

ACERCA DE LA HISTORIA, TEORÍA Y CRÍTICA. REFLEXIONES PARA LA *PRAXIS*.

Mgter. Arq. Mariana Isabel Bettolli, Mgter. Arq. Florencia Caeiro, Arq. Fabiana Augusto, Arq. Ma. Alejandra Rega, Mgter. Arq. Paola Sarbag, Mgter. Arq. Liza Ma. Arriazu, Mgter. Arq. Ma. Lorena Fernandez, Ma. Laura Giorgiotti e Ivana Guaitani

El proyecto de actividad académica para la cátedra de Historia de la Arquitectura II B de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, se basa en la idea que tanto **historia**, como **teoría** y **crítica** son “modos de reflexionar sobre la arquitectura”, en permanente interrelación. A su vez, la teoría debe nutrir la *praxis* arquitectónica, puesto que no hay práctica en la arquitectura sin teoría –sea ésta explícita o no- y no hay teoría arquitectónica sin una realidad, que es histórica, entendida a través de una postura crítica.

El enfoque planteado se aplica al estudio de la arquitectura y la ciudad proponiendo una estrategia que contribuya al logro del conocimiento como proceso, recorriendo los pasos que realiza todo investigador, aproximándose a esta práctica con un método de trabajo **basado en la idea de investigación**.

*The academic activity project for the subject, History of Architecture II B of the Faculty of Architecture, Planning and Design of the National University of Córdoba, is based on the idea that **history, theory and criticism** are, "ways of thinking about architecture", in permanent interaction. In turn, the theory must nourish the architectural praxis, since there is no practice in architecture without theory -being it explicit or not- and no architectural theory but a reality that is historical, understood through a critical stance.*

*The projected approach is applied to the study of the architecture and the city proposing a strategy that contributes to the attainment of knowledge as a process, going through the steps that every researcher takes, approaching the practice with a working method **based on the idea of research**.*

Historia / Teoría / Crítica / *praxis* / investigación

History / Theory / Criticism/ *praxis* / research

La **historia**, la **teoría** y la **crítica**¹ toman cuerpo en la propia **arquitectura**, entendida en relación a la ciudad o a una mayor escala, la del territorio. Entonces, **conocer la arquitectura** es **develar**, descubrir, poner de manifiesto e **interpretar** las reflexiones que la gestaron, críticamente **reconocer** su *praxis* desarrollada en el tiempo y de este modo poder fortalecer los fundamentos del propio hacer.

Se entiende que aproximarse a conocer la arquitectura implica un posicionamiento de quien acciona en este sentido. La **posición** desde la cual se aborda el conocimiento denota y connota el discurso que devela las razones de ser de tal o cual arquitectura, inmersa hoy en la multiplicidad y diversidad de miradas que caracteriza a la posmodernidad.

Por lo tanto, al momento de formular el Proyecto de Actividad Académica de la Cátedra Historia de la Arquitectura II B, fue necesario comenzar por dos soportes de toda propuesta:

-una **concepción acerca del aprendizaje**.

-una postura **epistemológica** acerca de la disciplina a enseñar.

¹ Marina Waisman en su libro: *El interior de la Historia*. Bogotá, Escala, 1990; señala que **historia**, **teoría** y **crítica** son “modos de **reflexionar** sobre la arquitectura”, en permanente interrelación, retomando lo propuesto por Croce, luego Lionello Venturi y también por Tafuri.

En una breve referencia a lo primero, el proceso de aprendizaje que se pretende transite el alumno universitario se apoya en el **interés** que manifieste el mismo respecto de su propio proceso² y que éste, a su vez, lo ubique en una actitud activa, tendiente a un **aprendizaje significativo**, no mecánico; integrando en su proceso todos los aspectos cognitivos, también los afectivos, emocionales y sociales. Que el alumno **construya su conocimiento** y que entienda esta acción como un proceso por **descubrimiento** y por **recepción**.³ En esta instancia se entiende que el docente universitario es **orientador** del proceso de aprendizaje, en sus rasgos antes enunciados.

En segundo lugar y en cuanto a una mirada situada respecto al **conocimiento**, en el campo de las **Ciencias Sociales** y por caso en el ámbito de la reflexión arquitectónica, cabe mencionar cómo de manera anticipatoria, promediando la década del '60 del siglo que pasó, se comenzó a indagar en dos ideas fundamentales para entender la arquitectura desde la posmodernidad: la **contradicción** y la **complejidad**.⁴

Desde estas dos miradas es que se propone abordar el conocimiento, en este caso de la arquitectura en relación a la ciudad o a una mayor escala, la del territorio. Y en este sentido tanto el pensamiento de Karl Popper, en una primera instancia; así como el de Edgar Morin, son pertinentes a lo antes enunciado.

Respecto a Popper, es muy interesante la visión que plantea José Antonio Marina cuando lo caracteriza con el término **adversativo**, palabra que significa: lo que denota cierta oposición o contrariedad de sentido; pero Marina lo dice reconociendo el valor sustantivo de su pensamiento:

Karl Popper es un pensador adversativo. Es racionalista, *pero* cree que sólo puede serlo por una decisión no racional. Es kantiano *pero* heterodoxo. Es ilustrado *pero* escéptico. Confía en la ciencia, *pero* afirma que sólo podemos estar seguros de las falsedades, no de las verdades... buscó siempre la verdad *pero* pensaba que sólo puede alcanzarse lo verosímil... El carácter adversativo de su obra hace que podamos ver en él una de las posibles salidas al debate entre modernidad y posmodernidad, que aún no está cerrado. El pensamiento adversativo incluye la oposición, impide el cierre autosuficiente. El *pero* demuestra la figura áspera que se destaca sobre el fondo apacible de la teoría, el caso incómodo, la diferencia que hay que salvar, la peculiaridad, la crítica, el problema no resuelto.⁵

Además agrega que lo que le parece esencial en el talante de Popper es su “energía para luchar con la complejidad, con la contradicción, con la inseguridad, con la divergencia, es... lo que abre más sugerentes caminos al pensador posmoderno, al que está más allá de la modernidad y de la posmodernidad. Al *ultramoderno*.”⁶ Por estas razones tan claramente expuestas por Marina se considera que el pensamiento de Popper es un saber que permite abordar el problema del conocimiento en arquitectura.

² En este sentido se considera vital que el alumno universitario reconozca *cómo es el proceso de producción del conocimiento* a más de tener que *construir* el conocimiento.

³ En cuanto a la fundamentación de los términos destacados, se ha consultado el libro de Liliana Sanjurjo y María Teresita Vera. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens, 1994.

⁴ Al respecto cabe hacer referencia al texto de Pere Hereu, Josep Maria Montaner y Jordi Oliveras. *Textos de arquitectura de la modernidad*. Madrid, Nerea, 1994. En este libro, en el Capítulo 12: “La arquitectura como sistema comunitario”, en el cual se seleccionan textos que -en relación a la arquitectura moderna- señalan “la necesidad de recuperar la capacidad significativa que la transformación de las vanguardias había diluido.” Allí se incluye el libro de Robert Venturi: *Complejidad y contradicción en la arquitectura*, que consideran “se trata del texto más influyente de Robert Venturi, que junto al de Aldo Rossi habrían aportado los dos tratados teóricos más relevantes de las últimas décadas” del siglo XX.

⁵ Karl Popper. *El cuerpo y la mente*. Barcelona, Paidós, 1997; pág.12

⁶ *Ibidem*; pág. 13

Respecto al conocimiento, Popper observa que los filósofos se ocupan principalmente del mismo en sentido subjetivo o del conocimiento subjetivo, además de que en la enorme producción de textos dedicados a la teoría del conocimiento, también denominada epistemología⁷, se realiza escasa mención al conocimiento objetivo. Y en caso de tratarse el conocimiento objetivo, “la mayoría presupone que se puede explicar enteramente el conocimiento objetivo en función del conocimiento subjetivo. Con otras palabras, se supone que el conocimiento objetivo consta de muchos elementos del conocimiento subjetivo, que, de algún modo, están vinculados...”⁸ En este sentido Popper manifiesta haber adoptado la doctrina contraria:

Mi posición es la siguiente: estoy principalmente interesado en el conocimiento objetivo y en su aumento, y sostengo que no podemos comprender nada sobre el conocimiento subjetivo, si no es a través del estudio del aumento del conocimiento objetivo y del toma y daca que se produce entre ambas clases de conocimiento (en donde el conocimiento subjetivo consiste más en tomar que en dar).⁸

Al problema del conocimiento se suma el problema cuerpo-mente o, como también se denomina, el problema mente-cuerpo. Al respecto Popper señala que:

Vivimos en un mundo de cuerpos físicos y nosotros mismos tenemos un cuerpo físico. Sin embargo, cuando hablo con ustedes, no me dirijo a sus cuerpos, sino a sus mentes. Así, pues, además del primer mundo, del mundo de los cuerpos físicos y de sus estados físicos y fisiológicos, que designaré como ‘mundo 1’, parece que existe un segundo mundo, el mundo de los estados mentales, que denominaré ‘mundo 2’. De este modo se plantea una cuestión concerniente a la relación entre estos dos mundos: el mundo 1 de los estados o procesos físicos y el mundo 2 de los estados o procesos mentales. Esta cuestión constituye el problema cuerpo-mente.⁹

Popper argumenta lo antes señalado y explica, en una alocución frente a sus alumnos, que cuando se habla en primer lugar se emiten varios sonidos, que son sucesos físicos que se pueden percibir con ayuda de los oídos, “los cuales son detectores de ondas de presión. Pero ustedes no sólo detectan estas ondas, sino que las *decodifican*: oyen sonidos portadores de sentido. Estas ondas físicas transportan un significado hacia ustedes: son significativas.”⁹ En este sentido, refiere al filósofo francés René Descartes, Cartesius, y a sus seguidores diciendo que ellos denominaron a este proceso como de “interacción” entre cuerpo y mente, entendiendo que la mente actúa sobre el propio cuerpo que produce sonidos físicos, los cuales actúan a su vez sobre los cuerpos, o sea en los oídos de quienes escuchan y luego sus cuerpos actúan sobre sus mentes y les hacen pensar. Popper sugiere sustituir lo propuesto por los cartesianos, hablando de la **interacción** entre los estados **físicos y mentales**.

