

XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia.
Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 2017.

Incomodidades y desafíos para aprender construyendo Historia de la Arquitectura.

Vazquez, Laura Josefina.

Cita:

Vazquez, Laura Josefina (2017). *Incomodidades y desafíos para aprender construyendo Historia de la Arquitectura. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/657>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Incomodidades y desafíos para aprender construyendo Historia de la Arquitectura.

Laura Josefina Vazquez

FADU – UBA

PARA PUBLICAR EN ACTAS

El presente artículo expone un trabajo de fundamentación, reflexión y cuestionamiento sobre una propuesta de *pedagogía activa* para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en la FADU-UBA. La intención particular es detectar, compartir y comprender los conflictos y desafíos que afrontan los roles docente y estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje en general y en las clases en particular.

La mencionada pedagogía propone la superación de la transmisión de contenidos profesor-alumno en clases magistrales para alcanzar un aprendizaje desde la construcción propia del conocimiento dentro de una dinámica de taller. La problemática surge a partir de la incomodidad que se manifiesta y detecta en los estudiantes durante el transcurso de la cursada ante esta propuesta aparentemente “más abierta”.

Dicha disconformidad evidencia confrontación con el imaginario y las experiencias previas del sujeto sobre la enseñanza de la Historia, y acarrea dificultades para transitar el proceso, que *per se* exige una actitud más comprometida y activa respecto de la metodología tradicional de nuestra asignatura. Interesa particularmente entonces ¿cuáles son y cómo pueden sortearse esos factores que dificultan el proceso cognitivo en nuestro contexto? ¿Son, como suelen acusarse en la práctica, (des)motivaciones personales de las actuales generaciones o son variables contextuales como sostienen algunos teóricos?

Como posible respuesta, se demostrará que la propuesta pedagógica es un método válido y probado para la enseñanza de Historia de la Arquitectura, pero se ve enfrentada a desafíos reiterados año tras año: algunos externos cuya superación excede el taller, y otros subjetivos que, acusados de impedimento, en verdad son necesarios y pueden destrabarse por herramientas didácticas.

La interrogación y desnaturalización de las dificultades cotidianas de las clases se convierten así en material para pensar posibles propuestas superadoras para futuros casos. Para ello se realiza una relectura de datos y relatos de estudiantes y docentes relevados durante el año 2016. La variable de estudio en estos casos prácticos será la argumentación de la conformidad / disconformidad con la

metodología y la cursada, y su comportamiento consecuente, así como también los objetivos alcanzados al finalizar el curso.

La particularidad del abordaje y visión radica en el rol de alumno y docente de FADU-UBA a la vez de quien escribe, brindando una visión desde dentro en ambos roles objeto de estudio.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia de la Arquitectura – Incomodidad en el proceso de aprendizaje – Pedagogía Activa – Desafíos subjetivos - Construcción de conocimiento

Introducción

El marco en que se desarrolla el presente trabajo es el nivel tres de Historia de la Arquitectura en la cátedra del Prof. Mario Sabugo en la FADU-UBA. Es una asignatura cuatrimestral que los estudiantes cursan en la segunda mitad de la carrera, y es el último nivel de historia obligatorio. El programa de la materia se corresponde con los siglos XX y XXI.

Desde hace varios años la cátedra viene trabajando para implementar una pedagogía activa de enseñanza, cuyo objetivo es promover en los estudiantes un aprendizaje que alcance una visión crítica y activa respecto de los relatos históricos, distanciándose del método tradicional de enseñanza de la historia de la arquitectura donde se dictan una serie de conocimientos de la disciplina organizados a modo de catálogo. Para ello se trabaja durante la cursada sobre temas y problemas que cada estudiante elige e indaga a través del método de investigación.

Dicha propuesta puede ser llamada pedagogía ya que se trata de un cuerpo de supuestos que se ha ido construyendo acerca de metodologías y técnicas del aprendizaje, y se denomina activa ya que exige del alumno una actitud propositiva respecto de los contenidos de estudio y el proceso de aprendizaje.

Si bien la propuesta se presenta más abierta respecto de la enseñanza tradicional y está fundada en el aprendizaje duradero, existe una manifiesta conflictividad y disconformidad entre los estudiantes respecto de ella, que puede detectarse en las encuestas que se realizan cada principio y fin de curso en la cátedra. Estas críticas no resultan un problema en sí -ya que podrían aportar para mejorar-, sino que estas disconformidades terminan en algunos casos por trabar o impedir el proceso de aprendizaje. Muchas veces incluso se reiteran las mismas curso a curso, lo que lleva a preguntarse ¿cómo podríamos hacer para identificarlas y prevenirlas? ¿o se podrían elaborar herramientas para ayudar a los estudiantes a mitigarlas en el transcurso de la cursada?

