

INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA EN EL TALLER DE HISTORIA

VAZQUEZ, Laura Josefina; BRIL, Valeria

laurajvazquez@gmail.com; arqvaleriabril@gmail.com

Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas (IAA),
FADU, UBA

Resumen

En línea con el concepto de Camilloni, entendemos que cada ciencia y cada saber construye sus propias *didácticas específicas*. Herramientas y estrategias de enseñanza que son propias de una disciplina y siempre situadas en cierto contexto. En este marco, la propuesta para esta ponencia es presentar instrumentos y procedimientos que utilizamos para sistematizar e investigar acerca de las prácticas docentes en FADU, Historia de la Arquitectura de la Cátedra Sabugo nivel tres (3).

Nuestro conocimiento sobre la enseñanza proviene de la experiencia práctica en el taller y de la formación en la especialización en docencia universitaria y las jornadas Formar FADU. Siempre hemos trabajado en herramientas y estrategias que aportaran a la enseñanza en el ámbito de la carrera de arquitectura y en los últimos dos años hemos comenzado a investigar nuestras prácticas docentes con mayor rigurosidad. Para ello hemos sistematizado ciertas tareas: tomamos registro de las clases, las analizamos y conceptualizamos, para luego finalmente contar con material para evaluar y mejorar nuestras propuestas. Este procedimiento nos está posibilitando tener mayor conciencia sobre nuestras propuestas de enseñanza; mejorar nuestras prácticas; crear nuevas actividades complementarias; y más aún poder compartirlas con la comunidad docente.

En línea con la temática de estas jornadas, proponemos reflexionar sobre la primera instancia mencionada: el registro de las prácticas. Éste implica la observación y documentación de la clase, y para ello nos valemos de instrumentos de registro. Profundizaremos en tres de ellos: el registro fotográfico; la grabación de las actividades desarrolladas en el taller; y la digitalización de las producciones de estudiantes. El material resultante no se reduce solo a lo gráfico, sino que realizamos operaciones de desgrabación, cuantificación, estadísticas, registros temáticos, etc. que nos permiten analizar y evaluar con mayor profundidad. Al respecto de esto último nos preguntamos: ¿Cómo evaluamos y potenciamos los materiales producidos en esas nuevas operatorias? ¿Cómo estos instrumentos, operaciones y conclusiones pueden retroalimentar nuestras prácticas docentes?.

Para dar respuesta a estos interrogantes trabajaremos en la parte conceptual con autoras provenientes del campo de las ciencias de la educación, como Litwin y Maggio, y como referentes metodológicos y casos de estudios similares los trabajos de Romano y Mazzeo propios del ámbito de la FADU (salvando la extensión de sus investigaciones). Las reflexiones finales retoman nuestro interés por la *inclusión genuina* (Maggio) de la tecnología en las prácticas y su investigación. Porque adicionalmente a las ventajas de los instrumentos digitales, son las plataformas de almacenamiento de documentos lo que permite que los docentes puedan compartir, consultar y aportar a la construcción de las herramientas.

Palabras clave

Didácticas específicas, Registro, Instrumentos, Métodos, Inclusión genuina

El camino hacia la investigación didáctica

Nuestro camino hacia la investigación didáctica comenzó desde la propia actividad docente en los talleres de FADU, UBA, donde nos formamos en el *oficio de enseñar* (Litwin, 2016) en un primer momento de la mano de profesores con más experiencia y de los intercambios entre docentes de la cátedra. Que luego continuó con una capacitación formal en la Especialización en docencia universitaria y las jornadas Formar FADU.

En este recorrido, hace algunos años venimos trabajando en el marco de la cátedra de Historia de la Arquitectura Mario Sabugo nivel tres (3) en el desarrollo y teorización de lo que en términos de Camilloni llamamos una *didáctica específica*. Entendemos por didáctica:

una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, (2007): 22).

