

“Violeta Nuviala Antelo / Julieta Barada / Victoria Nuviala Antelo” Problemas entre lo hablado y lo escrito en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura.

Dal Castello, David.

Cita:

Dal Castello, David (2017). “Violeta Nuviala Antelo / Julieta Barada / Victoria Nuviala Antelo” Problemas entre lo hablado y lo escrito en la enseñanza de la 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/000-019/680>

Problemas entre lo hablado y lo escrito en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura.

Mg. Arq. David Dal Castello

dwdalcastello@hotmail.com

IAA-FADU-UBA

PARA PUBLICAR EN ACTAS

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta teórico-operativa para la puesta en marcha de un ejercicio cuya finalidad es producir aproximaciones alternativas a los intereses y saberes de los estudiantes. Asumimos que los discursos orales presentan aspectos para el aprendizaje, que en el medio escrito pasan inadvertidos, o no se dicen. Consideramos que el registro riguroso de lo hablado puede ser un instrumento que, abordado analíticamente desde diferentes perspectivas, desencadene movimientos importantes de la subjetividad del estudiante, es decir, que signifique aprendizajes.

Un conjunto de consideraciones didácticas generales, sirven como base para el planteo operativo del ejercicio, que bajo el formato de preguntas y respuestas entre pares, y de a dos, apunta a la problematización de la Historia de la Arquitectura, y a la producción de narraciones por parte de los estudiantes. Las sucesivas ejercitaciones futuras a partir de este ensayo servirán para formular ajustes, argumentos y relaciones pedagógicas que actualicen nuestra reflexión sobre la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia de la Arquitectura - Registro del estudiante – Problematizar – Provocación del estudiante – Implicación del estudiante.

1. - ¿Cómo se aprende?

Entendemos que hay aprendizaje por fuera del estudiante, es decir, no hay proceso posible sin su aprobación, sin curiosidad, sin que éste esté dispuesto a implicarse¹. Esto que puede resultar elemental, trae a la luz una serie de aspectos particularmente huidizos, que muchas veces se ubican fuera de las voluntades individuales conscientes, y que, en última instancia convoca activamente a reflexionar y hacer, a aquellos que deseamos enseñar. Esto resulta aún más complejo, si reconocemos que además, el aprendizaje depende de otros actores puestos en relación, dado que supone una mediación social, con toda la complejidad propia de las relaciones sociales, sujeta, sobre todo, a imaginarios que, por ejemplo, instalan estructuras de poder determinadas, con la presión que la institución universitaria suele ejercer (Davini, 2008:44). Vale como ejemplo, el reiterado empleo del término “alumno”, para designar al estudiante que no está iluminado.

Incluso sabiendo que todos estamos aprendiendo, todo el tiempo, y en todo lugar (Sabugo, 2010), el estudiante debe estar advertido de ese aprendizaje singular que está aceptando y experimentando, que, por otra parte, requiere de una identificación de aquello que está estudiando, con sus intereses: eso que está estudiando debería, de alguna manera, movilizarlo. Si esto no sucede, entonces no hay aprendizaje, bajo el supuesto elemental de que no se halla lo que no se busca. Por lo tanto, uno de los desafíos básicos es que pueda hacerse presente la subjetividad del estudiante; que esté ahí. Es él mismo quien deberá auto-enunciarse, y esta enunciación constituye un acto político por cuanto él es quien, en ese momento está haciendo política, diciendo-se ante los otros (Freire, 2014:107).

Llegamos aquí a una primera encrucijada crítica: aquel decir-se no es ingenuo, y acecha siempre el gran riesgo de que se esté respondiendo a demandas meramente burocráticas, más o menos astutamente captadas por el estudiante, para el cumplimiento administrativo de las asignaturas. Al mismo tiempo, ese decir-se, opera como componente socio cultural que trae consigo imaginarios predominantemente instalados, o políticamente correctos, que precisamente pretendemos desnaturalizar durante estos procesos. Y por fin, todo esto sería

¹ Acerca de la curiosidad en el marco de los aprendizajes Ver: Camilloni, A. Ensayo sobre la Curiosidad. Conferencia dictada en el Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas “Mario J. Buschiazso”, 10 de octubre de 2014.

posible mientras exista una disposición primera, por parte de quien está enseñando, a escuchar.

Para definirlo de una vez, el aprendizaje es una actividad de participación social, y por lo tanto política, condicionada por las diversas redes de relación establecidas entre los actores participantes, que tienen como finalidad –y como punto de partida–, la movilización de inquietudes, interrogantes, saberes, creencias de cada sujeto, todo esto sucediendo en un contexto determinado.

2.- ¿Cuándo se aprende y cuándo se enseña?

