

Proyecto y narrativa: Una reflexión sobre el papel del taller en el dictado de la asignatura Historia de la Arquitectura en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires

RH 79

**DIEGO MATÍAS
ADAD**

Project and Narrative: a Reflection about the Role of the Workshop in the teaching of “History of Architecture” in the Faculty of Architecture, Design and Urbanism of the University of Buenos Aires

**DIEGO MATÍAS
ADAD**

Arquitecto por la Universidad de Buenos Aires. Maestrando en Docencia Universitaria (Rectorado, UBA) en proceso de escritura de su tesis. Ganador (entre otros) del Programa Jóvenes Docentes Investigadores 2018 con el proyecto Imagen y Habitar con sede en el Instituto de Espacialidad Humana (FADU, UBA). Doctorando en Arquitectura (FADU, UBA)

y docente hace más de diez años de la materia electiva Teoría del Habitar en la cátedra Doberti-Scaglia, y de Historia de la Arquitectura en la cátedra de la Dra. Arq. Rosa Aboy. diegoadad@outlook.com

Palabras clave: taller – FADU – enseñanza del proyecto – docencia – práctica social educativa

Key words: *workshop – FADU – teaching of the project – teaching – educational social practice*

80 RH

RESUMEN La investigación que el autor se encuentra llevando a cabo para su tesis en Docencia Universitaria surge a partir del debate del plan de estudios para la carrera de Arquitectura en FADU. Es innegable el papel protagónico que adquiere el taller como práctica de enseñanza dentro del abanico de asignaturas componentes del plan de estudios para dicha carrera. El taller es utilizado por las materias de proyecto, morfología y comunicación, las técnicas y las denominadas comúnmente teóricas, tales como historia, dirección y legislación de obra, matemática II y algunas materias electivas y optativas. Si bien cada asignatura posee una dinámica propia de funcionamiento enmarcada en el campo epistemológico de su saber, orienta la presente investigación el cuestionamiento sobre cuál es el papel del taller en el dictado de materias teóricas. Desde la pedagogía se refiere al taller como una metodología, sin embargo en la práctica, se advierte una estructura que involucra gran cantidad de

variables y dimensiones.

Marta Souto (1999) lo define como un dispositivo donde el foco está puesto en el saber-hacer, conjugándose creatividad y técnica, sin embargo deja afuera los aprendizajes intelectuales o teóricos que señala apropiados para otros espacios de trabajo como, por ejemplo, seminarios.

El objeto del presente artículo es reflexionar sobre la práctica del taller en la asignatura Historia de la Arquitectura de la carrera Arquitectura en FADU – UBA desde una perspectiva pedagógica y proyectual a partir de cuestionarse si es adecuada la práctica del taller para impartir y construir conocimiento teórico en el marco de las disciplinas proyectuales.

ARTÍCULO

RECEPCIÓN: 11/08/2019

ACEPTACIÓN: 31/12/2019

ABSTRACT *The investigation that the author is currently developing for his thesis in Docencia Universitaria has its origin in the discussion of the syllabus for the Architecture degree in FADU. It is undeniable the leading role that workshop gets within the wide options of subjects that integrate the FADU-UBA syllabus. It is used by project, morphological, communication and technical subjects, and also by the commonly known as theoretical subjects such as history, construction and legislation, mathematics II and some elective and optative subjects. Although each subject has its own dynamic to function framed in its epistemological knowledge, the present investigation is guided by the questioning about which is the role of the workshop in the teaching of theoretical subjects. Generally, when information is required about such from a pedagogical perspective, the*

education system refers to it as a methodology; however, in practice it is noticed a structure that involves a great amount of variables and dimensions. In this order, Marta Souto (1999) refers to the workshop as a device with emphasis in the "knowing-doing", combining creativity and technique; but nevertheless it excludes the intellectual learning that she points out as appropriate to other spaces of work, such as seminars.

