

# AREA

*agenda de reflexión en arquitectura, diseño y urbanismo*  
agenda of reflection on architecture, design and urbanism

---

número 11 | agosto 2003

**Universidad de Buenos Aires**  
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo  
Secretaría de Investigaciones en Ciencia y Técnica

## Contenidos / Contents

---

Editorial.....	5
Organización institucional, planificación y gestión del aglomerado metropolitano de Toronto. Una perspectiva histórica .....	7
<b>Luis Ainstein</b>	
La necesidad como basamento técnico y político de la gestión habitacional.....	19
<b>Víctor Saúl Pelli</b>	
Desde la invención a la innovación tecnológica: la evaluación como herramienta de diagnóstico, control y pronóstico .....	29
<b>Mariana Enet</b>	
Introducción al estudio del espacio vivido doméstico .....	43
<b>Rafael E. J. Iglesia</b>	
Comprensión e invención: criterios y procedimientos didácticos en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo .....	57
<b>Mario Sabugo</b>	
Modernidad y consumo en Buenos Aires entre 1920 y 1930. Significaciones y simbolizaciones de lo público y lo privado en las revistas de difusión masiva .....	65
<b>Sandra Inés Sánchez</b>	

Los contenidos de AREA aparecen en/ *The contents of AREA are covered in:* Architectural Publications Index | LatBook: [www.latbook.com.ar](http://www.latbook.com.ar), [www.libronet-usa.com](http://www.libronet-usa.com) | Latindex: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

---

# Comprensión e invención: criterios y procedimientos didácticos en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo

□ *aprendizaje*  
learning

---

□ *historia de la arquitectura*  
architectural history

---

□ *comprensión*  
understanding

---

□ *invención*  
invention

**Understanding and invention: approaches and didactic procedures in History of Architecture** | In order to revise the criteria and didactic procedures in teaching architectural history, it is argued that learning is an autonomous process, with intuitive impulse and scheduled development, assisted by educators, based on mechanisms of understanding and invention; therefore the relevance of heuristics (as a theory of invention). The various resources, situations, didactic activities, and teacher attitude profiles are observed and redefined with respect to these criteria.

**Mario Sabugo**

---

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA

**Dirección particular** | Virrey Arredondo 2247 - 1° A, C1426DZA  
Buenos Aires, Argentina | Tel.: (54-11) 4783-8890 |  
E-mail: [msabugo@fadu.uba.ar](mailto:msabugo@fadu.uba.ar)

*Con el objetivo de revisar los criterios y procedimientos didácticos en las asignaturas de Historia de la Arquitectura y el Urbanismo, se plantea que el aprendizaje es un proceso autónomo, de impulso intuitivo y desarrollo programado, con asistencia docente, y basado en mecanismos de comprensión e invención; por ello la relevancia de la heurística, entendida como teoría de la invención. Los diversos recursos, situaciones y actividades didácticos, lo mismo que los perfiles de la actitud del docente son observados y replanteados en función de estos criterios.*

## Introducción

Este texto tiene por finalidad revisar los criterios y procedimientos didácticos en las asignaturas de Historia de la Arquitectura y el Urbanismo, dentro de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).<sup>1</sup>

En principio, cabe consignar que en el plano institucional se han dado recientemente algunos debates, a convocatoria de la dirección de la carrera de Arquitectura, sobre las asignaturas mencionadas y otras afines; pero los mismos han tendido a ceñirse a cuestiones temático-programáticas, y no arrojaron resultados en cuanto a modificaciones o reactualizaciones curriculares en el área de Historia.<sup>2</sup>

Precisamente, para ampliar el enfoque de tales debates introduciendo otro género de problemas, a nuestro juicio más sustantivos, en 2001 varios profesores presentamos una "Agenda de siete puntos para el área de Historia de la Arquitectura", proponiendo un programa de seminarios acerca de: a) los nuevos contextos culturales, institucionales y tecnológicos de la enseñanza; b) el papel de la asignatura en la currícula de la carrera; c) la naturaleza, las metas y los procedimientos didácticos. A estos últimos tópicos se dedica el presente texto.

Asimismo, está reconocido el relativamente bajo desarrollo de la investigación didáctica dedicada a niveles universitarios (Litwin 1998). Debilidad frecuentemente asociada a la ausencia de sistemas de evaluación que permitan supervisar la trayectoria de los alumnos a través de las diversas asignaturas con indicadores menos primitivos que el simple promedio numérico de sus calificaciones.