Afirma que es de simple sentido común aceptar, a priori, que existe esta interacción entre los estados (o procesos) físicos y los estados (o procesos) mentales, o como él los denomina: entre los **mundos 1 y 2**. Además afirma que como las cosas que interactúan son reales, se puede aceptar la realidad de estos dos mundos. Es entonces como Popper se describe a sí mismo como **dualista** cartesiano, sin embargo su afirmación trasciende lo antedicho y

⁷ Mario Bunge en su libro: *Epistemología. Curso de actualización*. México, Siglo XXI editores, 2002, dice: “La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Mera hoja del árbol de la filosofía hace un siglo, la epistemología es hoy una rama importante del mismo... Hasta hace medio siglo la epistemología era sólo un capítulo de la teoría del conocimiento o gnoseología. Aún no se habían advertido los problemas semánticos, ontológicos, axiológicos, éticos y de otro tipo que se presentan tanto en el curso de la investigación científica como en el de la reflexión metacientífica.”

Bunge afirma que la profesionalización de la epistemología se produjo en el seno del Círculo de Viena, en la segunda década del siglo XX, al cual se relacionó Karl Popper.

⁸ Karl Popper. *op. cit.*; pág. 34

⁹ *Ibíd.*; pág. 35

explica: “supero incluso a Descartes: soy un pluralista, ya que también acepto la realidad de un tercer mundo, que denominaré mundo 3. Con la denominación ‘mundo 3’ me refiero, en líneas generales, al mundo de los *productos* de la mente humana.”¹⁰

Lo interesante del pensamiento de Popper es cómo considera que se genera la interrelación de los mundos por él definidos y lo ejemplifica con ciertos **productos** diciendo que, “son en ocasiones objetos físicos tales como las esculturas, cuadros, dibujos y construcciones de Miguel Angel. Son objetos físicos, pero son una clase muy peculiar de objetos físicos: según mi terminología pertenecen tanto al mundo 1 como al mundo 3.”¹⁰

Por lo tanto, la arquitectura pertenece, según Popper, a ambos mundos ya que su estado **físico** es **producto de la mente humana**. Los ejemplos expuestos por Popper demuestran que su pensamiento, traducido en su teoría de **los tres mundos**, implica que tanto el mundo de los **cuerpos físicos y de sus estados físicos y fisiológicos**, como el mundo de los **estados mentales** y el mundo de los **productos de la mente humana**, se deben entender y operar en permanente interrelación, lo cual es posible vincular directamente con la complejidad.

En cuanto al **pensamiento complejo**, Edgar Morin expresa que, legítimamente, le pedimos “que ponga orden y claridad en lo real, que revele las leyes que lo gobiernan. El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas.”¹¹ Morin sostiene además que el conocimiento científico fue concebido y eventualmente también hoy lo es, “como teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de develar el orden simple al que obedecen. Pero si los modos simplificadores del conocimiento mutilan..., surge entonces un problema: ¿cómo encarar a la complejidad de un modo no-simplificador?”¹¹ En este sentido, en referencia al propio término complejidad, expresa que:

No tiene tras de sí una herencia noble, ya sea filosófica, científica, o epistemológica. Por el contrario sufre una pesada tara semántica, porque lleva en su seno confusión, incertidumbre, desorden. Su definición primera no puede aportar ninguna claridad: es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple... La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. *La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución.*¹¹

Además agrega que, se trata de un ejercicio de pensamiento “capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real”¹², para lo cual hay que enfrentar dos cuestiones, más bien dos “ilusiones”, como él mismo lo define.

Por un lado, creer que la complejidad implica la eliminación de la simplicidad.

La complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad.¹²

La segunda “ilusión” que plantea Morin es la confusión de complejidad con completud. Lógicamente, “la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo

¹⁰ Ibídem; pág. 36

¹¹ Edgar Morin. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 2007; pág.21

¹² Ibídem; pág. 22

que religa, interactúa, interfiere.”¹³ En este sentido se entiende que el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional, a sabiendas que el conocimiento completo es imposible y de hecho que:

Uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia. Hace suya la frase de Adorno ‘la totalidad es la no-verdad’. Implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre. Pero implica también, por principio, el reconocimiento de los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar, entre sí. Pascal había planteado, correctamente, que todas las cosas son ‘causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y que todas (subsisten) por un lazo natural e insensible que liga a las más alejadas y a las más diferentes’. Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.¹⁴

Respecto al problema de la organización del conocimiento, Morin señala que:

Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios ‘supralógicos’ de organización del pensamiento o *paradigmas*, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello.¹⁵

En síntesis, es fundamental entender la necesidad del pensamiento complejo y preguntarse qué es la complejidad, a lo cual Morin responde que “a primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple.”¹⁶(2007, p.32) Además Morin afirma que “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones que constituyen nuestro mundo fenoménico.”¹⁶ En estrecha relación con lo que Morin entiende por complejidad, es pertinente su observación respecto a la teoría de sistemas. Asegura que:

El campo de la Teoría de Sistemas es mucho más amplio, casi universal, porque en un sentido toda realidad conocida, desde el átomo hasta la galaxia, pasando por la molécula, la célula, el organismo y la sociedad, puede ser concebida como sistema, es decir, como asociación combinatoria de elementos diferentes.”¹⁷

Por ejemplo, es interesante el abordaje de la sociología que hace Niklas Luhmann, a través de la Teoría de Sistemas entendida como una técnica, un instrumento.

Lo interesante de Luhmann es que vislumbra la posibilidad de “nuevos desarrollos de la elaboración teórica interdisciplinaria”¹⁸, pensando incluso que “pudiera también hablarse de materias transdisciplinarias, en referencia, por ejemplo, a la teoría de los sistemas, a la cibernética, a la epistemología biológica,... a la teoría de la comunicación.” Sin embargo reconoce el aislamiento de la sociología aduciendo que “al interior de la sociología las teorías externas no tiene la mínima fuerza probatoria.”¹⁸ En referencia a lo antes expuesto, Luhmann asegura que “los puntos de partida más prometedores los ofrece actualmente, a mi parecer, la distinción entre sistema y entorno, y a esto se une el hecho de que precisamente esta

¹³ *Ibidem*; pág. 22

¹⁴ *Ibidem*; pág. 23

¹⁵ *Ibidem*; pág. 28

¹⁶ *Ibidem*; pág. 32

¹⁷ *Ibidem*; pág. 41

¹⁸ Niklas Luhmann reflexiona con estos conceptos en el Prefacio del libro de Giancarlo Corsi, Elena Esposito y Claudio Baraldi. *Glosario sobre la Teoría social de Niklas Luhmann*. México, Universidad Iberoamericana, 2006; pág. 13

distinción tiene particular relevancia para la problemática ecológica de la sociedad contemporánea.”¹⁸

Retomando lo expuesto por Morin, justamente él señala que la “virtud sistémica” es, entre otras cuestiones, “haber puesto en el centro de la teoría, con la noción de sistema, no una unidad elemental discreta, sino una unidad compleja, un ‘todo’ que no se reduce a la ‘suma’ de sus partes constitutivas”¹⁹, como así también “situarse en un nivel transdisciplinario que permita concebir, al mismo tiempo, tanto la unidad como la diferenciación de las ciencias, no solamente según la naturaleza material de su objeto, sino también según los tipos y las complejidades de los fenómenos de asociación/organización.”¹⁹

