimiedad.

Finalmente, la Historia de la Arquitectura termina resultando en una serie de acontecimientos arquitectónicos que, aunque se los acepte como pertenecientes a diversas culturas, se ordenan según una secuencialidad cronológica –para peor, usualmente causalista– que, inevitablemente, apunta a una cumbre que es el Movimiento Moderno. Es más, es la propia necesidad de legitimar al Movimiento Moderno, de convertir una circunstancia histórica particular en una necesidad histórica universal, la que construye esa matriz y no al revés.

En realidad, la idea misma de Historia de la Arquitectura (cuando se la entiende en términos evolutivos, secuenciales y causalistas) es una trampa. Según señaló Lévi–Strauss, los vínculos filogenéticos se sostienen, como mucho, en la vida (incluyendo la humana) en tanto existe una continuidad biológica. No existe, en cambio, ningún vínculo filogenético entre una obra de arte o de ingeniería y otra posterior (“Un hacha no engendra nunca otra hacha”)⁵. En estos términos, la Historia de la Arquitectura ni siquiera existe, excepto si se la considera como una expresión metafórica en cuanto a lo social o lo político o una sinécdoque disciplinar.

Más cerca.

En Argentina, el revisionismo intentó en general una visión alternativa, basada en el recorte temático. Desprecio o desconsideración de la historia universal y focalización en la historia local.⁶

En un sentido fue positivo, porque pareció desplazar el eje del tiempo abstracto al espacio concreto. Su primer saldo positivo fue asignar existencia histórica a acontecimientos, cuando no negados, ninguneados por la Historia.

En el campo de las Facultades de Arquitectura locales, ese revisionismo tuvo un fuerte impacto en los programas de dictado (más en los hechos, en las modalidades *ad hoc* de los cursos) aunque, no logró (y, en el fondo, no se propuso) cambiar el paradigma.

En efecto, se llegó al extremo de descartar prácticamente cualquier acontecimiento no encuadrado en la Argentina del siglo XX. No se supo ver que el problema no radicaba en la ubicación de los límites sino en la de los centros.

La discusión acerca de una hipotética Modernidad criolla en oposición a la Modernidad Universalista europea es una trampa –como ya sugerimos antes– porque es el sustantivo “Modernidad” el que porta la casi totalidad de la carga semántica y no los adjetivos.

Así la arquitectura neocolonial es interpretada finalmente como un historicismo más y, por lo tanto, antimoderno y, por lo tanto, reaccionario. Reaccionario significa, en el marco de este planteo, pensar que la historia tiene un sentido positivo y que hay hechos que deben ocurrir para dar continuidad a esa positividad. Hechos que son históricamente “necesarios” y otros que representan una negatividad, que impiden el avance en el camino prefijado (el reaccionario neocolonial). El paradigma es el mismo: los intentos de una Modernidad criolla o adaptada (los materiales, el clima, el modo de producción, la morfología urbana), que son

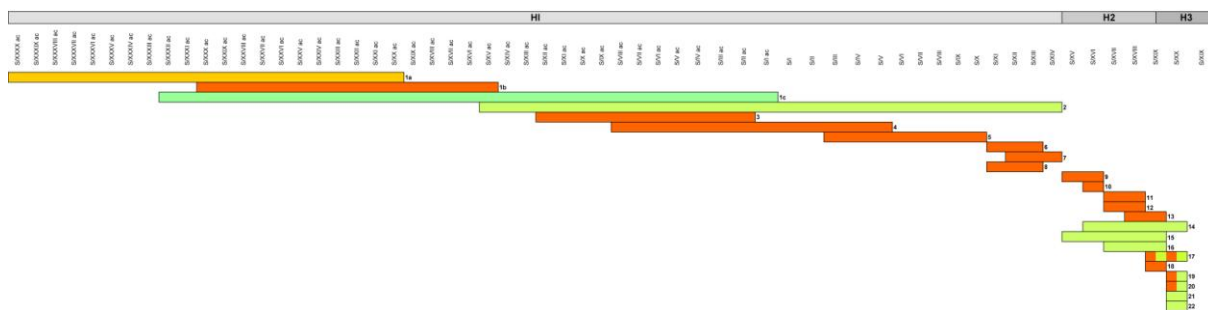
⁵ Lévi–Strauss, C. 1977 (1958) *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Eudeba, Pág. 4.

