

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

Eje temático:

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

• La articulación entre campos de saber en el curriculum universitario: conocimientos teóricos y prácticos: historia, disciplina y profesión.

Título:

LA HISTORIA COMO INSTRUMENTO DEL APRENDIZAJE DE LA ARQUITECTURA

Autor:

ELSA ROVIRA

Arquitecta. Prof. Titular Cátedra de Procesos Constructivos y Prof. Adjunta Cátedra Historia de la Arquitectura docente/investigadora categ.3. Directora de Proyecto de Investigación *Hábitat y Habitar. Complejidad y límites de los saberes para abordar la crisis del “Habitar”. Reconceptualización y desafíos en la formación de los arquitectos. Centro Interdisciplinario de Estudios Complejos. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. CIEC-FAU-UNLP*

Sumario:

Nuestra propuesta pedagógica en el Taller de Historia de la Arquitectura Gorostidi-Rodríguez-Risso de la FAU/UNLP, pretende “...contribuir en el proceso de formación integral de un arquitecto, (no específicamente de un historiador o investigador de la historia de la arquitectura) y se sustenta “en el convencimiento de que la materia debe “situarse” en el marco de ese proceso de formación integral, para luego desarrollarse correctamente desde esa perspectiva.”

Se promueve el estudio de la ciudad real, desde espacios vividos y reconocibles, que ayude al estudiante a construir preguntas propias para, desde el “aquí y ahora”, indagar hacia atrás en la historia.” Se contribuye así a cambiar la visión de la historia como una cosa lejana, del pasado, para recuperarla desde el presente y aprender de las experiencias y caminos recorridos por otros arquitectos. Vale decir, hacerse preguntas desde el presente para buscar respuestas en el pasado...

Summary:

Our pedagogical approach in the History Workshop Architecture GRR - FAU / UNLP, aims to "... contribute to the process of comprehensive training of an architect (not specifically a historian or researcher of history of architecture). Is based on the conviction that the matter should be "placed" in the context of this comprehensive training process and then develop properly from that perspective. "

The study of the real city is proposed, from recognizable areas, which help the student to build own questions, from the "here and now" sending to history . "This contributes to change the vision of the history as a distant thing of the past, to recover from this and learn from the experiences and paths traveled by other architects. That is, take questions from the present to seek answers in the past ...

Palabras Clave:

INTERDISCIPLINA – MULTIDIMENSIONALIDAD – INTERCAMBIO

“Para articular y organizar conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo es necesario una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática” (Morin: 1999, 35).

Consideramos al aprendizaje de la arquitectura no como un problema específico disciplinar, sino como problemática compleja que no puede seguir siendo abordada satisfactoriamente aplicando políticas didácticas convencionales.

Con esta mirada y desde esa perspectiva, comprenderemos que los problemas de ese aprendizaje no son asuntos de una sola disciplina, un oficio o un arte. Por el contrario, su relación estrecha con la naturaleza y lo social nos obliga a una visión que integre y comprenda lo específico (una comunidad de usuarios, una técnica, un problema local) y lo que trasciende dicha especificidad (una sociedad, la tecnología, lo global). Al decir de Pallasmaa¹, comprender la arquitectura como uno de los principales instrumentos de nuestra relación con el tiempo y el espacio, y de nuestra forma de dar una medida humana a esas dimensiones, para que la humanidad los tolere, los habite y los comprenda.

A lo largo del proceso histórico de construcción del pensamiento occidental se ha consolidado un modo de pensar y actuar de marcado corte positivista, en el cual la fragmentación de la realidad, la pérdida de la conciencia de unidad, la división del mundo en objetos, hechos y sucesos aparentemente independientes, rigen la mayor parte de las acciones científicas.

