

de-
arq

DEARQ - Revista de Arquitectura / Journal of
Architecture

ISSN: 2011-3188

dearq@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes
Colombia

Londoño Niño, Roberto José

La docencia de la historia de la arquitectura en la Universidad de los Andes, Colombia

DEARQ - Revista de Arquitectura / Journal of Architecture, núm. 9, diciembre-, 2011, pp. 102-113

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=341630318010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La docencia de la historia de la arquitectura en la Universidad de los Andes, Colombia

Teaching practices of history of architecture at Universidad de los Andes, Colombia

Recibido: 26 de julio de 2011. Aprobado: 31 de octubre de 2011.

Roberto José Londoño Niño

Universidad de los Andes, Colombia
✉rlondono@uniandes.edu.co
Arquitecto, Universidad de los Andes
Máster, Universidad Politécnica
de Cataluña. Candidato a doctor,
Universidad de Buenos Aires, Facultad
de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
Profesor asociado, Universidad de
los Andes.

El artículo se enmarca dentro del trabajo de investigación para la tesis doctoral titulada (provisoriamente): *La enseñanza y el aprendizaje de la historia de la arquitectura en Colombia*, actualmente en elaboración, que hace parte del programa de Doctorado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, Argentina (FADU-UBA). Directora: Dra. Beatriz García Moreno (Universidad Nacional de Colombia), codirector, Arq. Horacio Caride Bartons (FADU-UBA, Argentina).

Resumen

El artículo intenta examinar la siguiente pregunta: ¿qué podría aportar a la práctica docente de la historia de la arquitectura el estudio de la evidencia de lo construido? Para responder a esta cuestión, se explica la composición de dicha práctica docente y se plantean las bases para una aproximación llamada *topográfica*, cuya unidad de estudio son las obras entendidas como objeto-eventos, episodios en el ambiente construido. Luego, se describe la experiencia alcanzada en los talleres de Historia del programa de Arquitectura, en la Universidad de los Andes, ámbito de donde surge, y al mismo tiempo, un caso que da cuenta de los antecedentes y las implicaciones que pueda tener dicha aproximación.

Palabras clave: historia de la arquitectura, práctica docente, métodos para la historia.

Abstract

The purpose of this paper is to examine the following question: could the study of existing buildings contribute to the history of architecture's teaching practices? In order to answer this question, the concept of the notion of a teaching practice is explained, and the fundamental elements of a topographical approximation are considered. This discipline's objects of study are works understood as objects/ events, or incidents in constructed space. The paper then goes on to describe what was achieved during the degree in Architecture's History workshops at Universidad de los Andes. In this environment the causes and implications of the previous statement became evident.

Keywords: history of architecture, teaching practice, historical methods.

Un ejemplo

En 1852, aparece el *Plano topográfico de Bogotá y parte de sus alrededores* (fig. 1). El recuadro al margen, además del título y la fecha, aclara que este fue levantado por el coronel de ingenieros Agustín Codazzi, en colaboración de “algunos alumnos del Colegio Militar”. Si bien la anotación parece intrascendente, lleva a suponer que la labor conllevó una forma de investigación y fue, al mismo tiempo, una experiencia con un significativo efecto pedagógico.

Trasladado a la actualidad, el ejemplo reúne variables claramente identificables: un proyecto que consistía en levantar el plano de la ciudad; unos conocimientos teóricos basados en las técnicas de agrimensura; una postura crítica relacionada con el hecho de tener que seleccionar aquello que se quiso ver y mostrar; un ejercicio instrumental referido al manejo de herramientas, escalas, datos, y, finalmente, un grupo de estudiantes que participó de la discusión, el trabajo de campo, así como del dibujo, según convenciones y parámetros establecidos.

El ejemplo ilustra algunas de las posibilidades que podría habilitar el estudio de la *evidencia construida*, entendida como un recurso didáctico, susceptible de ser asociado a todos los ámbitos que intervienen en la educación de los arquitectos y, como veremos, particularmente el que concierne al aprendizaje de la historia de la arquitectura.¹ Se trata de una aproximación que parte de observar las transformaciones en el paisaje urbano, donde los edificios tienen un papel predominante, como causa y efecto visible de dicho proceso, o bien como representación de las distintas temporalidades que conforman el espesor histórico de los lugares.

En este sentido, observar la evidencia construida puede constituir un acercamiento al *sentido del pasado*, hecho desde la condición presente. Algo que, en términos pedagógicos, significa un proceso inductivo, antes que deductivo, y en términos historiográficos, una mirada “desde abajo”, que atiende a los resultados y a los efectos antes que a las categorías a priori. Esta forma de ver, entender y narrar, por lo tanto, admite tanto la imaginación como el conocimiento fáctico referido a los datos e interpretaciones propios de la historiografía tradicional.² La cuestión tiene que ver con las maneras para lograr este acercamiento, con las herramientas y las narrativas posibles. Es decir, quisiéramos discutir las bases del compuesto pedagógico didáctico que se reúne en lo que llamaremos *aproximación topográfica* al pasado y que creemos adecuada para la práctica docente de la historia de la arquitectura, hoy en crisis.