⁶ Dos excepciones serían Eduardo Astesano, *Historia ecológica y social de la humanidad*, Buenos Aires: Castañeda y Claudio Caveri *Los sistemas sociales en la arquitectura. Organización popular y arquitectura latinoamericana*, Moreno: Tierra Trujuy 1976, en las que manifiestamente los autores replantean historias generales desde la perspectiva de nuestra región.

valiosos, parecen no poner completamente en entredicho la cuestión de la Modernidad como necesidad histórica.

La secuencialidad cronológica se acopla también, en los programas, a la secuencialidad didáctica, generando algunas correspondencias y transitividades que, inmediatamente que las desnaturalizamos, muestran su puerilidad intrínseca. Los alumnos adquieren, acumulativamente, conocimientos fácticos y herramientas metodológicas y teóricas a medida que transitan los dos, tres o cuatro niveles (según la institución) de la asignatura Historia de la Arquitectura.

En el gráfico puede verse el programa de Historia de la Arquitectura de la FADU ordenado cronológicamente. El orden de aparición de los temas respeta al del programa en cuestión⁷. Los colores hacen referencia a los distintos continentes: Europa, en naranja, ocupa un 54.5% del programa de los tres niveles; América, en verde claro, el 30.3%.



1. La arquitectura de las primeras culturas urbanas (en el mundo mediterráneo) (1.a Sumerios / 1.b Cretenses / 1.c Antigüo Egipto) / 2. La arquitectura en el mundo pre- colombino / 3. La arquitectura en el mundo griego. El urbanismo / 4. La arquitectura en el mundo romano. El urbanismo / 5. La arquitectura en el mundo cristiano hasta el siglo X / 6. La arquitectura en el mundo románico / 7. La arquitectura en el mundo gótico / 8. El desarrollo urbano medieval / 9. La arquitectura renacentista en Italia (siglo XV) / 10. La arquitectura en Europa en el siglo XVI / 11. La arquitectura y el urbanismo barrocos en Europa (siglos XVII- XVIII) / 12. La arquitectura clasicista y el urbanismo en Europa (siglos XVII- XVIII) / 13. La arquitectura y el urbanismo en Europa en los siglos XVIII - XIX / 14. La arquitectura en Norteamérica / 15. La arquitectura en Iberoamérica hasta el siglo XIX / 16. La arquitectura en la Argentina hasta el siglo XIX / 17. La arquitectura y el urbanismo en el mundo occidental a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Antecedentes del Movimiento Moderno / 18. Orígenes del Movimiento Moderno. Su desarrollo / 19. Las propuestas urbanas del siglo XX / 20. La crítica al Movimiento Moderno / 21. La arquitectura en América Latina en el siglo XX / 22. La arquitectura en Argentina en el siglo XX.

El planteo del fin de las superioridades.

Dado que los programas suponen una secuencia de unidades temáticas ordenadas según la matriz antes criticada, los cursos van tratando procesos y objetos cada vez más evolucionados y “superiores”. Por otra parte, los alumnos del último nivel son “superiores” en tanto incorporaron herramientas y desarrollaron habilidades a medida que avanzaban en los sucesivos cursos. De esta manera, se naturaliza la correspondencia “arquitectura superior” ⇔ “alumno superior”.

Sabemos, de todos modos, que esa caracterización general ya ha sido revista en mayor o menor medida y con diversos resultados por algunas facultades o algunas cátedras en particular. Estamos aquí criticando un modelo por lo que de él subsiste.

Nos hacemos esta pregunta: ¿Por qué no considerar a la modernidad como un momento y una mirada más en la Historia? Una, por cierto, de fundamental importancia, que por un conjunto

⁷ Para no hacer el gráfico más extenso de lo que ya es, no se incluyó el primer punto del programa, “la arquitectura no profesional”: el gráfico arranca con las primeras culturas urbanas en el mundo del mediterráneo.

vastísimo de circunstancias históricas adquiere un dominio mundial sin precedentes, pero que no constituye la culminación de la Historia ni es imprescindible para su prosecución.