Concluye además con algunos principios que contribuyen a pensar la complejidad de lo real. Morin los denomina “macro-conceptos”, aduciendo que “del mismo modo que un átomo es una constelación de partículas, que el sistema solar es una constelación alrededor de un astro, del mismo modo tenemos necesidad de pensar mediante constelación y solidaridad de conceptos.”²⁰ Además afirma que, con respecto a las cosas más importantes, “los conceptos no se definen jamás por sus fronteras, sino a partir de su núcleo. Es una idea anticartesiana, en el sentido que descartes pensaba que la distinción y la claridad eran características intrínsecas de la verdad de una idea.”²⁰

Los principios mencionados son tres: el denominado “dialógico”, el de “recursividad” y el “hologramático”. Al principio dialógico Morin lo explica a partir de su capacidad para “mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas”²¹, tal como orden y desorden. El principio de recursividad aduce a un proceso en el cual “los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que lo produce”²², lo cual es aplicable a la sociedad que es “producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce.”²² En este sentido la idea recursiva “rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura”²² ya que lo producido vuelve sobre lo que lo ha producido “en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor.”²²

El tercer principio, hologramático, refiere a un holograma físico en el cual “el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte.”²² Lo interesante de este principio es su presencia en el mundo biológico como también en el mundo sociológico. Por ejemplo “en el mundo biológico cada célula de nuestro organismo contiene la totalidad de la información genética de ese organismo.”²² Según Morin, esta idea del holograma:

Trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo. Es, de alguna manera, la idea formulada por Pascal: ‘No puedo concebir al todo sin concebir a las partes y no puedo concebir a las partes sin concebir al todo.’ Esta idea aparentemente paradójica inmoviliza al espíritu lineal... Entonces podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos.²²

Por último, Morin sostiene que el paradigma formulado por Descartes (disyunción y reducción) domina aun hoy nuestra cultura. Como contraparte, “los principios del pensamiento complejo, entonces serán necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación.”²³

¹⁹ Edgar Morin. *op. cit.*; pág. 42

²⁰ *Ibidem*; pág. 105

²¹ *Ibidem*; pág. 106

²² *Ibidem*; pág. 107

²³ *Ibidem*; pág. 110

En síntesis, si bien estamos inmersos en plena posmodernidad, nuestro pensamiento aun responde, en más de un sentido, a rasgos cartesianos y allí el valor de Popper y de Morin, más allá de las críticas de éste respecto a Popper o de las críticas a “la epistemología de la complejidad” que propone Morin; cuyo valor, se entiende, es haber instalado la inquietud por abordar el conocimiento desde otra perspectiva y como clave de este tiempo. A su vez, el aporte de Popper es juntamente abrir el camino hacia nuevas perspectivas permitiendo el necesario tránsito que permita el trato con la complejidad, con la contradicción, con la inseguridad, con la divergencia, con lo incierto que caracteriza a nuestra realidad por estos días.

Morin en uno de los capítulos de su escrito “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” editado por la UNESCO en 1999 sostiene que:

Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. (pág. 3)

Entonces, este u otro posicionamiento o posible re-posicionamiento; podrá instalar en el alumno, la inquietud por la reflexión permanente que le permita posicionarse, re-posicionarse en el tiempo y asumir la responsabilidad de ser artífice consciente de los fundamentos, implicancias y reformulación de su propio accionar, a futuro como profesional y transitando la instancia de su formación en la que se encuentra.

Historia de la Arquitectura II se ubica en el Nivel III de la Carrera, en el ciclo medio²⁴ que a su vez comprende los Niveles II, III y IV.

En el espacio curricular de **Historia de la Arquitectura II**, el alumno debe fundamentalmente fortalecer las capacidades necesarias para **interpretar**: “...interpretar la relación hombre-comunidad con el medio ambiente y aplicarlas a los problemas y procesos de diseño.”(Plan de Estudios FAUD-UNC 2007)

De este modo el alumno debe comenzar a adquirir un perfil de lector crítico-histórico de su propia actividad proyectual, a partir del estudio de la arquitectura y de la ciudad, así como los procesos de diseño de los autores de los períodos que abarca la Asignatura, desde el siglo XIX innovador, hasta hoy. Perfil que deberá profundizar y completar en el Nivel IV, en Historia de la Arquitectura III, Asignatura que aborda los contenidos propiamente locales, en el contexto latinoamericano, desde el período prehispánico a hoy. A su vez, en el Nivel I, en Introducción a la Historia de la Arquitectura y el Urbanismo se ha introducido al alumno en el “conocimiento del marco cultural para entender la ciudad y la arquitectura y en la aplicación

²⁴ El **ciclo medio** se centra en “la formación proyectual y técnica específica propia de la disciplina” (MECyT Res. 498/06). A su vez el Plan de la Carrera (2007) lo señala como “de carácter instrumental, de consolidación vocacional y de formación profesional”. A su vez consigna que en el mismo se “desarrolla la especificidad disciplinar sin dejar de considerar e integrar la multidisciplina de sus Campos de Conocimientos.” Además es “una etapa de formación que promueve la capacidad de reflexión crítica, el pensamiento teórico” constituyendo “un ciclo formativo en contenidos conceptuales, procedimentales y operativos.”

El alumno, en el ciclo medio, debe “desarrollar la fundamentación de su accionar proyectual, profundizando en forma creciente, en los distintos campos relacionados con las incumbencias, competencias y actividades profesionales futuras, sus capacidades, aptitudes y habilidades.” Y mediante simulacros cada vez más ajustados, resolver “problemas de la realidad (individual-social)”, capacitándolo “desde el diagnóstico y planteo de problemas de diseño, los fundamentos teóricos, conceptuales e históricos, las condiciones de integración al contexto urbano, hasta el diseño de los detalles arquitectónicos, los planos técnico-constructivos”. Formándose en “la visión total del sistema tecnológico y en el conocimiento y manejo de los componentes del mismo, de sus relaciones”. Debe a su vez, “integrado todo ello en un diseño, como producto de un proceso de síntesis arquitectónica que se realiza en el taller de Arquitectura.”

de herramientas para abordar el estudio de la ciudad”²⁵. En Nivel II, en Historia de la Arquitectura I se dictan contenidos específicos hasta la primera mitad del siglo XIX; en Teoría y Métodos el alumno aborda el concepto de Teoría de la Arquitectura, a través del enfoque propuesto por la Cátedra y también la problemática del proceso de diseño. Cabe señalar que en Nivel II el alumno debe lograr capacidades para “el estudio del objeto arquitectónico y la aplicación de diferentes procedimientos para abordar el mismo”²⁶.

A su vez en Nivel III, se profundiza en aspectos referidos a la **materialidad**, en relación al tema-problema de Arquitectura III: la **vivienda colectiva** y opcionalmente equipamiento a escala del conjunto o sectorial de complejidad media.²⁷

En este marco, la Cátedra de Historia de la Arquitectura II B propone un cierto enfoque, una mirada situada acerca de la Historia, de la Teoría y de la Crítica para abordar los contenidos de Historia de la Arquitectura II, previstos en el Plan de Estudios 2007, tendiente a un **aprendizaje significativo** de nuevos saberes, a partir de lo que el alumno ya conoce.

Acerca de la Historia

“La historia no se ocupa del pasado,
le pregunta al pasado cosas que le interesan al hombre vivo.”
José Luis Romero

Se propone un concepto general para abordar los contenidos propios de la Asignatura: el concepto de **vida histórica**, referido al problema del conocimiento histórico.

José Luis Romero refiere a **vida histórica** como un concepto que, como él mismo sostiene, lo necesitan no solamente la ciencia histórica, sino todo el conjunto de las llamadas ciencias sociales, un **concepto básico**. Romero afirma que este concepto “está oculto en la magmática y difusa idea de pasado, y se manifiesta cuando se despliega e identifica su contenido”²⁸ porque “lo que contiene el pasado es el flujo continuo de la ‘vida histórica’, en el que está instalada la vida y la creación cultural de todos los individuos y grupos que han existido o existen. Pero no se puede entender la vida histórica si se pierde de vista que en ese flujo continuo se instalarán todos los que existan a partir de ese momento que, en cada instante y a partir de una experiencia subjetiva, llama cada uno ‘presente’.”²⁹

Lo interesante del planteo de José Luis Romero es la relación que plantea entre “el saber riguroso, propio de los historiadores de profesión, y la conciencia histórica de una sociedad, vasta y difusa pero poderosa como guía e incitación de los sujetos para la acción”³⁰, temas centrales para fortalecer los fundamentos que aporta la Historia de la Arquitectura en la formación del Arquitecto, la búsqueda de cierto **rigor disciplinar** en consonancia con la **conciencia histórica**, con el pulso de una comunidad académica como la nuestra, que estudia

²⁵ En reunión de los miembros del Departamento de Ciencias Sociales, llevada a cabo en agosto de 2009, se acordó y así se consignó en el acta correspondiente: “comenzar con el acuerdo de logros básicos que el alumno debe alcanzar en cada Nivel de la Carrera”.

²⁶ Acuerdo antes mencionado, de los miembros del Departamento de Ciencias Sociales.

