

### Resumen

Una entrevista realizada a Alicia Camilloni en el año 2013, es el foco desde el cual propongo pensar la enseñanza proyectual en el marco de la didáctica general. También la entrevista, es una invitación a *croquizar*<sup>(2)</sup> las tensiones al interior de una disciplina proyectual como la arquitectura, a partir de la figura del arquitecto vienés Christopher Alexander.

La justificación primera y obvia de este ejercicio, se asienta tanto en la permanencia de un debate sobre las disputas en/entre los campos y las disciplinas, desde una *re-lectura* del pensamiento de Alicia Camilloni en la trama -siempre vital-, de una entrevista. La segunda y menos evidente argumentación, atañe a la figura del arquitecto C. Alexander que la entrevistada nombra en la conversación de manera casi anecdótica y no obstante,

### Summary

An interview with Dr. Alicia Camilloni in 2013 is the focus from which I propose to think about project teaching within the framework of general didactics. The interview is also an invitation to sketch tensions within a project discipline such as architecture, based on the figure of the Viennese architect Christopher Alexander.

The first and obvious justification of this exercise is based on the permanence of a debate on the disputes in / between fields and disciplines, from a re-reading of Alicia Camilloni's thought in the plot -always vital- of a interview. The second and less obvious argumentation concerns the figure of the architect C. Alexander, whom the interviewee names in the conversation in an almost anecdotal way

aquí propicia un ejercicio *cuasi* proyectual sobre la disciplina y su enseñanza<sup>(3)</sup>.

and nevertheless, here encourages a quasi-projectual exercise on the discipline and its teaching.

**Palabras clave:** didáctica general; didáctica proyectual; hábitat; habitar

**Key Words:** general didactics; project didactis; habitat; inhabit

Fecha de Recepción: 10/05/2018  
Primera Evaluación: 17/05/2018  
Segunda Evaluación: 01/06/2018  
Fecha de Aceptación: 20/07/2018

“La didáctica no es un árbol” dice Alicia Camilloni, extrapolando una afirmación del arquitecto C. Alexander sobre la ciudad, con la cual traza una imagen desafiante sobre los problemas (algunos) del campo. Esta proximidad que ofrece la entrevistada entre sus palabras y la del arquitecto vienenés son el origen de estas reflexiones, y la excusa para proponer trazos leves en un croquis sobre la didáctica disciplinar.

En la enseñanza proyectual, el croquis representa un modo de conversación conceptual en el proceso hacia la proyectación en un grado tal de proximidad entre las ideas propias y ajenas, de (re) conocimiento y afectación; el croquis está en el centro de esta didáctica específica que se sabe artesanal y en parte misteriosa, una forma de narración entre palabras y dibujos siempre refundada; un campo disciplinar que pretendo croquizar –en sus olvidos y disputas–, a la par de las palabras de Alicia Camilloni en torno a la didáctica.

En el desarrollo de la entrevista de referencia, la autora sintetiza en clave geográfica la historia de la Didáctica General y en ella las tensiones con otros campos disciplinares, sus investigaciones y preeminencias (geo-políticas), atravesadas por los desacuerdos al interior del propio territorio de la didáctica. En este punto, sus reflexiones son contundentes respecto de los temas en cuyo tratamiento la Didáctica General resulta insustituible, entre ellos las estrategias de enseñanza, la evaluación y el currículum, para avanzar sobre las didácticas específicas al señalar:

[...] debemos reconocer que lo que se lleva a la práctica es el conjunto de las didácticas específicas, y si queremos generar nuevo conocimiento entonces necesitamos también de la práctica, pero en la práctica yo no aplico la didáctica general, en la práctica yo aplico un conjunto de actividades específicas en situaciones específicas (p.31).

Reafirmandose, pero también llamándonos a pensar entre saberes, Alicia Camilloni señala:

No es que haya una didáctica general y de ella derivan las didácticas específicas. Más vale que todos se escuchen. El didacta general tiene que escuchar a las didácticas específicas porque las precisa para poder explicar las situaciones específicas (p.33).

Una apelación de Camilloni a la escuela, que transita por los términos de “una poética de los saberes” (Rancière 2012:291) en su invitación a pensar entre disciplinas: “Una poética de los saberes no es una simple manera de decir que siempre hay literatura en la argumentación que pretende ser rigurosa [...] Dice que deben tomar prestadas sus presentaciones de objetos, sus protocolos de tratamiento y sus argumentaciones a la lengua y al pensamiento común”.