De esta primera pregunta surge una segunda: ¿Por qué el alumno “superior” debería encargarse de una etapa que no es “superior”?

Desnaturalizados estos supuestos y sus correspondencias, se despliega una suerte de nueva libertad para encarar la relación entre el proceso pedagógico y los encuadres temáticos.

Programa heterárquico

La línea de tiempo responde a una organización jerárquica, con un principio y un fin, finalidad, cúspide: raro que la línea de tiempo de la Historia de la Arquitectura no se grafique de forma vertical, con el Movimiento Moderno mirando desde todo lo alto.

Preferimos las organizaciones heterárquicas⁸, donde la línea es reemplazada por una superficie formada por puntos, líneas y más superficies. Dispersas, superpuestas, con puntos que cobran relevancia y forman jerarquías acá y allá. En ella están dispuestos todos los elementos, y forman conjuntos relevantes que no están determinados por un orden temporal, sino por distintos factores que dependen de cómo es atravesada: en nuestra cátedra, uno de los motores más importantes que genera estos momentos es el alumno, al atravesar el programa de la asignatura generando sus propios recorridos. La línea que recorra los estilos “de menor a mayor” es factible, pero será una entre tantas otras, una línea más de las posibles en esta superficie.

El planteo de los tiempos *enredados* por la narración y la didáctica.

Pareciera que las decisiones con respecto a qué unidades privilegiar y qué contenidos eliminar obedecen a un enfoque doctrinal de cada cátedra. El conjunto y la secuencia de las clases teóricas estarían manifestando de hecho el carácter del programa de dictado.

En este punto nos preguntamos, ¿puede una clase teórica asumirse como un problema en el que además de un lugar, un tiempo, un algo que narrar, se dé cuenta del narrador, de sus propias preguntas y de sus decisiones?

Una respuesta afirmativa estaría en consonancia con los objetivos que hemos estado proponiendo para los trabajos prácticos, las modalidades de desarrollo, de comunicación y de evaluaciones.

En los diez años de trayectoria de los cursos de Historia I, II y III, hemos trabajado en la cátedra en función de que los estudiantes adquirieran capacidades para proponer y desarrollar proyectos de estudio propios; que –en consecuencia– se reconocieran como autores, con propias y apropiadas preguntas sucesivas. Y que esto estuviera en el centro de las evaluaciones implicó el poner el foco sobre la observación, el ajuste de las acciones y los

⁸ Una heterarquía es un sistema de organización repleta de superposición, multiplicidad, ascendencia mixta, y/o patrones divergentes pero coexistentes de relación. Definiciones del término varían entre las disciplinas: las ciencias sociales y de la información, heterarquías son redes de elementos en la que cada uno comparte la misma posición "horizontal" del poder y la autoridad.

Una heterarquía puede ser paralela a una jerarquía, subsumida a una jerarquía, o puede contener jerarquías; los dos tipos de estructura no son mutuamente excluyentes. De hecho, cada nivel en un sistema jerárquico se compone de un grupo potencialmente heterárquico que contiene sus elementos constitutivos.

El concepto de heterarquía fue empleado por primera vez en un contexto moderno por Warren McCulloch en 1945, pero aquí lo utilizamos a la manera de Douglas Hofstadter cuando describe un bucle extraño en *Gödel Escher Bach: un Eterno y Gácil bucle*, New York, Basic Books, 1979.

productos de docentes, profesores y estudiantes. Esto difiere sustancialmente de entender la evaluación como consideración de los resultados producidos en un “tiempo 2”.⁹

Por otra parte, nunca planteamos expresamente una redistribución ni una redenominación de las unidades de los programas oficiales. En nuestro caso, el cambio de paradigma no afecta instancias institucionales de grado más amplio que el de una cátedra sino que está implícito en una estrategia diversa, variable y ajustable para redefinir los ejes de los cursos.