Para poder responder a estas preguntas, en primera instancia se define y revisa la propuesta pedagógica en su marco institucional, asumiendo que si genera conflicto nunca está de más una revisión; se reconoce por qué es alternativa y se sustenta teóricamente el método desde la psicología y la pedagogía. En una segunda instancia se reconocen los desafíos propiamente, yendo de los más generales -llamados contextuales- a los más particulares -denominados subjetivos-. Los primeros no pueden ser superados únicamente en el marco del taller, pero es necesario conocerlos, mientras que los segundos son factibles de serlo, pero requieren para ello la formulación de nuevas **herramientas didácticas capaces de ayudar a mitigarlos**, que es lo que se propondrá en última instancia.

El objetivo general es compartir e intercambiar herramientas con la comunidad para mejorar la pedagogía activa aún en construcción, y el objetivo particular es elaborar herramientas en base a la experiencia de desafíos que permitan prever en futuras cursadas los conflictos que se dan en el ámbito del taller.

1- ¿Una propuesta alternativa a qué?

En el marco general de la enseñanza en el mundo Occidental, existe un imaginario compartido que configura ciertos métodos como tradicionales y otros de menor antigüedad como alternativos. Si bien puede resultar una categorización obvia, es necesario desnaturalizarla para dar lugar al debate de nuevas estrategias y métodos.

El campo de la enseñanza de la historia ha sido en los últimos años un ámbito muy propicio particularmente para esta discusión. Se configuran en general dos tendencias de enseñanza: una tradicional asociada a la memorización de hechos del pasado, y otra alternativa ligada a la reflexión crítica sobre los relatos históricos. Muchos autores han teorizado acerca de esta discusión, y un repaso por los términos que han empleado permite introducirse rápidamente en el eje de la discusión.

La discusión en EEUU y Canadá en boca de Gurung, Chick y Haynie se refieren a las dos metodologías como Traditional way of teaching -“*the students relegated to the status of consumers whose tasks are to absorb and reproduce expert knowledge*”¹- y to do history -“*to enter an evidence-based argumentative discourse about the human past*”²-. Sam Wineburg enfatiza más la cuestión llamándolo Study of history y unnatural act of historical thinking. Pero es Stéphane Levesque de Canadá quien probablemente define la cuestión más claramente en dos palabras muy sencillas: Memory-history y Thinking historically.

En otros contextos, podemos citar a Gómez Carrasco y Miralles Martínez de España que se preguntan ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? A Joaquín Prats que propone como contrapuntos Historia enunciativa y construcción de conocimiento histórico, o Philip Roberts de Australia que habla de Historical literacy y historical thinking. Autores brasileños han discutido también mucho en torno al significado del término alfabetización histórica.

No es objeto del presente trabajo profundizar en los pormenores de las definiciones de cada uno, pero la introducción de estos términos nos permite reconocer entre estos autores de contextos educativos similares las mismas dos tendencias generales en cuanto a propuestas pedagógicas para la historia. Una más asociada a la transmisión de contenidos con fines de alfabetización -pedagogía tradicional-, y otra de tendencia constructivista que propone como objetivo de la enseñanza la construcción de un pensamiento crítico -pedagogía activa-.

En el contexto de FADU UBA se reconoce la coexistencia de estas dos propuestas para la enseñanza de la Historia de la arquitectura entre las diferentes cátedras y cursos. No se teorizan aquí con profundidad los fundamentos de cada una ya que podría ser todo un trabajo completo en sí

1 GURUNG, Reagan A. R, CHICK, Nancy L., HAYNIE, Aeron. 2009. *Exploring signature pedagogies. Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Sterling, Virginia: Stylus. Pág. 20.

2 Op. Cit. Pág. 21.

mismo, pero retomando la idea de “alternativo a...” se identifican los tres principales supuestos de la pedagogía tradicional de FADU UBA de los que nuestra propuesta se diferencia.

1.a) El imaginario de la enseñanza/producción de la historia.

Existe el pre-concepto de que la historia, o bien ya está escrita o bien hacerlo es tarea exclusiva de los historiadores. En tanto, queda al estudiante la tarea de memorizarla y entenderla de los libros.

Este imaginario se manifiesta habitualmente de boca de docentes en frases como “*en la facultad de arquitectura no se forman historiadores*”, asumiendo en tanto que los cursos deben conformarse con que los estudiantes salgan de ellos habiendo conocido un catálogo de obras y arquitectos occidentales relevantes.

“En esta línea aparecen desdibujados los hombres y mujeres, estudiantes de las escuelas de adultos, en tanto sujetos de aprendizaje y sujetos de la historia, quienes quedan reducidos a la categoría de objetos, son: “recursos humanos”³.

1.b) El concepto utilitario de la historia. La historia al servicio del proyecto.

Del punto anterior y de la estructura curricular de la carrera se desprende que lo que se espera de los cursos de historia en FADU-UBA es que el alumno vea y conozca una cantidad de hechos del pasado -ni siquiera relatos históricos-, que sirvan de material para las materias de proyecto arquitectónico.