Desde un punto de vista general, la enseñanza y el aprendizaje se dan de manera recíproca, se aprende y se enseña al mismo tiempo, se solapan en un proceso de diálogo, provocación, y negociación (Litwin, 1996: 106). En el marco de la institución académica de grado, los principales destinatarios en los procesos de aprendizaje son los estudiantes, aunque ya sabemos que –indirecta e ineludiblemente– todos están aprendiendo diferentes cosas, al mismo tiempo. Así como el estudiante debe estar advertido de su nivel de implicación en los procesos, es importante que el docente pueda advertir el grado de actuaciones que lo ocupan, tendientes, principalmente a provocar deslizamientos en el plano de las pasiones que convocan al estudiante, sea por efecto de empatía, o bien por antipatía. Recién a partir de aquellas provocaciones es posible que el estudiante entre en escena, habilitando diferentes niveles de negociación de significados. Las representaciones de saber habitualmente depositadas en el docente –y en ocasiones usufructuadas por éste–, suelen obturar estos procesos.

De todas las enseñanzas posibles, la de la Historia de la Arquitectura presenta sus particularidades, y debe estar claramente organizada, dirigida, sin perder de vista la flexibilidad para actualizarse, acorde a las singularidades de cada grupo. Orientados hacia un nivel específico surge la pregunta ¿para qué enseñamos? Acaso el objetivo más global apunta a la provocación y posterior producción de movimientos con respecto de las creencias y los saberes establecidos, es decir que pueda producirse una flexibilización del pensamiento en cada estudiante (Davini, 126). Y en tanto nos ocupamos de la Historia de la

Arquitectura, y si la actividad histórica consiste en “producir un discurso verdadero sobre aquello con lo que ya no podemos tener relación directa, y que ya no existe para nosotros sino en el modo de la ausencia (...)”², son los discursos acerca de los modos históricos de aprendizaje, de producción de teoría, y de la práctica profesional disciplinares³, acaso los principales objetos para interpelar en nuestros estudios. La manera canónica en que normalmente vienen configurados estos discursos normativos desde la institución, adjudica a la Historia una dirección rectilínea progresiva, ordenada, por lo general, bajo criterios estilísticos, y casos paradigmáticos, que devienen relatos heroicos, sin mayor posibilidad de integraciones alternativas o de considerar las complejidades dinámicas, de rupturas, regresiones, e incluso discontinuidades, propias de la Historia. Por otra parte, también es necesario poner en tela de juicio los criterios metodológicos de abordaje de las obras, integrando al conjunto de objetos los conceptos, los proyectos, las teorías, las utopías e incluso las ausencias, de manera que las interpretaciones históricas pongan en relación saberes y acciones disciplinares, en relación con las diversas tramas posibles de la socio-cultura⁴. Por lo tanto, son, en definitiva los imaginarios acerca del qué y del cómo disciplinar, aquello que debe ser sometido a discusión. Finalmente, deriva del objetivo general, un propósito operativo de construir problemas en la base de los temas.

El carácter subjetivo que vuelve posible la existencia de los relatos históricos debe ser remarcado como un argumento central en los procesos de enseñanza, siendo que las verdades históricas responden, en algún sentido, a la coherencia argumentativa, es decir a cómo se disponen hechos y eventos en la estructura; una distinción entre la cosa y lo que se dice de la cosa (White, 2010). Enfatizamos ese cómo, que se convierte en expresión ideológica, es decir, en el tono de la construcción, aquello que White ha dado en llamar el núcleo ético narrativo, es parte del implicarse y reconocerse.

² De Certeau, en Revel, 2005.

³ Aquí se emplea la categoría “práctica profesional” para designar la actividad de proyecto y materialización de la arquitectura, sabiendo, sin embargo, que en la actualidad esta categoría presenta otras vertientes, como por ejemplo otras prácticas técnicas o teóricas cuya finalidad no son el edificio construido, pero que, igualmente producen y actualizan saberes disciplinares.

⁴ Novick, A. Notas acerca de la Historia de la Arquitectura: ¿para qué?, ¿qué? Y ¿cómo?, texto de cátedra sin editar.

Si las prácticas de enseñanza, y los de aprendizaje están condicionados en buena medida por las relaciones entre sus participantes, por los objetos y los escenarios, lo primero que debe decirse es que sus tiempos y sitios están enmarcados institucionalmente, aunque bien podrían desbordarse, en la medida que se pueden desplegar –incontenidamente– luego –y antes– de los tiempos calculados en las planificaciones académicas, y en otros espacios que no sean los de la Facultad, como por ejemplo, mientras el estudiante viaja en colectivo. Sería esperado que esto suceda. Utilizamos la palabra situación para dar cuenta de los sitios, como prácticas específicamente situadas e instituidas, pero también para enunciar las singularidades –imprevistas– que pueden presentarse en cada momento y relación de enseñanza, que son las verdaderas oportunidades. El docente debería ejercitar las destrezas para captar y comprender aquellas situaciones, y maniobrar a partir de esas escenas.