Historia de la arquitectura y su práctica docente

La historia de la arquitectura está nuevamente en una encrucijada: responde al estado de la arquitectura y a las nuevas direcciones que surgen en los campos adyacentes, particularmente en los asuntos teó-



Figura 1. Recuadro del plano topográfico de Bogotá publicado en 1852, “levantado por el Coronel de ingenieros Agustín Codazzi y algunos alumnos del Colegio Militar” (transcripción literal). Fuente: Cuéllar y Mejía, Atlas histórico.

- 1 En relación con la divergencia entre los historiadores “convencionales” y los que estudian la *evidencia construida*, véase Stieber, “Learning from architectural”. Explica el debate entre la posición entre los historiadores *convencionales* de la arquitectura y los que han asumido la aproximación desde la evidencia construida.
- 2 Respecto de la *imaginación histórica*, véase Cabrera, “Hayden White”.

ricos de la representación, en las múltiples interpretaciones y en la jerarquía cultural. Muchos de nosotros ya no creemos en una historia imparcial o basada en patrones universales de belleza, lo que pese a todo no nos deja a la deriva. La disciplina de la historia no debe implicar un falso sentido de seguridad. Historia es una cuestión de preguntas, antes que de hechos: una búsqueda permanente de causas, de influencias; un intrincado ejercicio de análisis verbal y visual. Es un proceso que debe invitar a los estudiantes a sortear la complejidad antes que a pasar despreocupadamente sobre ella.³

3 Wright, "History for architects". La traducción es del autor.

En este punto es necesario hacer algunas precisiones sobre aquello que entendemos por práctica docente de la historia de la arquitectura. Esto es, su posición relativa dentro de otras disciplinas, la definición de su objeto de estudio y las aproximaciones que ha instrumentalizado. En cualquier caso, damos por hecho que el rol que cumple el estudio de la historia en la educación de los arquitectos, si bien es fundamental, necesita ser re conceptualizado a la luz del presente.

Entendemos que la práctica docente se ubica en la intersección de varias disciplinas, lo que conlleva una cierta complejidad en el momento de intentar su definición. Complejidad que le asegura una condición autónoma y heterónoma al mismo tiempo, que le permite establecer relaciones en muchas direcciones. Esta condición polivalente le atribuye una especial capacidad de adaptación, como queda demostrado en las permanentes y extremas oscilaciones por las que ha tenido que pasar desde que fue instituida en el seno de la academia francesa, a finales del siglo XVII.⁴ Desde entonces, ha pasado de tener un reconocido protagonismo, no obstante vacío de valor formativo durante la vigencia del modelo *Beaux-Arts*, al énfasis en el análisis formal, en busca de cualidades espaciales durante la modernidad, o bien a ser un motivo de reivindicación ideológica y formal durante la posmodernidad; para llegar a convertirse hoy en un terreno esterilizado, neutro y discretamente alejado de la contingencia académica.⁵

4 Con relación a la trayectoria del sistema de enseñanza *Beaux Arts*, véase Chafee, "Teaching of Architecture".

5 Con relación a los síntomas de crisis en la formación de los arquitectos y la historia, véase: 1) Anderson, "Architectural history"; 2) Torre, "Teaching Architectural", y 3) *Hito*, Revista de la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura.

Según esto, el rol de la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la arquitectura han sido muy diversos y se pueden reconocer tres dimensiones que han cohabitado de forma permanente, delimitando su acción y definiendo las variables que inciden en su diseño:

- La dimensión histórica e historiográfica: aporta el contenido general y el bagaje teórico; un cuerpo de conocimientos, enfoques y explicaciones sedimentado tras el examen del objeto de estudio, tocando problemas que son del dominio de otras disciplinas. En este sentido, se asocia a la historia general, la historia del arte, las ciencias sociales, los estudios culturales y, según la naturaleza del problema, también a las ciencias naturales, especialmente en lo que se refiere a los aspectos técnico-constructivos.
- La dimensión disciplinar de la arquitectura: guarda una directa relación con su historia por el hecho de trabajar sobre

los mismos principios, elementos y relaciones. Esto establece una situación oscilante entre la “operatividad” y “autonomía” respecto a las demás asignaturas y disciplinas en un programa de arquitectura.⁶

- La dimensión pedagógica-didáctica: es parte integral, dado que la práctica docente se refiere a problemas característicos del aprendizaje, los procesos cognitivos generales y aquellos que son específicamente aplicados a las condiciones que impone el propio objeto de estudio de la historia de la arquitectura.⁷