The main purpose of this article is to think about the workshop practice in the History of Architecture, for the Architect degree in FADU – UBA from a pedagogical and projectual perspective from questioning if the workshop practice is proper to teach and construct theoretical knowledge in the frame of projectual degrees.

Consideraciones previas

El presente artículo se desprende del proceso de investigación que el maestrando está llevando a cabo en el marco de la presentación de su tesis para la maestría en Docencia Universitaria (UBA), donde investiga el papel del taller en el dictado de la materia Historia de la Arquitectura en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Didáctica FADU – UBA

A partir de la década del '60 la cantidad de alumnos ingresantes en la Facultad de Arquitectura se fue incrementando. En 1959 ingresaron 751, en 1983 ingresaron 1305. En el año 2007, la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo tenía 16.522 alumnos cursando alguna de sus siete carreras de diseño (Mazzeo y Romano, 2007: 25) y, de acuerdo con el censo de estudiantes de 2011 de la UBA, la FADU tenía una matrícula de 25.748 estudiantes, representando el 9,8% del total de alumnos inscriptos de la UBA, siendo superada solo por la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) y el Ciclo Básico Común (CBC) según el Censo de estudiantes 2011 (SIP Sistema de Información Permanente, Universidad de Buenos Aires, 2011:35). El cambio de escala, a la par de la complejización de los saberes disciplinares, hizo evidente la necesidad de la sistematización para la enseñanza masiva donde la transmisión de conocimientos debía hacerse a grandes grupos de alumnos, lo que demandó estructuras de cátedra complejas en las

que se vieron involucrados diversos actores y tornó necesaria una construcción didáctica para la enseñanza masiva.

Las disciplinas proyectuales ponen su eje de enseñanza en el aprender- hacer. Esto se aprecia en el modo en que se dictan las asignaturas y su dinámica de trabajo sin importar el área en la que se encuadren. Cada materia cuenta con módulos de cuatro horas semanales concentrados en un mismo día de la semana, a excepción de las materias de proyecto que cuentan con ocho horas semanales distribuidas en dos módulos de cuatro, con algunas excepciones.

Si bien en FADU hay aulas dedicadas para el dictado de clases magistrales y seminarios y, en general, las materias técnicas y teóricas hacen uso de esta modalidad por un lapso de entre una y dos horas no todos sus días de cursada, las asignaturas centran su dictado en el taller. Esta descripción general permite entrever una didáctica común que atraviesa las áreas de la carrera.

Es objeto del presente artículo reflexionar sobre la práctica del taller en la asignatura Historia de la Arquitectura de la carrera Arquitectura en FADU – UBA desde una perspectiva pedagógica y proyectual, para lo cual se plantea el interrogante sobre si es adecuada la práctica del taller para construir conocimiento histórico en el marco de las disciplinas proyectuales.

¿Qué relación puede existir entre la historia y el proceso proyectual?



RH 83

Figura 1: Enseñanza masiva. Clase teórica sobre Latinoamérica. Cátedra Aboy 2019. Fuente: producción propia.



Figura 2: Enseñanza masiva. Clase teórica de profesora titular. Cátedra Historia de la Arquitectura I, Aboy, 2018. Fuente: producción propia.



Figura 3: Enseñanza masiva. Mensaje de profesor asociado a estudiantes. Cátedra Teoría del Habitar, Doberti – Scaglia, 2018. Fuente: producción propia.



Figura 4: Taller Cátedra Historia de la Arquitectura I, Aboy, 2018. Fuente: producción propia.

Marco teórico

En términos pedagógicos, el estudio de la práctica de taller en el dictado de materias teóricas es prácticamente nulo. La bibliografía consultada para la construcción del marco teórico sobre el taller siempre refiere al mismo en el dictado de asignaturas proyectuales.

La palabra taller deriva del francés atelier y su raíz refiere a astilla de madera, vinculada con el lugar para el hacer, tallar, trabajar la materia prima para lograr una concreción. Este significado deviene de un lugar donde se trabaja con las manos y predomina la lógica de la producción. En algunos ámbitos educativos se ve al taller como un tipo de clase especial, por referirse a un tipo de trabajo creativo y técnico.