Esta visión subyace a los programas de los tres niveles de historia, que se configuran como un listado de movimientos, obras y autores que se deben barrer a lo largo de la cursada, determinando ideológicamente qué arquitectura es necesaria que conozcan los arquitectos egresados de la Universidad de Buenos Aires. Tal como dice Philip Roberts, “*history has been relegated to second place behind the subject being a vehicle to impart civic knowledge and citizenship values*”⁴. Sólo que en nuestro ámbito particular serían una serie de valores arquitectónicos y no ciudadanos.

Para aportar como crítica a los programas de las materias temáticas, Paulo Freire dice que “*la definición tan puntual del contenido programático convierte al educando en un sujeto pasivo*”.

Esta visión utilitaria se reconoce aún vigente en los documentos institucionales, pero también en el imaginario expresado en comentarios como “*¿Para qué está la materia Arte Islámico y Mudéjar? ¿Qué tiene que ver eso con lo nuestro?*” o “*Se debe estudiar la arquitectura de la Rev. Industrial hacia acá que es la que proyecta el futuro*”.

3 HERNÁNDEZ, Graciela. VISOTSKY, Jessica. 2004. Aprendizaje y enseñanza de la historia. Participación e historia en la educación de adultos. *Quinto Sol* N°8: 91-123. Pág. 111.

4 ROBERTS, Philip. 2011. *From historical literacy to a pedagogy of history*. En: *actas del simposio Building Bridges for historical learning: connecting teacher education and museum education: 28-29. Canberra: Universidad de Canberra.*

Sam Wineburg respondería a estos comentarios alegando que : “... *in vewing the past as usable, (...), we end up in turning it into yet another commodity for instant compsumption. We discard or just ignore vast regions of the past that either contradict our current needs or fail to align tidly with them. (...) Because we more or less know what we are looking for before we enter this past, our encounter is unlikely to change us or cause us to rethink what we are.*”⁵

1.c) La metodología de enseñanza tradicionalmente aplicada en FADU-UBA.

En nuestra universidad, históricamente las clases se han dividido en dos horas de clase teórica (dictada en un aula con proyector, donde el docente se posiciona en una tarima y expone una clase, y los alumnos dispuestos todos de frente a la pantalla escuchan y observan) y luego dos horas de taller (donde se realiza algún trabajo práctico asociado a la teórica que se dictó). Partiendo del supuesto de que el concepto de la enseñanza de la historia lleva asociada una pedagogía implícita, se interpreta en esta organización nuevamente la visión de la historia como transmisión de contenidos docente-alumno.

Ultimamente en medio del debate de la organización del plan de estudios de la carrera se han oído comentarios que refuerzan esta visión. Por ejemplo, que la materia historia sufre una tallerización innecesaria, aludiendo a que con las clases teóricas y lo que dicen los libros es suficiente para que los estudiantes aprendan historia, prescindiendo del espacio de intercambio que es el taller.

Estos tres puntos representan las principales discrepancias de la pedagogía activa respecto del método tradicional de enseñanza en FADU-UBA. La búsqueda de producción de conocimiento, la visión disciplinar no utilitaria y la metodología de trabajo en taller configuran la propuesta como alternativa.

5 WINEBURG, Sam. 2001, *Historical thinking and another unnatural acts: Charting the future of teaching the past.* Philadelphia: Temple University Press.

2- ¿Por qué trabajar en esta pedagogía si es conflictiva?

Se puede decir que la propuesta pedagógica es conflictiva ya que se relevan a través de encuestas a los estudiantes críticas y disconformidades. Pero cómo estas se reciben e interpretan hacen a la cuestión. En este sentido, lo primero a superar es la noción tradicional de conflicto asociado a algo malo. Las críticas son entendidas como posibles momentos de revisión del método.

A pesar de ello y el convencimiento sobre la propuesta, la pregunta que surge con cada nueva encuesta realizada es **¿vale la pena trabajar en un proceso de aprendizaje que suscita este grado de disconformidad? ¿Qué despierta esos conflictos?**

Del análisis de los discursos de los alumnos, se reconoce que la mayoría de las quejas están asociadas a las dificultades propias de un proceso de aprendizaje verdadero en curso. Es decir, la propuesta es que los estudiantes sean capaces de desnaturalizar los textos, desafiar las visiones establecidas, construir un relato histórico propio y alcanzar un aprendizaje arraigado, no memorizado; conducido, no inducido; y profesional. Y como es sabido, los actos de pensar, cuestionar, preguntar, indagar y tener posturas encontradas implican siempre incomodidad y desafíos. Incluso mucho más si se los compara con el método tradicional de aprendizaje de historia por memoria.