## Aprendizaje, comprensión, invención

A nuestro juicio, las asignaturas de Historia de la Arquitectura y el Urbanismo contribuyen, em-

pleando materiales históricos y procedimientos no proyectuales, al proceso global de aprendizaje de la carrera.<sup>3</sup>

Ahora bien, este aprendizaje ya no se concibe bajo la forma de un modelo de *docente emisor y alumno receptor*, insuficiente como explicación de los procesos reales, que consisten en la estructuración por parte del alumno de un *sistema*.<sup>4</sup> En tal estructuración de un sistema, algunos conocimientos son retenidos y otros dejados de lado, según los respectivos procesos de *comprensión e invención*:

Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar. [...] Mientras las teorías más antiguas de la inteligencia [...] ponían todo el énfasis sobre la comprensión [...] y consideraban la invención como el simple descubrimiento de realidades ya existentes, las teorías más recientes, por el contrario, [...] subordinan la comprensión a la invención, considerando ésta como la expresión de una construcción continuada de estructuras de conjunto. (Piaget 1969 [1991: 37])

Tales indicaciones piagetianas diluyen supuestas fronteras entre aprendizaje e investigación, entendida ésta como elaboración de nuevos conocimientos. Un legendario profesor de la FADU-UBA, Mario Buschiazzo, señalaba esta perspectiva ya hace muchos años, inquiriendo:

¿Sería posible transformar nuestros rutinarios cursos, basados en la clase magistral y la conferencia, en algo parecido al sistema anglosajón, más preocupado por la formación de investigadores que de profesionales, más encaminado a enseñar procedimientos de investigación y búsqueda que a endosar conocimientos ya publicados y catalogados? (Buschiazzo 1949)

De lo expuesto emerge la hipótesis de la aplicación didáctica de la heurística, entendida como teoría de la invención; puesto que si *el aprendizaje descansa en la invención, la heurística pasa a constituir un respaldo teórico del aprendizaje*.

<sup>1</sup> Se agradece a los colegas profesores Rita Molinos y Horacio Caride la lectura e indicaciones sobre ciertas oscuridades y redundancias del texto.

<sup>2</sup> La función o utilidad social de los estudios de historia (su *ratio studiorum*) en el ámbito de una escuela de diseño y urbanismo como la FADU es analizada por Iglesia (2000), incluyendo sus "desajustes tanto en los planes de estudio como en las prácticas pedagógicas".

<sup>3</sup> La primera acepción de la voz aprender es "adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia" (Real Academia Española); lo que aquí se debate es la índole de tal estudio o experiencia.

<sup>4</sup> Aquí denominamos sistema a una organización de creencias, conceptos e imágenes a través de la cual se entiende y practica la arquitectura.

La invención puede ser estimulada por el empleo de los llamados *heurísticos* (Nickerson y otros 1985), procedimientos que conducen a una nueva configuración del problema o, para decirlo más llanamente, transforman un problema en otro nuevo y más accesible. Algunos heurísticos habituales son: partir el problema, asimilarlo a otro ya conocido, titularlo, comenzar por el final, describirlo por otros medios, etc. Los heurísticos son medios de abordaje indirecto o *lateral* (De Bono 1967). También proveen recursos heurísticos autores como Koestler (1954) y Csikszentmihalyi (1996).

### Intuición y organización

Si seguimos ahora las siempre fructíferas indicaciones de Henri Bergson acerca de la estructuración de un pensamiento teórico, un *sistema de arquitectura* no sería una agregación sino una organización de componentes. Así como no se habla por mera combinación de palabras, tampoco se aprende por mera combinación de contenidos temáticos.

La estructuración de un sistema es desatada por una *intuición negativa*, un sentimiento que dificulta a su portador adherir a alguna argumentación corrientemente aceptada. Tan tenaz es esa intuición que, en las sucesivas búsquedas, “podrá variar en lo que afirme, pero apenas variará en lo que niegue” (Bergson 1904 [1984: 105]).<sup>5</sup>

Dada tal intuición negativa, los movimientos iniciales son *desorganizativos* de los sistemas preexistentes, precediendo a una *selección y reorganización* de aquellos componentes que, concretando el aprendizaje, son finalmente asimilados:

Hace ya tiempo que se ha convertido en una trivialidad mostrar que el espíritu no es una tabla rasa sobre la que se inscribirían relaciones completamente impuestas por el medio exterior; por el contrario, se constata [...] que toda experiencia necesita una estructuración de lo real; o,