²⁷ En el Plan de Estudio 2007, en la Asignatura Arquitectura III se define el: **Tema – Problema:** Abordar Temas que incluyan tipologías celulares repetitivas (Vivienda) y singulares (Equipamiento), combinados en complejidades a diversas escalas. **Vivienda Colectiva** plural, multifamiliar o especializada, de mediana complejidad y Equipamiento (opcional) a escala del conjunto, o sectorial de media complejidad.

²⁸ José Luis Romero. *La vida histórica*. Luis Alberto Romero (Comp.), Buenos Aires, Siglo XXI, 2008; pág. 16

²⁹ *Ibidem*; pág. 17

³⁰ Explicitado por Luis Alberto Romero, compilador de la obra de José Luis Romero.

historia, historia de la arquitectura y de la ciudad sin ser historiadores de profesión, en su sentido estricto y con el imperativo de encontrar fundamentos para la acción proyectual. Se considera necesario precisar el concepto según Jose Luis Romero, quien afirma que:

El concepto de vida histórica no se constituye, pues, simplemente, con la determinación temporal de pasado. En el pasado se deposita la 'vida histórica vivida'; pero el concepto de vida histórica incluye también la 'vida histórica viviente', que comienza donde acaba el pasado –el pasado de cada presente- y se proyecta en un flujo continuo a lo largo del tiempo aún no transcurrido. Cubre, pues, el concepto de vida histórica tanto el pasado como el futuro, más la instancia subjetiva identificada en cada instante como presente.³¹

En esta definición del concepto que propone Romero se confirma la pertinencia de su aplicación a los **procesos de diseño** en Historia de la Arquitectura II, proponiendo una mirada inclusiva de diferentes momentos a considerar y en otro sentido, de los necesarios cambios de perspectiva temporal como una dinámica necesaria en el ejercicio de la disciplina. En este sentido Romero agrega que:

El concepto de vida histórica no se agota ni se satisface con esa mera determinación cronológica. No es tan sólo pasado y tampoco es meramente pasado y futuro. Es, precisamente, lo que transcurre y cambia dentro de ese marco temporal. Lo que caracteriza el concepto de vida histórica es la temporalidad del transcurso y la temporalidad del cambio, esto es, una temporalidad experiencial del devenir biológico del individuo, del devenir social de los grupos y del devenir de la creación cultural.³¹

Romero concluye afirmando que **tiempo, transcurso y cambio** “son los datos fundamentales del concepto global de vida histórica, por lo demás inseparables puesto que, históricamente, ninguno es pensable sin los otros dos.”³¹ Estos tres datos son materia básica de la Historia de la Arquitectura.

Sin embargo, “el concepto global sólo se constituye integrado con otros tres conceptos particulares y subordinaos según los cuales se ordena el conjunto magmático de vida y creación cultural.”³¹ Para Romero los tres **reinos conceptuales de la vida histórica** son el **sujeto histórico**, la **estructura histórica** y el **proceso histórico**.

Romero sostiene que lo primero es preguntarse por el **protagonista de cada proceso histórico**, o sea por el **sujeto histórico**. “Individual o grupal, el sujeto histórico es, como tal, cambiante y su identidad debe ser establecida una y otra vez para evitar que se transforme en un ente abstracto cuya permanencia sólo está dada por un nombre.”³¹ El segundo concepto es el de **estructura histórica** que básicamente se define como:

El conjunto de la 'creación creada', o de otro modo, es la 'vida histórica vivida'. Eso es lo que se aloja en un pasado que se prolonga hasta cada presente y constituye lo dado, esto es, la situación inicial a partir de la cual comienza la 'vida histórica viviente'. Vasto y magmático conjunto, una primera discriminación permite distinguir entre la estructura real, fáctica, vigente, y la estructura ideológica, que es sólo potencial. La primera constituye lo que generalmente se piensa como realidad... La segunda es el conjunto de interpretaciones parciales o totales, de la realidad, ordenada en dos tipos de modelos – interpretativos unos, proyectivos otros-.³²

El tercer concepto es el de **proceso histórico**, entendido como “el conjunto articulado de actos y accidentes mediante el cual opera el sujeto histórico la creación cultural.”³²

Además precisa que:

A medida que transcurre, el proceso histórico se instala y fija en la estructura. Sólo conceptualmente puede reconstruirse su dinámica; pero, en cambio, quedan realmente en la estructura histórica los

³¹ José Luis Romero. *op. cit.*; pág. 17

³² *Ibidem*; pág. 18

resultados de su creación, con los que aquella se ha renovado. Mientras el proceso histórico se produce – en una sucesión de presentes- crea incesantemente: es la ‘creación creadora’, o... la ‘vida histórica viviente’ desencadenada a cada instante a partir de la situación fijada en la estructura.³²

Romero afirma que hay una estructura y procesos históricos universales y continuos, en los cuales se integran respectivamente estructura y procesos históricos particulares, condicionados por tiempo y lugar.

Si bien el concepto de **vida histórica** propuesto por Romero, dista de indagar y producir una teoría tanto del sujeto histórico como de la estructura y procesos históricos, reconoce los aportes elaborados en este sentido y propone **un punto de partida**, un concepto genérico “un concepto básico, sin el cual muchas observaciones e interpretaciones valiosas quedan desarticuladas y pierden eficacia para el análisis histórico.”³³

En acuerdo con Romero, el concepto de vida histórica “permitirá recoger un vasto torrente de reflexión y ordenarlo en un sistema que permita hallar cierta coherencia, inclusive entre las interpretaciones encontradas.”³³ Lo más interesante del concepto es proponer sobrepasar “los límites de la ciencia histórica y servir de marco de referencia para todo el conjunto de las ciencias antropológicas”³³, las ciencias sociales, que constituyen el marco sin el cual toda reflexión en Historia de la Arquitectura, pierde rigor.

Además, en el concepto de vida histórica encuentran cabida los *tres mundos* propuestos por Popper, entendidos a la luz del pensamiento complejo.

Acerca de la Teoría

“Cuando una teoría aparezca ante ti como la única posible, toma esto como una señal de que no has entendido ni la teoría ni el problema al cual ella debería resolver.”
Karl Raimund Popper

Al comienzo de este escrito se afirma que la teoría debe nutrir la *praxis* arquitectónica, puesto que no hay práctica de la arquitectura sin teoría –sea ésta explícita o no- y no hay teoría arquitectónica sin una realidad, que es histórica, de la cual dar cuenta a través de una postura crítica.

Además y como se ha mencionado, para conocer la realidad, es pertinente reconocer que los procesos de gestación de la **arquitectura**, la ciudad e incluso intervenciones a una escala mayor, la del territorio; dan cuenta de lo que Popper denominó como *tres mundos*, en permanente interrelación. **Popper explica cómo la arquitectura, por ejemplo, pertenece tanto al mundo 1 como al mundo 3, en tanto cuerpo físico, producto de la mente humana;** con lo cual además involucra al mundo 2 de los *estados o procesos mentales*.

Para abordar los contenidos propios de la asignatura, es necesario traducir lo propuesto por Popper y además de estudiar:

-la arquitectura o la ciudad; en tanto realidad *material* o prevista como tal –puede ser un proyecto-; cultural, tangible, creada por la mente humana y en el cual está presente lo natural, lo dado, lo que existe materialmente y que no es creación humana, por ejemplo rasgos propios del espacio geográfico preexistente en el cual se asienta la arquitectura o la ciudad.

Será necesario interrelacionar la mencionada realidad material con:

³³ *Ibídem*; pág. 19

-el autor o autores de la arquitectura o ciudad y los **otros actores**³⁴ intervinientes, incluso las **instituciones**, en tanto organizaciones sociales a las cuales pertenecen y en el marco de las cuales actúan. Los actores plasman sus *estados mentales* en todo proceso proyectual, poniendo en juego tanto factores que tienen que ver con su propia naturaleza física como con el medio cultural al cual pertenecen. Lo intangible que se devela, o no, es tangible.

-la cultura en la cual están inmersos la arquitectura o la ciudad y el autor y otros actores e instituciones intervinientes. En tanto *producto de la mente humana*, lo cultural tangible e intangible, también atravesado por lo natural, lo dado.

En esta instancia es necesario precisar el concepto de **cultura**, en tanto *producto* de la mente humana, el *mundo* 3.

Marina Waisman, en acuerdo con Max Weber señala que, “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido. Y agrega Clifford Geertz que esa urdimbre es la cultura. La cultura, por eso, no sólo puede describirse como un conjunto de productos - objetos, ideas, obras de arte, costumbres, etc.”³⁵ Waisman refiere especialmente a la cultura afirmando su carácter de “*contexto* dentro del cual, y solamente dentro del cual, puede situarse el ser humano, entenderse a sí mismo y entender las creaciones que lo conforman.”³⁵

Entonces es preciso tener claro cómo se ha transformado el concepto de cultura. Según lo señala García Canclini y debido al “giro semiótico en las Ciencias Sociales”³⁶ que tuvo lugar en los '80 del siglo pasado, el concepto de cultura deslizó de lo que podía entenderse en antropología como “todo lo hecho por el hombre y por todos los hombres”³⁶ a la “dimensión de la vida social que tiene que ver con la significación o sea el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en cada sociedad”.³⁶

Por otra parte, es necesario referir a que la arquitectura y la ciudad que se estudia en Historia de la Arquitectura II, en su mayoría está inserta en **preexistencias**. Por esta razón es necesario hacer referencia al concepto de patrimonio construido, interpretarlo.