Precisamente, pensar entre disciplinas es la trama que construye Camilloni a lo largo de la entrevista, -en la mirada de este artículo-, cuando toma “prestadas presentaciones de objetos, sus

protocolos y argumentaciones” (ibíd.) de otras disciplinas (la arquitectura y el urbanismo), para decir: “La didáctica no es un árbol”:

Yo uso una frase que es el título de un libro sobre arquitectura de Christopher Alexander: él dice: “la ciudad no es un árbol”, y yo digo “la Didáctica no es un árbol”. No es que tenga un tronco y ramas que son las líneas de especificidad. Esto no existe. Existe, una disciplina de Didáctica General, es cierto, que tiene una muy larga tradición, de muchos siglos: uno se puede remontar fácilmente al siglo X, al siglo XI, y ya se encuentran nombres de disciplinas muy parecidos a la didáctica que se ocupan de cuestiones que tienen que ver con la enseñanza (p.16).

Antes de trazar las líneas de este croquis, un paréntesis sobre la didáctica en su etimología (del griego *didaktikós*) que se asimila como sinonímica del término enseñar, de ahí que muchos de nosotros utilizamos ambos términos -diría que obstinadamente-, tratando de dotar de mayor fidelidad al pensamiento que se pretende expresar, sea con una u otra expresión; en parte quizá por aquello que señala (Bordelois, 2005) sobre la etimología de las palabras, que “abre brechas universales entre las barreras idiomáticas, y como un *rabdomante* explora las convergencias de los cursos subterráneos” (p.41), *su énfasis*). No obstante en esta sinonimia solo ingenua en la superficie, se visualiza el carácter

polisémico del objeto de la didáctica y sus connotaciones, donde la preeminencia de unos términos sobre otros (en los idiomas, en las publicaciones, en los planes de estudio, en las aulas...), participa activamente en la colonización del pensamiento y, entonces, en los desarrollos disciplinares. Una advertencia que A. Camilloni exponía junto a sus colegas en el texto *Corrientes didácticas contemporáneas* (1996) frente al escaso uso del término didáctica en la tradición anglosajona, cuya impronta devino en la preeminencia de la psicología por sobre aquella en la disputa sobre el objeto de conocimiento. Una advertencia sobre las palabras también imprescindible para pensar la didáctica proyectual como pre-tendiendo esbozar en el croquis anunciado.

1- Propongo comenzar con la formación académica de C. Alexander, un ejemplo interesante a los desarrollos de Alicia Camilloni en torno a los procesos de crecimiento y entrecruzamientos de programas e investigaciones de diversas disciplinas, la adopción de teorías extra disciplinares y los solapamientos que conllevan. Egresado de Cambridge como Master en Matemática y Licenciado en Arquitectura, alcanza el título de Doctor en Arquitectura en Harvard (el primer título de Doctor otorgado para la carrera de Arquitectura en dicha universidad). Alternando su tarea profesional entre el MIT en ciencias de la computación y en Harvard en estudios cognitivos, ejerció la docencia universitaria como profesor en arquitectura y como investigador en humanidades. En este contexto, formula

la teoría conocida como “lenguaje patrón”, originalmente en el campo de la computación y posteriormente adaptada a la arquitectura. Su texto *El lenguaje de patrones* (1980) resulta emblemático para aquello que A. Camilloni describe como entrecruzamientos de programas e investigaciones de diversas disciplinas, en tanto propone un sistema práctico (donde el arquitecto queda en cierta forma relegado a la función constructiva, una “vuelta al modelo medieval del oficio de constructor), influenciado por las ciencias de la computación (y la gramática generativa).

**2-** El ensayo del arquitecto austríaco Alexander, titulado “Una ciudad no es un árbol” [1965] al que remite A. Camilloni, fue editado en la Argentina en 1968 en una de las pocas -sino la única- publicación de arquitectura de perfil internacional de nuestro país en la década del '60. El número 9 de los Cuadernos *Summa-Nueva Visión*<sup>(4)</sup> dedicado íntegramente a la figura de C. Alexander, corresponde a la *Serie: Diseño del entorno humano* y contiene dos artículos de su autoría. El primero titulado “La ciudad como mecanismo de sostén para los contactos humanos” y el segundo “Una ciudad no es un árbol”; ambos artículos, resultan de interés para este croquis, aunque la autora remite en la entrevista solo al segundo.

