

## DEL DOCENTE ERUDITO AL DOCENTE ENTRENADOR

La conjunción de un “cómo” y un “qué” como el “para qué” en los cursos de Historia de la  
Arquitectura

Darío Jiménez (arq UNR) / Horacio Premoli (arq UNR)<sup>1</sup>

Mayo 2014

Si la Historia no es una, ni objetiva, ni neutra ... Cómo entonces puede “enseñarse”?

La ponencia parte, fundamentalmente, de una experiencia: reúne un cúmulo de pensamientos, actividades y posiciones críticas respecto de un trabajo de Taller direccionado fundamentalmente a que el Curso, como agente colectivo, pueda ser productor de conocimientos en Historia de la arquitectura. Comparada con la enseñanza “tradicional” implica un cambio en la planificación (el “como” y el “que” pasan a ser el “para que”) y también en la realización concreta de la tarea. De allí surge la expresión del docente “entrenador”: no en términos “utilitarios”, sino como una figura verdaderamente educadora, en términos de potenciar al máximo la capacidad de trabajo del mencionado curso

El “cómo” tampoco es uno. Presentamos el nuestro

### *FROM A LEARNED TEACHER TO A TEACHER TRAINER*

*The combination of the "how " and the "what" as well as the "what for" in the courses on  
Architecture History*

*If History is not one , neither objective nor neutral ... How can it be " taught " ?*

*The presentation stems essentially from an experience : it gathers a cluster of thoughts , activities and critical points of view as an outcome of a workshop work which will, as a colective agent, produce knowledge in Architecture History. Compared to "traditional" teaching, it involves a change in planning (the " how" and " what " become the "what for " ) and also in the concrete fulfillment of the task. Hence, the expresion "trainer" arises, not in terms of " utility " , but as a truly educating figure, in terms of maximizing the working capacity of the course above mentioned.*

*There is not just one “how” . We will introduce ours*

**Palabras clave: taller, entrenador, curso, pedagogía, cómo**

**Tags: workshop, trainer, course, pedagogy, how**

---

<sup>1</sup> Los firmantes son docentes del Taller de Historia de la Arquitectura a cargo de Roberto De Gregorio (Dr. Arq.) de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario

## 1/ Comenzando por el final

*“El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con árboles», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. (...)”*

*García Márquez, G. (1981-2003) p.11*



Es el día de “la entrega de Historia” en la facultad de Arquitectura. En el local de ploteos algunos rezagados están impacientes, pen drive en mano, para llegar a tiempo con las láminas al aula. Los primeros ya cuelgan sus trabajos, según lo acordado: dos láminas de 50 x 70, una para el análisis e interpretación de la obra asignada y otra para la exposición de la problemática histórica elegida. Y aquello de la puntualidad (tan difícil de respetar en nuestras

facultades) tiene que ver con que en este caso no habrá un “te la traigo la semana que viene” que salve la falta. Porque en esta entrega de Historia no sólo se llevan papeles, sino que se exponen, se debaten y se construyen hipótesis a partir de ellos. Y, así como predomina la flexibilidad en muchos de los actos y actitudes docentes, en esto hay una condición irrenunciable: lo producido en el taller de Historia<sup>2</sup> se socializa con todo el curso. Si no, pierde gran parte de su sentido

En forma deliberada y quizás poco usual (sólo en este punto análogamente a García Márquez) hemos querido iniciar nuestra ponencia por un “final” que, en realidad, lo es en términos cronológicos (un trabajo práctico culmina con su entrega) tanto como conceptuales, entendiendo a este tipo de “entrega de Historia” como la instancia en que se cumplen los objetivos pedagógicos buscados. El nudo de nuestra ponencia plantea un par de términos interrelacionados, referidos a dos dimensiones de la formación en Historia de la Arquitectura: el rol docente (ya sea individual o de una cátedra) y la planificación pedagógica; ambos no dejan de ser expresiones de la misma cosa, o sea uno de los tantos modos posibles de plasmar la pedagogía de Taller junto con la disciplina que nos ocupa y, por qué no, nos apasiona

---

<sup>2</sup> El Taller es uno de los cinco dentro de la facultad que dictan los cursos de Historia de la Arq I, II y III, correspondientes a 2º, 3º y 4º año, respectivamente, de la carrera de Arquitectura. Todos los cursos del Taller trabajan, en su nivel, la misma modalidad, cambiando el período histórico de acuerdo al Plan de Estudios. Los ejemplos expuestos corresponden a los cursos de Historia III