Puntualicemos:

En **Historia 1**, (curso anual; de las primeras culturas urbanas a la Edad Media inclusive), no eliminamos ninguna unidad y probamos con un doble ciclo: un primer cuatrimestre con una consideración lineal o secuencial en las clases teóricas en correspondencia con ejercicios desagregados de descripción y análisis de arquitectura, ciudad y territorio según sus representaciones gráficas y un repertorio bibliográfico, y un segundo ciclo de planteo con clases “de autor” en paralelo con el desarrollo de los proyectos de estudio de los estudiantes.

La dimensión historiográfica en Historia 1 ha venido ocupando un creciente interés en los trabajos de taller: los textos leídos o citados y los gráficos observados no son considerados como fuente *natural* ni como proveedores de datos inocuos sino como producto de autores, quienes filtraron, categorizaron y valorizaron repertorios, acciones y actores según sus propios objetivos. Se infieren luego –por sincronización– los objetivos del momento académico–disciplinar que ha sido el escenario del autor. Por ejemplo, estudiar la Antigüedad a través de autores de los siglos XIX y XX implica una reflexión tanto sobre aquella como sobre el Historicismo y el Movimiento Moderno.

En **Historia 2**, tanto en el primer cuatrimestre como en el segundo, el programa de la asignatura (anual, con unidades enumeradas por siglos y por estilos y además, desagregado sucesivamente “en Europa”, “en América” y “en Argentina”, entre el XV e inicios del XX) es solo observado como un mapa general (una hoja que puede tenerse a mano); los recorridos de las actividades exclusivamente teóricas y las de taller tienen un marcado paralelismo y las estaciones de las trayectorias reales poco que ver con las marcas de ese mapa de partida.

Tratado como evento que ocupa entre uno y dos días de clase hacia el mes de mayo, una muestra de instalaciones y *stand ups* se desarrolla por parte de todos los docentes en lo que se denomina La Calle de los Estilos, (cuyo título oculto es “Todo lo que usted siempre quiso saber sobre los estilos...”).¹⁰ Fuera de esta experiencia, la historia que privilegia los estilos de los lenguajes arquitectónicos solo reaparece en el curso del año en la medida en que sea una preocupación del proyecto de estudio de algún alumno en particular. No ocupa el interés de las actividades que, en cambio, enfatizan los cambios y procesos urbanos, la arquitectura involucrada en ellos, los profesionales y el campo profesional en las sociedades de ciudades americanas y europeas observadas en paralelo. Da esto como resultado una narrativa coral, con momentos armónicos pero también con fuertes contrapuntos. En paralelo a los ritmos de

⁹ Gutman, Margarita y Molinos, Rita 2006. “Nuestra cátedra como caso. Problemas y tácticas”. II Encuentro de docentes investigadores en historia de la arquitectura, el diseño y la ciudad. CEHAU, UN de Mar del Plata; Mónica Brazeiro, Rita Molinos, Sandra Rua, Gabriela Sorda, Luis Tosoni, Ileana Versace 2009, “Comenzando por el final. Prácticas didácticas de Historia de la Arquitectura reconsideradas en función del examen final”, Jornadas si+ dipro, FADU UBA y Molinos, Rita. “Para un atlas de nuestras evaluaciones”. Seminario de doctorado FADU UBA, dictado por Alicia Camilloni, 2012 y presentado a discusión en el Seminario de la cátedra en la Biblioteca, verano de 2013.

¹⁰ Todos los docentes exponen varias “funciones” en continuado, los estudiantes van recorriendo en sucesivos momentos los diferentes “kioscos”. En la edición 2012, Gabriela Sorda estreno el unipersonal “Se dice de mí”, un monólogo de una personificación del estilo barroco.

trabajo mencionados para Historia 1, en Historia 2 el primer cuatrimestre es más descriptivo y de búsqueda de recortes temporales que puedan entenderse en el segundo como contextos activos de los estudios de autor, es decir de los proyectos de estudio individuales.