Teniendo en cuenta lo complejo como modo de ser de la realidad, se rechaza todo reduccionismo, lo cual implica un modo de interpretar al Patrimonio que:

Dé cuenta de la complejidad de su carácter, que acepte su riqueza y su multiplicidad. Por otro lado, reducir la consideración del patrimonio a 'objetos' dejaría de lado al ser humano, porque *'lo que el hombre es está entretelado con el lugar de dónde es y con lo que él cree que es ese lugar, de una manera inseparable'*. El ser humano, entonces, está íntimamente relacionado con un contexto antes que con objetos, por lo que un patrimonio conformado por objetos no podría establecer una relación profunda con los ciudadanos.³⁵

En relación a lo antes mencionado, la noción de **patrimonio**³⁷ arquitectónico y urbano se puede definir como “**una urdimbre formada por tramas de significación**”.

³⁴ Entendiendo que el término refiere al hombre en sociedad, evitando otras denominaciones, por ejemplo “agente”, usado por sociólogos como Bourdieu o Luhmann. A su vez se tendrá en cuenta que se apela a la denominación genérica hombre, que puede ser connotada por diferentes concepciones cerca del mismo como “persona humana”, entre otras.

³⁵ Marina Waisman desarrolla estos conceptos en el artículo: “El patrimonio es la construcción de la ciudad”. Conferencia pronunciada en el Foro Iberoamericano de reflexión en agosto de 1996. *Summa+*; 23, enero-febrero de 1997. Buenos Aires.

³⁶ Esta idea es desarrollada por Nestor García Canclini en un video acerca del tema: “El Futuro de la CULTURA visto desde las investigaciones sobre los jóvenes” Conferencia dictada el 12 de febrero de 2009 en el Auditorio de CIC-Museo UABC Mexicali, Baja California. Disponible en su página oficial <http://nestorgarciacanclini.net>

³⁷ El Prof. Dr. Horacio J. Gnemmi, Arquitecto, en su libro: *Aproximaciones a una Teoría de la Conservación del Patrimonio construido. Desde los principios y fundamentos*. Córdoba, Brujas, 2005. Define el término patrimonio: “... en sentido figurado bien o **herencia**”.

Otra idea en estrecha relación con lo señalado, consiste en aproximarse al planteo de Josep Maria Montaner respecto a aplicar la teoría de los sistemas al estudio de la arquitectura, refiriendo en primer lugar a lo que ésto significa, en términos de “oponerse a todo reduccionismo y mecanicismo, intentar acercarse a un pensamiento de la complejidad y de las redes.”³⁸ A su vez, esto significa dar prioridad a una búsqueda para develar las estructuras complejas también en las escalas urbanas y territoriales; lo cual considera fundamental al momento de “reescribir la historia de la arquitectura contemporánea desde el énfasis en los sistemas que superan la crisis del objeto”.³⁸ También considera esencial estudiar las aptitudes propias de cada sistema para estructurarse y para interrelacionarse con su contexto y al respecto define el concepto de sistema como:

Un conjunto de elementos heterogéneos (materiales o no), de distintas escalas, que están relacionados entre sí, con una organización interna que intenta estratégicamente adaptarse a la complejidad del contexto y que constituye un todo que no es explicable por la mera suma de sus partes. Cada parte del sistema está en función de otra; no existen elementos aislados. Dentro de los diversos sistemas que se pueden establecer, la arquitectura y el urbanismo son sistemas de tipo funcional, espacial, constructivo, formal y simbólico.³⁸

A modo de reflexiones síntesis queda claramente fundamentado que estos sistemas en distintas escalas de aproximación comenzando por la arquitectura, definen cómo ésta se relaciona con otros sistemas de su entorno inmediato hasta entender e interpretar su relación a escala de la ciudad e incluso, eventualmente, con una escala mayor como la del territorio. Esto es posible desde el pensamiento complejo, desentrañando cómo diferentes actores a lo largo del tiempo han gestado lo preexistente, en más de un caso patrimonio construido, que demanda el compromiso responsable de quienes lo intervienen. A su vez, estas ideas de cómo abordar el problema de estudio, que integra también lo preexistente, desde un enfoque sistémico, complejo; remite a los componentes de la realidad puesta en juego en todo proceso de conocimiento, esto es los *tres mundos* propuestos por Popper.

Acerca de la Crítica

“Considero que el trabajo de la historia y la crítica es clave, ya que es el que va construyendo colectivamente una interpretación que es la que va siendo actualizada como historia de la arquitectura.”
Josep Maria Montaner

Hoy, frente a la realidad de este tercer milenio es necesario, como se ha mencionado, **interpretar**³⁹ la propia realidad. Además, conocer qué piensan o pensaron quienes producen arquitectura, quienes y desde qué contextos han producido y producen los textos de historia de la arquitectura es un imperativo para el Nivel III en el cual el alumno debe tomar posición frente a la producción contemporánea y al propio proceso de diseño.

La **crítica en Arquitectura**, en tanto valoración, es abordada por Josep María Montaner en su libro *Arquitectura y crítica*⁴⁰.

³⁸ Josep Maria Montaner. *Sistemas arquitectónicos contemporáneos*. Barcelona, Gustavo Gili, 2008; pág. 11

³⁹ Según el DRAE, Diccionario de la Real Academia Española: interpretar entendido como “explicar o declarar el sentido de algo. También como concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.”

⁴⁰ Josep María Montaner en su libro: *Arquitectura y crítica*. Barcelona: G. Gili, 1999; introduce a la problemática de la crítica y refiere a la “materia y técnica de la crítica”; también a los críticos más importantes y a su producción, desde los pioneros a fines del siglo XIX y principios del XX, hasta lo que denomina “últimas interpretaciones en la era posestructuralista”. Montaner, al igual que Marina Waisman, asegura que “crítica, teoría e historia, a pesar de utilizar métodos distintos y tener objetivos propios, beben de las mismas fuentes; tal como señaló Benedetto Croce, son inseparables”.

En este sentido el **valorar**, que entraña una *no indiferencia*⁴¹, un *conocimiento y reconocimiento* de las preexistencias tangibles y/o intangibles que se presentan, debe formar parte de la responsabilidad profesional y ser, por lo tanto, una prioridad en la formación académica.

Se considera necesario definir **la crítica arquitectónica**, respecto de la cual Montaner afirma:

La crítica comporta un juicio estético. Dicho juicio consiste en una valoración individual de la obra arquitectónica que el crítico realiza a partir de la complejidad del bagaje de conocimientos de que dispone, de la metodología que usa, de su capacidad analítica y sintética y también de su sensibilidad, intuición y gusto. Al mismo tiempo parte de un compromiso ético: la mejora de la sociedad, el enriquecimiento del gusto artístico, la defensa de la adecuación de la arquitectura a sus fines. Por lo tanto, dicha crítica iniciada como opinión personal de un especialista tiene como objetivo entrar a formar parte de la voluntad colectiva.⁴²

Montaner además agrega que su **“misión es la de interpretar y contextualizar”**.⁴³ Al respecto, advierte acerca de la dificultad de emisión del mencionado juicio, que “aumenta en un período de incertidumbre y perplejidad como el actual.”⁴³ Por tal motivo es que en la actualidad y frente a la pluralidad de posiciones e interpretaciones la crítica debe “intentar contextualizar toda nueva producción dentro de corrientes, tradiciones, posiciones y metodologías establecida, reconstituyendo el medio en el cual se han creado las obras.”⁴⁴ Esto permite develar “las raíces y antecedentes, las teorías, métodos y posiciones que están implícitos en el objeto”⁴⁵ evitando su rápido “olvido” como otro producto más de consumo. Contextualizar permite además contrarrestar “la tendencia al individualismo y creacionismo en el que se escudan”⁴⁵ buena parte de los arquitectos y también el establecer interpretaciones multidisciplinares.