3.- ¿Por qué una Historia de Problemas?

El enfoque de la Historia que se propone, requiere un cuestionamiento sobre la base de los diversos procesos de estabilización disciplinar. Es decir, pretende afectar el sentido común instalado desde los discursos normativos. En ese aspecto, una Historia de temas no alcanzaría para provocar los desbordes previstos si no se producen intervenciones problemáticas. La problematización es un modo de ejercicio del pensamiento, diferente del pensamiento inferencial, o del reflexivo⁵, que se vale de las preguntas. Se problematiza la realidad para captar aquello que no se puede pensar, o dicho en otras palabras, lo que no se pensó aún. Y pensar lo que no puede pensarse es la primer paradoja que surge de esta aproximación.

La construcción de problemas implica el desencadenamiento de interrogantes por encima del valor de las respuestas, que recién, en última instancia decantarían bajo la forma de hipótesis. Se privilegian las intervenciones sobre las superficies de creencias y valores, de manera que se piense permanentemente sobre el objeto histórico, sabiendo de antemano que se opera en un campo de grandes resistencias.

⁵ El pensamiento inferencia procede del método de la prueba, vincula elementos del lenguaje según premisas, para abordar conclusiones. Mientras que el pensamiento reflexivo persigue la detección de supuestos a la base de los objetos.

4.- Disposición de registros. Enunciado para un ejercicio.

A partir de estos enunciados teóricos se presentan obstáculos de diversa naturaleza, en el curso del ejercicio práctico del aprendizaje. La escritura, como medio para la construcción y aislación de problemas resulta ser a menudo una encrucijada donde quedan desdibujados diversos tipos de proposiciones problemáticas, que muchas veces ya se habían expresado de manera más franca y rica, oralmente. Estas observaciones empíricas registradas en taller, merecen, desde ya, un registro sistemático más riguroso, aunque por el momento constituyen un punto de partida para ser pensadas. Sin pretensiones de entrar en terrenos teóricos de otras disciplinas, se puede pensar que la palabra hablada alcanza al menos dos direcciones; no solo produce transgresiones y filtraciones ante las barreras simbólicas establecidas en el marco de la institución –y en el marco del inconsciente, en primera medida–, sino que además puede decir otras veces lo no dicho, es decir, se constituye acto creativo. Para que esto suceda debe existir un marco de relación posible entre el decir-se del estudiante, con la escucha del docente. Habida cuenta de estas dos posiciones, consideramos oportuna, a los fines pedagógicos, la inclusión de una tercera posición que introduzca el escuchar-se, es decir, la posibilidad de que lo dicho pueda ser registrado y luego revisitado analíticamente por el mismo estudiante.

Por lo argumentado, ensayaremos brevemente las fases operativas básicas para la construcción de un ejercicio heurístico que permita una posible articulación entre la expresión oral y el registro y construcción escritos, dando cuenta de los factores didácticos y operativos. En términos globales, el ejercicio propone la realización de entrevistas cruzadas entre pares, guiada por preguntas dadas por los docentes. Los audios de las entrevistas serían tomados en formato digital, y luego desgrabados, para realizar intervenciones posteriores sobre aquello dicho, con el fin de visualizar enunciaciones críticas.

a. Presentación del ejercicio. Como en cualquier ejercicio de taller se prevé una instancia operativa pautada y ordenada, indicando las condiciones globales del ejercicio, y modos de desarrollo previstos. En el caso puntual de este ejercicio entendemos que su dimensión heurística podría perderse en la medida que se mencionen los objetivos y los supuestos

teóricos, que, eventualmente podrían ser re-presentados luego de haberse realizado las entrevistas.

b. Las entrevistas. Considerando que en todo proceso de aprendizaje –en especial, dado en un marco institucional– operan distancias simbólicas docente – estudiante obturando la palabra, es preciso que el protagonismo de los docentes se remita estrictamente a esta presentación, realizándose las entrevistas entre pares, de a dos. Este primer momento del ejercicio pretende ser una habilitación al decir. En ese sentido, las preguntas merecen una consideración crucial dado que deben ser suficientemente dirigidas para provocar fibras íntimas, advirtiendo el riesgo de que caigan en lugares comunes, y que sobre todo, concluyan de manera cerrada. Por el contrario, se busca que habiliten el decir, mediante la incomodidad, provocando, en la medida de lo posible descolocaciones hacia otros lugares, y que produzcan desencadenamientos que vayan determinando los procesos de aprendizajes. El entrevistador deberá formular las preguntas tal cual están escritas, sin hacer interpretaciones subjetivas adicionales.