En cuanto a la característica de específicas, la autora define que “...las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza.” (Camilloni, (2007): 23). Según las categorías de la autora entendemos que estamos trabajando en la construcción de una didáctica que es específica por el nivel del sistema educativo, pero fundamentalmente por la disciplina: una didáctica de la Historia de la Arquitectura universitaria¹.

Para transitar este camino de la teorización de una didáctica específica del taller de historia entendemos que es fundamental la investigación de las prácticas de enseñanza. Camilloni en su justificación de la didáctica afirma la importancia de ésta:

...porque para fundamentar seriamente las decisiones y prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con el acto de enseñar. (Camilloni, (2007): 22).

En la misma línea, Litwin argumenta que “Investigar en el aula presupone llevar a cabo un proceso de construcción teórica que permite a los docentes realizar

¹ Hemos hecho por ejemplo experiencias de enseñanza de Historia de la Arquitectura no formal (por fuera del marco de la universidad) para público en general. Esto abre otro camino hacia otra didáctica específica de la Historia de la Arquitectura.

una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven, sus consecuencias y sus implicaciones,” (Litwin, (2016): 203). Ambas autoras se han dedicado a realizar investigación didáctica con sus equipos, pero no solo sobre sus prácticas sino sobre las de otros docentes para construir conocimiento en el campo. En nuestro caso somos nosotros mismos los que investigamos sobre la propia práctica, asumiendo los riesgos y beneficios metodológicos de que el investigador esté inmerso en el objeto de estudio en las ciencias sociales.

Adherimos a la necesidad de la investigación y construcción de esta didáctica específica que proponen las autoras no solo por sus argumentos generales del campo, sino por algunas consideraciones respecto de nuestro contexto particular. La enseñanza en taller en FADU, UBA está en gran medida marcada por la tradición consolidada en los talleres de asignaturas proyectuales, desde donde se traspolaron los métodos y estrategias didácticas a “todas las demás” asignaturas. Podemos afirmar esto, en primer lugar, porque las asignaturas proyectuales fueron las primeras en tener modalidad de enseñanza práctica o de taller, desde el plan de estudios del año 1901 cuando se creó la carrera de Arquitectura en el país. En las asignaturas actualmente denominadas de las áreas de historia y tecnología se enseñaba bajo la modalidad de lecturas (clases teóricas), y se instaló la modalidad de trabajos prácticos en el plan de estudios del año 1934, donde se incluyó “Mayor dedicación en el estudio práctico de las distintas materias: (...) Historia de la Arquitectura (con 4 horas semanales de práctica en la ejecución de croquis, reproducciones, monografías, etc.” (Revista de Arquitectura, (1934): 37). La descripción de este plan de estudios grafica claramente que el modelo de enseñanza práctica replicó la lógica de las asignaturas que ya se dictaban de esa forma, como arquitectura, composición decorativa o dibujo². En segundo lugar, las bibliografías de mayor difusión acerca de la enseñanza en la modalidad práctica del taller son de didáctica general (como las publicaciones de Ander Egg o Gonzalez Cuberes) o bien de didáctica específica de las asignaturas proyectuales (diseño o arquitectura, como las producciones de Romano y Mazzeo). En tercer lugar, existe el imaginario de que el taller es propio del área proyectual y las otras asignaturas han sufrido una tallerización, término despectivo que se utiliza para aludir a la enseñanza práctica innecesaria o indebida que se da de estas asignaturas aparentemente teóricas como Historia. (Sabugo, (2014)).

Del imaginario y las tradiciones de enseñanza que conformaron todo este devenir histórico acerca de la enseñanza práctica de taller en FADU, UBA

² Recordemos que en esta época las asignaturas proyectuales se dictaban de acuerdo al modelo de las escuelas de Beaux Arts, por eso los planes de estudios hablan de reproducciones. Para más información al respecto ver el libro de Cravino “Enseñanza de Arquitectura. Una aproximación histórica”.

surge la importancia de teorizar sobre la enseñanza en taller en asignaturas como Historia de la Arquitectura que se asumen teóricas y en verdad son teórico-prácticas en la FADU, UBA, para encontrar una didáctica propia. De allí nuestra propuesta de un camino de investigación de las prácticas.