En FADU el taller es un lugar de escucha, de habla, de cuestionamiento, de debate y de reflexión donde los alumnos ejercitan la argumentación y desarrollan posturas críticas respecto de sus propias producciones.

Es a través del habla y el habitar los talleres que tanto alumnos como docentes, en una relación formalmente horizontal, construyen conocimiento con efectos multidireccionales donde el docente, sin desdibujar las jerarquías que estructuran la práctica, es una voz más que orienta el proceso de los estudiantes.

Desde la pedagogía se define el taller como una metodología, y en esa línea Marta Souto (1999) lo define como un dispositivo donde entran en juego un conjunto de variables y dimensiones. Lo define como un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber-hacer y no tanto en aprendizajes intelectuales.

No estoy de acuerdo en hablar de taller cuando la producción es de tipo intelectual. Podría hablarse, por ejemplo, de seminario, donde hay una producción conjunta de conocimiento, pero no una producción de tipo material. Donde (...) el docente propone trabajar en pequeños grupos para que surja el conflicto socio-cognitivo y (...) controla su rol de informante permanente para dar lugar a la búsqueda y la construcción conjunta de los alumnos. Básicamente nos señala que la diferencia entre el taller y otras maneras didácticas (...)

depende dónde está puesto el acento: si en el saber o en el saber-hacer. (Souto, 1999).

En sus diversas investigaciones, Souto, analiza dispositivos grupales y de formación estudiándolos en el ámbito de la escuela primaria, media y educación superior ¹, y concluye que en el taller, visto desde una perspectiva psíquica hay un predominio de lo racional. Se trata de un grupo humano centrado en el trabajo. Hay libertad. Se puede salir del taller cuando se ha finalizado un trabajo. Hay una autonomía y responsabilidad importante del sujeto que aprende, las relaciones de ayuda mutua y cooperación están presentes, aunque las tareas sean diversas. Nos dice que esta descripción no es de un ideal, sino que surge de los datos de su investigación.

En este sentido, Ander Egg (1994) se refiere al taller como una alternativa del sistema de enseñanza-aprendizaje en la que se reemplaza el hablar, teórico y recapitulativo, por un hacer productivo. Sostiene que se aprende haciendo a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que están todos implicados como sujetos y agentes, debiendo propender a superar las relaciones dicotómicas jerarquizadas docente-alumno y las relaciones competitivas entre alumnos.

Al docente le corresponde la tarea de planificador del taller, es decir, ser un estímulo, una orientación y una asesoría técnica, tarea que incluye tanto la apoyatura teórica y metodológica,

como así también la guía bibliográfica, documentación de base y de consulta que las exigencias del curso vayan demandando. Al alumno, por su parte, le corresponde insertarse activamente en el proceso como sujeto de un aprendizaje autogestionado.

En este marco y, profundizando en el rol del docente, Freire (citado en Frigerio et. al, 2005) nos dice que “cuando se establece en primer lugar la respuesta, el aprender se detiene dado que el saber ya está hecho. El coordinador tiene que

RH 85



Figura 5: Actividad en Taller. Cátedra Historia de la Arquitectura I, Aboy, 2018. Fuente: producción propia.

cuidarse de no traer la respuesta antes de que se haya planteado la pregunta porque, de esa manera, se corre el riesgo de castrar la curiosidad”.

1. Realiza análisis multirreferenciado de dispositivos destinados a la formación profesional.

Además, Schön (1992) nos aclara que los alumnos de los talleres de proyecto buscan algo que no serían capaces de reconocer, aunque lo tuviesen delante de ellos. Señala que el aprendizaje inicial tiene una doble carga, en la cual deben aprender a ejecutar interpretaciones de diseño y a reconocer su ejecución competente. Sostiene que cuando un alumno comienza la ejecución, empieza en simultáneo la interpelación y a regular su búsqueda por medio de la referencia a aquellas cualidades que puede reconocer; porque el alumno no sabe ni puede saber lo que significa diseñar hasta tanto no ejercite el acto. Define este pensamiento proyectual como algo difícil de conseguir de primeras para el alumno, lo ilustra como algo oscuro, ajeno y misterioso. Incluso cualquier descripción verbal sobre qué es el diseño sería incapaz de probar la comprensión de lo que es diseñar en la acción, algo que el alumno podrá “aprender formándose a sí mismo,

comenzando por hacer lo que no comprende”.