Pero para terminar de justificar este tipo de prácticas, no nos queda más que recurrir al conocimiento del sujeto. En ese sentido, Cristiani Bereta da Silva propone que *“o ensino de História na Educação Básica pouco ou nada avançará sem que os professores e pesquisadores da área considerem seriamente a questão da aprendizagem, ou melhor, os processos cognitivos envolvidos na construção do pensamento histórico”*⁶.

En tanto, la teoría que mejor explica **los procesos cognitivos** asociados a esta pedagogía activa es la teoría constructivista. Ésta ha demostrado ampliamente que el conocimiento se alcanza por medio de la construcción en primera persona. Iniciada por Piaget -que afirma que toda realidad y conocimiento son construidos por el individuo-, y complementada por Vygotski, quien agrega la importancia de la relación social para dicha construcción. Ambos autores enuncian que si no se atraviesa este proceso personal no existe conocimiento verdadero.

Estas teorías sustentan la propuesta de construcción del conocimiento por parte del alumno (no brindado por el docente a pesar de sus dificultades), y la importancia del trabajo colectivo en el espacio del taller. Las discusiones grupales son naturalmente más conflictivas y diversas que un discurso emitido unipersonalmente, y la búsqueda de conocimiento es tanto más conflictiva y tediosa que si alguien nos entrega la información.

Ante esta visión del proceso cognitivo, **el rol del docente** se vuelve también tanto más tedioso que el del profesor que aplica el método tradicional. La herramienta principal que dispone para

6 BERETA DA SILVA, Cristiani. 2012. O ensino de história – Algumas reflexões do reino unido: entrevista com Peter J. Lee. *Tempo e Argumento*. V3 (N2): pp.216.

asistir al estudiante en su proceso es la pregunta, y ya desde los diálogos que Platón tenía con sus discípulos se reconoce el grado de incomodidad que genera en el sujeto el cuestionamiento de sus principios o sus supuestas verdades. No es de extrañarse entonces que en nuestros cursos de historia de la arquitectura los estudiantes sufran los mismos disgustos. Pero éstos deben ser entendidos como indicadores de **un proceso de aprendizaje duradero en curso**. Varios autores más contemporáneos que Platón identifican en la dificultad del proceso de aprendizaje el saber real, directamente asociado al involucramiento del estudiante. Si el proceso se atraviesa sin conflictos ni dudas, significa que no tuvo su participación activa y en tanto los contenidos trabajados no serán aprehendidos.

Pero para que se dé esa participación activa debe existir compromiso e interés. Hernández y Visotsky, por ejemplo, explican que para llevar a cabo su experiencia de pedagogía activa, detectaron que *“los alumnos de las escuelas sienten a la historia que se enseña como ajena. (...en tanto) Ha sido importante para la construcción de estos espacios el interés de los participantes por incluirse en este proceso.”*⁷ En arquitectura suele suceder con Historia, que la falta de interés es producto de una visión que entiende la materia como un accesorio a la carrera, deslindándole responsabilidad y protagonismo. Pero en verdad un profesional debe ser sujeto de los problemas históricos de su disciplina y mostrar una actitud comprometida, tanto como en las materias de proyecto o construcción más directamente ligadas a la práctica laboral. Y para ello, es necesario alcanzar **un saber profesional** que no se logrará sin interés ni compromiso, y en tanto conflicto, del sujeto para con lo que se estudia.

Si bien todas estas lecturas reafirman las fuentes de dificultades, en ningún caso se demuestra que aleguen una imposibilidad o conflictividad exagerada por atravesar el proceso de aprendizaje, sino que por el contrario todas coinciden en que cierto grado de incomodidad siempre es necesario. El grado de conflictividad quizás sea significativo, pero se está comparando contra un método tradicional que exige menor compromiso personal y en tanto menores dificultades cognitivas, que dan lugar a menores desafíos en el marco del taller.

7 HERNÁNDEZ, Graciela. VISOTSKY, Jessica. 2004. Aprendizaje y enseñanza de la historia. Participación e historia en la educación de adultos. *Quinto Sol* N°8: 91-123. Pág. 100.

3-¿Qué desafíos opone nuestro contexto cultural para su implementación?

Hasta aquí hemos definido las cualidades de alternativa y conflictiva de la propuesta pedagógica. Y no son sino el contexto socio-cultural y la tradición educativa quienes posicionan como natural a la pedagogía tradicional y como conflictiva la alternativa, producto de una construcción cultural de años. Si bien dijimos que desde mitad del siglo pasado se gesta un contexto propicio para el ensayo de nuevas pedagogías en el ámbito educativo, no es aún así en el ámbito cultural-político externo a la disciplina. Es decir, se ha dado el espacio entre profesionales para una discusión disciplinar seria, pero llevará mucho más tiempo modificar los imaginarios e ideas en otros contextos.