En este marco, la investigación didáctica requiere de procedimientos y herramientas como cualquier investigación de las ciencias sociales. En primer lugar, los definiremos: “Se denomina procedimiento al modo de aproximarse hacia una meta. (...) el procedimiento científico consiste en describir los principios fundamentales que se aplican en cualquier trabajo de investigación. Los métodos no son más que formas del procedimiento.” (Quivy, (2005): 20). Según el autor dicho procedimiento se basa en tres actos: la ruptura, la estructuración y la comprobación del problema; y se llevan a cabo en una sucesión de operaciones que el autor didácticamente presenta como siete etapas. En esta ponencia compartiremos herramientas de la operación que el autor llama observación de la realidad. Para la implementación de éstas, nuevamente retomando a Litwin, “privilegiamos como estrategias para la investigación didáctica el camino de la observación, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula en condiciones naturales.” (Litwin, (2016): 201). Esto tiene que ver con el enfoque actual³ para el estudio de la didáctica “que se refiere al estudio de las clases en su transcurrir, las acciones rápidas y espontáneas o la toma de decisiones de los docentes cuando una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto corta el discurso o la actividad planeada” (Litwin, (2016): 26)

En este marco conceptual y de prácticas es que están inmersos los instrumentos de registro que utilizamos. Ellos nos permiten documentar las prácticas para poder realizar la observación de la clase luego de acontecida, para el posterior análisis e interpretación. En esta ponencia profundizaremos sobre tres en particular: el registro fotográfico, la grabación de la clase y la digitalización de producciones de estudiantes. El objetivo es aprovechar la temática de las jornadas para pensar ¿Cómo evaluamos y potenciamos los materiales registrados? ¿Cómo estos instrumentos, operaciones y conclusiones pueden retroalimentar nuestras prácticas docentes?

³ Este es un concepto propuesto por Litwin (op.cit.) Para ampliar en la definición ver el concepto de agenda didáctica actual de la autora y su recorrido histórico por los distintos marcos interpretativos de las prácticas docentes que surgieron durante el siglo XX hasta llegar al actual.

Los instrumentos de registro

Para buscar las respuestas en primer lugar desarrollamos a continuación tres instrumentos de registro utilizados para la observación de las clases luego de su acontecimiento. De cada uno presentamos una breve descripción de cómo lo instrumentamos, lo que buscamos registrar, y el material que obtenemos como insumo para la investigación didáctica, para reflexionar acerca de cómo estamos procesándolo, evaluándolo y potenciándolo que en muchas ocasiones lo hacemos casi intuitivamente.

Vale la pena aclarar que estos son recursos que implementamos tanto en las clases presenciales como en las virtuales que nos ha tocado dictar este año 2020. Lógicamente nos llevarán a conclusiones diferentes visto que las propuestas de enseñanza son distintas, pero decidimos no interrumpir esta tarea sistemática que veníamos realizando. También avisamos a los estudiantes de todos los cursos de esta documentación que llevamos a cabo y los fines con que lo hacemos, visto que ellos mismos quedan en algunas ocasiones físicamente registrados.

1. El registro fotográfico

El registro fotográfico consiste, como su nombre lo indica, en fotografiar lo que acontece en las clases. Lo realizamos la mayoría de las veces desde los teléfonos celulares, para que sea algo más natural tanto para docentes como estudiantes y no interfiera en las dinámicas de las clases como puede llegar a suceder si se introduce en el aula una cámara de fotos o de filmación. Si bien la calidad del material gráfico no es la mejor que se podría obtener, nos resulta suficiente para el uso que le damos posteriormente. Quien toma las fotografías suelen ser los docentes si captan a los estudiantes o sus producciones, o bien adjuntos o jefes de trabajos prácticos si queremos tomar el trabajo de un grupo que está en clase.

