

Mario Sabugo

El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la historia de la arquitectura y los diseños.

Texto base de la Conferencia en el VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad "Iván Hernández Larguía". Hitepac, Faud, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 15 de mayo de 2014

Creemos situarnos en la línea más pertinente a estos Encuentros colocándonos bien lejos de cualquier tipo de exposición magistral y empleando este valioso tiempo nuestro y de los asistentes para plantear algunos problemas de no cesan de incomodarnos a la hora de reflexionar sobre nuestras ideas y nuestras prácticas en la enseñanza y en la investigación y sobre todo en la enseñanza.

Las incomodidades no nos deben sobresaltar. Pues la enseñanza es un hecho esencialmente político, y por lo tanto sujeto a continuas redefiniciones de los actores, las visiones y de los intereses en juego. En último análisis, lo verdaderamente alarmante sería que presentáramos un conjunto de firmes seguridades sobre nuestra labor.

Esperamos que estas proposiciones problemáticas logren por lo menos el objetivo de quedar bien definidas como tales, y por otra parte sean interpretadas más como incitaciones a la reflexión que como una secuencia e declamaciones.

El marco general de estas proposiciones es de los imaginarios (o conjuntos de representaciones), sean instituidos o alternativos, según los cuales podríamos elaborar nuestras ideas y procedimientos en torno a la enseñanza de la arquitectura y los diseños, y de su historia en particular.¹

Intentamos asimismo de hacer converger dos corrientes hasta el momento (aparentemente) separadas de nuestras investigaciones, por un lado la que produjo trabajos sobre las representaciones alternativas en la cultura popular como "Del barrio al centro..." y, por otra parte, la específicamente didáctica cuya última presentación fue "Instigaciones..."²

¹ Berger, Peter L., Luckmann, Thomas 1966, **La construcción social de la realidad**, Amorrortu, Buenos Aires, 2003.

² Sabugo, Mario 2013. **Del barrio al centro: imaginarios del habitar en las letras del tango rioplatense**. Ed. Café de las Ciudades, Buenos Aires.

Sabugo, Mario, 2004. "Comprensión e invención: criterios y procedimientos didácticos en historia de la arquitectura" en **AREA N° 11, Agenda de reflexión en arquitectura y urbanismo**. Sicyt- Fadu- Uba.

Sabugo, Mario, 2006. "La copa del olvido: memoria y enseñanza en Historia de la Arquitectura", **I Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia de la Arquitectura, el Diseño y la Ciudad**. CEHAU- Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Sabugo, Mario, 2007 "La danza de la memoria y el olvido. Notas para la enseñanza en Historia de la Arquitectura." en **AREA N° 13, Agenda de reflexión en arquitectura y urbanismo**. Sicyt- Fadu- Uba.

Sabugo, Mario, 2010, "Dejar aprender: postulados y evidencia en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura." Conferencia en el **IV Encuentro-Taller de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, Arquitectura y Ciudad**, FARQ, Montevideo, 22 de noviembre de 2010.

En lo que se tratará a continuación de definir como problemas solicitamos tener en cuenta dos grandes limitaciones. Primero, que no disponemos de indicadores o evidencias rigurosamente tangibles acerca de la eficacia actual o futura de nuestros procedimientos didácticos. Segundo, que pensamos la cuestión inevitablemente afectados por los particulares episodios y matices que ha adquirido en nuestra carrera y en nuestra sede de trabajo.³



Las principales premisas de nuestro planteo, que no desarrollaremos *in extenso* en esta oportunidad, son.