El primero, trasluce en parte el estado del debate disciplinar sobre el Movimiento Moderno y la arquitectura moderna en el contexto intelectual-profesional-

europeo de finales de los '60; un debate que podría describirse entre melancólico y combativo en torno a los efectos indeseables de la arquitectura moderna sobre la vida de las personas. En ese sentido, el ensayo de Alexander constituye una de las bases conceptuales del llamado movimiento Nuevo Urbanismo, dispuesto a “devolver el carácter humano originario de las ciudades naturales” (p. 3), en contraposición a las ciudades que el autor define como “artificiales” y producto del urbanismo moderno.

El segundo, que inspira la expresión de A. Camilloni comienza diciendo: “El árbol de mi título no es un árbol con hojas. Es el nombre de una estructura abstracta. Voy a contrastarla con otra estructura más compleja y abstracta, llamada semi-trama. La ciudad es una semi-trama, pero no es un árbol” (p.5). Si el debate teórico del campo disciplinar instalado por Alexander (desde las matemáticas y la arquitectura), debe ser leído en el contexto europeo-norteamericano, con implicancias tardías en el contexto latinoamericano, constituye -no obstante-, un ejemplo de las vías de penetración de tales discusiones al espacio académico nacional, especialmente si se tiene en cuenta que en ese momento *Summa-Nueva Visión* era una publicación quincenal de gran difusión en los claustros universitarios. Sin embargo, una mirada sobre las primeras concreciones de proyectos inspirados en el Movimiento Moderno en el contexto nacional (la Casa sobre el Arroyo y la Casa Curutchet<sup>(5)</sup>) y latinoamericano más próximo (ciudad de Brasilia, 1960), da cuenta de procesos

asincrónicos al interior de la disciplina en la concreción del paradigma de la modernidad, las disputas del campo en el contexto internacional y no obstante, ausentes en la discusión en torno a la enseñanza disciplinar. En otras palabras, si el paradigma del urbanismo moderno recién se había concretado con Brasilia y las viviendas de la arquitectura local cuando Alexander escribe el ensayo de referencia, alentando un debate crítico sobre la arquitectura moderna, su didáctica no solo no participaba de tales discusiones sino que -me atrevo a decirlo-, ni siquiera gozaba de un status propio en el campo. Como lo señala Doberti (2007) desde una perspectiva centrada en la FADU (UBA), pero representativa del contexto universitario nacional y latinoamericano de las universidades públicas: “Durante mucho tiempo, y no me arriesgo a decir que no subsista hoy esa idea, se entendió sin decirlo, ni siquiera planteárselo, que lo difícil era poseer la capacidad para proyectar; prueba irrefutable de ello es que la condición necesaria y suficiente para enseñar era ser buen proyectista” (p. 11). Síntesis notable de cómo una disciplina se escinde ¿voluntariamente? de la didáctica general y específica, instalando en la mano del proyectista la responsabilidad del objeto de conocimiento disciplinar.

**3-** Si las cuestiones precedentes resultan los trazos primeros para pensar la didáctica proyectual a propósito de la entrevista a Alicia Camilloni, otras líneas subterráneas atraviesan la disciplina y su enseñanza, desde la constitución de la

profesión en el S XV europeo; propongo una síntesis: la permanente búsqueda de definiciones (arte-técnica / oficio manual-intelectual / mecenazgo- autonomización, por nombrar solo algunas) en la consolidación de un campo disciplinar profesional liberal; una profesión cuyo objeto no solamente la precede -como corresponde-, sino que se encarna en lo esencialmente humano del *habitar*. Sin embargo, la discusión académica en torno a su enseñanza ha sido un territorio en tal grado desatendido, que durante demasiado tiempo su lugar -invisibilizado en el debate y no obstante tan rico en el ejercicio de la enseñanza-, lo ocuparon producciones (especialmente de origen norteamericano) provenientes de otras disciplinas y niveles de la enseñanza<sup>(6)</sup>.