Los talleres de diseño se basan en la premisa de un tipo muy particular de aprender haciendo. Al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que significa diseñar. Si acepta ese desafío y los riesgos asumidos que conlleva, estableciendo una especie de contrato (tácito o explícito) con el tutor, que implica una tregua voluntaria de incredulidad, comienza a tener la clase de experiencias a que se refiere el discurso del tutor. El estudiante se coloca en un modo de atención operativa, intensificando sus requerimientos acerca de las descripciones y demostraciones del tutor y sobre sus propia atención auditiva y observación. Schön (1992: 113)

86 RH



Figura 6: Actividad en Taller. Cátedra Historia de la Arquitectura I, Aboy, 2018. Fuente: producción propia.

Las actividades llevadas a cabo en los talleres de las distintas áreas que componen las carreras de la FADU, tienden en general a focalizarse en la resolución de problemas de índole proyectual e intelectual. En este sentido, Barrell (1999:21) define el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como “un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida”. Define, en este marco, un problema como cualquier duda, dificultad o incertidumbre que se debe resolver de alguna manera.

El ABP se presenta como una manera de desafiar a los alumnos a comprometerse a fondo en la búsqueda del conocimiento -buscar respuestas a sus propias preguntas y no sólo a las que les plantea un libro de texto o un docente. - Identificar situaciones problemáticas en el currículum, plantear preguntas, investigar y presentar informes dependen de una comunidad de investigación y ayudan a formarla. En este tipo de comunidad los participantes se escuchan entre sí, están abiertos a diferentes puntos de vista y pueden trabajar en colaboración para llegar a conclusiones razonables (Barrell, 1999:21).

El “saber a enseñar” y el proyecto

De Brasi (1991:143) afirma que la transferencia comprende el supuesto de alguien que sabe y alguien que no; quedando el que sabe como poseedor de información y del conocimiento del otro, negándolo como sujeto activo productor de conocimientos.

Sin embargo, en la enseñanza de las disciplinas proyectuales y en el ejercicio de la práctica de taller, se verifica que el conocimiento no se transfiere linealmente entre un sujeto poseedor y otro receptor, sino que se reconstruye a partir de cuestionamientos de los actuantes.

El proceso de diseño es complejo, multidimensional, tiene una progresiva generación que no es lineal ni algorítmica y que en él inciden factores racionales y sensibles, objetivos y subjetivos, personales y sociales, que necesita de instrumentos y conocimientos propios de su disciplina y de otros ámbitos y que frecuentemente es resultado de un ejercicio interdisciplinario, y cuestiona si es más complejo el proceso de proyecto o la enseñanza del proceso de proyecto (Doberti en Mazzeo y Romano, 2007:11).

En este contexto, los docentes cumplen un papel fundamental dado que son la cara visible de la institución. Como actores buscan articular el conocimiento de la práctica profesional con lo que se enseña y lo investigado. Pero no es menos cierto que en las disciplinas proyectuales, a veces, no está claro cuál es el saber disciplinar a transmitir o el apropiado recorte del objeto para su estudio. Sobre los equipos docentes, Mazzeo y Romano nos dicen que:

En su mayoría están integrados por jóvenes, estudiantes avanzados o profesionales recientes, que aportan una buena formación disciplinar, un enorme entusiasmo y una fuerte voluntad. Sin ellos no sería posible

la tarea formativa, no obstante, no es menos cierta su reducida experiencia docente, la falta de conocimientos pedagógicos y el permanente recambio, en la medida que necesariamente deben priorizar sus tareas profesionales, de tiempos no siempre compatibles (Mazzeo y Romano, 2007: 42).