Primero, que la universidad es sus términos actuales una institución que regula y legitima la reproducción de la diferencia social desde su propia asimetría simbólica interna. Esta asimetría se instituye imaginariamente entre los que no saben y los que saben, y estos, por añadidura, son los que miden la distancia entre ambos.⁴

Segundo, que los procesos de aprendizaje real son universales y permanentes, no siendo privativos de las instituciones educativas, que en todo caso desarrollan experiencias particulares sobre aquella base primera universal y permanente, que mejor serían enfocadas en cuanto tuvieran noción y consecuente respeto por la relevancia de los saberes preexistentes a tales experiencias.⁵

Tercero, que los procesos reales de aprendizaje, institucionalizados o no, nunca son de carácter transmisivo, pese a que se los actúe como tal en el plano institucionalizado. El modelo transmisivo es consecuencia de la mencionada asimetría instituida. La enseñanza es básicamente una cuestión política; las tan invocadas nuevas tecnologías no son decisivas a este respecto.⁶

Cuarto, que en una visión no transmisiva de la enseñanza, las instancias acreditadas de investigación pierden su justificación acumulativa, mientras que las instancias de

Sabugo, Mario, 2011, "El arte del borde. Aprendizaje, saber y poder en la enseñanza de historia de la arquitectura." Conferencia en la Reunión de Profesores Historia & Crítica. **XXX Encuentro/ XV Congreso Arquisur**. Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, 14 Noviembre.

Sabugo, Mario, 2012, "Instigaciones. Acerca de la enseñanza de historia del habitar." Conferencia en el **V Encuentro- Taller de docentes e investigadores en historia del diseño, la arquitectura y la ciudad**. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de San Juan, 23 de mayo

³ Pedimos por tanto disculpas si cargamos excesivamente las tintas en cuanto a la distinción entre asignaturas de proyecto e historias, sabiendo que hay relevantes experiencias de profesores que ejercen ambas incumbencias.

⁴ Bourdieu, Pierre 1979, **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**. Santillana, Madrid, 1999. Un caso de asimetría más alambicada es la separación de estudiantes del mismo curso en dos o más clases según su supuesta capacidad: así, por ejemplo, se los considera futura "vanguardia" y si no, probables "honestos reproductores de tipologías."

⁵ Rancière, Jacques 1987, **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual** Zorzal, Buenos Aires, 2007., Heidegger, Martin 1954, **¿Qué significa pensar?**, Terramar, La Plata, 2005. Kusch, Rodolfo, **Esbozo de una antropología filosófica americana**, Castañeda, Buenos Aires, 1978.

⁶ Piaget, Jean 1969. **Psicología y pedagogía**, Ariel, Buenos Aires, 1991. Con todas las imágenes características del modelo transmisivo: el Programa, la Memoria contra el Olvido, el Examen, la Calificación, y sobre todo la transmisión como dictado, inyección, transfusión, etc. y la mente estudiantil como recipiente, depósito, tanque, etc.

enseñanza propiamente dichas se transforman en instancias adicionales de investigación.

Quinto, que la dialéctica entre imaginarios instituidos e imaginarios alternativos, dentro y fuera de las instituciones, se expresa como dialéctica entre lenguajes y géneros discursivos inconmensurables que- desde adentro de la academia o campo intelectual- se contraponen como disciplinarios y no disciplinarios (o predisciplinarios). En el contexto propiamente instituido de la enseñanza, los imaginarios alternativos, que en general se consideran como “universidad de la calle”, emergen furtivamente en los discursos ocultos que, siguiendo la expresión anterior, podríamos llamar la “universidad del pasillo.” Allí está, sin más, ese “espíritu crítico” que ingenuamente reclaman o pretenden despertar algunos docentes, como si no hubiera aquella asimetría simbólica, que como autoridad hace que la libre expresión sea inviable.⁷



El núcleo principal de estas proposiciones problemáticas reside en preguntarse hasta que punto una enseñanza no transmisiva, y en particular la de Historia, tal como hemos apuntado tentativamente en otros trabajos, puede subsistir y crecer en el contexto curricular actual, configurado por los planes de estudio y, sobre todo, por la preeminencia de una visión simbólica sobre la que necesitamos reflexionar y que imagina las asignaturas proyectuales como “troncales”; en adelante y para simplificar, el *Tronco*.⁸

La imagen del Tronco es una imagen originada y anclada en las mismas asignaturas troncales; es preeminente porque no hay una imagen alternativa sostenida desde otras asignaturas, muchos de cuyos docentes, incluidos los de Historia, probablemente emplean esa figura de Tronco sin interpretar todas sus implicancias.