Resulta entonces inevitable preguntarnos sobre las razones para ceder la discusión y producción teórica en torno a su didáctica; especialmente si tenemos en cuenta que una experiencia vanguardista emblemática para esta disciplina, como la escuela alemana Bauhaus<sup>(7)</sup>, lo fue a partir de un cambio ideológico sustancial en términos conceptuales y productivos desde la arquitectura y el diseño, porque -también- *re-creó* su enseñanza. La breve existencia de la Bauhaus, no impidió revolucionar la educación artística alemana, pero además -y ése es el tema que nos ocupa-, se constituyó en el modelo pedagógico de las escuelas de arquitectura que surgirían en América, a partir de la emigración de sus profesores a raíz de la irrupción del nazismo en Alemania. En este sentido la profusa bibliografía en

español que ha circulado y circula por las facultades nacionales de arquitectura y posteriormente en las carreras de diseño en nuestro país, da cuenta de un interés explícito en la Bauhaus. El desembarco de la arquitectura y el diseño moderno iniciado con la diáspora de profesores y estudiantes de la Bauhaus a causa de la irrupción del nazismo, puede rastrearse contundente en América del Norte y en América latina en algunos (pocos) desarrollos urbanos y la producción industrial de objetos; en tanto, la implicancia de sus ideas pedagógicas se instaló en el corazón de las prácticas de enseñanza, pero no en el debate del campo disciplinar, de la didáctica general y su didáctica específica. Una cirugía notable, que ha dejado en pie los autores y sus obras, los nombres de los espacios de enseñanza (talleres) y lo esencial de sus prácticas (el proceso) pero ha renegado de la didáctica como objeto de análisis.

Una línea del croquis que invita a pensar en una disciplina que se ha empoderado en el proyecto y el proyectista (tal vez como rémora de su origen renacentista); que resignifica en el proceso proyectual de las prácticas en los talleres el legado de la Bauhaus, pero da pasos cortos y vacilantes por reconocerle entidad a la didáctica en los debates académicos.

**4-** Es imprescindible a esta altura del ejercicio *cuasi* proyectual propuesto, recuperar las ideas centrales que no pueden faltar en este croquis y despejarlo de trazos ambiguos (en este caso,

aquellos que puedan sugerir que la didáctica que me conmueve es víctima de una desconsideración única entre las disciplinas). Entonces de nuevo la voz de Alicia Camilloni en el fragmento narrativo de este diálogo:

E: Podemos reconocer que en las universidades argentinas también hay falta de integración entre el campo disciplinar y el campo de la enseñanza. ¿Estarías de acuerdo?

C: Para el especialista en la disciplina, el que se dedica a la enseñanza es una segunda voz, así se los ve dentro de las facultades, dentro de la comunidad académica, y estoy lejos de justificarlo, al contrario. Recuerdo una persona que me merece respeto, era muy buen químico [...] y muy buena formación académica y me contó en un momento que [...] “esto de publicar *papers* no era para mí [...] entonces quise dedicarme a una cosa seria. Me dediqué a la enseñanza de la química [...]” (p.29).

Otras líneas para este croquis: la idea de primeras y segundas voces en las disciplinas, y por qué la enseñanza (proyectual) debería ser “una cosa seria”.

En principio, creemos que la existencia de primeras y segundas voces en las disciplinas remite directamente a su objeto de conocimiento; en este marco, las disputas disciplinares en torno al *hábitat* humano se han librado prolíficamente en las primeras voces tanto del campo del proyecto y su teoría, como del arquitecto y su obra (desde el S. XV renacentista

europeo hasta hoy), en tanto *hacedores* de ciudad. Las segundas voces son en cambio menos y mucho más jóvenes y prueba de ello, lo constituye una producción específica tan prometedora como relativamente reciente en términos de la didáctica disciplinar, alentada en nuestro contexto por la apertura de carreras de especialización en docencia en las universidades nacionales; voces que se abren paso en el territorio de la educación, y muy raramente en publicaciones y congresos de arquitectura. Para no olvidar aquello de la preeminencia de unos términos sobre otros pero también al mencionar los circuitos de validación académica de los saberes, en mis primeros escritos sobre esta didáctica, hubo que sortear algunos obstáculos lingüísticos al traducir la expresión “didáctica proyectual” para el consabido resumen en inglés.