Estas discrepancias y nociones de la cultura dan lugar dentro del taller y los procesos de aprendizaje a los denominados desafíos contextuales. No es objeto del presente estudio ahondar y teorizar sobre éstos, ya que exceden la capacidad de actuación y mitigación del docente durante una cursada, pero sí es necesario reconocerlos e identificarlos para comprender los límites y alcances de la propuesta sobre los procesos de aprendizaje. Se entiende que existen desafíos que pueden trabajarse durante la cursada, mas cada sujeto trae consigo su conjunto de creencias y valores que pueden ponerse en duda, pero es muy poco tiempo un cuatrimestre para pretender modificarlos.

Dentro de estos desafíos contextuales, existen diversos tipos y con distintos grados de influencia. Existen algunos más generales, inherentes a una cosmovisión occidental, cristiana y latinoamericana, y otros más particulares que pueden detectarse particularmente en el ámbito FADU-UBA. Metodológicamente, los primeros se relevan de otros autores, mientras que los segundos de la experiencia.

3.a) Desafíos contextuales.

Ante contextos similares, encontramos por ejemplo a Paulo Freire que alude a factores políticos como causantes de la perpetuación de la pedagogía tradicional en los programas educativos estatales. Intentar implementar una propuesta de pedagogía activa mientras que esté inmersa en un marco institucional tradicional siempre será per-se conflictivo.

Lugo existen visiones sobre los conflictos de el imaginario de la materia historia o la visión social de la historia como la define Prats. El autor dice que la historia *“no se reconoce para la educación como un saber discursivo, reflexivo y científico. (...) “Socialmente se identifica este conocimiento como una especie conocimiento útil para demostrar sabiduría en concursos televisivos, o para recordar, manifestando erudición, datos y efemérides. La principal virtud intelectual que se requiere para saber historia es, según la opinión popular, tener una gran memoria.”*⁸

8 PRATS, Joaquín. 2000. Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N°5. Mérida.

Esto crea una distancia entre la historia académica y la historia como materia, que separa también la visión del docente de la del estudiante. Peter J. Lee dice al respecto que “*se a caracterização de história como ‘acadêmica’ já parece denotar um público restrito e possivelmente uma atividade esotérica inadequada para pessoas leigas, imagine então para crianças ou jovens.*”⁹

A estas reflexiones podemos sumar también a la desvalorización social del saber histórico, y su cuestionada científicidad. Todos imaginarios que aunque intentemos cuestionarlos en el taller operan sobre los sujetos curso a curso, y persistirán allí hasta que no se produzca un cambio de paradigma cultural.

3.b) Desafíos contextuales particulares de FADU-UBA.

Los que aquí se exponen han sido relevados de diálogos con grupos de estudiantes y encuestas de comienzo y fines de curso, y se presentan desde los más generales a los más particulares de la institución.

El primer factor que se detecta que disminuye el interés en construir conocimiento es el imaginario colectivo de la educación, donde el método habitual es la pedagogía tradicional. El peso de los valores en que se han formado padres, familiares y amigos inclinan la balanza para poder apostar a nuevos métodos y poder exigir nuevas facultades de los alumnos, sin que sean catalogadas de absurdas.

En segunda instancia, el lugar que ocupa actualmente la investigación en la agenda social política de la Argentina. Es una actividad que no tiene reconocimiento social, y habitualmente se desestima el trabajador de la investigación, sobre todo el de ciencias sociales, disminuyendo el interés de los estudiantes por el método.

Como tercero se propone la experiencia previa respecto de la historia que ha formado el sujeto. Su imaginario de cómo se estudia la asignatura en el método tradicional vigente en la mayoría de los cursos de primaria y secundaria dificultan el salto a una nueva propuesta.

Yendo al ámbito de la universidad, el perfil académico que propone la universidad de Buenos Aires, y todas las Facultades de Arquitectura en general es el del arquitecto proyectista, lo que relega a las demás materias a un nivel accesorio que incita al estudiante a dedicarle menos tiempo y pasarlas lo más rápido posible.¹⁰

Por último, representa un desafío la comparación con otros cursos de historia tres donde se aplica el método tradicional, aparentemente más “fáciles” o que requieren menos esfuerzo (sumado a que en nuestra sociedad está bien visto hacer el menor esfuerzo posible).

9 BERETA DA SILVA, Cristiani. 2012. O ensino de história – Algumas reflexões do reino unido: entrevista com Peter J. Lee. *Tempo e Argumento*. V3 (N2): pp.223.

10 Para más información ver SABUGO, Mario. 2014. *El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura y los diseños*. En: *Actas del VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad “Iván Hernández Larguía”*. FAUD-UNLP.

Todos estos, si bien son más particulares al contexto y son charlados durante los cursos, tampoco son en verdad factibles de ser superados en un cuatrimestre, ya que configuran imaginarios.

4- ¿Qué incomoda o disconforma a las actuales generaciones de alumnos?

Desafíos subjetivos.

Como se reconoció en el punto anterior, los estudiantes son sujetos que traen consigo un bagaje propio cultural y social que ya define por sí mismo ciertos desafíos. Pero además se presentan aquellas trabas, miedos, inseguridades, incomodidades y dificultades personales inherentes a la cognición, a la investigación, y a la exposición, que denominaremos desafíos subjetivos.