La idea instalada de que estos fragmentos están realmente separados ha colaborado en las crecientes crisis que se han ido dando en los campos del hábitat y el conocimiento, sostenidas además, en la tendencia a la acumulación de datos e información, sin criterios valorativos, interpretativos o teóricos, abroquelando miradas faltas de protagonismo y descomprometidas con la transformación de la realidad. Y lo que es probablemente más grave, fue impregnando el modo de percepción global que tenemos de la naturaleza y de nosotros mismos, perdiendo la conciencia de que las divisiones constituían un simple instrumental para resolver problemas y llegando, incluso, a concebir el mundo como un conglomerado de partes inconexas.

Sin embargo, el desafío de revertir este proceso no es una tarea fácil. Los paradigmas, por definición, constituyen realizaciones universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan "modelos de problemas y soluciones" que atraen a una comunidad científica alejándola de otras discusiones.

En nuestro caso, la preponderancia de este paradigma supone múltiples consecuencias

1 Juhani Pallasmaa *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2006

negativas: evita concebir el aprendizaje desde una mirada multidisciplinar, y relacional, que estimule el pensamiento complejo separando los contenidos del aprendizaje y evitando que puedan ser vistos como parte de un aprendizaje mayor: el de la arquitectura para nuestro momento y nuestro lugar en el mundo.²

Sabemos que desde los supuestos del "viejo" paradigma, basado en un modelo científico en el que todo es objetivable negando la incertidumbre, la resolución de los problemas nos llevará por un camino de soluciones únicas.

En cambio, la construcción de una perspectiva desde la cual pensemos más en términos de procesos, relaciones y probabilidades, no pretenderá buscar "una" solución sino que dará lugar a una apertura de posibilidades o abanico de soluciones. Pero "para que las ideas vivan y se desarrollen se debe debatir, evitar las certezas que producen adormecimientos, frenan el dinamismo y la apertura del pensamiento" Cyrulnik y Morin³, (2005).

El salto cualitativo imaginado requiere que tanto estudiantes como docentes entendamos que los problemas complejos son fuente de aprendizajes complejos, es decir, contienen en si mismos elementos y relaciones que requieren ser interpretados desde múltiples enfoques. Incluye no sólo cambios en las perspectivas epistemológicas, sino también modificaciones en los campos conceptuales y metodológicos de la enseñanza, de modo que los procesos de construcción de conocimientos den lugar a respuestas complejas y abiertas, para lo cual un objetivo pedagógico central debe ser que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo que les permita ejercitarse en los procesos de toma de decisiones. Al respecto Novo expresa que "...una persona puede haber pasado diez, quince, veinte años en un sistema educativo organizado y darse el caso de que ese sistema jamás, de forma explícita, haya planteado en el proceso de aprendizaje la cuestión de la decisión".⁴

Enseñar a decidir es más importante para la formación integral de un arquitecto que la acumulación acrítica de múltiples datos o informaciones. Los datos e informaciones, en general, se hayan registrados en documentos o materiales bibliográficos que pueden consultarse en cualquier momento, mientras que los complejos mecanismos de reflexión y toma de decisiones, si no están debidamente incorporados a los mecanismos del aprendizaje posiblemente queden sin desarrollar. En esta instancia, entendemos que nuestro aporte como docentes universitarios debe enriquecer el debate, involucrando a todos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y proponiendo ideas abiertas al intercambio, que orienten el pensamiento, imaginando la ciudad en función de quiénes la habitan y no en función de particularidades objetuales.

Para lograr dichos fines resulta necesario poner énfasis en la importancia de aprender a

2 Proyecto de Investigación acreditado: *Hábitat y arquitectura. Complejidad y límites del conocimiento frente a la crisis del "habitar". Reconceptualización y desafíos en la formación de los arquitectos.* 2012/2015.