Utilizamos este instrumento con la finalidad de registrar distintos elementos: dinámicas de clase, producciones de estudiantes, ambientes de trabajo, disposiciones espaciales del taller, eventos o visitas, entre otros. Las imágenes capturadas son almacenadas en una carpeta de google drive compartida con los docentes, que se va alimentando y organizando a modo de repositorio indexado por fecha y por contenido.

Este registro lo hacemos casi todas las clases, por un lado para obtener imágenes para publicaciones y difusión, y por otro lado para obtener material para alimentar nuestra investigación didáctica, que es el motivo por el que lo presentamos aquí. Los materiales que obtenemos no solo los utilizamos en crudo, sino que compaginamos, armamos collages, comparaciones, etc. Por ejemplo, hay una actividad que realizamos el segundo encuentro presencial de

cada cuatrimestre que consiste en la construcción de un mapa colectivo en una pared del taller. Como parte de ella los estudiantes trabajan año a año sobre los mismos textos y deben plasmar con una cinta el recorte que realiza el autor que han leído. Tenemos la precaución de todos los años utilizar el mismo color de cinta para el mismo autor de forma de que el registro fotográfico sea comparable y sistematizable. Presentamos 4 fotografías compaginadas de 4 cuatrimestres (Figura 1).

Figura 1: Fotografía del segundo encuentro del curso de los dos cuatrimestres de los años 2018 y 2019.



Elaboración propia.

En este ejemplo podemos a partir del registro fotográfico interpretar las variadas lecturas que tienen los estudiantes de distintos cuatrimestres sobre las mismas fuentes, y ver diferencias significativas y permanencias en los discursos que presentan a modo de preconceptos.

2. Grabación de la clase

El instrumento de grabación consiste en el registro auditivo o audio visual de lo que acontece durante una clase completa de taller. Al igual que en el caso anterior, decidimos implementarlo mediante teléfonos celulares con el mismo argumento de no interferir en la naturaleza de la interacción con los estudiantes. Si es para audio por lo general lo ejecutamos colocando el

teléfono sobre la mesa con pantalla apagada desde el comienzo de la clase, y se toma para cortar la grabación al final. Si es para audio y video tratamos de colocar el aparato en un lugar poco visible, que luego de unos minutos ya pase desapercibido. Es importante tener en cuenta que el dispositivo se posicione en algún sitio que no trastoque la dinámica espacial de la clase, para que los estudiantes no se sientan condicionados.

Lo que buscamos registrar con este instrumento son los diálogos que se dan en general durante las clases, particularmente tomando nota de las intervenciones docentes. Analizamos lo que decimos, cómo conducimos la clase, si cumplimos con lo que habíamos pautado de antemano en la programación, etc. Para ello es necesario no solo oír o ver la grabación, sino hacer un trabajo de desgrabación y análisis de los relatos textuales. Por ejemplo, presentamos un caso en el cual hemos analizado y clasificado las intervenciones docentes de toda una clase. A partir de ese material básico producto de la observación de la clase elaboramos estos cuadros que nos permiten ver realmente qué es lo que estamos haciendo en clase, cuáles son las intervenciones que más utilizamos, qué es lo que le pedimos a los estudiantes durante la clase, entre otras cosas. Ver el detalle del cuadro para ver la operatoria (Figura 2).

Figura 2: Detalle de análisis de intervenciones docentes en una clase.