El común denominador entre estas dimensiones nos lleva a preguntar ahora por el objeto de estudio y los métodos adoptados. En primera instancia, la práctica docente de la historia de la arquitectura y la historia de la arquitectura, como tal, comparten el mismo objeto de estudio, referido al interés por el pasado, su registro, documentación, análisis y diseminación. El pasado, visto en las ciudades, los paisajes, los edificios, los objetos y sus autores. Así mismo, en relación con los sistemas económicos, la filosofía, las ideologías, las mentalidades, las instituciones, los procesos constructivos y la cultura.⁸ Se trata de temáticas que resultan necesarias en el momento de entender lo construido, y cuyo debate es materia de la teoría y la historiografía.

Donde radica la diferencia es en las finalidades: la historia de la arquitectura busca hacer historia mediante la investigación; mientras que la práctica docente apunta a comprender los principios, los elementos y las relaciones que provienen del pasado y aportan al núcleo disciplinar de la arquitectura. La historia de la arquitectura opera sobre la problemática que supone el pasado; entre tanto, la docencia busca llegar a conceptualizaciones, a estados de síntesis parciales sobre aspectos que, en cada momento, han sido considerados los más relevantes y deben, por lo tanto, ser aprehendidos.⁹

La diversidad de posibilidades que resulta de la intersección de las dimensiones, así como la amplitud del objeto de estudio, habilita múltiples abordajes y enfoques metodológicos para ser llevados a cabo en la tarea docente.¹⁰ Sin embargo, podemos considerar los seis que establece Andrew Leach para la historia de la arquitectura y su correlato, la práctica docente:¹¹ 1) estilo y periodo; 2) biografías; 3) geografía y cultura; 4) tipo; 5) técnica, y 6) tema y analogía.

Aproximación topográfica

Podemos entrar ahora en la explicación de lo que hemos dado en llamar aproximación topográfica y que resulta de la hibridación de las seis propuestas presentadas por Leach (fig. 2). Este enfoque, como ya dijimos, se basa en el estudio del ambiente construido, en entornos urbanos específicos, lo que tiene a su vez significativas implicaciones históricas.¹² En este sentido, la aproximación topográfica se inscribe en la *teoría del lugar*, y sin llegar a establecer una innecesaria oposición con las aproximaciones convencionales, se podría considerar una

6 Respecto de la configuración disciplinar y sus interrelaciones, véase Williams Robinson, “The Form and Structure”.

7 Con relación a la metodología en la historia de la arquitectura y su negación, véase Porphyrus, *On the Methodology*.

8 Respecto de los elementos que podría tener el objeto de estudio de la historia de la arquitectura, véase Seligmann, “Architectural History”.

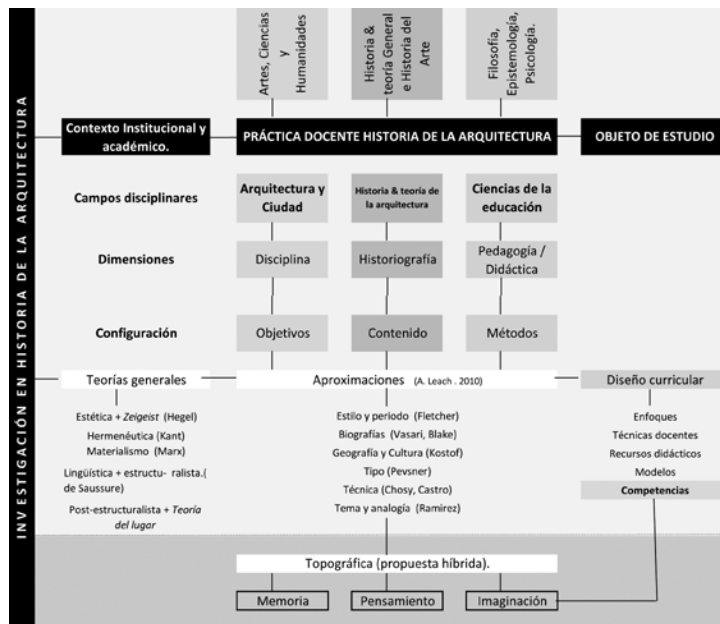
9 En cuanto a la definición de historia de la arquitectura, véase Leach, *What is Architectural?*

10 Respecto de los modos de estudiar la historia, véase 1) Battisti, *Dos modos de estudiar la historia*, citado en Pateta, *Historia de la arquitectura*, 40; 2) Whyte, “How do Buildings?”

11 Se trata de las aproximaciones a la historia en las que se reconoce algún grado de vinculación con el sistema hegeliano. En este sentido, véase Leach, *What is Architectural?*, 44.