3 Cyrulnik y Morin, *Diálogos sobre la naturaleza humana.* Buenos Aires, Paidós 2005

4 María Novo, *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas.* Ed. Universitat, SA. 1995

problematizar la realidad, de hacerse preguntas esenciales, descubrir temas y construir conocimientos en torno a situaciones problemáticas. De acuerdo con la explicación que Esteva Peralta y Reyes Ruiz hacen sobre el tema, este recorrido debe darse en ciclos "...siguiendo en cada uno procedimientos de enseñanza-aprendizaje, como ir de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de la observación a la reflexión, de lo particular a lo general y de la práctica a la teoría para renovar la primera. Por tanto, el diseño curricular debe organizarse a partir de problemas, funcionando estos como temas integradores, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad"⁵.

La propuesta pedagógica en el Taller de Historia, pretende "...contribuir al proceso de formación integral de un arquitecto, (no específicamente de un historiador o investigador de la historia de la arquitectura). Por lo tanto se sustenta en el convencimiento de que, primero, la materia debe "situarse" en el marco de ese proceso de formación integral, para luego desarrollarse correctamente desde esa perspectiva."

Siguiendo a Fredric Jameson, lejos de pensar que toda la producción cultural de este último tramo de nuestra historia es posmoderna, sólo a la luz de un concepto de lógica cultural dominante o norma hegemónica se la puede apreciar y medir. Pero considera la existencia de un "campo de fuerza en que tipos muy diferentes de impulsos culturales —lo que Raymond Williams tan felizmente ha denominado formas "residuales" y "emergentes" de producción cultural— tienen que abrirse camino". Porque, "si no concebimos de manera general la existencia de una dominante cultural, nos vemos obligados a compartir el punto de vista que pretende que la historia actual es mera heterogeneidad, diferencia casual, coexistencia de innumerables fuerzas diversas cuya efectividad es indescifrable"⁶. Quizá este sea uno de los puntos de partida para el abordaje descrito en el párrafo precedente

Se abre la posibilidad entonces, de generar una toma de conciencia o construcción de relaciones a través de un trabajo organizado basado en la acción de los protagonistas (alumnos y docentes). En esa construcción el docente tendrá el rol de mediador entre la realidad y los otros protagonistas del aprendizaje. Deberá poner al alcance de quienes aprenden todo lo que permita construir sus propias verdades.

Algunas de las estrategias didácticas que se expondrán promueven estos intereses.

La reflexión sobre la ciudad es espacio-temporal, lo cual no es sólo un dispositivo epistemológico, sino un rasgo distintivo de la experiencia urbana moderna. La experiencia de la ciudad está hecha de fantasmas y de residuos del pasado, el sucedido y el que podría haber sucedido.

Se partirá de la observación de ejemplos sugeridos de nuestro entorno que puedan ser

5 Joaquín Esteva Peralta, Javier Reyes Ruiz. "Educación popular ambiental. Hacia una pedagogía de la apropiación del ambiente". En: Enrique Leff, (Coord.). *La complejidad Ambiental*. Siglo XXI Editores. PNUMA. 2000

6 Fredric Jameson, *Ensayos sobre el posmodernismo*. Pp. 21-22 Ediciones Imago Mundi, Buenos Aires, 1991

relacionables con diversos modos de diseño del espacio y del tiempo en ejemplos arquitectónicos del pasado a través, por ejemplo, de las estrategias de proyecto utilizadas. Serán los instrumentos de la arquitectura empleados los que colaborarán para comprender algunas de las intenciones o resultados reales obtenidos en propuestas que a veces trascienden el tiempo.

Se comienza con una actividad que, desde el estudio de la ciudad real, desde espacios vividos y reconocibles, ayude a “problematizar” al estudiante y a construir preguntas propias para, desde el “aquí y ahora”, indagar hacia atrás en la historia.” Se contribuye así a cambiar la visión de la historia como una cosa lejana, del pasado, para recuperarla desde el presente y aprender de las experiencias y caminos recorridos por otros arquitectos. Vale decir, hacerse preguntas desde el presente para buscar respuestas en el pasado...

Y siguiendo a R.Sennett, “generar sensación de auto desplazamiento y extrañeza para impulsar prácticas reales de cambio”.