ITEM	INTERVENCIONES PREGUNTAS	ITEM	INTERVENCIONES APOORTE DE INFO.	ITEM	OTRAS INTERVENCIONES
1	indicación general	1	indicación general	1	indicación general
2	indicación general	2	indicación general	2	indicación general
3	pregunta	3	pregunta	3	pregunta
4	pregunta	4	pregunta	4	pregunta
5	puntualización sobre alg	5	puntualización sobre alg	5	puntualización sobre algu
6	pregunta	6	pregunta	6	pregunta
7	pregunta	7	pregunta	7	pregunta
8	pregunta	8	pregunta	8	pregunta
9	chiste	9	chiste	9	chiste
10	pregunta	10	pregunta	10	pregunta
11	pregunta	11	pregunta	11	pregunta
12	indicación general	12	indicación general	12	indicación general
13	transparentar objetivos	13	transparentar objetivos	13	transparentar objetivos
14	pregunta	14	pregunta	14	pregunta
15	conector	15	conector	15	conector

Elaboración propia.

Pero además de analizar el discurso propiamente, el gráfico en si mismo se convierte en un nuevo insumo. En su totalidad nos brinda un nuevo material que describe en qué proporción se da cada tipo de intervención docente, en qué momentos de la clase, permite ver de un simple golpe de vista qué tipo de intervenciones predominan, entre los principales análisis. En la figura 3 puede verse este cuadro completo.

Figura 3: Cuadro de análisis de intervenciones docentes durante una clase.

Detalle de cuadro.
Ver figura 2.



REFERENCIAS:

- Pregunta
- Aporte de información
- Conector
- Repetición de lo expuesto por el estudiante
- Chiste
- Indicación general
- Puntualización sobre aspecto del mapa
- Transparentar objetivos

Elaboración propia

También otra variante que hemos implementado es la grabación con imagen de clases que tienen dinámicas físicas particulares. Por ejemplo una actividad de armado de una línea de tiempo colectiva en un muro del taller. Esto nos permite analizar luego la dinámica física que esperábamos que suceda, la interacción o intercambio entre estudiantes planificada en el trabajo “cuerpo a cuerpo”. El material que surge de esta filmación es un video que en ocasiones hemos presentado en jornadas o encuentros para compartir en formato timelapse, lo que permite presentar y difundir la actividad completa en un tiempo muy breve.

3. Digitalización de producciones de los estudiantes

El instrumento de digitalización consiste en escanear o almacenar de forma digital sistemáticamente y cuatrimestre a cuatrimestre algunas producciones de estudiantes de determinadas actividades previamente pautadas. Esto nos está permitiendo construir una base de datos para ver y evaluar las producciones obtenidas año a año en relación a nuestros propios objetivos. También analizar las particularidades de cada curso, y cómo van variando.

Por otra parte nos permite construir registros estadísticos de la opinión o comentarios de los estudiantes. Por ejemplo, en el primer encuentro de cada cuatrimestre con los estudiantes les pedimos que mencionen 5 arquitectos que conozcan del siglo XX, y todas esas respuestas indexadas son volcadas en tablas y gráficos (figura 4). A través de los años nos han permitido ir construyendo cierta idea de canon y arquitectos que persisten en la formación previa con que llegan los estudiantes. O en otra actividad les pedimos que mencionen 4 obras que conozcan de Le Corbusier, lo que nos ha permitido construir con datos cuales son las obras más difundidas e institucionalizadas del arquitecto.

Nuevamente es importante no solamente quedarnos con el acopio de escaneos a modo de biblioteca o repositorio, sino trabajar estadísticamente sobre esos registros de observación como insumo para la investigación didáctica.

Figura 4: Ejemplo de cuadro estadístico de obras mencionadas en el 2° cuatrimestre del año 2019.