12 Respecto de una teorización para la lectura del entorno, véase Waisman, *Estructura histórica*.

Figura 2. Mapa general de las relaciones que se establecen en la práctica docente de la historia de la arquitectura. *Nota.* Se incluye la aproximación topográfica propuesta y las "competencias" correspondientes. Es importante anotar que las "teorías generales" de la historiografía son permanente materia de discusión.



alternativa que contiene dos de las propiedades consustanciales de la arquitectura: el espacio y el lugar.¹³

En cuanto propiedades de lo construido, su verificación ocurre con particular nitidez en los edificios (las obras de arquitectura), entendidos como unidades fundamentales de análisis dentro del universo que constituye el paisaje urbano. Las obras contienen un potencial didáctico excepcional. Intentemos dar una definición:

Una obra arquitectónica remite más allá de sí misma en una sola dirección. Está determinada tanto por el objetivo al que debe servir como por el lugar que ha de ocupar en el conjunto de un determinado contexto espacial. Todo arquitecto debe contar con ambos factores. Su propio proyecto estará determinado por el hecho de que la obra deberá servir a un determinado comportamiento vital y someterse a condiciones previas tanto naturales como arquitectónicas. Esta es la razón por la que decimos de una obra lograda que representa una solución feliz, queriendo decir con ello tanto que cumple perfectamente la determinación de su objetivo como que aporta por su construcción algo nuevo al contexto espacial urbano o paisajístico.¹⁴

Según esto, diríamos, una obra de arquitectura es un objeto y, también, un evento.¹⁵ Vista como objeto, es materia que comporta propiedades formales y físicas, define límites, posibilita o impide vínculos en el tránsito entre lo público y lo privado. Está compuesta por partes, elementos y relaciones, que podríamos considerar invariables: columnas, puertas, ventanas, muros, escaleras, arriba, adentro, a través... lo que conduce a pensar que existe una larga tradición de respuestas y una serie de principios asociados a las dimensiones técnica, funcional y

13 La consideración por el lugar como categoría epistemológica en las ciencias sociales se ha llamado *el giro hacia el espacio* y su origen se remonta a finales del siglo XIX. Véase: 1) Archer, "Social theory"; 2) Hubbard, Kitchi y Valentine, *Key Thinkers*, y 3) Warf y Arias, *Spatial Turn*.

14 Gadamer, *Verdad y método*, 177.

15 Con relación a este planteamiento, véase Morgenthaler, "Chronology vs. System".

estética. Podemos afirmar también que entre todas las obras existe un grado de regularidad, de certeza basado en un saber empírico y, a la vez, propio de la disciplina. Pero, al mismo tiempo, es evidente que la combinatoria de estas partes, elementos y relaciones resulta ilimitada, lo que habilita la producción de obras de carácter singular. Singularidad que define su condición cualitativa, con lo cual se establece la diferencia entre “construcción” y “arquitectura”.¹⁶

En cuanto evento, una obra de arquitectura está determinada por las distintas relaciones con el tiempo:¹⁷ desde la cotidianidad que supone el habitar, donde la percepción (individual) del espacio define el vínculo con la construcción en un sentido sensorial, hasta la permanencia (colectiva) en el tiempo histórico, digamos de “larga duración”.¹⁸ Estas nociones temporales obligan a mirar la obra en sí y en su entorno, como parte del ambiente construido, lo que se asocia a las maneras de ver, que llevan a que las interpretaciones y valoraciones ofrecidas por las distintas generaciones presenten diferencias. Tales diferencias nos permiten entender cada obra como un problema, además de ontológico, hermenéutico y axiológico.¹⁹

De esta manera, en cuanto objeto-evento, una obra de arquitectura es un ente de conocimiento, un episodio, una reunión compacta de saberes que resulta significativo para quien se interese en comprenderla:²⁰ explica y se explica dentro de un contexto y un entorno, es testimonio de una época y, por ello, soporte de la memoria, producto y productor de cultura, alojamiento de múltiples actividades, y potencialidad capaz de incidir (para bien o para mal) en las maneras de habitar: considerado este término, en su sentido más amplio. Por esto las consideramos las unidades fundamentales de estudio en la aproximación topográfica.

Pero, ¿cuál es la diferencia fundamental en la consideración por las obras que hacen las aproximaciones convencionales y la que estamos intentando explicar?²¹ Permítasenos una comparación insistiendo en que, aunque no son excluyentes, el contraste entre las dos se basa en lo siguiente:

En la primera, el canon establece el criterio de valor para las obras, lo que en la segunda no corresponde, pues lo importante es la relación con el entorno a partir de la mutua determinación. En la primera, el tiempo obedece a la diacronía que deriva del sistema deductivo, y en la segunda prima la sincronía, la coexistencia de las diferentes formas en las que el tiempo puede ser leído. En la primera, las unidades y temas de análisis son establecidas de antemano; mientras en la segunda, cada obra es asumida en su singularidad. En la primera, las obras se aíslan en virtud al sentido trascendente; mientras en la segunda, el interés está en el sentido inmanente y la continuidad entre los episodios construidos.