El estudio y desnaturalización de éstos son los que permitirán pensar en nuevas herramientas didácticas, ya que son este tipo de desafíos los que se pueden afrontar, trabajar y superar dentro del ámbito del taller. A medida que van surgiendo cuando el estudiante atraviesa el proceso de aprendizaje, el docente debe disponer de medios para poder colaborar y comprender que la angustia y dificultad es parte del proceso mismo de construir conocimiento.

Pero estos desafíos subjetivos van cambiando con el tiempo, y deben adecuarse a cada nueva generación. Por ello es que se propone pensar nuevas herramientas didácticas para ajustar la metodología de trabajo a partir de las disconformidades manifestadas por los estudiantes a través de encuestas durante el 2016. Se las presenta organizadas de las más generales asociadas a la disciplina a las más particulares asociadas al sujeto.

Desafíos subjetivos FADU-UBA 2016.

a) Visión utilitaria de la historia. En general, una crítica bastante frecuente es en torno al tema del contenido que se da. Algunos comentarios como: *“Siento que me faltó un poco más de información general sobre el modernismo.”* ; *“Siento que uno sólo aprende de su tema de investigación y no de otros temas que deberían verse en la cursada”* ; *“no vi demasiado de la arquitectura moderna en distintos lugares”* ; *“creo que las teóricas tendrían que ser más específicas y enfocadas a la historia de la Arq. Moderna”* aluden a que existen ciertos contenidos principales más importantes que cualquier otro que deberían verse. Sobre todo el tema de la arquitectura moderna suele ser muy mencionado, y se detecta que en verdad el desafío es superar la idea de estudiar historia para comprender el hoy. En general hay una percepción de que estudiar historia sólo por comprender las lógicas de otras épocas es inservible.

b) Expectativas de aprendizaje. Comentarios como: *“Las teóricas fueron completamente sin contenido”*, y varias críticas que recibimos en torno a la cuestión programática aluden, por un lado, al imaginario del docente como fuente de conocimiento y el alumno que recibe. Por otro lado, al imaginario de que la educación es ir a una institución a recibir contenido, sin siquiera considerar las herramientas que pueden estar adquiriendo. El desafío es superar esta expectativa de transferencia y cantidad de contenidos, como una evaluación cuantitativa y no cualitativa.

c) Rol de espectador de la historia. Algunas frases como: *“Como que se dió por sabido muchas cosas, que no siempre el alumno sabe”* o *“Siento que uno sólo aprende de su tema de investigación y no de otros temas que deberían verse en la cursada”* dan cuenta de que el sujeto está asumiendo la incapacidad de alcanzar dichos conocimientos por sí mismo. El desafío es superar este preconcepto de que lo que no se vio en clase no se puede aprender, en parte por la idea de que el estudiante no produce conocimiento, aunque también en muchos casos es una cuestión de comodidad el no ahondar por uno mismo en dudas o intrigas.

d) Formación previa. Se reconoce del trato con los alumnos que en general llegan sin formación en investigación ni en escritura, lo que hace que, al igual que cualquier tarea que se emprende sin un correcto manejo de herramientas, se complejice aún más que lo que ya por sí exige la producción de conocimiento significativo. El desafío es cómo hacer en un cuatrimestre para alcanzar las nociones básicas que permitan alcanzar un aprendizaje a través del método de investigación.

e) Incomodidad al reconocer el desconocimiento. Si bien este no es un desafío que se manifieste en forma escrita sí lo hace de forma oral o mediante expresión corporal. Si bien es un desafío subjetivo a trabajar, está ligado a una cuestión cultural y generacional, donde equivocarse y no saber aún está mal visto.

f) Ansia de protagonismo. En general muchos sociólogos reconocen en las actuales generaciones de jóvenes la tendencia a querer hacer cosas impactantes, llamar la atención, tener protagonismo. Pero en verdad, el desafío se da porque esta es una actitud en muchos casos superflua, ya que cuando llega el momento de tener que aprender realmente, muchos terminan por desistir porque no están dispuestos a afrontar el sacrificio y trabajo que implica. Entonces el desafío podría ser cómo encauzar esa voluntad inicial para que no termine por frustrarse.

g) Aburrimiento o falta de interés. Vivimos acostumbrados a la inmediatez y el entretenimiento. Se ven comentarios como: *“A los docentes les faltó un poco de dinámica, quizás tratar de incentivarnos para trabajar”* *“si bien faltó un poco más de dinámica por parte de nosotros los alumnos, ...”*. Si bien uno como docente puede aceptar las críticas y repensar su rol, hay que visualizar también desde dónde esto es dicho, porque en verdad no se debe confundir el incentivo con el entretenimiento. La dinámica de las clases y los trabajos puede ir modificándose con el tiempo para aggiornarse a las exigencias de nuevas generaciones, pero el esfuerzo e interés por parte del estudiante sigue siendo necesario. En tanto, el desafío sería encontrar el interés y la forma de motivarlo con las clases.