## 1/ Comenzando por el final

En cuanto a la planificación, se dice y se nos ha enseñado en general que debe realizarse partiendo de la fundamentación y los objetivos (los “por qué” y “para qué”), se pone un pie luego en los contenidos (“qué”) para pasar finalmente al “cómo” de la metodología. Esto implica un “descenso” a una dimensión, si no deliberadamente menor, al menos condicionada y relativizada en orden a la primacía de las miradas anteriores. Lo que sostenemos es diferente: expondremos una modalidad de trabajo en la que el “cómo” metodológico es esencial, intrínseco y fundacional del proceso formativo de estudiantes de Historia de la Arquitectura. No consideramos que este planteo contenga algún tipo de invención, pero sí que ofrece un particular modo de “ajuste” a la hora de relacionar y llevar a la práctica ciertos postulados no tradicionales de los campos de la historia, la arquitectura y la educación en general, aplicados desde una realidad particular: el trabajo de taller vertical en las asignaturas mencionadas en estos últimos tiempos, primeros años del siglo XXI en la ciudad de Rosario, Argentina

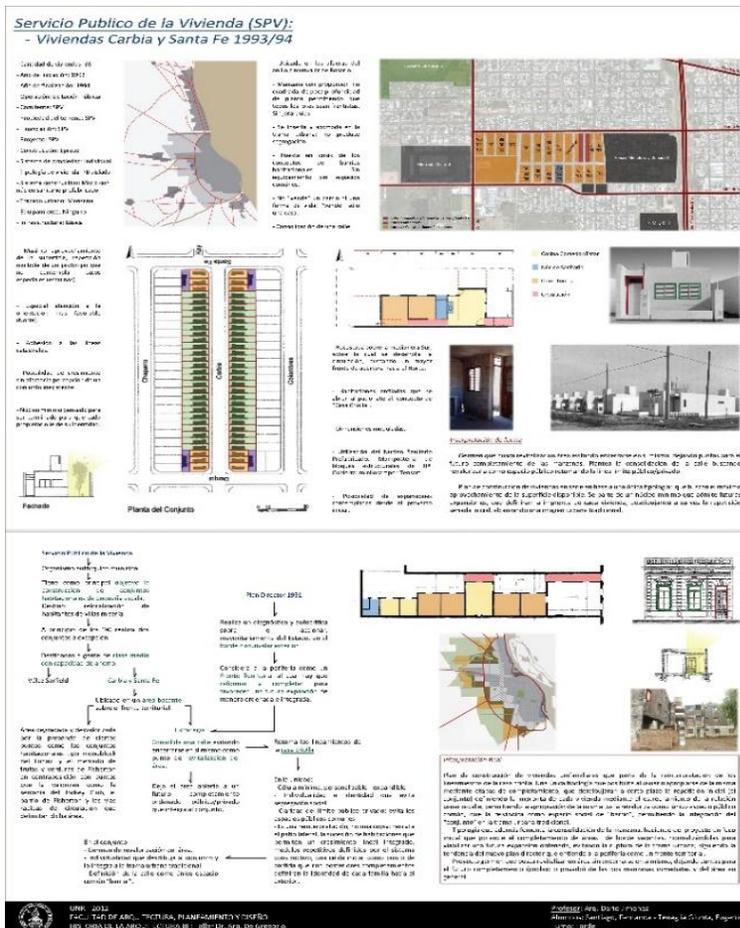
Y para que esto se cristalice, debe acompañarse de otro tipo de cambio: pasar de la erudición como principal atributo requerido en un docente o en una cátedra de difusión y explicitación de los grandes contenidos de la Historia de la arquitectura al docente “entrenador”; figura que ilustra al profesor, o grupo de profesores, como fundamentalmente potenciador de las capacidades de sus alumnos y que entiende al Taller como ámbito de producción y no de trasvase de saberes teóricos. Este cambio de rol no pretende plantear una dicotomía excluyente: en el docente “entrenador” la erudición es, cuanto menos, deseable. Pero no como primer atributo. En ese sentido, la entrega de Historia concebida como “fotografía” ilustra este concepto; el rol docente ha sido el de motivar, orientar y acompañar un proceso protagonizado por los alumnos. Sin el trabajo de un curso, no hay taller posible

A continuación, el desarrollo. Como ya anunciamos, comenzamos por el final

## 2/ Visita al entrenamiento

*“Ya les propongo a mis estudiantes que tomen algo simple para analizar, el Palazzo Sacchetti, por ejemplo. En torno a la obra sería necesario comenzar a estrechar redes cada vez más cerradas mediante datos absolutamente ciertos con la idea de llevar hasta el límite la idea de objetivación. Palazzo Sacchetti, ¿de quién es? ¿Para quién es? ¿Cuántos han sido los pasajes de propiedad? Sabemos que el palacio no está hecho para los Sacchetti, sino que se trata de una operación de especulación edilicia llevada a cabo por Antonio da Sangallo el joven, quien se había propuesto construir una casa con el objetivo de venderla. Debemos pasar a través de los testimonios de Vasari advertir que él nos habla de una casa que tiene muchos más locales comerciales que los que hoy existen. Haremos entonces un ensayo sobre la mampostería para descubrir los locales de los que habla Vasari comprobar que fueron originalmente construidos y luego desechados. Buscaremos en la sala de dibujo de los Uffizzi y luego en el archivo Sacchetti para descubrir que el palacio no era de ellos, sino que muerto Sangallo, la familia lo cede a la familia Ricci y son ellos los que duplican su superficie (...) Una vez hecho esto, puede indagarse todavía cuánto costó. Pero entonces deberemos prestar atención a cómo procede la especulación en Roma, al porqué de las variaciones en el precio de estos locales en diferentes años y de este modo se confirma la importancia de la zona (...)*