c. Un registro. Dado el espíritu heurístico de la fase de entrevistas, el registro posterior debe ser una transcripción rigurosa, una desgrabación literal de aquel momento, dando cuenta de todos los detalles posibles para su posterior lectura. El formato de la ficha de registros deberá ser pregunta-respuesta, indicando quién entrevista, y quién responde, fecha, y horario, e indicando el tiempo tomado para cada respuesta.

d. Informes cruzados. Luego de las desgrabaciones, cada entrevistador deberá producir un texto de devolución cuya principal consigna será extraer literalmente: los temas mencionados, las preguntas o inquietudes que surgen de ellos, y otras variables de estudio tales como autores, conceptos, períodos, teorías, utopías, proyectos. Por último deberá producir una lectura crítica sobre la posición del entrevistado con respecto al conjunto de variables mencionado. Se prevé que quien haya entrevistado ejercite una búsqueda global de materiales para ofrecer como aporte complementario. La presentación de estos informes deberá adjuntarse a la ficha de registro. En una instancia siguiente de mesa redonda se discutirá cada entrevista. Cada entrevistador la leerá públicamente, y luego leerá su propio informe. Será el objetivo de esta instancia discutir colectivamente sobre las formulaciones de tema, preguntas, y variables de autor, conceptos, periodizaciones, y la posición del

entrevistado. Cada entrevistador deberá realizar un tercer documento que recoja los aportes y críticas surgidos durante la instancia de mesa redonda. Por último entregará al entrevistado un informe completo que incluya los tres documentos, a saber: registro de entrevista, informe cruzado, e informe de mesa redonda.

e-. Maniobras. Los documentos surgidos de este ejercicio serán leídos en una reunión de docentes, con el objetivo de poner en común aspectos operativos, pero sobre todo de trabajar más precisamente sobre aquellos aspectos que los registros han dejado pendiente, con la finalidad de orientar actividades de formalización e indagación de materiales históricos y teóricos, para, por fin, precisar un conjunto de preguntas que abran la investigación y la vayan desencadenando. Se sugiere prestar especial atención a las declaraciones más sensibles que den cuenta de implicaciones y del estar ahí del estudiante, es decir, aquellas declaraciones que más lo conmueven. Es importante la instancia grupal de los docentes con el fin de poder debatir detalles implícitos en los discursos de los estudiantes.

f-. Evaluaciones. Asumiendo una posición crítica con respecto a las evaluaciones numéricas, y más dispuestos a discutir las finalidades de las evaluaciones y su sentido más genuino y de aporte dinámico a los procesos de enseñanza de la Historia de la Arquitectura, conviene remitirnos a los objetivos ya planteados. En ese sentido, el acompañamiento personal –debidamente registrado de los procesos– por parte de los docentes es determinante al momento de visualizar los movimientos producidos por cada estudiante. Aquellos movimientos se arman, en buena medida, de postulaciones, y formulaciones de argumentos, ya sea bien consolidatorias, o refutatorias. En el caso de este ejercicio particular, en la medida que tiene un propósito mayéutico, es decir, una colaboración a la exteriorización del decir, es preciso evaluar los procedimientos operativos, pero sobre todo, los grados de elección de tema y de preguntas, y en especial, su modo de formulación y revisión propia sobre aquello dicho. Se trata, en definitiva, de que las evaluaciones puedan incorporarse constitutivamente a los procesos de aprendizaje, en términos de utilidad, y no restrictivos, como procedimiento administrativo. Como parte misma de las evaluaciones es importante destacar la necesidad de establecer registros exhaustivos por parte de los

docentes con la finalidad de poder discutir la propia utilidad del ejercicio, las particularidades de cada caso y de cada grupo, y los ajustes progresivos.

5.- Bibliografías.

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

Camilloni, A. *Ensayo sobre la Curiosidad*. Conferencia dictada en el Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Busciazso", 10 de octubre de 2014.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica para maestros y profesores*. Santillana, Buenos Aires.

Freire, P. ([1993] 2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Litwin, E. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, en: Camilloni, A. y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.

Novick, A. *Notas acerca de la Historia de la Arquitectura: ¿para qué?, ¿qué? Y ¿cómo?*, texto de cátedra sin editar.

Revel, J. (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de Historia Social*. Manantial, Buenos Aires.

Sabugo, M. (2010). Dejar aprender: postulados y evidencia en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, en: Conferencia en el IVº Encuentro-Taller de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, Arquitectura y Ciudad, FARQ, Montevideo, 22 de noviembre de 2010.

White, H. (2010). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Prometeo Libros, Buenos Aires.