Según esto, las aproximaciones convencionales derivan en una cierta abstracción de las condiciones propias de cada obra. La aproximación

16 Respecto de esta, discutible, diferencia, véase Pevsner, *Esquema de la arquitectura*, 11.

17 Con relación a la temporalidad en el paisaje urbano, véase Lynch, *¿De qué lugar?*, capítulos 2, 3 y 9.

18 Esto alude a Braudel y su teoría del *motor de tres tiempos* como forma para entender la historia, tal cual explica en *La historia*.

19 En relación con la interpretación del significado de las obras, véase Whyte, *How do buildings?*

20 Respecto de los múltiples sentidos que tienen las obras, véase Hearn, *Ideas que han configurado edificios*.

21 Las aproximaciones convencionales aluden a las presentadas por Leach, *What is Architectural?* (véase fig. 2).

topográfica, en cambio, depende de las condiciones fenoménicas que dan cuenta de las particularidades del lugar-espacio y con esto permite andar el camino de vuelta e incorporar los procesos iniciados en el pasado.

Para cerrar este punto, pensemos el problema desde el terreno de la pedagogía: ¿cuáles son las competencias que podrían corresponder a una aproximación topográfica en el estudio del pasado? *La memoria*, en cuanto labor de documentación y registro, pues es fundamental; el *análisis*, que está vinculado a los principios, elementos y relaciones propios de la disciplina, y la *imaginación*, como el componente heurístico necesario para dar una caracterización definitiva, toda vez que estamos en el ámbito de formación de los arquitectos.²² Y, ¿cuáles son los recursos didácticos principales? Aunque opuestos, resultan complementarios: el paisaje urbano (como índice) y la colección (como arreglo artificial intencionado).²³

Los talleres de historia 1 y 2

Quisiéramos hacer el recuento de una experiencia que resulta fundamental como antecedente en esta investigación. Se trata de los cursos introductorios a la arquitectura en la Universidad de los Andes, durante el periodo 1997-2008, cuyo fundamento fue el estudio de lo construido.²⁴ La premisa asumía que la enseñanza de la arquitectura podía hacerse desde la arquitectura misma, en oposición al enfoque de la composición, proveniente de la tradición pedagógica de la Bauhaus. Esto significó acudir a ejemplos para obtener de ellos las lecciones necesarias, mediante los ejercicios encaminados a desarrollar capacidades, tanto de observación como analíticas y propositivas.²⁵

En lo que respecta a los talleres de historia, esta experiencia se desarrolló en tres etapas, siguiendo una simple estructura en dos partes:²⁶ una teórica, referida a la revisión del panorama canónico de la arquitectura occidental, presentada mediante charlas a cargo de los profesores, en las que se establecían los rasgos particulares y aquellos comunes entre las distintas arquitecturas, y una parte práctica, basada en el trabajo de representación y análisis de un edificio, seleccionado dentro del amplio repertorio de periodos examinados. Este trabajo era adelantado por los estudiantes según parámetros establecidos, con el fin de comprender la configuración básica de una obra histórica. La tarea concedía gran importancia a la representación mediante dibujos a escala y la construcción de varios tipos de maquetas.

La segunda fase en la consolidación de estos talleres de historia se recuerda por la vinculación con los otros talleres del Ciclo Básico. Esto tuvo consecuencias positivas en la calidad de los resultados, dado que el tiempo y la dedicación para la realización, así como su seguimiento, fueron mayores. A través de esta experiencia se pudo comprobar cómo los edificios podían servir en sí mismos de material didáctico y ser útiles, por ejemplo, para ejercitar diferentes técnicas de dibujo (taller de

22 Respecto de la heurística en el aprendizaje, véase Mario Sabugo, "Comprensión e invención".

23 En cuanto a las posibilidades relacionales que tiene una colección como instrumento didáctico, véase Warburg, *Atlas Mnemosyne*.

24 El recorte corresponde al periodo de vigencia del Plan Curricular aprobado en 1997 y reformulado en el 2008.

25 Las ideas de Aldo Rossi en lo que respecta a la arquitectura y a la ciudad han sido determinantes en la fundamentación teórica de los talleres de historia. Además, las de Kevin Lynch, Vittorio Gregotti y Christian Norberg-Schulz, así como la teoría del paradigma indiciario, de Carlo Ginzburg.