¿Y por qué debería ser “una cosa seria” la enseñanza de la arquitectura? Este croquis debe dejar de lado cualquier referencia a la seriedad que conlleva ocuparse de la enseñanza por obvias razones, sí en cambio admite dos últimas líneas que vuelven sobre los primeros pasos (un croquis es una conversación espiralada con las ideas propias y ajenas):

el objeto de conocimiento y su didáctica. Propongo entonces repensar el objeto de conocimiento disciplinar en torno al *hábitat* y el *habitar* desde el pensamiento de Heidegger (1994) “Construir no es solo medio y camino para el habitar, el construir es en sí mismo ya el habitar [...] El habitar sería en cada caso el fin que preside todo construir” (p. 128). En esta línea, si el problema del *hábitat* y el *habitar*, núcleos fundantes de esta disciplina, no se discuten también en términos de su didáctica, ¿quién se ocupa entonces de la disciplina a enseñar en sus dimensiones filosóficas, políticas y sociales entre otras?, ¿quién puede discutir y enseñar el lugar de todos y todas en las ciudades? Y, finalmente, si el objeto de conocimiento de esta disciplina, en sus dimensiones profundamente humanas no se discute también desde la didáctica proyectual, con su cuota de misterio y afectación de los docentes y estudiantes que habitan el taller de diseño, que construyen filiaciones interpersonales profundas porque conocen la vigilia del proceso proyectual, que confían en la espera del por-venir y en la creación colectiva como los músicos cuando tocan juntos... Entonces, si esta disciplina permanece ajena a su didáctica: la ciudad ¿seguirá siendo un árbol?

## Notas

(1)Arquitecta. Magister en Docencia Universitaria, UNMDP. Doctora en Educación UNR. Profesora de grado y posgrado en la FAUD y Facultad de Humanidades UNMDP. Directora del grupo de Investigación CESDP arq.cristinamartinez@gmail.com

(2)Sin pretender trazar una definición del término, aquí resume el acto consciente de elegir unos pocos pero imprescindibles detalles del conjunto, a los fines propuestos de pensar la

didáctica proyectual a propósito de la entrevista de referencia.

(3)Este artículo está basado en un capítulo de mi tesis doctoral (s/p) Martínez, C. (2017) "Enseñanza proyectual; vínculos entre profesores memorables y comunidad de práctica. Estudio interpretativo en un Taller de Diseño Arquitectónico en la FAUD, UNMDP" Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Director: Dr. Luis Porta.

(4)Actualmente Revista Summa+, en versiones soporte papel y digital, en español y portugués. Disp. en: <http://www.revistasummamas.com.ar/>

(5) *Casa sobre el Arroyo*, Mar del Plata, Argentina (1946). Si bien la obra de los arquitectos Amancio Williams y Delfina Gálvez Bunge constituye un ejemplo consagrado internacionalmente como representativo del Movimiento Moderno, no podemos obviar que tuvo resonancias contemporáneas adversas en el contexto formativo de la UBA. *Casa Curutchet*, La Plata, Argentina (1955) Única vivienda en Latinoamérica del suizo Charles-Edouard Jeanneret-Gris, más conocido como Le Corbusier, considerado uno de los "maestros" del Movimiento Moderno en arquitectura. Declarada Patrimonio por la UNESCO en el año 2016. La casa, tuvo como director de obra en sus inicios precisamente al Arq. Amancio Williams.

(6)Especialmente aquellas producciones provenientes del arte, en la presunción que comparte con la arquitectura prácticas comunes, en una cierta simplificación que consiste en obviar los respectivos objetos de conocimiento.

(7)Escuela Bauhaus, Alemania (1919-1933). Si bien es obligado mencionar a la Deutscher Werkbund (1907) de Múnich, como la institución alemana considerada precursora de la Bauhaus, resulta discutible ver una excesiva correspondencia entre ambas, cuestión que excede los intereses de este trabajo.

## Bibliografía

- BAZÁN, S. & DEVOTO, E. (2013) "La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas". Entrevista a Alicia Camilloni En: *Revista de Educación* Año 4 N°6 2013 pp. 13-34 Facultad de Humanidades. Mar del Plata: EUDEM.
- BORDELOIS, I. (2005). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DOBERTI, R., (2007). Prólogo. Integraciones y despliegues. Prácticas y reflexiones En MAZZEO, C. & ROMANO, A. M. *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- HEIDEGGER, M., (1994). Construir, habitar, pensar. En *Conferencias y artículos*. Barcelona: Del Serbal.
- RANCIÈRE, J. (2012). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio & G. Diker (comps.) *Educar: (sobre impresiones estéticas* Serie Seminarios del CEM (283-291). Entre Ríos: Fundación La Hendija, Argentina.