Roberto Doberti (2006) en diversos ámbitos académicos –entre uno de ellos, la materia electiva Teoría del Habitar² – pone en perspectiva el papel de la enseñanza del proyecto en su texto La cuarta posición. Afirma que las prácticas proyectuales, tanto en su dimensión operativa como reflexiva, tienen el mismo rango, el mismo valor identificador y primordial que tienen la Ciencia, el Arte y la Tecnología, determinando una cuarta posición como prefiguradora o planificadora del entorno humano. Define la función del docente en posibilitar que el alumno haga suyo un saber o una capacidad que antes solo el docente poseía, resultando en una incidencia en el alumno. Se trata de generar un proceso o cambio de acceso. Pone en cuestión la absorción pasiva de los alumnos de los contenidos en el marco de la enseñanza tradicional. Afirma que aprender exige una elaboración que deben hacer los alumnos por sí mismos, guiados y apoyados por los docentes.

La particularidad que atañe al dictado de las disciplinas proyectuales, respecto de otras que basan exclusivamente su campo de saber y acción en la ciencia y/o en la tecnología, es el trabajo con las formas e imágenes orientados a resultados que operan sobre el mundo material.

Las diversas carreras de FADU tienen como nexo común el proyecto, el que podría definirse como una prefiguración que propone una modificación de la conformación material del mundo, en directa incidencia con el habitar humano.

El proceso proyectual se sirve de y conforma imágenes producto de la cosmovisión de las sociedades en el marco del sistema que las organiza.

Casi todas las definiciones de diseño o proyectación (entendiendo por problemas de diseño o de proyecto a aquellos en los que la solución implica necesariamente especificación de formas y características físicas de algo); nos dicen que diseñar o proyectar son acciones orientadas hacia fines, acciones teleológicas. La acción proyectual, guiada por el pensamiento proyectual, es la acción necesaria para desatar procesos causales que llevarían el estado inicial, de una situación dada, a un estado final deseado (Iglesia en: Frigerio et al. 2005:13).

La información expuesta hasta aquí refiere a la enseñanza del proyecto en su generalidad sin atender a las particularidades de áreas o instituciones de enseñanza superior. Retomando la pregunta inicial que guía la investigación, se pretende poner en relación la enseñanza de la Historia de la Arquitectura enmarcada en la práctica de taller en FADU – UBA.

2. Materia electiva para Diseño Gráfico y optativa para las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño de Indumentaria y Textil en la FADU-UBA. Cátedra Doberti-Scaglia.

Historia y narrativa

La historia comprende y explica en la medida que narra, dado que esta es la forma mediante la cual comprende los acontecimientos al encuadrarlos en un todo significativo. Un relato, una narración, puede poner en relación acontecimientos no conexos entre sí mediante la construcción de un sentido articulador.

Considerados como elementos potenciales de un relato, los acontecimientos históricos tienen un valor neutral. Que encuentren su lugar finalmente en un relato (...), depende de la decisión del historiador de configurarlos de acuerdo con los imperativos de determinada estructura de trama. (White, 2003:113).

White (2003) sostiene que toda narración implica la imposición de un orden, una estructura y una forma que no le pertenece de por sí, por lo que la experiencia histórica se mostraría en forma discontinua y discordante, careciendo de neutralidad. La estructuración del relato revaloriza ciertos acontecimientos por sobre otros para dar orden a una realidad empírica que se presenta como caótica y desordenada. Diferencia acontecimientos (espacio-temporales) y hechos (narraciones).