En **Historia 3** (cuatrimestral, la arquitectura del siglo xx en Europa, Norteamérica, América y Argentina), las tácticas de las clases teóricas y prácticos han sido múltiples: en general se “navega” el programa de difícil enumeración. Es difícil superar las generalizaciones en el desarrollo del curso breve. Los estudiantes tienen en su haber el paso por Introducción a la Arquitectura Contemporánea, también cuatrimestral, en la que muchos han acopiado una versión sintética de un repertorio acotado de protagonistas y obras canónicas del Movimiento Moderno. En los prácticos, hemos trabajado sobre la ficción de propuestas de hipotéticos nuevos libros (“el libro que faltaba”), sobre la algo menos ambiciosa propuesta de curaduría de una hipotética muestra. En 2014, la guía propone una más simple bitácora de registro de un proceso de estudio, desagregado por pasos que van desde una experiencia hemerográfica, una serie de revistas preseleccionadas hasta la construcción de un proyecto de estudio o de investigación propio. En la red de trabajo (de estudiantes y docentes que exponen resultados en formatos cortos, reunidos temáticamente) las conexiones historiográficas cobran cada vez mayor interés.¹¹

Los proyectos de estudio de los estudiantes de los tres niveles, en tanto comprenden no exclusivamente un determinado pasado, pueden verse agrupados bajo otras formas de conexión, otras redes. Una serie de actividades inter-niveles fueron tomando cuerpo en calidad de ensayos a evaluar:

1 2 y 3. Durante los últimos tres años desarrollamos una serie de actividades que prevén la interacción de estudiantes y docentes, con el objetivo de lograr que los procesos de aprendizaje incluyan distintas variables, según el tipo, la escala y el movimiento de las configuraciones grupales. Entendemos que el taller es un espacio que puede posibilitar y debe propiciar la construcción de conocimiento colectivo a partir de la participación individual. En tanto estudiantes y docentes accionan y reaccionan en forma diversa según el tipo de interrelaciones que se promuevan, las propuestas tienden a exponer y explotar esas diversidades.

La masividad y la heterogeneidad de los casi 500 alumnos y 35 docentes que conforman los niveles 1, 2 y 3 del taller de Historia, se presentan como una oportunidad en términos relacionales. Si bien los Trabajos Prácticos son realizados y evaluados en forma individual, las actividades proponen distintas instancias grupales.

El tipo, escala y movimiento de las interacciones cambian a medida que avanza la cursada, pasando de combinaciones azarosas, cuando los estudiantes no han definido aún un tema de estudio, a asociaciones dirigidas, en línea con los intereses personales.

1 2 y 3 / Experimentos. Durante las cursadas de Historia de 2012 y 2013 se realizó un ejercicio con alumnos de los tres niveles de historia. Cada alumno desarrolló su trabajo siguiendo las premisas establecidas en la guía de trabajos prácticos correspondientes a su nivel, pero intentando establecer relaciones con trabajos de otros alumnos que participaban del ejercicio. En 2013 se planteó el ejercicio repartido a lo largo del año en distintas clases.