En síntesis, lo que permite la contextualización:

Se dirige en dos direcciones: hacia el pasado, en una lectura diacrónica que reconstruye las influencias y genealogía de la obra, y hacia el presente, en una lectura sincrónica que extiende la interpretación a los valores connotaciones y creaciones contemporáneas.⁴⁵

En relación a los contextos de la crítica, Montaner señala que es propio de “los territorios en libertad”⁴⁶ A su vez, “sin un laborioso y largo trabajo de acumulación del conocimiento es imposible crear una tradición sólida en el campo de la crítica.”⁴⁶ Lo cual es posible en países con democracias consolidadas y donde han tenido continuidad “sólidos mecanismos científicos de acumulación y crítica del saber”⁴⁶ por ejemplo, países como Inglaterra, Alemania o Suiza. Asimismo asegura que para que la crítica pueda desarrollarse deben darse por lo menos dos condiciones y dice:

Solo existe crítica cuando existe una teoría. Toda actividad crítica necesita la base de una teoría de donde deducir los juicios que sustentan las interpretaciones. Al mismo tiempo, toda teoría necesita la experiencia de ponerse a prueba y ejercitarse en la crítica. En el caso de la crítica de arquitectura, ésta se relaciona necesariamente con las teorías que proceden del mundo del pensamiento, la ciencia y el arte... La segunda condición es menos evidente. Sólo existe crítica cuando existen visiones contrapuestas, una diversidad de posibilidades.⁴³

⁴¹ El tema es tratado por Manuel García Morente en el capítulo “Ontología de los valores” de su libro: *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Tucumán, UNT. Departamento de Filosofía y Letras, 1938.

⁴² *Ibidem*; pág. 7

⁴³ *Ibidem*; pág. 11

⁴⁴ *Ibidem*; pág. 18

⁴⁵ *Ibidem*; pág. 19

⁴⁶ *Ibidem*; pág. 15

Entonces la crítica surge, cabe recordar, a raíz de “la diversidad de interpretaciones y del pluralismo que se genera en la crisis del mundo unitario de la tradición clásica.”⁴⁷

Montaner también señala que “el trabajo de la crítica, como el de la filosofía, parte de la duda y la indagación e, incluso, debe aceptar los errores y los cambios.”⁴⁷ Sin embargo del mismo modo “debe ser extremadamente precisa y rigurosa en todo aquello que concierne a los datos y a los hechos concretos, en todo lo que es medible analíticamente.”⁴⁷ Asimismo el crítico debe conocer la obra, al punto de que “el lugar donde ejerce su juicio es en el interior de la misma obra arquitectónica, recorriendo sus espacios y valorando su realidad material dentro del entorno y de la ciudad.”⁴⁷ Muy difícilmente, agrega Montaner, la valoración de una obra arquitectónica pueda realizarse estudiándola por fotografías, sin visitarla.

También explicita acerca de “los límites de la crítica”, su descrédito y algunas voces que pregonan que la obra es lo importante y que la crítica no tiene sentido. El crítico barcelonés, Josep Quetglas, ha escrito “cualquier juicio es siempre injusto.”⁴⁸ Obviamente que puede ser así y por lo tanto el compromiso ético de quien la ejerce es primordial. Incluso, Antonio Toca, un importante crítico latinoamericano afirma el necesario aporte de la crítica que puede propiciar restablecer “la credibilidad pública de la arquitectura, promoviendo una producción de mayor calidad, tanto en las obras como en su análisis.”⁴⁹

Por último, “al situarse la arquitectura entre el arte y la técnica, su lenguaje e interpretación están siempre relacionados con los lenguajes e interpretaciones del arte, la ciencia y el pensamiento.” Por lo tanto, sostiene Montaner:

En definitiva la misión de la crítica de arquitectura tendría que consistir en establecer puentes en dos sentidos entre el mundo de las ideas y los conceptos, procedente del campo de la filosofía y la teoría, y el mundo de las formas, de los objetos, de las creaciones artísticas, de los edificios... no consistiría sólo en teorizar y analizar la obra sino también en reconducir estos flujos continuos entre teoría y creación, dos mundos que no pueden entenderse separadamente.⁵⁰

En definitiva, estas ideas de Montaner ratifican la permanente y necesaria relación entre las ideas y las realizaciones, entre la teoría y la *praxis*, a partir de la propia arquitectura, resultado de la potencia relacional que enlaza el mundo conceptual y el material.

Contenidos y método de trabajo de Historia de la Arquitectura II B

Los contenidos se organizan en acuerdo con el Plan de Estudios, agrupándolos en contenidos **instrumentales** y contenidos **específicos**. En primera instancia se estudian **conceptos** que a modo de **instrumentos** permiten abordar los **contenidos específicos**, cabe resaltar que para el estudio de los mismos, **se prioriza la modalidad de la indagación crítica** por sobre la descripción exhaustiva, en base a ciertas modalidades didácticas.

Los **contenidos instrumentales** atraviesan el desarrollo del curso e incluyen:

- **el enfoque propuesto para reflexionar acerca de la arquitectura y la ciudad: historia / teoría / crítica**

⁴⁷ *Ibidem*; pág. 12

⁴⁸ *Ibidem*; pág. 16

⁴⁹ El arquitecto y crítico mexicano Antonio Toca desarrolla estos conceptos en el artículo “Más crítica y menos crónica”. Disponible en: <http://www.obrasweb.mx/servicios/2011/05/03/ms-critica-y-menos-cronica>

Respecto a la crítica latinoamericana es destaca la labor mancomunada que desde los ochenta del siglo que pasó, han desarrollado Marina Waisman, Ramón Gutierrez, Francisco Liernur, Cristian Fernandez Cox, Enrique Browne, Silvia Arango, entre otros; argumentando en pos de una toma de conciencia respecto a la realidad local.

⁵⁰ Josep Maria Montaner. *op. cit.*; pág. 23

- **procesos de diseño**⁵¹
- modernidad
- posmodernidad
- búsquedas universales / búsquedas particulares

En cuanto a los **contenidos específicos**, se parte de lo general para enfocar progresivamente lo específico a la manera de un “zoom” -de una cámara de fotos, video o cine- que puede rápidamente cambiar el “enfoque” y moverse de lo particular a lo general, estableciendo las relaciones necesarias para poner en acción un pensamiento complejo, animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Los **contenidos específicos** incluyen:

- **arquitectura y ciudad / cultura / cultura arquitectónica**^{52/} **autores: ideas y concreciones**

Agrupados en cuatro unidades temáticas (UT):

- **UT1 / 1850 a 1900**
 - la arquitectura innovadora del siglo XIX
 - el nacimiento del urbanismo
- **UT 2 / 1900 a 1956**
 - la arquitectura moderna desde 1900
 - desde 1900 - 1918 / “corrientes formativas”
 - 1918 - 1945 / “cristalización”
 - 1945 - 1956 / continuidad
 - el urbanismo moderno
- **UT 3 / 1956 a 1970**
 - arquitectura de la crítica y la condición posmoderna
 - ideas y concreciones urbanas de posguerra y de los sesenta
- **UT 4 / 1970 a hoy**
 - arquitectura posmoderna / multitendencia
 - ideas e intervenciones urbanas desde mediados de los setenta a hoy

Se **estudia la arquitectura y la ciudad** en diferentes **momentos históricos**⁵³, propios del espacio curricular de la Materia, como producto de la interrelación de:

- **la cultura** del período abordado, en los ámbitos internacional, nacional y local que tengan directa relación con el objeto de estudio.
- **la cultura arquitectónica** -movimientos, posiciones o tendencias-, pertinentes al mencionado objeto de estudio.
- **los actores** intervinientes –autores, clientes y otros posibles- y **las instituciones** a las cuales pertenecen.

Teniendo en cuenta:

- **la arquitectura** en sí, enmarcándola en parámetros⁵⁴ relacionados con:
 - la localización y los rasgos naturales y urbanos de lo cual da cuenta;
 - la configuración,
 - la expresión del edificio a través del lenguaje,
 - las funciones y usos,

⁵¹ Este concepto también se enfoca desde los *tres mundos* propuestos por Popper, con lo cual se interrelacionan los componentes necesarios para estudiar la arquitectura y la ciudad, interpretarla y fortalecer los fundamentos del propio proceso de diseño de los alumnos, futuros Arquitectos.

⁵² Los movimientos, posiciones o tendencias en la arquitectura y el urbanismo.

⁵³ Connotados por el concepto de **vida histórica**.

⁵⁴ Del DRAE, entendido como “dato o factor que se toma como necesario para analizar o valorar una situación”

- la **materialidad**⁵⁵,
- el espacio y los significados.
- **la ciudad**⁵⁶, en distintas escala de aproximación con referencias generales a:
 - la **inserción territorial**⁵⁷,
 - la **estructura urbana**⁵⁸;
 haciendo hincapié en:
 - la **forma urbana**, trazados, tejido y las densidades en relación a la forma. El papel de la normativa.
 - los **espacios y sus significados**, la relación entre la forma urbana y las prácticas sociales: el espacio público, uso y apropiación; el espacio privado, sedes y su relación con el espacio público.

En la introducción a este documento se ha mencionado la importancia de considerar **cómo aprenden** los alumnos. Al respecto, es necesario partir de la concepción del **conocimiento como proceso**, lo cual implica que quien aprende participa activamente de la construcción y reconstrucción del conocimiento; entendiendo al conocimiento **como una construcción social**, como el producto de un proceso complejo, en el que intervienen obviamente factores sociales, como culturales y también psicológicos, afectivos.