5- Herramientas didácticas para mitigar los conflictos subjetivos de FADU-UBA.

En este último apartado, la estrategia pedagógica es traducir cada desafío subjetivo detectado en una herramienta pedagógica que le dé una posible respuesta, retomando todas las teorías y supuestos pedagógicos trabajados como marco teórico de referencia. A partir del relevamiento y el análisis de datos de estudiantes realizado, se pensarán posibles mejoras para la metodología de cursada de próximos cuatrimestres, que permitan continuar construyendo esta pedagogía activa. Se proponen herramientas didácticas ya que son los instrumentos concretos con que disponemos para operar sobre las clases y las actividades, atacando directamente las dificultades. La superación de estos desafíos será lo que permita a los estudiantes transitar el proceso de aprendizaje con mayor fluidez.

En general se plantean como herramientas generales, aplicables a la historia y no particularmente de la arquitectura. Todas sí están vinculadas a las actividades que habitualmente se desarrollan en el taller: debates, actividades individuales con puesta en común, actividades grupales, exposiciones individuales, actividades lúdicas, correcciones cruzadas. La idea es, así como a la pedagogía, ir enriqueciéndolas también como material de trabajo docente.

Herramientas didácticas para aplicar en las actividades en taller.

	DESAFÍOS SUBJETIVOS	HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS
a.	Visión utilitaria de la historia.	Compartir evaluación del proceso de aprendizaje.
b.	Expectativas de aprendizaje.	Intercambio de trabajos y propuestas temáticas inesperadas.
c.	Rol asumido de espectador de la historia.	Diálogos en primera persona.
d.	Formación previa. Manejo de herramientas.	Uso de herramientas propias del diseño y la arquitectura. Incorporación de tecnologías.
e.	Incomodidad al reconocer desconocimiento.	Actividades lúdicas o juegos.
f.	Exigencia de protagonismo.	Seguimiento personalizado de trabajos. Devoluciones docentes formales. Correcciones cruzadas entre estudiantes.
g.	Aburrimiento o falta de interés por participar de las actividades.	Asignación de roles significativos en los debates orales.

a. Compartir la evaluación del proceso de aprendizaje. Una posibilidad para superar la visión utilitaria de la historia es, desde nuestro rol docente, realizar mucho énfasis en la importancia de las herramientas y la construcción de conocimientos, por sobre la ponderación cuantitativa de

contenidos. Para poder llevar esto a la práctica, es necesario proponer objetivos claros y evaluarlos en conjunto, de forma de ir compartiendo el avance en el camino del aprendizaje. Notar y destacar los avances sobre las cuestiones que entendemos son necesarias aprendan ayuda a incentivar a los estudiantes y demostrarles que sí están realizando un aprendizaje significativo, aunque quizás no lo noten por las expectativas que traían. Fijar indicadores y tomarse el tiempo de reconocer el avance de cada uno hacen a la cuestión.

b. Intercambios de trabajos y propuestas temáticas inesperadas. Como la cursada se propone para trabajar sobre un tema de interés personal, suele aparecer la angustia de que *“no están viendo nada más”* (ni nada menos). En tanto, en vez de caer en la pedagogía tradicional donde el docente podría venir a suplir esta carencia con una clase teórica, se propone realizar intercambios entre estudiantes, que ellos mismos construyan conocimiento colectivo. Además, es posible introducir temas o problemas que no sean las que deseaban, pero sean superadoras y demuestren que tal como dijo Sam Wineburg uno siempre entra a la historia buscando lo que ya sabe que va a encontrar, pero resulta mucho más emocionante cuando se encuentra lo inesperado.

c. Estimular diálogos en primera persona. Realizar el ejercicio de hablar en primera persona aumenta el grado de compromiso con lo que se dice. Por ejemplo, realizar juegos de roles con escritores o arquitectos reconocidos donde deban contar las teorías o relatos como si fueran propios cuesta mucho, porque suele ser chocante hacerse cargo en primera persona de un juicio de valor. Entonces todas las clases insistir en este recurso ayuda a que puedan ir ganando confianza y seguridad, así como implicación con el proceso.

d. Uso de herramientas propias del diseño y la arquitectura. Como se mencionó, la formación en investigación y en escritura no son las habilidades usuales con que llegan los estudiantes al curso, por lo que se incorporan en las actividades consignas que permitan el uso de las habilidades que traen consigo de la carrera. Por ejemplo, actividades con dibujos, esquemas, el cuerpo, para abordar las problemáticas. Esto por un lado permite el uso de otras herramientas que no sean tan dificultosas para el alumno, así como también permite reconocer sus habilidades y brindarle confianza para producir conocimiento por otros medios.