Para Durkheim, es necesario que el observador se separe de lo que está siendo observado. (ídem al viajero) pero, para lograrlo debe construir “mecanismos de extrañamiento” (Flânerie) y así poder relatar lo que se esconde detrás de la realidad aparente.

Existe una faceta en nuestro mundo globalizado donde el flâneur pervive:

Viaja en avión y tiene sus pasos medidos por la técnica y el mercado. Al trasladarse por el espacio de la modernidad-mundo, construye un rompecabezas constituido por partes de París, capas de Río de Janeiro, rodajas de N. York. Su ciudad imaginaria no corresponde a ninguna materialidad integrada. Sus partes están separadas, esparcidas por el globo terrestre en nuestro andar por el espacio de la modernidad-mundo del presente y desde nuestra realidad.

El flâneur pasea y observa. Se propone esa mirada de extrañeza recorriendo diferentes lugares de la ciudad, tratando de relacionar distintos ejemplos.

Se propone una mirada crítica a lugares públicos, para poder analizar por ejemplo, si la propuesta del proyectista fue determinante para el uso actual ese espacio. O si fueron sucediendo cambios desde su construcción para que ese espacio sea como lo vemos en la actualidad.

- Recorrido por las calles céntricas de diferentes áreas a determinar.
- Análisis de los accesos a los edificios públicos o privados de uso público como bancos, galerías comerciales, centros culturales, administrativos⁷.

⁷ Ejemplo: El manejo del tiempo y la medida en el acceso al Banco Provincia de Buenos Aires en calle 7, entre 46 y 47. El cambio de nivel, los diferentes descansos. Los lugares para sentarse o para esperar. La llegada desde las diferentes esquinas, por la vereda o por los canteros... la hilera de árboles en el cordón de la vereda que genera un límite perfecto en verano... y que se diluye en invierno, El vestíbulo del Banco. El recorrido previo a las cajas. La ampliación en la calle 6. La computadora y el espacio necesario para su funcionamiento en los '60s... etc.

Observando:

- Transformaciones progresivas en las estrategias de proyecto para generar transiciones en el acceso a los ejemplos planteados.
- Análisis de los límites de las transiciones, entre el exterior y el interior del ejemplo. Cuándo es considerado público y cuándo privado un espacio.
- Elementos que definen ese espacio. Ver secuencias espaciales y estrategias de diseño originales y posteriores (la historia de ese lugar).
- Relevamiento arquitectónico de las distintas formas de uso de los lugares públicos. Su relación con la construcción de la ciudad.
- Encontrar ejemplos donde se observen estrategias de organizaciones espaciales que se relacionen por similitud u oposición.
- Diferencias en ejemplos de diversas épocas o estilos. Su tipología.

Y como marco:

- Los sistemas productivos y sus relaciones con el área tomada como ejemplo.
- La relación de la construcción y la tecnología con las herramientas, las máquinas y los materiales utilizados.

Se propone entonces generar preguntas que promuevan espacios de debate donde poder expresarse y ser expresados. Donde se aprenda a desestructurar la verdad creada por el poder, además de generar autonomía, evitando la *existencia inauténtica* (Heidegger): “el sujeto no habla, es hablado; no piensa, es pensado; no interpreta, es interpretado; no ve, es visto. Cree que tiene ideas, pero no tiene ideas, tiene las ideas de los otros⁸”.

Se trata del intento de impulsar la dinámica que se engendra por la acción simultánea de varios niveles de realidad que a veces no se consideran como parte de un mismo problema. Porque enfrentar el problema del aprendizaje en nuestra disciplina, es enfrentar la magnitud y complejidad de la evolución hacia un tratamiento transdisciplinario⁹.

La Plata, 26 de abril de 2014

8 Martin Heidegger .*Ser y Tiempo*. Edición digital <http://www.philosophia.cl>, 2014

9 Basarab Nicolescu . *Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Editions du Rocher, Mónaco.1994