En estos términos se proponen estrategias que contribuyan al logro del conocimiento como proceso, comenzando por recorrer los pasos que realiza todo investigador, aproximándose a esta práctica. Se propone un método de trabajo **basado en la idea de investigación**, teniendo en cuenta las concepciones (con las que cuentan los alumnos) y sometiéndolas a cuestionamiento:

- Partir de problemas y trabajar con ellos.
- Trabajar con nuevas informaciones que propicien la construcción de nuevos aprendizajes.
- Establecer conclusiones y conectar con nuevos planteamientos de trabajo.
- Presentar los resultados, comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento.⁵⁹

Además, en cuanto a modalidades didácticas es pertinente acordar con lo expuesto en la MECyT, Res 498/06 cuando dice que se:

Deben ofrecer ámbitos y modalidades de formación teórico-práctica que colaboren en el desarrollo de competencias profesionales acordes con esa intencionalidad formativa. Este proceso incluye no sólo el capital de conocimiento disponible, sino también su ampliación y desarrollo, su flexibilidad y profundidad.

Por lo tanto, se procede a partir de dos caminos:

- el docente presenta a los alumnos una visión del proceso realizado por pensadores e investigadores. Aprendizaje por recepción, propio de una **clase teórica**.
- el alumno realiza un proceso a la manera del que lleva adelante un pensador, un investigador: trabajando en el taller, manejando fuentes de información diversas, desarrollando supuestos, vislumbrando posibles aplicaciones. Esto es, un aprendizaje por descubrimiento, propio de un **trabajo práctico de los alumnos en taller**.

Y a su vez estas dos modalidades, generan otras alternativas como por ejemplo que:

⁵⁵ En Coordinadora de Nivel se ha resaltado el fuerte compromiso con la **materialidad**, inherente al Ciclo Medio de la Carrera y al Nivel III especialmente.

⁵⁶ La ciudad ha sido estudiada en Introducción a la Historia de la Arquitectura y el Urbanismo.

⁵⁷ En términos geográficos, en lo jurisdiccional, funcional.

⁵⁸ En términos de conectividades y flujos, zonificaciones, nodos de concentración de actividades y puntos significativos, equipamientos.

⁵⁹ Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (Compiladoras). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1993; pág. 190

- el docente de taller presenta a los alumnos o los alumnos presentan a sus compañeros una visión del proceso realizado por pensadores e investigadores. Aprendizaje por recepción, propio de un **seminario en taller**.

De este modo, las modalidades didácticas que propone la Cátedra son **clases teóricas, trabajos prácticos y seminarios en taller**. Modalidades que responderán particularmente a los diferentes contenidos abordados y a las distintas instancias del desarrollo del curso lectivo. Se considera al **taller** como ámbito en el cual se ponen en común los saberes, las inquietudes, las fuentes de información y la información propiamente dicha. Se pretende que el taller sea un espacio de trabajo conjunto de alumnos, Adscriptos alumnos y/o Egresados y el Profesor Asistente responsable del mismo, evitando las horas de trabajo fuera del horario de clases.

En el dictado del curso, **el enfoque y método de trabajo** propuesto se aplica al estudio de la arquitectura y la ciudad traduciendo el **contenido específico** en un soporte material denominado **“ficha”**, recorriendo los pasos de todo investigador, como ya se ha mencionado. Comenzando por:

- **Partir de problemas y trabajar con ellos**, teniendo en cuenta **las concepciones con las que cuentan los alumnos** -lo cual se manifiesta en actividades propuestas al comienzo del curso- y entonces **someterlas a cuestionamiento**.

Por ejemplo, para cada unidad temática (UT) en la clase teórica y también en el taller, se plantea el **enunciado** de un **tema-problema** que genere cierto conflicto y motive a formular interrogantes acerca de lo siguiente:

El **tema-problema** de la **innovación** en el período **1850 a 1900** (UT 1).

O en el caso de la UT 2 (1900 a 1956), que incluye la **arquitectura y ciudad moderna** y en la UT 4 (1970 a hoy), la **posmoderna**; a partir de la cuestión que plantea Roberto Fernandez acerca de procesos de diseño -sus lógicas- advirtiendo que:

Debiéramos distinguir una *heteronomía moderna de la utilidad* (orientada a garantizar el contenido socialmente proactivo de la actividad proyectual) de una *heteronomía posmoderna de la significación/expresión* (tendiente a obtener consecuencias culturales o simbólicas de la actividad proyectual...).⁶⁰

Luego y en cuanto a:

- **Trabajar con nuevas informaciones que propicien la construcción de nuevos aprendizajes**, los alumnos desarrollan la **actividad en taller** -en grupo-, teniendo en cuenta las **clases teóricas** en las cuales se desarrollan los contenidos en general y:
 - Elaboran una **síntesis gráfico-conceptual**⁶¹ o **“ficha”** de los ejemplos estudiados en un formato acordado en cada taller y en función a pautas generales sugeridas por la Cátedra, en las que se tiene en cuenta el enfoque de la misma; trabajando con la referencia de una **trama del tiempo**, en la cual poder situar de manera **sincrónica** y **diacrónica** lo estudiado teniendo en cuenta: **la cultura / la cultura arquitectónica / los actores** intervinientes -autores, clientes y otros posibles- y las instituciones a las cuales pertenecen. Además de los parámetros propuestos para el estudio de los ejemplos de **arquitectura y ciudad**.
 - Preparan la exposición de lo producido para el **seminario** de cierre del trabajo práctico para:
- **Establecer conclusiones y conectar con nuevos planteamientos de trabajo.**
- **Presentar los resultados, comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento.**

⁶⁰ Roberto Fernandez. *Lógicas del proyecto*. Buenos Aires, FADU UBA Librería Concentra, 2007; pág. 22

⁶¹ Se entiende que implica **análisis e interpretación** y de ningún modo es una mera descripción.

En estos términos, las **fichas**⁶² constituyen además, una herramienta de estudio para las evaluaciones parciales o para el examen final, por su contenido integrador y pormenorizado, por su claridad de lectura gráfico-conceptual y por la síntesis conclusiva que radica en las respuestas a los interrogantes generales (los mencionados tema-problema) correspondientes a cada UT o a aquellos que cada grupo de alumnos se haya planteado en particular.

Además y finalizando el curso se proponen otras dos modalidades de trabajo, la elaboración de un breve **ensayo**, entendido como herramienta de la crítica y una actividad de cierre del curso, en base a la **lectura de un texto**, referido a -o escrito por- los autores que estudiamos en la asignatura.

Tanto la **ficha** como el **ensayo** y la **lectura de un texto** responden especialmente a uno de los objetivos específicos propuestos por la Cátedra:

- Resolver el desafío que implica hoy el manejo de la información necesaria para fundar los nuevos conocimientos **y expresar el propio parecer** en referencia a las nociones construidas acerca de los contenidos abordados.

Es decir, interesa promover en el alumno una **actitud crítica** ante la producción urbano-arquitectónica que estudiamos y a su propio proceso proyectual, para adquirir las competencias profesionales necesarias en su futuro accionar. Al respecto, Tedeschi anticipaba la cuestión afirmando que todo arquitecto debía: “establecer en cada caso una valoración correcta de los factores que intervienen en el proyecto”⁶³. En este sentido decía que:

La preparación crítica puede alcanzarse de una sola manera: con el examen y el estudio de obras en las cuales se trate de reconocer cómo los datos del proyecto han sido entendidos y valorados por los arquitectos. Es decir transfiriendo de las experiencias ajenas a la propia por medio de un estudio meditado, minucioso, que deberá repetirse muchas veces para alcanzar la conciencia de todos los elementos que han participado en el proyecto y de su transformación en una obra de arquitectura.⁶³

En este sentido, avanzado el curso, se considera conveniente introducir de pleno al alumno en el ejercicio de la crítica. Es por ello que se propone como ejercicio el desarrollo de un **ensayo**⁶⁴ para la UT 3 (1956 a 1970) arquitectura de la crítica y la condición posmoderna⁶⁵.

Al respecto y en acuerdo con Josep María Montaner se considera que “el ensayo entendido como indagación libre y creativa, no exhaustiva ni especializada, sin un carácter rigurosamente sistemático, es la más genuina herramienta de la crítica.”⁶⁶ Montaner explica que “no consiste en una reformulación de tópicos, sino que debe basarse en plantear preguntas, mostrando la arbitrariedad de las convenciones. El ensayo consiste en una reflexión abierta e inacabada que parte del desarrollo de la duda”.⁶⁶

Es importante destacar aquí la necesidad de formular preguntas como punto de partida en todo trabajo crítico, ya que un ensayo es una **reflexión personal** que permite ser discutida y que puede ser desarrollada por una persona en proceso de formación. Resulta necesario explicar a

⁶² **Encuestas realizadas a los alumnos, arrojaron resultados cualitativos interesantes sobre el manejo de los distintos instrumentos metodológicos que se utilizaron en el año 2013 para estudiar la materia.**

Respecto a las fichas, las encuestas demuestran que éstas resultan prácticas y amables a la hora de estudiar. Los estudiantes comentan: “me parece productivo el relacionar distintas variables y comparar”; “las fichas son completas, reúnen líneas del tiempo, datos de autor”; “es un formato que permite relacionar temas”; “los seminarios y puesta en común con fichas enriquecen el intercambio de información para el estudio”; “es una forma práctica de estudiar”; “se aborda la obra y el autor de una manera que se logra comprender su proceso de diseño”; “el planteo de hipótesis (el tema-problema) y conclusiones críticas facilita entender las problemáticas arquitectónicas en sus contextos”; “la elaboración en taller reduce la carga de trabajo extra-facultad”.