Y si algo queda simbólicamente para esas otras asignaturas como símbolo, debe ser la imagen del *Follaje*.

En efecto, desde el Tronco, la Historia es considerada como una suerte de complemento o accesorio cultural.

Como dijo *in illo tempore* un Secretario Académico de nuestra Facultad, la Historia sirve para que, si no lo hacían previamente, los estudiantes de arquitectura lean a Proust y vean el cine de Bergman.

Es también consecuente que un titular del Tronco, célebre por la extensión de sus clases, alguna vez le dijo a sus alumnos, que tenían que irse a cursar Historia: “no se vayan, no hace falta, la Historia la damos aquí nosotros.” El Tronco siempre puede recrear su follaje.

⁷ Bonfil Batalla, Guillermo 1987. **México profundo. Una civilización negada**, Random House Mondadori, 2005). Weber Max 1919, **El político y el científico**. Libertador, Buenos Aires, 2005.

⁸ Ante posibles objeciones a nuestro énfasis en lo simbólico, digamos que si la metáfora ha subsistido por décadas y en diversos contextos, no puede ser aleatoria y debe ser tomada al pie de la letra. Palma, Héctor 2004, **Metáforas en la evolución de la ciencia**. Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires, 2007. Lízcano, Emmánuel 2006, **Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones**. (Ed. Bajo Cero, España) Biblos, Buenos Aires, 2009.

Observado con detenimiento, aparece como extraño este fenómeno de que una asignatura de una carrera tenga el mismo nombre que la carrera como totalidad. ¿Hay por ejemplo una asignatura “Medicina” o bien una asignatura “Psicología” en las carreras homónimas?

Otro titular, más expeditivo, nos declaró “a la Historia hay que olvidarla.” Es la idea de la *Podá*, siempre reversible, pues el follaje podado será sustituido tarde o temprano por el Tronco.

El Tronco, además, se desentiende en general de la autonomía cultural, que no consiste exactamente en tener una mirada propia de lo local, sino en extenderla a lo universal. Hace algún tiempo, una importante autoridad académica de una de nuestras Facultades, proveniente, como es habitual, del Tronco, ojeaba una carpeta con la información de las asignaturas electivas y de pronto se detuvo y preguntó a los que lo rodeaban: *¿para que dictamos “arte mudéjar”, que tiene que ver con lo nuestro?*

El imaginario del Tronco ha sido históricamente dependiente, y vuelve a estarlo ahora luego de algunas vicisitudes, de los sucesivos discursos disciplinarios modernos y eurocéntricos. Aún algunos que pasan por “nacionalistas”, terminan resolviendo sus dudas mediante una simple elección entre escuelas europeas, prefiriendo a los ibéricos por sobre los holandeses.⁹

Así, la otra cara intelectual del Tronco es su renuencia a vincularse con las culturas populares y locales, que por otra parte combaten toda vez que en la enseñanza imponen, por ejemplo, el borrado de los discursos y lenguajes no-disciplinarios o pre-disciplinarios (que en realidad son los lenguajes populares locales).¹⁰

⁹ El relevamiento de los proyectos de investigación de nuestros Institutos, acordado en el marco del V Encuentro (San Juan 2011) muestra que en cuanto al *alcance geográfico*, sobre la misma base, encontramos 65 (70%) de alcance local, 26 (28%) de alcance regional, y 2 proyectos (2%) de alcance universal. La pregunta emergente es: ¿se puede producir una cultura arquitectónica autónoma y consistente sin que incluya una mirada universal? La ausencia de investigación local de lo universal hace que paradójicamente, esto local tienda a lo eurocéntrico. Es como una especie de “antirizoma”, en el cual, lejos de vincularse todo con todo, cada sitio y cultura tiene una comunicación propia con el santuario eurocéntrico, y ninguna con los demás sitios y culturas. Lo que dice irónicamente la revista Barcelona es la tónica dominante de nuestro campo disciplinario y didáctico: *soluciones europeas para los problemas argentinos*. Para otra cosa, están allí los últimamente denominados “estudios poscoloniales” entre ellos los de Edward Said, Enrique Dussel, etc.