Tafari, M. En Liernur, J.F. (1983) p.14



Qué es lo que contienen esas láminas de la entrega, entonces? Cada grupo operativo de 2 a 3 alumnos tiene la consigna, en una duración de 7 u 8 clases de producción y consultas en plenario, de producir un trabajo de investigación a partir de una obra de arquitectura local (en este caso de la ciudad de Rosario): a cada grupo, una obra diferente. Esta investigación, desarrollada en un nivel básico acorde a las posibilidades del curso en cuestión, tiene dos instancias: una sincrónica, cuyo objetivo es producir un análisis e interpretación de la obra en cuestión, y una diacrónica, en la que, a partir de la anterior, se formula una problematización arquitectónica detectada en la obra de origen que se historiza hacia el pasado, en la búsqueda

## 2/ Visita al entrenamiento



del devenir de dicho problema arquitectónico y en la detección del momento que conceptualmente se producen los comienzos del problema, en el modo en que se lo detectó

Tomemos por caso las láminas del ejemplo<sup>3</sup>. Corresponden a un conjunto de unas 70 viviendas en un barrio del oeste de Rosario, a cargo del Servicio Público de la Vivienda del gobierno municipal, fechado entre 1993 y 1994. Asignada la obra a un grupo de alumnos, luego de un análisis que involucra una gran cantidad de aspectos (geométricos, constructivos, distributivos, espaciales, urbanos, del hábitat, políticos, económicos, sociales, de la historia de la vivienda popular, urbanísticos, etc) el grupo postula en algunos “párrafos – síntesis” su

interpretación de la obra:

*“Plan de construcción de viviendas unifamiliares que parte de la reinterpretación de los lineamientos de la casa criolla. Una única tipología que posibilita al usuario apropiarse de la misma mediante etapas de completamiento que desdibujarán a corto plazo la repetición inicial (el conjunto) definiendo la impronta de cada vivienda mediante el estrechamiento de la relación usuario-calle permitiendo la apropiación de la misma. Se la revaloriza como único espacio público común, que la reivindica como espacio social “de barrio”, permitiendo la integración del conjunto en la trama urbana tradicional*

*Tipología que además fomenta la consolidación de la manzana, haciendo del proyecto un foco inicial que potencie el completamiento de áreas de borde vacantes, normalizándolas para viabilizar una futura expansión ordenada, evitando la ruptura de la trama urbana, siguiendo la tendencia del nuevo Plan Director que entiende a la periferia como un frente territorial*

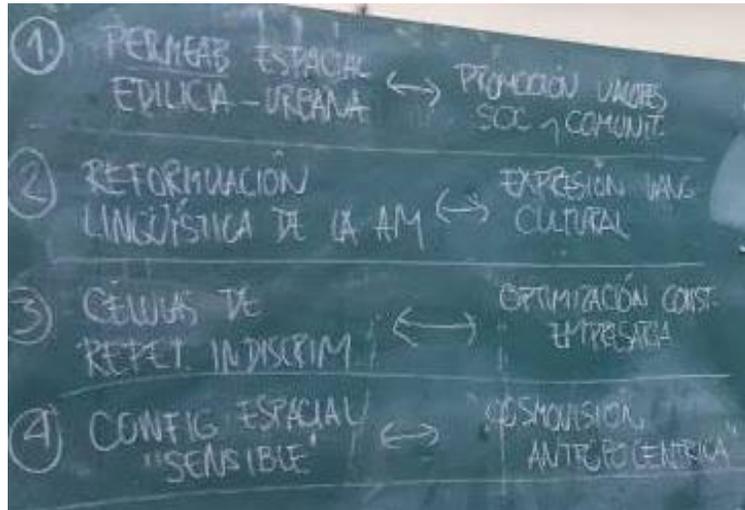
*Proyecto germen que busca revitalizar un área sin encerrarse en sí mismo, dejando puntas para el futuro completamiento (público o privado) de las dos manzanas inmediatas y del área en general”*

<sup>3</sup> Se presenta el trabajo de cursado de los alumnos Fernanda Santiago y Eugenio Tenaglia, correspondiente al curso de Historia III 2012