---

<sup>5</sup> Una de las perplejidades a que nos somete Borges con su Pierre Menard reside en postular un escritor que, en otro sitio y otra época, reescribe minuciosamente el Quijote de Cervantes, como si estuviera exento de la más mínima intuición negativa. En un tramo del texto, Menard le escribe al autor: “Pensar, analizar, inventar [...] no son actos anómalos, son la normal respiración de la inteligencia. [...] Todo hombre debe ser capaz de todas las ideas y entiendo que en el porvenir lo será” (Borges 1944 [1974: 450]).

dicho de otra manera, que el registro de todo dato exterior supone instrumentos de asimilación inherentes a la actividad del sujeto [...] *toda asimilación es una reestructuración o una invención*. (Piaget 1969 [1991: 50])

El docente debe percibir adecuadamente los movimientos de desorganización y reorganización de los sistemas preexistentes a través de las incomodidades y transformaciones que van sucediendo en el léxico empleado por los alumnos. Merecen la mayor atención docente porque pueden interpretarse ya no como simples titubeos entre sinónimos sino como evidencias de un viraje en las visiones de sus emisores. Así lo ha señalado Kuhn (1987 [1989: 131]): “lenguajes diferentes imponen al mundo estructuras diferentes”.<sup>6</sup>

Puede extenderse este criterio a las modalidades de graficación, siendo conveniente desalentar actividades mecánicas como la fotocopia o el escaneo de imágenes, recomendando por el contrario su reelaboración (lo que equivale a un cambio de lenguaje) por medio de algún tipo de redibujo u operación equivalente.

La intuición negativa no es un sistema sino su punto de partida, por lo que la eficacia de la acción docente residirá en asegurar que tal intuición se vaya desplegando como sistema sin estancarse en polémicas faltas de sustento o en afirmaciones retóricas y pseudocríticas; para ello, el docente debe emplear toda su habilidad para canalizar el impulso intuitivo hacia un programa de actividades con determinación de recursos, tiempos, métodos y resultados.<sup>7</sup>

No hay aprendizaje sin práctica ni esfuerzo. Toda intuición y todo debate deben ser transformados en programa de trabajo y, por tanto, en desafío intransferible, porque ningún otro puede suministrar la confianza personal que otorga la superación de obstáculos.

---

<sup>6</sup> En otros escritos hemos abordado esta cuestión lexical y sus repercusiones en teoría y crítica arquitectónica (Sabugo 1997, 2000); y en particular acerca de las voces de la casa (Sabugo 2001).

<sup>7</sup> Como indica Feyerabend (1975), solamente se puede plantear una crítica al disponer de un sistema que como tal se pueda oponer a otro para explicar los mismos fenómenos. Aquí tienta recomendar, en torno a la negativa, los trabajos de Rodolfo Kusch (1975).

El aprender era la tarea más difícil que un hombre podría echarse encima. Me pidió recordar la vez que traté de hallar mi sitio, y cómo quería yo encontrarlo sin trabajo porque esperaba que él me diese toda la información. Si lo hubiera hecho, dijo, yo jamás habría aprendido. Pero saber cuán difícil era hallar mi sitio, y sobre todo el saber que existía, me darían un peculiar sentido de confianza. [...] *Pero si él me hubiese dicho dónde estaba el sitio, yo jamás habría tenido la confianza necesaria para considerar esto como verdadero saber.* Así, saber era ciertamente poder. (Castaneda 1974: 74)

El aprendizaje podría representarse como una serie de excursiones (de impulso intuitivo y programación metódica) destinadas a estudiar, seleccionar y reelaborar componentes de los sistemas preexistentes. Los sistemas dados, como los programas oficiales de dictado y examen, sirven como *repertorio tentativo de componentes* para el aprendizaje, incluyendo: a) las obras y los proyectos, b) los contextos físicos y culturales, c) las teorías e historiografías, d) las trayectorias y biografías de los arquitectos.

¿Para qué entonces se aprenden diversos y extensos contenidos programáticos de Historia de la Arquitectura? La paradójica respuesta es ¡para olvidarlos! Porque en un proceso de aprendizaje, a la memorización sucede un olvido (desorganización), y finalmente una rememoración (reorganización) de los componentes que resulten apropiados para cada cual.<sup>8</sup>

## Métodos

Nos parece que las argumentaciones anteriores demuestran la necesidad de revisar los procedimientos empleados en estas asignaturas. Particularmente los que derivan de la idea de “tabla rasa” más arriba criticada por Piaget.

En principio, asumimos la idea general de que, en un aprendizaje concebido como estructuración de un sistema teórico, todos los métodos sirven, o pueden servir, y en todas las disciplinas. “El único principio que no inhibe el progreso es: *todo sirve*” (Feyerabend 1975 [1986: 7]).