CANTIDAD DE MENCIONES	OBRA	AÑO	LUGAR
6	Ville Savoye	1900-1930	Europa
5	Pabellón de Barcelona	1900-1930	Europa
	Casa Farnsworth	1945-1975	Europa
4	Casa de la cascada	1930-1945	América del norte
3	Sagrada familia	1900-1930	Europa
	Park Güell	1900-1930	Europa
	Ed. Bauhaus	1900-1930	Europa
	Casa del puente	1930-1945	Argentina
	Casa Curutchet	1945-1975	Argentina
	Biblioteca nacional	1945-1975	Argentina
	Ex Banco de Londres	1945-1975	Argentina
	Centro Pompidou	1975-2000	Europa
	Museo Guggenheim Bilbao	1975-2000	Europa
	Jefatura de gobierno CABA	2000-...	Argentina
2	Palacio de cristal	...-1900	Europa
	Kavanagh	1930-1945	Argentina
	U. de habitación Marsella	1945-1975	Europa
	Ronchamp	1945-1975	Europa
	Torres gemelas	1945-1975	América del norte
	Facultad de arq. San Pablo	1945-1975	América del sur
	MAC. Niteroi	1975-2000	América del sur

Elaboración propia.

La retroalimentación de las prácticas

Estos instrumentos de registro desarrollados creemos que cobran valor cuando sus resultados son utilizados para pensar y mejorar nuestra labor docente. Debe ser, además, un ejercicio continuo para que tenga sentido en el marco de nuestra investigación de las prácticas de enseñanza. La pregunta es ¿cómo hacerlo?

En primer lugar y como referente a modo general, retomamos de Litwin la propuesta de la utilización del material registrado como insumo directo para revivir lo realizado en clase, evaluarlo, entenderlo, y volver a pensar cómo lo haremos el próximo cuatrimestre. En este sentido la autora dice que:

Los resultados de la investigación, a la par de dar cuenta del crecimiento de la teoría, permiten también generar nuevas explicaciones que nos ayudan a pensar y planear mejor nuestras clases y, por tanto, tienen un significado esencial en la mejora de la vida de las escuelas. (Litwin, (2016): 206)

En segundo lugar y desde un contexto más cercano, las tesis de doctorado en FADU, UBA de Romano y Mazzeo han sentado precedentes acerca de un posible camino para la interpretación de los registros de prácticas docentes en taller. Las autoras se han basado en otros instrumentos como la observación, pero también en la grabación y el análisis de producciones de estudiantes como venimos haciendo nosotros, lógicamente salvando el alcance y la profundidad de sus tesis de doctorado con nuestros estudios en curso. Ambos trabajos arrojan una conceptualización muy precisa de lo que sucede en los talleres de las asignaturas arquitectura y diseño gráfico. En el caso de Romano con un enfoque práctico acerca de cuál es la interacción docente – estudiante por la cual se logra el aprendizaje proyectual, y en el caso de Mazzeo con un enfoque teórico acerca de los recortes del campo del diseño gráfico que tiene cada cátedra de FADU, UBA.

Siguiendo estos lineamientos teóricos y experiencias previas de especialistas del campo, en nuestro caso utilizamos los registros para mejorar los enunciados y consignas año a año. Por un lado consideramos la evaluación subjetiva de docentes y estudiantes inmediata al momento de la clase, pero el hecho de registrar, analizar e interpretar sin dudas lleva la posibilidad de reflexión a otro nivel. Incluso el análisis posterior en otro contexto permite identificar acontecimientos y conceptualizar elementos que en la percepción subjetiva no se habían identificado. También los utilizamos como comprobación de en qué medida seguimos las guías docentes y agendas de clase que planificamos, para así también mejorar estos documentos.

Por otra parte, cada docente tiene la posibilidad de identificar, analizar y mejorar aptitudes personales como la oralidad, el manejo de dinámicas de clase, la coherencia en la construcción de un relato de clase, entre otros.

Además los instrumentos no solo registran y dan material sobre las clases, sino que las modifican e interpelan. Por ejemplo, en el ejercicio que presentamos en el registro fotográfico la idea de documentar y sistematizar material nos obligó a tener la precaución de que la grilla base sea armada siempre exactamente igual, y los autores con los que trabajamos mantengan cuatrimestre a cuatrimestre el mismo color de cinta para que el registro sea comparable gráficamente y tenga sentido. Así, no solo la interpretación del registro dado por el instrumento permite repensar la práctica, sino que la modifica y sistematiza, añadiéndole calidad y rigurosidad a la propuesta.