## 2/ Visita al entrenamiento

Como dijimos, el trabajo prosigue con la formulación de una problemática arquitectónica detectada en la obra y su consiguiente rastreo histórico. En este caso los alumnos postulan la “*búsqueda de una estructura germen abierta y universal que posibilite la transformación del proyecto inicial en pos de la adaptación y apropiación por parte un posible usuario*” y proponen como obras del mencionado rastreo (dentro de la historia de la ciudad) al edificio de la Facultad de Arquitectura (1966), la sede de La Mercantil Rosarina (1950), el Edificio Gilardoni (1928) y la Planta tipo fundaciones de pueblos-estaciones de FFCC (alrededor de 1870). Y con ellas, las conclusiones sobre el proceso histórico que tiene como eje al problema postulado

La presentación de este trabajo de alumnos se hace meramente a modo de explicitación del enfoque y no con el ánimo de presentarlo como caso paradigmático, o de excelencia. Sí nos sirve como para redondear este otro aspecto: así como este grupo trabaja sobre el conjunto de viviendas del SPV, los restantes diez, quince o veinte grupos que componen el curso tienen asignada una obra diferente, todas del mismo período histórico en cuestión (1980-2000, en este caso). De tal forma, la entrega no sólo no es un acto privado alumno-docente que se socializa, sino que, además, se convierte en un seminario de construcción colectiva de formulación de hipótesis de las principales problemáticas arquitectónicas que atravesaron la producción local en ese período. Somos conscientes de que estos saberes poseen un carácter aparentemente precario: año a año cambian los alumnos, las obras elegidas como disparadores e incluso los docentes a cargo y, por lo tanto, los resultados de cada seminario son diferentes. Sin embargo, creemos que esta aparente precariedad es, esencialmente, su fortaleza



Pero sobre esto seguiremos. Ahora preferimos cerrar el apartado con el particular modo (riguroso y poético a la vez) de Tafuri de “combatir la precariedad”:

*“Llegado a ese punto, habré alcanzado un límite. Como pueden ver, luego de estrechar cada una de estas redes en torno al objeto, a la interpretación le queda un círculo pequeño, muy pequeño. Y comprimido. Parecería que no tengo libertad, y sin embargo dentro de este pedacito que me ha quedado, mi libertad es máxima. Me ha quedado una superficie diminuta de máxima libertad. Ahora bien, cuanto más tienda a cero la superficie de este último círculo, significa que aquella obra habla solamente a través de los datos que he recolectado” (Liernur, J.F. 1983, p. 14)*

### 3/ Pérdidas y ganancias

*“Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son éstos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos?”*

*Rancière, J (1987-2002) p. 7*

Romper con la columna vertebral tradicional de la docencia en Historia de la Arquitectura implica una serie de pérdidas frente a las cuales es imposible no afrontar algún tipo de duelo. Las certezas (aunque inestables y parciales, certezas al fin) que otorga la secuencia ya explicitada de la planificación educativa, traducida en algo así como “plan de estudios – erudición docente – apoyatura bibliográfica – definición de contenidos – emisión de saberes hacia el curso – evaluación de los conocimientos asimilados” se disuelven cuando la concepción pedagógica es más bien inversa y se fundamenta a partir de lo que el curso pueda construir donde los contenidos pasan a ser disparadores y no fines en sí mismos, como “paquetes” intelectuales que deban ser “metabolizados” por los alumnos

En nuestra opinión, este es uno de los puntos cruciales que enfrenta quien asume el rol docente en general, y en la Historia de la arquitectura en particular, en el día de hoy. La idea de taller, de fomentar la participación de los alumnos, de realizar propuestas operativas que motiven a todos y que consigan buenos resultados tiene una aceptación prácticamente unánime; sería extraño encontrar ya entrados en el siglo XXI profesores universitarios que planteen la educación desde una concepción rígida, vertical, de mero “traspaso de conocimientos” y con una modalidad autoritaria; no, creemos y queremos pensar que eso prácticamente no existe. Pero lo que sí existe es el docente o la cátedra que en este terreno navega a dos aguas. Que mientras pretende una modalidad abierta, participativa y democrática por un lado no deja de mantener como certeza la primacía a nivel objetivos que hay ciertos contenidos intocables que los alumnos “tienen que saber”. Que tienen como preocupación generar un clima abierto y de diálogo en las clases, pero repiten sin modificación alguna la fórmula de la clase magistral que recibieron como alumnos cuando cursaron en el siglo pasado. Este tipo de observaciones no las hacemos por supuesto desde un lugar externo y acusador, sino sintiéndonos parte y sabiendo que dentro nuestro llevamos el conflicto de haber estudiado Historia de la arquitectura en un mundo y tener que ser docente de la misma disciplina en uno diferente. Desde ese lugar y desde la experiencia en el trabajo en el aula formulamos este perfil metodológico, hoy protagónico en la propuesta educativa de nuestra rama dentro de la Arquitectura. Los hemos dividido en tres: relación docente-curso, contenidos y evaluación y expresado en una puntuación de ideas-fuerza que explicitan nuestro hacer