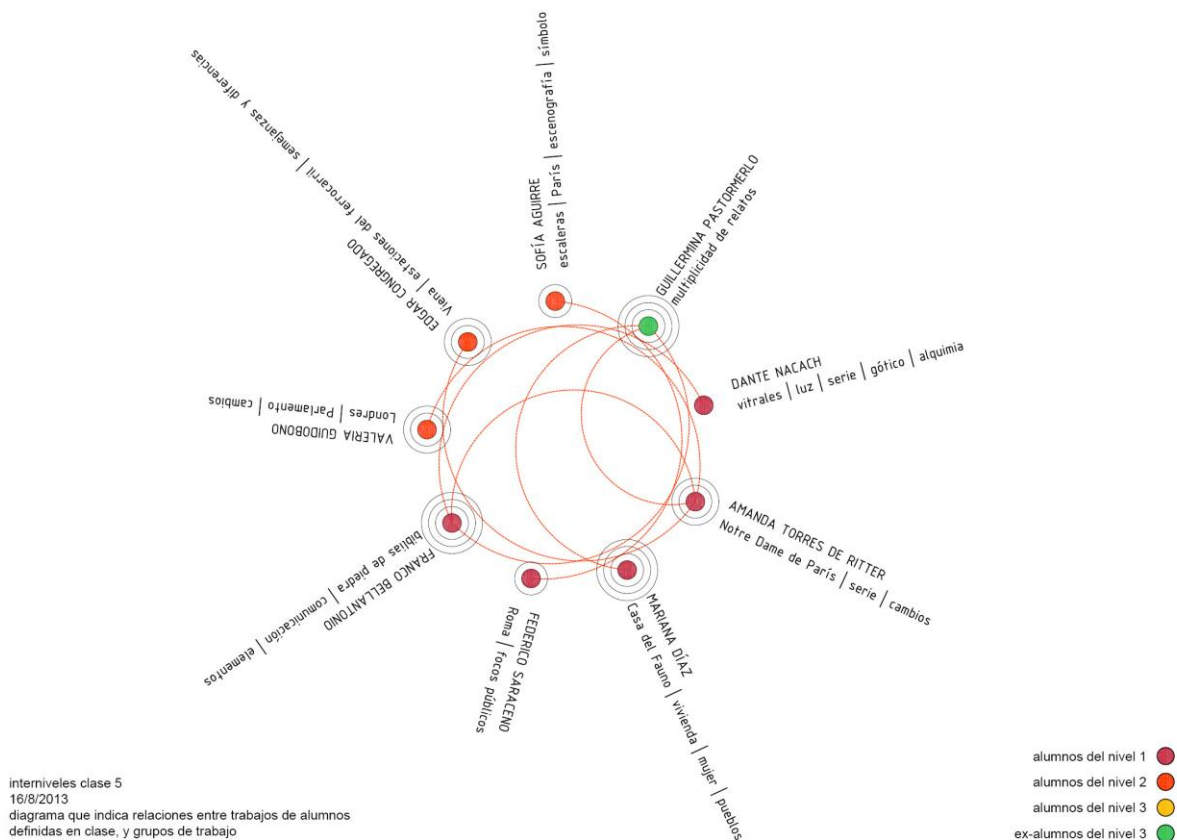
¹¹ Roberto Fernández (2004, materiales del seminario de Historiografía MAHCADU, FADU, UBA), señala el lugar que en la actualidad tiene una enseñanza de la historia como una enseñanza de la lectura de los modos de escribir la historia, en un trabajo que más que hechos históricos, enfocaría las mediaciones que los seleccionan, describen y priorizan y que pueden esclarecer las dimensiones teóricas y críticas, superada la épica de una discursividad historiográfica operativa.

	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6	clase 7	clase 8	clase 9	clase 10	clase 11	clase 12	clase 13	clase 14	clase 15	clase 16	clase 17	clase 18	clase 19	clase 20	clase 21	clase 22	clase 23	clase 24	clase 25	clase 26	clase 27	clase 28	clase 29	clase 30
H1																														
H2																														
H3																														

En 2012 el ejercicio se llamó “Mezcla”; en 2013 “Intersección”; en 2014 estará alojado en el segundo cuatrimestre y su forma está aún en proceso. Con matices que caracterizan a cada ejercicio, tuvieron y tienen en común la búsqueda de conexiones entre trabajos que compartan un encuadre temático, aunque no necesariamente el período histórico o el contexto geográfico: del cruce de informaciones heterogéneas surgen ideas de trabajo que permiten relaciones nuevas entre los mismos, atravesando de manera transversal el programa de Historia 1, 2 y 3.

El desarrollo de estos ejercicios se caracteriza más por la forma del intercambio y la dinámica de trabajo en clase, que por la producción de contenidos o el seguimiento del avance de los trabajos de los alumnos: esto último queda a cargo de los docentes de cada nivel.

En el gráfico que sigue se señalan las interacciones producidas entre nueve alumnos durante la clase del 16 de agosto de 2013.