Resumiendo, tanto de la experiencia de los referentes mencionados como de la propia podemos afirmar que no sirve solo quedarse con el material resultante básico del registro, sino que lo interesante es analizarlos y devenirlos en otras producciones que sean las que retroalimenten las prácticas.

Proyecciones

Como primera reflexión nos parece interesante haber tenido este espacio para reflexionar y conceptualizar los propios instrumentos de registro. Son herramientas que usamos casi intuitivamente para documentar las clases y poder estudiarlas, pero sobre los cuales nunca habíamos reflexionado puntualmente. Así como nos han dado mucho material para trabajar y analizar, requieren de una vigilancia epistemológica continua. Su implementación, el material producido y su interpretación deben ser cuidadosos, y utilizados sin pretensión de generalización.

Por otra parte es fundamental utilizar una variedad de instrumentos que nos permitan registrar los distintos aspectos de las clases: audio, utilización del espacio, dinámicas, etc. e interpretar todos los resultados de forma global. Analizar los resultados de forma aislada puede llevar a interpretaciones erróneas de lo que sucede en las clases.

Tampoco podemos dejar de mencionar el rol de las tecnologías en este tipo de investigación didáctica que conducimos. Entendemos que estas propuestas llevan por detrás un interés directo por la inclusión genuina -Maggio- de la tecnología en las prácticas. Porque adicionalmente a las ventajas del registro fotográfico, video y el uso de programas de registro y estadísticas, son las plataformas de almacenamiento de documentos lo que permite que los docentes puedan compartir, consultar y aportar a la construcción de las herramientas. Es mucho trabajo que conlleva, por lo que no es bueno forzar la

utilización en equipos docentes sino que debe incluirse genuinamente, surgir casi de forma natural.

Por último vale la pena aclarar que estos resultados presentados son situados y no generalizables en su contenido, pero la intención es promover el intercambio entre cátedras de historia de FADU, UBA. En los *Encuentros de Docentes e Investigadores de historia de la Arquitectura, el Diseño y la Ciudad* se discute mucho de procesos y herramientas de enseñanza y aprendizaje, pero poco de construcción de didácticas específicas propiamente. Nos interesa compartir para lograr transferencias analógicas de procesos y herramientas que puedan colaborar en mejorar las investigaciones didácticas en un camino hacia la construcción de una didáctica específica del taller de historia.

Bibliografía

ANDER EGG, E. (2017). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Lumen.

CAMILLONI, A.R.W. de, COLS, E. BASABE, L. FEENEY, S. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

CRAVINO, A. (2012) *Enseñanza de Arquitectura. Una aproximación histórica. 1901-1955. La inercia del modelo Beaux Arts*. Buenos Aires: Nobuko.

GONZALEZ CUBERES, M. T. (1989) *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Estrada.

LITWIN, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO, M. (2016) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

MAZZEO, C. (2014) *¿Qué dice el diseño de la enseñanza del diseño?*. Buenos Aires: Infinito.

"Nuevo Plan de Estudios de Arquitectura.", Escuela de Arquitectura (E.A.), 1934. *Revista de Arquitectura*, Enero de 1934, N° 158, p. 37.

QUIVY, R; VAN CARNPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Editorial Limusa.

ROMANO, A. M. (2015) *Conocimiento y práctica proyectual*. Buenos Aires: Infinito.

ROMANO, A. M. y MAZZEO, C. (2011) *La enseñanza de disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.

SABUGO, M. (2014). "El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la historia de la arquitectura y los diseños". Texto base de la Conferencia en el VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad "Iván Hernández Larguía". Hitepac, Faud, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.