+ Reemplazar la expresión “relación docente-alumno” por “docente-curso” no es sólo un mero cambio de términos: implica el reconocimiento de la potencia de la dimensión social en el trabajo de taller. Los alumnos se forman trabajando y se potencian y capacitan recibiendo no sólo el aporte docente sino el de los propios compañeros. De esta forma, toda instancia que pueda ser colectiva deberá serlo, en cualquiera de las fases del proceso

+ Esta relación del o los profesores frente al conjunto de los alumnos se enmarca entonces en la concepción de otro tipo de cambio: el de “enseñanza” (que pone como protagonista necesario a la figura que “sabe” y por lo tanto “enseña”) reemplazado por “formación” o “aprendizaje” (con el acento en el que realiza el proceso). Y, por si hubiera que aclarar, en este contexto no se entiende que el docente debe atender como primer objetivo al avance del curso en su materia por cuestiones de simpatía, amiguismo o proselitismo, sino por fidelidad a la función, lo que redundará en eficacia. Esto se traduce en cada uno de los planes, hechos y actitudes deben tender a partir de un estado de realidad y autoconciencia grupal (partir de un curso que dice “sabemos esto, somos esto”) y a partir de allí proponer un nuevo paso adelante. El ejemplo claro en este sentido es nuestra figura de docente ya no primordialmente erudito o experto sino “entrenador”: puesto a trabajar, de poco sirve para el entrenador de un deporte lo bien que él mismo lo juegue o los conocimientos teóricos que tenga, sino la capacidad de detectar y lograr empatía con el grupo en cuanto a la realidad de éste en el campo que se trabaja y su desempeño como conductor en la progresiva marcha de capacitación. Lo que insistimos, no se traduce necesariamente en una actitud “amable” o “blanda”: un entrenador puede ser extremadamente exigente. Pero sólo consigue progreso en la medida que el grupo confíe en él y se concientice en la conveniencia de responder a sus propuestas. Lo que se haga por inercia, necesidad de regularizar o aprobar (“zafar”, en términos estudiantiles), miedo o motivaciones de ese tipo consigue poco rédito formativo

#### Contenidos

*«La historia no es más que un cúmulo de fábulas y bagatelas inútiles, recargada con cantidad de cifras y nombres propios. La muerte de Igor, la serpiente que mordió a Oleg...¿qué son sino cuentos de comadres? ¿A quién le importa saber que Iván se casó en segundas nupcias con la hija de Temriuk el 21 de agosto de 1562, mientras que con Ana Alekséievna Koltóvskaia –su cuarta esposa- se casó en 1572...?»*

*Tolstoi, L. En Berlin, I (1953-1998) p. 66*

+ La cita de Tolstoi, descarnada y descontextualizada, no pretende justificar una postura científica en cuanto a la Historia. Pero sí es ilustrativa y enfática de algo que, en nuestro aquí y ahora, muestra el lugar de los contenidos temáticos en la pedagogía de taller: son un marco de referencia y un disparador de acciones. En este caso, de producción de historia, o de historias. Si entendemos a la formación en Historia de la arquitectura como una disciplina activa, aquella labor del docente como intermediador-explicador a los alumnos de los contenidos establecidos en un Plan de estudios queda totalmente a contramano de la

### 3/ Pérdidas y ganancias

concepción inicial. Por lo tanto, tomar postura por una pedagogía progresiva, participativa y de conjunto como debería ser un Taller no viene a abolir a los temas y bibliografías previstos en un “corpus” académico, pero sí los ubica en otro lugar a la enseñanza tradicional que es, repetimos, el dejar un rol protagónico para ocupar el de marco referencial que contiene y orienta el verdadero corazón del trabajo: la formación y la capacitación del curso

+ Definir contenidos de una materia o de un área implica, todos los sabemos, un necesario “recorte” operado en definitiva según la subjetividad de quien lo realiza. No implica una actitud caprichosa; muchas veces está avalado por la tradición disciplinar, expresada naturalmente en la bibliografía específica, pero siempre existe dicho recorte, al fin. Sin ingresar al campo específico de definición temática en nuestra disciplina sí queremos plantear que, en coherencia con nuestro enfoque y dentro del marco temático que viene definido por la institución educativa que nos contiene, todo lo que tenga que ver con obras e historias locales presenta un potencial mayor como objetos de estudio a ser “historizados”. Por varias razones, que exponemos a continuación:

- La arquitectura local, en tanto cercana física y culturalmente, es más fácilmente aprehensible, ya sea por el acceso a la obra misma (muchas veces en pie y por lo tanto “visitable”) y a la información respecto de ella, como también en cuanto a la comprensión de las lógicas que hicieron que la mencionada obra (o conjunto de ellas, sector urbano o ciudad) sean como es