¹⁰ Egipto, *el país de la bolilla muerta*, ya no es asunto de la historia de la arquitectura, la ciudad, el ambiente y el diseño en casi ningún programa de grado. En Historia 1 (Fadu/ UBA, tal vez el programa vigente más antiguo) subsiste dentro del punto de las “primeras culturas urbanas”, y en efecto en nuestro Taller se lo tiene como asunto pertinente. Uno de los programas de Introducción a la Historia (en Mar del Plata) es el único en que hemos comprobado la sobrevivencia de la palabra “Egipto,” lo que finalmente tampoco le acarrea el indulto, pues dicen que “intencionalmente dejamos fuera de nuestro análisis el importante núcleo Egipcio, si bien en la tradición historiográfica ambas, Mesopotamia y Egipto constituyen la clave del proceso urbano- estatal. Sin embargo entendemos que esta última, por su complejidad y exclusividad no nos permite operar desde categorías de análisis comunes a la línea de trabajo adoptada.” Contra esta tendencia, y otras, surgen nuestros artículos para Summa + bajo el seudónimo de los 4 de Egipto. Pues Egipto sigue ahí, siempre a lo largo del Nilo, lo reconozcan o no nuestros imaginarios académicos. Lo mismo que el Japón: se dictaba hace tiempo en Historia 1, incluso se publicaba en los Cuadernos de Nueva Visión hasta que, de pronto, Wright dejó de pertenecer al canon; como Japón venía de la mano de Wright, cayó en la misma volteada.

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.¹¹

En el discurso de la asignatura troncal se asume que habría una transmisión de conocimientos, con la particularidad de que se cumpliría: (a) carismáticamente, mediante el don o capacidad de fascinación del profesor, (b) prácticamente, es decir en el mismo proceso de ejercitación del proyecto y (c) sin requerir una planificación rigurosa y por lo tanto tampoco un “programa.”

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 se 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.

La visión troncal no quiere ver los avances de enseñanza no transmisiva generados en las asignaturas del follaje, y por ello (más allá de los tiempos propiamente dichos), repudia lo que considera una “tallerización” indebida.

Probablemente la más plausible de las visiones troncales de nuestro follaje es la que demanda a la Historia un aporte operativo, proveyendo modelos (o tipos, ejemplos, tratados, etc.) que incrementarían los recursos proyectuales en el Tronco, claro que dejando de lado la problemática de la extrapolaciones entre diferentes contextos históricos y geográficos.

En estos términos, la Historia es inevitablemente Follaje sea porque se le requiere algún elegante aditivo cultural (Proust, Bergman), sea porque se le demandan recursos proyectuales. Pero lo es sobre todo por su carácter *no perenne* (caedizo, podable) ya que el Tronco cuenta con absoluta capacidad para reponerlo a voluntad.

Hay árboles sin Follaje, pero no los hay sin Tronco.

En este paisaje simbólico- didáctico, las alternativas pensables de la investigación, y sobre todo de la enseñanza de la Historia, estarían vinculadas a la constitución de un campo disciplinario relativamente autónomo. Una de sus tareas sustantivas sería la de someter a crítica todas las implicancias del modelo del Tronco y el Follaje; desembocando en muy otras imágenes de la enseñanza de la arquitectura y la historia.



¹¹ No entraremos en otro embrollo, pero nos parece que este es el marco para situar el debate entre “investigación” e “investigación proyectual” en particular.