26 Los talleres de historia 1 y 2 corresponden al Ciclo Básico del currículo. Esto es, al primero de los cinco años. Este ciclo básico estuvo estructurado, según la reforma de 1997, en cinco talleres, lo que suponía un método basado en la alternancia de prácticas con clases magistrales. Los talleres en este periodo fueron: Taller de Arquitectura, Taller de Historia, Taller de Técnicas, Taller de Dibujo y, por un lapso, Taller de Física y Matemáticas (con la participación de profesores de estos departamentos).

dibujo), para entender la materialidad y composición de los esfuerzos (taller técnico), como base para entender las leyes de la proporción y la medida (taller de matemáticas) y como base para la realización de ejercicios de composición a partir de un modelo (taller de arquitectura).²⁷

Si bien la unión de los talleres significó un periodo particularmente fértil, en términos pedagógicos, la coordinación de los contenidos resultaba difícil y la posibilidad de una efectiva integración sucedía esporádicamente o, bien, al finalizar cada semestre académico. El proceso, sin duda, enriqueció la práctica en todos los talleres, y aunque luego siguieron operando separadamente, la mirada a las obras como recurso llegó a convertirse en una constante.

La tercera y última etapa en el periodo que estamos examinando estuvo marcada por la búsqueda de una integración, esta vez, dentro de los mismos talleres de historia. Se quiso seguir una estrategia mediante la cual las dos partes estructurantes operaran recíprocamente, a efectos de lograr un mejor aprovechamiento de los recursos. Así fue cuando surgió la idea de trabajar basándonos en ciudades. Atenas, Roma, Pompeya, París, Florencia, Nueva York y Bogotá se convirtieron en motivo de estudio en los talleres: cada semestre se elegía una (o algunas) y sobre ámbitos urbanos-históricos precisos se hacía el examen de diferentes obras características en cada ciudad estudiada.

Esto implicó apartarse de la cronología convencional y optar por la sucesión temporal que cada ciudad proponía. Así, el estudio de las obras se hacía mediante la guía de preguntas que permitiera a los estudiantes atender la condición de objeto-evento y abordar simultáneamente la condición histórica, urbana y arquitectónica en cada caso: ¿en qué época se construyó el edificio? (contexto histórico), ¿qué lo ha rodeado? (entorno y su transformación), ¿cómo es? (configuración arquitectónica), y ¿qué significados ha tenido? (discusión por las sucesivas interpretaciones y valoraciones).

Un proyecto de investigación

En el recuento de esta experiencia es preciso mencionar qué significó la experiencia de Bogotá.²⁸ Durante algunos semestres fue asumida como una de las ciudades de estudio en el Taller de Historia 2. Para ello se eligieron tres sectores característicos y ciertas obras dentro de estos, lo que sirvió de motivo para indagar sobre obras en un ámbito que esta vez resultaba conocido y presentaba las vicisitudes propias de una condición urbana inmediata.

La primera parte del curso que, mediante una narración convencional daba cuenta de la historia de la arquitectura en los siglos XIX y XX, se mantuvo fija. No obstante, se propuso buscar correspondencias con lo que sucedía en Bogotá: esto permitió entender la sincronía de eventos distantes asociados a obras específicas en la ciudad.

27 El material producido por los talleres se recuperaba para los semestres siguientes, con lo cual se sistematizó un archivo propio del curso, abierto a la consulta de los estudiantes. Esto hizo parte del proyecto Archivo de Recursos para la Consulta Académica (ARCA), cuya operación inició formalmente en octubre del 2006.

28 En la reforma curricular de 1997 se asumió Bogotá como ámbito de interés.

La segunda parte, dedicada al estudio de las obras, ocupó una porción mayor del tiempo y dedicación. Las preguntas por el contexto, el entorno, la definición propia y el significado lograron así un mayor desarrollo. De esta manera, mediante la exposición sucesiva de avances hecha por los estudiantes, se pudo trazar un mapa que abarcaba hechos significativos en la historia de la ciudad (y el país). Fue posible dar cuenta de las operaciones básicas en la transformación de Bogotá durante los más de cuatro siglos que siguieron a la fundación española; se reconocieron algunas características formales y procedimientos constructivos que han sido y son empleados todavía, y, finalmente, se plantearon debates a propósito de los problemas de la crítica y la historiografía local. Todo esto, insistimos, teniendo presente las obras estudiadas como ejes de referencia (fig. 3).

A modo de cierre

¿La ciudad como instrumento didáctico? No se trata de si debería ser tal cosa, sino más bien de que no puede ser otra cosa. Por consiguiente, estamos ante el problema de la naturaleza de la información instructiva disponible, de cómo ha de formularse un discurso deseable, de qué criterios deben determinar el contenido ético preferido de la ciudad.²⁹

La base teórica y los resultados puntuales presentados nos permiten delinear algunas conclusiones parciales y acciones por seguir en el marco de la aproximación topográfica. En este sentido, volvamos a los tres ejes establecidos como definidores de la práctica docente: disciplinar, historiográfico y pedagógico-didáctico.