- Los trabajos realizados acerca de la arquitectura local a través de la historia poseen también el valor de aportar, poco o mucho, a nuestra propia cultura. Dedicarse a coleccionar información, analizar y reflexionar críticamente sobre las grandes obras y problemáticas internacionales tiene, justamente, los inconvenientes de las distancias materiales y culturales, a los que se agrega su escaso valor de aporte. Es decir: volviendo a la cita de Tafuri del apartado anterior, proponer a nuestros alumnos un trabajo de investigación del Palazzo Sacchetti encuentra todas las dificultades ya mencionadas las que, aún pudiendo ser sorteadas, nos dará el amargo sabor que nuestro esfuerzo contribuye a la Historia con bastante poco: ya Tafuri con sus alumnos lo hicieron antes y mucho mejor. Porque, por otro lado: quién va a dedicarse a producir indagaciones históricas sobre nuestra arquitectura sino nosotros y los alumnos de nuestros talleres? Y, frente a lo que nos suena tan evidente, cabe dejar aclarado que esta elección no deja en el olvido ni “toma revancha” de la formación tradicional que ponía el epicentro en los sucesos histórico-arquitectónicos de las regiones más poderosas del planeta (Europa y los Estados Unidos) sino que también los reubica en el lugar instrumental acorde a nuestros objetivos. Por ejemplo: todo trabajo propuesto a nuestros alumnos que tenga como objeto de estudio realizaciones nacionales en la década del 50 no puede ignorar la problemática internacional de la segunda posguerra. Si lo hace (si ignora el marco mundial) no es un buen trabajo. Pero parece mucho más eficaz y motivador poner el centro en la producción local y entender lo internacional como contexto

+ Definidos ya el rol de los contenidos y la elección prioritaria de la arquitectura local como objeto de estudio para la producción del curso, agregamos también que la inserción de la exposición de contenidos (lo que se llama o llamó también clase “teórica” o “magistral”) es simultánea en el tiempo a la producción de los prácticos y, preferentemente, subsidiaria de los mismos. Por este motivo, tanto la elección de los temas como las

### 3/ Pérdidas y ganancias

modalidades expositivas estarán ajustadas a dicho fin y toman su lugar de acuerdo a un criterio de máximo aprovechamiento de los recursos. Si un práctico dura diez clases y hay lugar en esa planificación para ocho o nueve clases de exposición, los mencionados temas y modalidades serán las ocho o nueve clases que más réditos pensemos puedan dar a la producción de esos prácticos y no los principales temas definidos desde la bibliografía clásica o desde un plan de estudios al que, dijimos, le asignamos el rol de marco y no de objetivo de cumplimiento en sí mismo

+ Por último, hemos comprobado en nuestra experiencia que es posible obtener muy buenos resultados implementando una metodología participativa aún en la definición de contenidos. En el modo tradicional, a la hora de abordar un tema es el docente o la cátedra quien elige el autor u obra que considera más adecuado, la cual es “procesada” por el mismo y luego expuesta al curso; a lo sumo, se recomienda su lectura y se ofrecen otras alternativas, antes o después de la clase. Cuando el tema y el tiempo así lo posibilitan, pensamos que ofrece muchos mejores resultados la anunciación del tema a tratar y el encargo al curso que, en sus grupos de trabajo, elijan un autor o texto que lo haya abordado, confeccionen una lámina o archivo digital para exponer en la clase y tratar el tema en plenario, con el aporte de todos. Esto no anula ni menoscaba el rol docente; él también lleva lo suyo y tiene, por supuesto, la palabra “última y autorizada”. Pero el hecho de participar en la producción de contenidos para el conjunto de estudiantes deja en ellos réditos mucho más profundos

#### Evaluación

+ Dentro de la necesaria etapa de evaluación del proceso educativo en primer término cabe mencionar que, tratándose en este caso de un ciclo inscripto en un marco institucional, hay una instancia de evaluación final que tiene un componente definido por dicha institución (en este caso la Facultad de Arquitectura) y por la cátedra en cuestión y que debe conjugar el carácter de “certificación” que implica el aprobado de una materia con la actitud progresiva que caracteriza a la pedagogía taller. En este sentido, en coherencia con nuestro enfoque pensamos que los requisitos mínimos a fines de la aprobación de una asignatura de Historia de la arquitectura deben plasmarse fundamentalmente en el rigor de la presentación de una construcción histórica producida por el alumno que rinde y no tanto en la asimilación de datos o historizaciones de autor. Esa fijación de requisito se corresponde con la libre disponibilidad de tiempo de los alumnos para llegar a los objetivos pretendidos, incluida la asistencia docente en las consultas. De todas formas, preparar y aprobar la materia es una instancia diferenciada del proceso que implica la marcha de un curso y, por lo tanto, no nos detendremos exhaustivamente en ella

+ Sí pretendemos fijar posición en cuanto a la o las evaluaciones que ocurren durante el cursado; en el nuestro y en muchos casos, vinculadas a la obtención de la regularización de la materia. En este campo sostenemos lo siguiente:

### 3/ Pérdidas y ganancias

#### EVALUACIÓN FIN DE CURSO HISTORIA III DE GREGORIO 2013

ALUMNO (identificación optativa):

1/ Sobre el trabajo y la participación propia y de los miembros del curso (0 nulo; 5 máximo)

Dedicación al trabajo y aporte al curso desde lo personal y el grupo de trabajo \_\_\_\_\_

Nivel alcanzado en los trabajos realizados por el grupo de trabajo \_\_\_\_\_

Dedicación al trabajo y aporte al curso por todos los alumnos en general \_\_\_\_\_

Nivel alcanzado en los trabajos del curso \_\_\_\_\_

Clima de trabajo grupal \_\_\_\_\_

2/ Sobre el desempeño del/los docente/s de la Cátedra (0 nulo; 5 máximo)

Conducción del curso (motivación, claridad de consignas y evaluaciones, etc) \_\_\_\_\_

Claridad y nivel académico en clases y correcciones \_\_\_\_\_

3/ Sobre las actividades realizadas (0 nulo; 5 máximo)

Comprensión, nivel alcanzado y utilidad de los prácticos a partir de obras \_\_\_\_\_

Comprensión, nivel alcanzado y utilidad de otros prácticos (ej Mod y Posmod) \_\_\_\_\_

Comprensión, nivel alcanzado y utilidad de las clases expositivas \_\_\_\_\_

4/ Sobre el ciclo completo del Taller (HI, HII y HIII) (0 nulo; 5 máximo)

Coherencia y progresividad de lo realizado en las tres materias \_\_\_\_\_

Nivel de satisfacción global en cuanto al cursado de Historia de la Arquitectura \_\_\_\_\_

5/ Observaciones salientes

Lo más valorado de este curso de HIII es

Lo más desvalorado de este curso de HIII es

Lo más valorado del ciclo de tres materias en el Taller es

Lo más desvalorado del ciclo de tres materias en el Taller es

6/ Otras observaciones (escribir al dorso)

GRACIAS !!!!

y se debate sobre ella que una carpeta que viaja de la mano del alumno a la del profesor y de allí a su domicilio el que, después de una lectura que no suele ser muy generosa en tiempo, es canjeada por un número que se comunica al alumno o al grupo en cuestión. Es también superadora de un “parcial” realizado como examen escrito individual que corre el mismo destino que la mencionada carpeta la posibilidad de preparar un tema y exponerlo en clase; y así, más allá de los ejemplos. Como también nos parece conveniente y estimulante más que un control de asistencia “meramente física” al curso, un control en base a la producción y al aporte: sólo aquel alumno o grupo de ellos que a la hora del plenario aporta su producido, se considera presente. Esta elevación de la exigencia tiene un carácter fundamentalmente motivador y de coherencia con la propuesta: se viene al taller a trabajar y a aportar, más que a “recibir conocimientos”

- Más allá de las evaluaciones docentes, es imprescindible generar situaciones de autoevaluación. Todo participante en un proceso educativo se hace de un cúmulo de pareceres, opiniones y valoraciones acerca del mismo, desde su lugar de alumno: por qué no hacerlo público, participando a compañeros y cuerpo docente? Esto puede concretarse tanto las instancias en plenario, donde se invita a los estudiantes a expresar dichas evaluaciones, como en la confección de fichas individuales evaluativas, las que hemos planteado como de “identificación optativa”; quien quiera guardar su anonimato tiene la posibilidad, pero también puede ser valioso para alumno y profesor saber quién es el que sostiene determinada crítica o convalidación

- En lo posible, debe canalizarse cada actividad evaluativa como posibilidad de aprendizaje y, como tal, tratar de factibilizar su socialización. Siempre será preferible una entrega que se expone al curso

### 3/ Pérdidas y ganancias

- Finalmente, cabe destacar que la “cultura internet” que nos domina desde los años 90 ha desnaturalizado el trabajo escrito, posibilitando mediante el “copiar y pegar” la confección de escritos collage que podrían ser realizados por los alumnos sin la necesaria elaboración y reflexión. Esto configura un elemento más que ratifica la evidente mayor eficacia de las entregas orales, públicas y con recurrencia a la gráfica dentro del cursado de nuestra rama de la Historia

*"Cada niño que se dibuje a sí mismo!", graznó la profe. Pasó luego por cada banco. "Y esto?", objetó alarmada al ver un embrollo de circulitos y madejas hechas a lápiz de colores del pibe. "Este soy yo..". "Pero no tenés cabeza, bracitos, piernas?". "Sí", admitió él, "pero soy un enigma, estoy disfrazado de enigma". Ella, por la tarde citó a los padres por ese niño absurdo al que no lograba entender"*

Abonizio, A (

La pedagogía de Taller, activa, progresiva, participativa (por citar algunos de sus rasgos) tiene su propia especificidad más allá de la disciplina concreta para la cual se la aplique; para los arquitectos, por ejemplo, no nos cuesta ningún trabajo asimilarla a las asignaturas proyectuales y, por supuesto, tiene un campo de aplicaciones que excede con creces al campo de la arquitectura y de la educación institucional