Si bien tanto White como Ricoeur sostienen que las narraciones ponen en relación historia y ficción, ambos plantean la reconstrucción de una trama para significar los acontecimientos. Según Ricoeur “El problema está justamente en mostrar de qué

modo (...) lo imaginario se incorpora a la perspectiva del haber sido, sin debilitar su perspectiva ‘realista’” (Ricoeur, 1995:903). Este autor, sostiene que la historia necesita de la ficción para construir la trama y ganar representancia, concepto que niega la transparencia lingüística y reproducción literal de la realidad. Explica que no es posible conocer el pasado como se ha producido sino a través de una relación metafórica. Asimismo, manifiesta que la metáfora viene a salvaguardar una realidad histórica que de otro modo no podría ser accesible. Argumenta que la narración expresa y da forma a historias no contadas que se encuentran presentes en la realidad, a diferencia de White que las concibe como operaciones discontinuas del discurso. Asimismo, sostiene una estructura pre-narrativa que adquiere significado a partir de la configuración de la trama. “La narración resignifica lo que ya se ha pre-significado en el plano del obrar humano” (Ricoeur, 1995:54). En síntesis, antepone un antes de la trama (pre-narrativa; mundo de acción con sus estructuras simbólicas, conceptuales y temporales) y un después, que es cuando el lector reconfigura la trama; adquiriendo su sentido pleno en el regreso del lector al mundo de la acción, adquiriendo el grado de discurso referencial.

Follaje

Mario Sabugo (2014) en su texto *El tronco y el follaje*³, propone reflexionar sobre la enseñanza de la historia a partir de los imaginarios en arquitectura y los diseños. Si bien Sabugo advierte una limitación en la exposición de

evidencias tangibles, sostiene que la cuestión se enmarca en los episodios y matices que adquirió la carrera y la FADU – UBA como sede de trabajo. Reflexiona sobre el carácter transmisivo de los aprendizajes, la asimetría instituida y define a la enseñanza como una cuestión política, para proponer entender la actual estructura de la carrera de arquitectura a partir de la imagen del tronco y el follaje.

Ilustra las asignaturas proyectuales como troncales y ubica al resto, donde se encuentra historia, como follaje. En este contexto, el tronco podría prescindir de su follaje pues puede regenerarlo, instalando el concepto de la poda donde el tronco es lo único verdadero. Afirma: “El simbolismo didáctico del Tronco y el Follaje es plenamente compatible con la visión transmisiva de la enseñanza y por tanto con la reproducción de la asimetría simbólica, académica y social (Sabugo, 2014:5).

Expone que, en el discurso de la asignatura troncal, se asume que la transmisión se cumpliría carismáticamente a partir de la fascinación que generase el profesor, prácticamente ejerciendo el proyecto y sin un programa riguroso. Sabugo también afirma que el Tronco repudia lo que considera una “tallerización” indebida del follaje porque no quiere ver los avances de la enseñanza no transmisiva en asignaturas que podría considerar solo como proveedoras de “aportes operativos” al tronco.

Desde el punto de vista del simbolismo troncal, la enseñanza de

la Historia es también transmisiva, pero de ningún modo carismática ni práctica (por ello tiende a llamarlas “teóricas”). Requiere entonces la Historia claramente un “programa”, pero a la vez podría y debería ser (vista desde el Tronco) impersonal e incluso no presencial (Sabugo, 2014:5).

Asimismo, tomando el concepto de asignatura troncal que desarrolla Sabugo, Guillermo Rodríguez (2015) hace una crítica a la estructuración de la carrera de arquitectura y afirma que una asignatura troncal se supone el lugar donde hacen síntesis los aprendizajes del resto de las materias con un único perfil de egresado, advirtiendo que la subordinación de áreas no prepara al estudiante para diversos campos de acción profesional.

90 RH

Reflexiones no finales

De acuerdo a lo desarrollado en el presente artículo, a saber:

- La pedagogía define al taller como una metodología para la enseñanza proyectual desestimándolo como un lugar apto para la construcción de aprendizajes intelectuales;
- Entendiendo que el proceso creativo involucra acciones que no pueden ser transferidas linealmente;
- Donde el taller pareciese ser completamente (sino sólo) adecuado

3. Sabugo, M. (2014) El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la historia de la arquitectura y los diseños. VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad. FAUD – UNLP. Buenos Aires, Argentina.