En lo que respecta a la dimensión disciplinar, esta no es una aproximación “operativa” para el proyecto y, tampoco, una defensa por la autonomía de la disciplina de la historia de la arquitectura.³⁰ Se trata de validar el sentido del pasado, a fin de lograr una comprensión de lo que Kostof llama el *contexto total de la arquitectura*, de manera que esta se ve con *compasión e inspiración*.³¹

En términos historiográficos, resulta clara la necesidad de revisar los sistemas de inclusión y exclusión, así como las categorías de orden. En este sentido, es posible que la aproximación topográfica sea más inclusiva, sin llegar al extremo de encontrar en lo vernáculo la esencia de la arquitectura. Así, mediante la comprensión del pasado como una presencia estimulante, significativa y activa se podrán establecer relaciones, proponer hipótesis y preguntas que partan de configuraciones existentes hacia planos donde se habilite la imaginación.

En la dimensión pedagógica creemos que la inscripción en la teoría del aprendizaje significativo es no solo pertinente por la referencia vital que supone, sino que permite la vinculación con el trabajo mediante proyectos y estudios de caso.³² Además, es compatible con el aprendizaje por competencias. Esto es, desde el paisaje y la colección como los fundamentos didácticos principales.



29 Rowe y Koetter, *Ciudad collage*, 119.

30 Respecto del problema de la *operatividad* de la historia, véase Tafari, *Teorías e historia*.

31 Véase AA. VV., “Architectural History”.

32 Respecto de la teoría del aprendizaje significativo, véase Rodríguez Palermo, “Teoría del aprendizaje”.

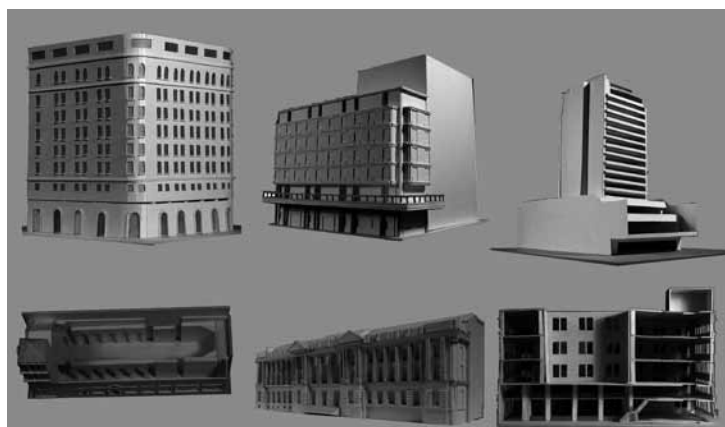
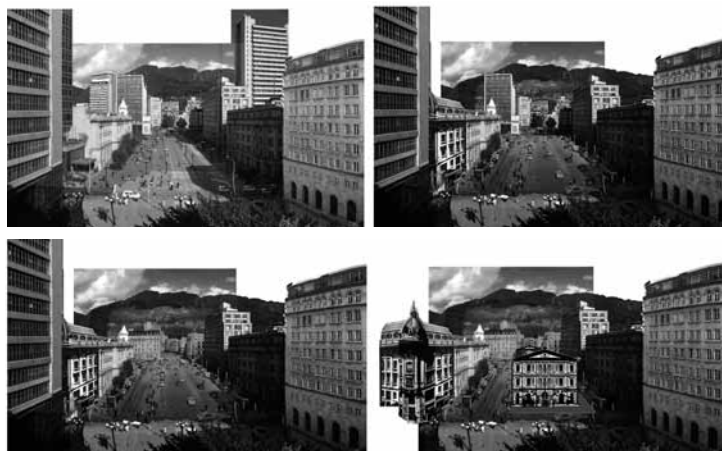


Figura 3. Transformación del paisaje urbano en secuencia regresiva (trabajo realizado por Marcela Ángel y María Alejandra Carmona, estudiantes del Taller de Historia 2, bajo la dirección del profesor Esteban Bravo). Ejemplo de colecciones: A = ordenamiento cronológico. B = esquinas y técnica constructiva. (Imágenes: centro de documentación ARCA, Universidad de los Andes).