La clase del 16/8 tuvo dos partes. En la primera, cada alumno realizó una breve exposición de lo producido, mientras el resto tomaba nota de posibles vínculos con su propio trabajo. En la segunda se armaron 3 grupos, juntándose alumnos con posibilidades mayores de generar algún diálogo. Se reunieron entre ellos buscando qué del trabajo de uno podía servirle al del otro. Los docentes pasaron un rato por cada grupo, pero lo que allí surgiera dependía exclusivamente del diálogo en el grupo. Estos

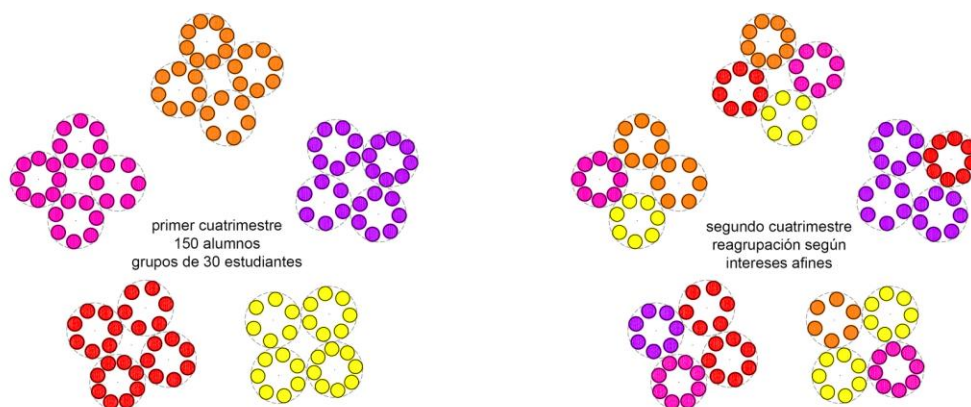
grupos se desarmaron al finalizar la jornada, no pretendían generar una continuidad más allá de esta actividad.

1 2 y 3 / Jornadas. En octubre se organizan las Jornadas, actividad interna de la Cátedra, que a la manera de las Jornadas de Investigación que anualmente organiza la FADU, incluyen una serie de mesas donde algunos alumnos exponen los avances de sus temas de estudio, y docentes de otros niveles moderan esas exposiciones, para luego hacer una devolución sobre la que los estudiantes trabajarán hasta el cierre de la cursada. Esta instancia propone a los estudiantes el desafío de comunicar su trabajo a docentes desconocidos, y a los docentes, de evaluar trabajos desconocidos. Este año las Jornadas se harán simultáneamente en los Niveles 1, 2 y 3, y las mesas estarán conformadas por alumnos de distintos niveles. Esta oportunidad podría invitarlos a pensar en las posibles continuidades del proceso de estudio.

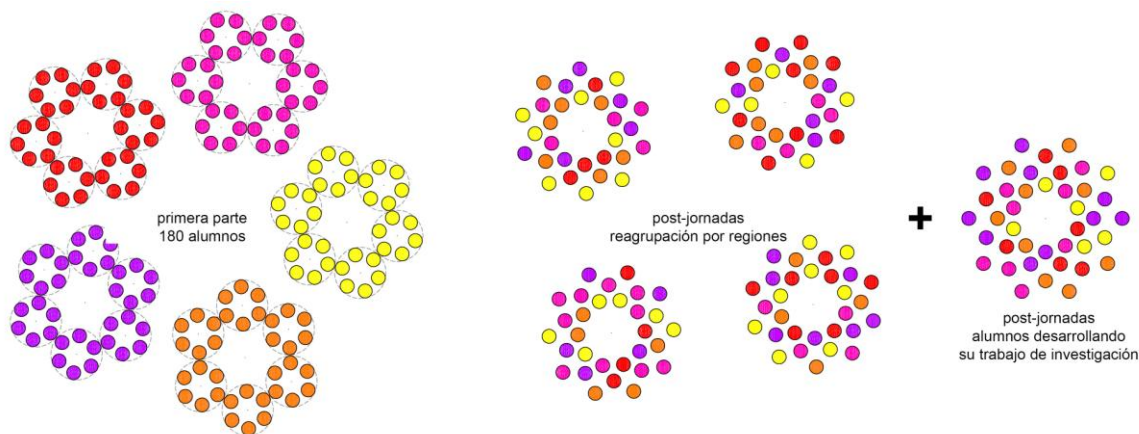
1 2 y 3 / Otras jornadas. En 2013 se inició una modalidad que se reproducirá, con variantes, este año. Se trata de una jornada en la que se organizan en simultáneo y para los tres niveles una serie de mesas temáticas. La estructura es similar a las jornadas antes descriptas, pero a diferencia de aquellas en que los expositores eran los alumnos, en estas son los ayudantes. De esta manera no solo se motiva a docentes en formación a pararse frente a los alumnos y exponer un tema, sino que se reduce la distancia –jerárquica– entre alumno y docente, ya que, en general, quienes exponen no están todavía recibidos y son apenas mayores a los alumnos. Los temas expuestos son tan variados como los intereses de quienes exponen.