para el dictado de materias proyectuales tales como diseño y morfología, por la particularidad de su saber a enseñar;

- Aproximando, a partir de los textos de Sabugo y Rodríguez, el papel del área Historia en FADU – UBA;

- Y comprendiendo que el taller, hoy en día, es la práctica vigente en el dictado de la materia Historia de la Arquitectura en esta casa de estudios;

Se propone entender el taller como una práctica social de enseñanza propia de las disciplinas proyectuales que atraviesa de lleno la formación de los profesionales que proyectan y construyen el entorno humano;

operando transversalmente en su formación por sobre el dictado de las distintas asignaturas. Inspirado en Ricoeur y White, sin desestimar las diferencias que ambos proponen sobre qué es la historia, y entendiendo que esta no es un saber a enseñar estático y consolidado que debe transmitirse a los estudiantes para ser memorizado; se puede pensar su enseñanza en el marco de la carrera arquitectura no solo como una recapitulación de hechos que permitan explicar la arquitectura de sociedades antiguas, sino como una narración activa que construya sentido sobre las lógicas de apropiación territorial y espacial de sociedades pasadas desde de lo narrativo, lo reflexivo y lo crítico, incluyendo a los estudiantes como agentes activos en la construcción de conocimiento.

RH 91



Figura 7: Ejercicio donde los estudiantes deben socializar la conceptualización de una cultura oriental. Cátedra Aboy 2019. Fuente: producción propia.

En la enseñanza de las disciplinas proyectuales, donde las realizaciones de la praxis se encuentran en el futuro (proyecto – prefiguración futura) como en el presente (obra – prefiguración pasada), la historia juega un papel fundamental aportando cohesión significativa a las imágenes arquitectónicas a partir de la narrativa histórica, construyendo sentido sobre el habitar de sociedades pasadas.

Lejos de ser estas líneas reflexiones finales, el presente artículo pretende servir de apertura para pensar el dictado de Historia de la Arquitectura a partir de la práctica social educativa del taller, incluyendo el discurso histórico como recurso proyectual que ponga en relación la imagen y la narrativa con la forma y la significación, para proyectar un futuro más justo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Barrel, J. 1999. *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Manantial, Buenos Aires.

De Brasi, M. 1991. “Acerca del aprendizaje”. En: *Bauleo, A. y otros, Propuesta grupal*. Plaza y Valdez editores, México.

Mazzeo, C. y Romano, A. 2007. La enseñanza de las disciplinas proyectuales: *Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Nobuko, Buenos Aires.

Ander-Egg, E. 1994. *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

Freire, P. 1997. “Hacia una pedagogía de la pregunta, Conversaciones con Antonio Faundez”, en: Caputo, C. *Pensar la tarea docente*. Oficina de Publicaciones del C.B.C. UBA, Buenos Aires.

Doberti, R. 2006. *La cuarta posición*. Papeles de cátedra Teoría del Habitar: Buenos Aires.

Chevallard, Y. 2005. *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique: Buenos Aires.

Frigerio, M., Pescio, S. y Piattelli, L. 2005. Acerca de la enseñanza del diseño. *Reflexiones sobre una experiencia metodológica en la FADU-UBA*. FADU-UBA: Buenos Aires.

Ricoeur, P. (1995) “Entrecruzamiento de la historia y la ficción” en: *Tiempo y Narración III*, Siglo XXI: México.

Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración I*. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI, México.

Ricoeur, P. (1999) *La lectura del tiempo pasado*. Arrecife, Madrid.

Rodríguez, G. (2015) El lugar en el currículo. El área del sentido.

Sabugo, M. (2014) *El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la historia de la arquitectura y los diseños*. VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad. FAUD – UNLP. Buenos Aires, Argentina.

Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación. Paidós, Buenos Aires.

Souto, M. 1999. “El taller como dispositivo”. En: *Revista Novedades Educativas*, núm. 102. Noveduc, Buenos Aires.

White, H. (2013) *El texto histórico como artefacto literario*. Paidós, Barcelona.