Bibliografía

- AA. VV. "Architectural History and the Student Architect: A Symposium". *The Journal of the Society of Architectural Historians*, 26, no. 3 (1967): 178-199.
- Anderson, Stanford. "Architectural History in Schools of Architecture". *The Journal of the Society of Architectural Historians*, 58, no. 3 (1999): 282-290.
- Archer, John. "Social Theory of Space: Architecture and the Production of Self, Culture and Society". *Journal of the Society of Architectural Historians*, vol. 64, no. 4 (2005): 430-433.
- Battisti, Eugenio. "Dos modos de estudiar la historia". En: *Historia de la arquitectura, antología crítica*. Madrid: Celeste ediciones, (1997): 40.
- Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 1968.
- Cabrera, Miguel Ángel. "Hayden White y la teoría del conocimiento histórico: una aproximación crítica". *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 4 (2005): 117-146. Recuperado en septiembre del 2011, http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5547/1/PYM_04_07.pdf.
- Chafee, Richard. "The Teaching of Architecture at the Ecole des Beaux – Arts". En *The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts*, 60-110. New York: Museo de Arte Moderno de Nueva York, 1977.
- Cuéllar, Marcela y Germán Mejía. *Atlas histórico de Bogotá: cartografía 1791-2007*. Bogotá: Planeta, 2007.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- García Moreno, Beatriz. "Apuntes sobre la enseñanza de la arquitectura: tareas pendientes". *Revista HITO*, 1, no. 20 (2002): 9-23.
- Giedion, Sigfried. "History and the Architect". *Journal of Architectural Education*, 12, no. 2 (1957): 14-16.
- Hearn, Fil. *Ideas que han configurado edificios*. Barcelona: Gustavo Gili, 2006.
- Hubbard, Phil, Rob Kitchi y Gil Valentine, eds. *Key Thinkers on Space and Place*. Thousand Oaks: Sage, 2004.
- Leach, Andrew. *What is Architectural History?* Cambridge: Polity Press, 2010.
- Lynch, Kevin. *¿De qué lugar es este tiempo?* Barcelona: Gustavo Gili, 1975.
- Morgenthaler, Hans. "Chronology vs. System: Unleashing the Creative Potential of Architectural History". *Journal of Architectural Education*, 48, no. 4 (1995): 218-226.
- Niño Murcia, Carlos. "Acerca de la enseñanza de la arquitectura: ¿quiénes somos? Y ¿por qué?". *Revista HITO*. 1, no. 20 (2002): 67-72.
- Pevsner, Nikolaus. *Esquema de la arquitectura europea*. Buenos Aires: Infinito, 1957.
- Piotrowski, Andrzej y Julia Williams Robinson, eds. *The Discipline of Architecture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.
- Porphyrius, Demetri, ed. *On the Methodology of Architectural History*. London: Architectural Design, 1981.

Robinson Williams, Julia. "The Form and Structure of Architectural Knowledge: From Practice to Discipline". En: *The Discipline of Architecture*, editado por Andrzej Piotrowski y Julia Williams Robinson, 61-82. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

Rodríguez Palermo, Ma. Luz. *La teoría del aprendizaje significativo*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de Educación a Distancia (CEAD), 2004.

Rossi, Aldo. *La arquitectura de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili, 1982.

Rowe, Colin y Fred Koetter. *Ciudad collage*. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.

Sabugo, Mario. "Comprensión e invención: criterios y procedimientos didácticos en historia de la arquitectura y el urbanismo". *Área*, no. 11 (agosto 2003): 57-64.

Saldarriaga Roa, Alberto. *Aprender arquitectura: manual de supervivencia*. Bogotá: Fundación Corona, 1996.

Saldarriaga Roa, Alberto. "La arquitectura en Colombia: enseñanza, profesión y otras crisis". *Revista HITO*, 1, no. 20á (2002): 37-42.

Seligmann, Claus. "Architectural History: Discipline or Routine?". *Journal of Architectural Education*, 34, no. 1 (1980): 14-19.

Stieber, Nancy. "Learning from Architectural History". *Journal of the Society of Architectural Historians*, 65 no. 1 (2006): 5-6.

Tafuri, Mamfredo. *Teorías e historia de la arquitectura*. Madrid: Celeste, 1997.

Teymur, Necdet. *Architectural Education: Issues in Educational Practice and Policy*. London: Question Press, 1992.

Torre, Susana. "Teaching Architectural History in Latin America: The Elusive Unifying Architectural Discourse". *Journal of the Society of Architectural Historians*, 61, no. 4 (2002): 549-558.

Trachtenberg, Marvin. *Building-in-time. From Giotto to Alberti and modern oblivion*. New Haven: Yale University Press, (2010).

Waisman, Marina. *La estructura histórica del entorno*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1972.

Warburg, Aby. *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal, 2010.

Warf, Barney y Santa Arias, eds. *The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives*. London: Routledge, 2009.

Whyte, William. "How do Buildings Mean?: Some Issues of Interpretation in the History of Architecture". *History and Theory*, 45 (may 2006): 153-177.

Wright, Gwendolyn. "History for Architects". En *The History of History in American Schools of Architecture 1865-1975*, editado por Gwendolyn Wright y Jane Parks, 45-46. New York: Princeton Architectural Press, 1990.

Wright, Gwendolyn y Jane Parks, eds. *The History of History in American Schools of Architecture 1865-1975*. New York: Princeton Architectural Press, 1990.