Entre alumnos y docentes. Más allá de los ejercicios antes detallados entre alumnos de los tres niveles, año tras año ponemos en práctica en cada nivel acciones tendientes a desarmar la estructura más habitual de docentes a cargo de un grupo de alumnos a lo largo del año.

En Historia 1, en el primer cuatrimestre los alumnos se agrupan en equipos de entre 6 y 8, que a su vez configuran 5 grupos de 30 estudiantes aproximadamente por cada dupla docente (ayudante y pasante). En el segundo cuatrimestre, los equipos son reagrupados según intereses afines, como se ve en el siguiente gráfico.



O en Historia 2, durante algunos años y hasta 2012, inmediatamente después de las Jornadas los equipos se disolvían y los alumnos tenían la posibilidad de elegir una región de la Argentina para desarrollar la última parte de la cursada, cambiando de compañeros y de docentes. Los pares de ayudante y pasante también se modificaban. Una parte de los alumnos tenía la posibilidad de integrar un grupo por fuera de esta estructura, integrando un quinto grupo que proponía que el alumno desarrollase un trabajo de investigación, con una temática propuesta por él.



Entre trabajos. Una gran parte de los ejercicios propuestos en la guía de trabajos prácticos de cada nivel son individuales. Pero en muchos casos y bajo la forma de distintos ejercicios, se realizan presentaciones grupales, para lo cual es necesario que los alumnos produzcan un desarrollo común tomando como material lo elaborado por cada uno individualmente: esta instancia produce resultados muy diversos, desde trabajos que encuentran puntos en común y hacen de ello el *leit motiv* de la fase grupal, a otros que proponen nuevas miradas que están por fuera de los temas tratados por cada alumno y que atraviesan los trabajos generando nuevas lecturas sobre lo ya producido.

Exámenes finales temáticos. En más de una oportunidad, alumnos con intereses afines prepararon un examen grupal. Si bien debían preservar cierta autonomía con el objetivo de ser evaluados individualmente, la producción formaba un conjunto armónico. Esta modalidad, hasta el momento, solo se ha practicado con alumnos de un mismo nivel.

Para ir cerrando...

Narrar es un modo primordial de encontrarse, sostiene Aebli, puntualizando los recursos comunicativos que un docente puede tener y poner explícita e implícitamente en práctica para incluir, dialogar, exponiendo sus intereses y preguntas, sus planteos, herramientas y modo de trabajo, en suma, exponiéndose.¹²

En cada curso hemos dado pasos superadores de la clase magistral y procurado que en toda actividad “práctica” se asuma un compromiso “teórico”; esto implica que los docentes mantengan un grado de formación permanente, compartan su propio estudiar y hacer para exponer y que cada vez más todos nos *encontremos* compartiendo las múltiples narraciones o una narración de múltiples voces en una diégesis que pueda llegar a distar de aquella que subyace en el planteo de los programas.

La distancia entre las diégesis de los programas y las de los intereses reales de quienes estudian la historia de algo, pone en crisis la taxonomía de los límites entre los niveles 1, 2 y 3 de Historia.

Este cierre, escrito al abrir los cursos 2014, no es conclusivo.

Bajo la figura de la red pueden pensarse los tres cursos. La red conecta y captura, la red se teje, se sumerge y se saca para ser secada, se arruina y debe ser reparada...

¹² Aebli, Hans 2002. *12 formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea. Pág. 36.