d. Incorporación de tecnologías. En línea con el ítem anterior, la incorporación de tecnologías es aceptar herramientas con las que se sientan más cómodos. Pero debe hacerse un proceso de seguimiento bastante minucioso para poder alcanzar un buen uso de las mismas.

e. Actividades lúdicas y juegos. Como herramienta, este tipo de actividades permiten encarar las problemáticas en principio de formas más descontracturadas. Los juegos por lo general suelen habilitar mejor que otros formatos las equivocaciones y desconocimientos, ya que no son percibidos como errores que están siendo evaluados. Muchas veces romper el hielo con un juego habilita a destrabar los conflictos y luego poder seguir el proceso con mayor soltura.

f. Seguimiento personalizado de trabajos. Devoluciones formales docentes. La necesidad de protagonismo es un desafío complejo en la universidad pública tan masiva, pero pueden crearse ciertos espacios de devolución personalizada. En algunos casos podrá ser dedicando cierto tiempo en el taller a cada estudiante mientras se realiza una actividad grupal para dialogar acerca de dificultades particulares, y otras veces con realizar devoluciones esmeradas y dedicadas de las entregas también ayuda a construir una relación de confianza y compromiso mutuo.

f. Correcciones cruzadas entre estudiantes. Esta herramienta de interacción en actividades de taller carga de importancia el rol del estudiante, y fomenta el involucramiento colectivo. Dar el espacio para un aporte personal serio y valorado al trabajo del otro ayuda a crear vinculos y a la construcción de conocimiento individual y colectivo a la vez, ayudando a mitigar las ansias de protagonismo que pueden devenir en desmotivación.

g. Asignación de roles significativos en debates orales. Bajo una lógica similar a la anterior pero más orientada a la falta de interés en las actividades grupales, se proponen actividades con acciones o participaciones más pautadas. En general, los debates abiertos no suelen dar tan buenos resultados como si se pauta una agenda de participaciones, y cada estudiante siente la responsabilidad de cumplir con su parte. Este tipo de herramientas ayudan a mitigar la falta de atención y el aburrimiento producto de no encontrar razón a lo que se está haciendo.

Conclusiones

Lo que haremos en este primer cuatrimestre de 2016 será evaluar si estas herramientas elevan el nivel de satisfacción en general y aumentan el nivel de cumplimiento de los objetivos de la cursada, a partir del análisis de las mismas variables en las encuestas de fin de curso.

En verdad es casi utópico creer que se van a solucionar los problemas y desafíos que se presentan, pero sí podemos mediante este tipo de estudios y desnaturalizaciones contar con más herramientas como docentes para afrontarlos. En ese sentido, lo mejor que ofrece la aplicación de éstas es ser previsores y poder asistir en una mejor experiencia de aprendizaje, con un nivel de conflictividad un poco más bajo. En general, la forma en que se proponen y llevan a cabo las consignas puede bajar el nivel de disconformidad.

Lógicamente las herramientas no son de aplicación universal, sino que deberán ser evaluadas en cada caso, pero al menos la desnaturalización de conflictos y el compartir estas opciones puede ayudar a abordar las situaciones propias de otros ámbitos.

Bibliografía.

BERETA DA SILVA, Cristiani. 2012. O ensino de história – Algumas reflexões do reino unido: entrevista com Peter J. Lee. *Tempo e Argumento*. V3 (N2): pp.216.

FREIRE, Pablo. 2002. Educación y cambio. Brasil: Galerna.

GÓMEZ CARRASCO, Cosme J. MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro. 2015. ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales No. 52*: 52-68.

GURUNG, Reagan A. R, CHICK, Nancy L., HAYNIE, Aeron. 2009. *Exploring signature pedagogies. Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Sterling, Virginia: Stylus.

HERNÁNDEZ, Graciela. VISOTSKY, Jessica. 2004. Aprendizaje y enseñanza de la historia. Participación e historia en la educación de adultos. *Quinto Sol N°8*: 91-123.

LÉVESQUE, Stéphane. 2008. *Thinking historically. Educating students for the Twenty-First century*. Toronto: University of Toronto Press.

PRATS, Joaquín. 2000. *Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N°5*. Mérida.

PRATS, Joaquín. 2001. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

ROBERTS, Philip.2011. *From historical literacy to a pedagogy of history*. En: *actas del simposio Building Bridges for historical learning: connecting teacher education and museum education: 28-29*. Canberra: Universidad de Canberra.

SABUGO, Mario Sebastián. 2010. *Dejar aprender: postulados y evidencia en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura*. En: *actas del IVº Encuentro-Taller de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, Arquitectura y Ciudad, FARQ, Montevideo*

SABUGO, Mario Sebastián. 2014. *El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura y los diseños*. En: *Actas del VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad “Iván Hernández Larguía”*. FAUD-UNLP.

WINEBURG, Sam. 2001, *Historical thinking and another unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.