Nuestro enfoque no pretende "bajar" los lineamientos teóricos de pedagogos y expertos en educación para instalarlos en la formación en Historia de la arquitectura. Más bien, al menos en la práctica, hemos recorrido el camino inverso. Ha sido una determinada visión de la Historia y de la Historia de la arquitectura la que, una vez llevada al campo de la docencia universitaria, ha generado las opciones pedagógicas que aquí presentamos como el camino privilegiado para que esta formación sea lo más eficaz posible; no en términos de una eficacia "utilitaria", de marketing o de una máxima acumulación de conocimientos en los cerebros estudiantiles, sino apuntando a una educación humana y profesional más profunda

*- Pues entonces ya me contarás a mí lo que recuerdes. A mí me llegan fragmentos de hechos, retazos de acontecimientos, y yo saco de ellos una historia, entretejida de designio providencial. Tú al salvarme, me has regalado el poco futuro que me queda, y yo te corresponderé devolviéndote el pasado que has perdido.*

*-Pero quizá mi historia es un sinsentido....*

*- No hay historias sin sentido. Y yo soy uno de esos hombres que saben encontrarlo allá donde los demás no lo ven. Después de lo cual la historia se convierte en el libro de los vivos, como una trompeta brillante que hace resurgir de su sepulcro a los que son polvo desde hace siglos..."*

*Eco, U (2000-2008) pp. 21-22*

Cada historia es construcción y es relato y su producción implica todo tipo de recorte de datos e interpretaciones de quien la realiza. Así, el rol docente en Historia implica una definición básica, de arranque: tenderemos a que nuestros alumnos construyan historias o a que asimilen historias de otros. Definición que no es excluyente, que no deja de tener matices que la alejan del "blanco o negro", pero definición al fin. El paso del docente erudito al docente entrenador habla, justamente, de nuestra toma de posición

Y en el caso de la Historia de la arquitectura cobra una dimensión especial: los objetos de la Historia tienen materialidad. Son físicos y en muchos casos podemos acceder a ellos, para su estudio, su análisis o su mera contemplación; si no, se pueden reconstruir conceptualmente mediante la búsqueda de datos. Pero esta característica los coloca en otro plano, que es el del dato puro e insoslayable de la obra material combinado con todo lo abierto y complejo de la historia cultural y social que le da contexto. Lo cual tiñe a esta parcela de la Historia de un rasgo tan particular y, por qué no, encantador para quienes nos dedicamos a ella

*"La ciudad es un lugar físico, una construcción física, una realidad objetiva, determinada a través de las leyes que imponen sus estructuras económicas, pero es también algo más. Y adquiere dimensiones diferentes cuando se la asume como concentración de problemas, como creación inseparable de la vida civil y de la sociedad en que se manifiesta o como un plano de mis humillaciones y mis fracasos*

*Y ese algo más debemos buscarlo y recorrerlo, buscar sus comienzos más que un origen. Lo cual presupone romper la unidad y unidireccionalidad de la Historia en función de la convergencia de varias historias"*

*Yaquinto, E. (1991) p. 6*

La unidireccionalidad de la Historia de la que hablaba Yaquinto fue, muchas veces, convertida en unidireccionalidad educativa. Fue esa "bajada vertical" que se expresaba tanto en la autoridad del docente sobre los alumnos deformada en autoritarismo, o bien, más sutilmente, en monopolio del saber. Y también en la unidireccionalidad de la concepción educativa como derivada de la omnipotencia de los grandes contenidos a transmitir en la que toda actividad se subordinaba a la divulgación y explicitación de estos mismos, para ser consumidos acríticamente por los cursos

Conceptualmente, muchos en el siglo XX (varios de ellos citados en esta ponencia) ya habían quebrado esa unidireccionalidad de la Historia "general" o de la Historia de la arquitectura, específicamente. Adhiriendo a esa postura, creemos que es tarea permanente del docente en el aula arbitrar los medios necesarios, con una actitud de revisión y mejoramiento constante, para que ese quiebre pueda ser producido por los propios alumnos

## 5/ Bibliografía citada

Abonizio, A. (2014, enero 12) Fotografiando la zona. *Rosario 12*, p. 8.

Berlin, I. (1953-1998) *El erizo y la zorra*. Barcelona: Muchnik Editores SA

Eco, U. (2000-2008) *Baudolino*. Buenos Aires: De bolsillo

García Márquez, G. (1981-2003) *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Liernur, J. F. (1983) Entrevista a Manfredo Tafuri. *Materiales*, 3

Rancière, J. (1987-2002) *El maestro ignorante Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes SA

Yaquiinto, E. (1981) *Rosario: Comienzos de una moderna arquitectura*. Rosario: Libros de bolsillo A&P