⁶³ Enrico Tedeschi. *Teoría de la arquitectura*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1982; pág. 20

⁶⁴ En el DRAE, “escrito en el cual un autor desarrolla sus ideas sin necesidad de mostrar el aparato erudito. Género literario al que pertenece este tipo de escrito.”

⁶⁵ En la obra de Louis I. Kahn, Robert Venturi, Charles Moore y James Stirling.

⁶⁶ Josep María Montaner. *Arquitectura y crítica*. op. cit.; pág. 10.

los alumnos algunas características del ensayo que enumera Montaner, para que puedan desarrollar la actividad propuesta, remarcándoles:

- que se trata de una indagación libre y creativa,
- que en él se pueden plantear razonamientos y comparaciones inéditas, heterodoxas, subjetivas,
- que es una reflexión abierta e inacabada que parte de la duda,
- que es una prueba, una tentativa, un acercamiento.

Es imperioso discutir previamente con los estudiantes algunas posibles preguntas, dudas o supuestos que promuevan la redacción del ensayo y dejar en claro que, para realizar el trabajo, se debe desarrollar previamente el estudio del autor y su obra, lo cual quedará registrado en este caso en borrador, en sus cuadernos personales y que servirá de base para redactar el escrito.

Con respecto al **ensayo**, al ser éste un formato teórico-conceptual, en el cual la redacción enfrenta a los alumnos⁶⁷ con la crisis de la palabra, sin duda es un desafío que genera inquietudes y resultados heterogéneos. Ya que, quien cursa nivel III, ha desarrollado **habilidades** para el estudio gráfico-conceptual y no así las necesarias habilidades para un trabajo de tipo teórico, de su propia autoría, que demanda concluir con un aporte crítico que le requiere un tiempo mayor de estudio y un posicionamiento frente a un tema, develando un problema, desentrañando la cuestión para, ejercer la crítica definitivamente.

Por otra parte, **somos** conscientes de que nuestros alumnos no poseen el hábito de la lectura o el de recurrir a la biblioteca para obtener información y que el actual abandono del libro parece ser un problema global, consecuencia directa del desarrollo de otras formas de divulgación del conocimiento, que responde a la informatización de la información.

George Steiner, entre otros, se ha preocupado por esta realidad ineludible, resultado de la transferencia de muchos textos impresos a la pantalla y sostiene que este hecho, “ha transformado radicalmente las técnicas de enseñanza, la forma de los intercambios científicos y tecnológicos, las técnicas de ilustración.”⁶⁸ Pero Steiner piensa que la lectura digital no hace obsoleta la lectura tradicional, ya que esta práctica tiene la particularidad de ser “una forma de lectura que culmina precisamente en ese ejercicio de acción de gracias y en esa música del espíritu que es aprender de ‘corazón’ ”.⁶⁹

Otros rescatan la importancia de la digitalización de la información para lograr una democratización del conocimiento. Tal es el caso del profesor Robert Darnton, actual director de la Biblioteca de la Universidad de Harvard.⁷⁰

Ya se está desarrollando en numerosos países la digitalización de gran cantidad de volúmenes, emprendida por las universidades, por el gobierno o fundaciones privadas; pero en nuestro medio no contamos todavía con esta posibilidad. Es por ello que necesitamos fomentar de alguna manera en nuestros alumnos el ejercicio de la lectura, el gusto por la “lectura

⁶⁷ Las encuestas antes mencionadas, arrojaron resultados diversos: “me dificultó el tema de no haber realizado nunca un ensayo, no sabía en qué consistía”; “me ayudó a comprender muy bien el período en el que se desarrolló, ya que consultar distintas fuentes (internet, libros, etc) me permitió generar mi propia idea del contexto y así poder realizar una crítica”; “es buena la redacción de (un ensayo), ya que estamos muy acostumbrados al análisis gráfico-conceptual”; “me aportó realizar una crítica”; “resulto complicada la redacción, no en el sentido literal, sino más en poder absorber la totalidad de conocimientos, internalizarlos y unirlos de una manera crítica”; “me hubiera gustado hacer al menos dos tp más como este”.

⁶⁸ George Steiner y Michel Crépu. *El silencio de los libros y Ese vicio todavía impune*. Madrid, Siruela, 2011; pág. 49.

⁶⁹ *Ibidem*, pág.52.

⁷⁰ Annick Cojean. “Digitalizar es democratizar. Entrevista a Robert Darnton”. *Arquitectura Viva*, 135. Madrid, España, 2010 pág. 22-25; pág. 25.

tradicional”, volver al libro como material de estudio y a la biblioteca como espacio de trabajo. Esto de ninguna manera quiere significar negar las potencialidades y bondades del manejo de la información digital.

En este sentido, en el curso 2013 se propuso la **lectura de un texto**, una actividad para desarrollar en la segunda mitad del año, que denominamos “trabajo de fin del curso”. Al comenzar el segundo semestre se designó a cada grupo de alumnos un texto⁷¹, de manera que dispusieran de varios meses para desarrollar el trabajo. También se pautó cómo debía presentarse el práctico en el **seminario** de cierre del curso, con las siguientes consignas:

- Realizar una “doble lectura” del texto. En primer lugar acerca del contenido específico del mismo y en segundo lugar una observación de los recursos que el/los autores, el/los críticos, utilizó o utilizaron para transmitir el mencionado contenido.
- Conocer acerca del autor y el “contexto” en el cual se produjo el “texto”.
- Formular una pregunta cuya respuesta fuera, a criterio de los lectores, el mensaje o legado más significativo del texto leído.

En síntesis, el trabajo de fin del curso, **lectura de un texto** de autor, resulta novedoso a la vez que positivo para los alumnos⁷². Los estimula a una nueva mirada o forma de “leer”, conocer la cultura arquitectónica, los involucra con el autor, los motiva a realizar nuevas búsquedas y a interesarse por otras cuestiones, intentando autodefinirse a sí mismos, en su propia búsqueda teórica, orientada a la práctica proyectual. Al momento del seminario y puesta en común, el debate se diversifica y la motivación se reproduce aún más. En muchos casos despierta la conciencia respecto a su futuro accionar profesional cuando se hace alusión a temas como Patrimonio, especulación inmobiliaria, vivienda colectiva, entre otros. Prácticas como ésta, no sólo cumplen con la formación curricular del alumno, sino que los vincula emocionalmente con su elección profesional, a la vez que los compromete colectivamente con la misión de la universidad en relación a la sociedad.

En síntesis, **estudiar la arquitectura y la ciudad**, desde esta mirada propuesta⁷³ y teniendo en cuenta ciertos parámetros, es un modo de **conocer** que no se agota en el mero estudio de casos, sino que pretende -tal como se debe- plantear una posición desde donde interpretar el proceso de diseño, el proceso de proyecto, de los cuales dan cuenta los diferentes ejemplos a abordar como parte de los **contenidos específicos** de la asignatura y **traducir estos saberes al ejercicio del propio proceso de diseño**.

De este modo entendemos que el alumno adquiere un perfil de lector crítico-histórico de su actividad proyectual y fortalece las capacidades necesarias para interpretar la realidad en la cual está inmerso, logrando las competencias profesionales para dar respuestas comprometidas con la sociedad.

⁷¹ Textos de los Maestros Modernos: Gropius, Le Corbusier y de críticos o Maestros locales acerca de los Maestros Modernos, tal el caso de Wright por Sacriste y por Tedeschi o en la posmodernidad el Maestro Kahn por Miguel Angel Roca, entre otros. Parte de un trabajo de la Cátedra: “Maestros *por* Maestros”, en referencia a la importancia de estudiar los Maestros internacionales a través de los escritos de Maestros o críticos locales.

⁷² De las encuestas a los alumnos, algunos comentarios acerca de la actividad fueron los siguientes: “mejoró la comprensión de los arquitectos estudiados, permitiendo conocer su vida y pensamiento. La puesta en común permitió relacionar los temas con los desarrollados en el año. Experiencia positiva, estimula la lectura”; “personalmente deje de ser un observador para conocer la arquitectura y poder criticar o establecer una postura de la misma”; “conocí escritos de arquitectos que me interesaban y me llevó a la lectura de otros libros”; “me encanto! Me hubiese gustado leer sobre más autores”.

⁷³ Un enfoque que propone reflexionar acerca de la arquitectura y la ciudad, a partir de la **historia**, la **teoría** y la **crítica**, entendidas desde una cierta posición.