---

<sup>8</sup> *La misma visión es aplicable al proyecto, en el cual lo nuevo se compondría necesariamente de componentes históricos, pero sin ser reductible a los mismos. Ergo, la arquitectura siempre es, o está en vías de ser, algo más que su propia historia.*

En un sentido que nos parece semejante, son de gran utilidad las observaciones de Samaja e Ynoub sobre la validez de la pluralidad de métodos en torno de un problema cualquiera:

Ch. Peirce fue –hasta donde llega nuestro conocimiento– el primer autor en haber admitido la existencia de “diferentes métodos para fijar creencias” [...]: i. el método de la tenacidad; ii. el método de la autoridad; iii. el método de la metafísica (o *a priori*), y iv. el método de la eficacia o pragmático. A este último pareciera corresponder, en sentido propio, el nombre de *método de investigación* [...] Digo “pareciera”, porque reservamos un espacio de incertidumbre y de debate sobre esta atribución de cientificidad a cierto método en detrimento de los otros [...] Ciertamente, el método de investigación científica hunde sus raíces en los otros métodos, ya que ninguna investigación puede iniciarse desde un vacío completo de creencias previas. (Samaja e Ynoub 2000: 5)

Un cierto pluralismo metodológico (si es demasiado fuerte el “anarquismo metodológico” predicado por Feyerabend) aconseja el empleo oscilatorio de herramientas diferentes y hasta opuestas. El docente debe conducir al alumno en el abordaje alternativo de prácticas lógicas y prácticas intuitivas, deductivas e inductivas, pasando de lo particular a lo general, de las imágenes a los conceptos, de lo extraño a lo familiar, y así sucesivamente (Sabugo 1996).

Y Leroy, sentado al borde de la camita de hierro, dijo:

–No comprendo aún muy bien sus métodos, comisario, pero creo que empiezo a adivinar...

Maugret lo miró sonriente, y dirigió al sol una bocanada de humo.

–¡Tiene suerte, amigo! Sobre todo en lo que concierne a este asunto, en el que *precisamente mi método consiste en que no tengo ninguno...* Si quiere un buen consejo, si quiere irse perfeccionando, no tome ejemplo de mí, ni trate de sacar teorías de lo que me vea hacer...

–Sin embargo... compruebo que ahora llega a los indicios materiales, después de que...

–¡Precisamente, después! ¡Después de todo! Dicho de otra manera, *he empezado la investigación al revés, lo que tal vez no impide que empiece la próxima al derecho...* Cuestión de

atmósfera... cuestión de tipos... cuando llegué aquí, caí sobre un tipo que me sedujo y no lo dejé... (Simenon 1951 [1983: cap. 9])<sup>9</sup>

## Procedimientos

En nuestro concepto, el proceso de aprendizaje sucede indistintamente en variadas *situaciones*, ya que acontece en el aula (sitio de clases teóricas), en el taller (sitio de trabajos prácticos), en otros lugares de trabajo personales o institucionales, y en la ciudad (cuando se hacen visitas y relevamientos de campo).

El proceso de aprendizaje se nutre de diversos *recursos*; entre ellos, los programas temáticos, los instructivos y manuales de procedimiento, las bibliografías y los bancos de imágenes. Asimismo, corresponde tener en cuenta las nuevas modalidades de comunicación entre docentes y alumnos a través de correo electrónico y sitios de Internet.<sup>10</sup>

Tres son las actividades didácticas que nos interesa revisar en esta oportunidad: la clase teórica, los trabajos prácticos y el examen final.

La *clase teórica* o *magistral* es una exposición temática que en nuestras asignaturas generalmente se acompaña con proyección de imágenes. Su relevancia es destacada por Litwin (1998), refiriéndose al valor didáctico de sus diversas *configuraciones*. Al descartarse el supuesto del aprendizaje como secuencia de emisión-recepción, su valor reside en la expresión del sistema teórico del profesor, la estimulación de los procesos comprensivos e inventivos, y la *oportunidad de debate in situ*. En este sentido, el expositor y los demás docentes asistentes deben dar lugar, y estar muy atentos, a los comentarios o refutaciones que expresen los alumnos. Ningún texto puede suplantar esta experiencia sustancialmente dialéctica, como bien lo dice Sócrates:

---

<sup>9</sup> Si es alarmante esta inserción del género policial, vale introducir la observación de Umberto Eco: "La novela policíaca constituye una historia de conjetura, en estado puro. Pero también una detección médica, una investigación científica e, incluso, una interrogación metafísica, son casos de conjetura. En el fondo, la pregunta fundamental de la filosofía (igual que la del psicoanálisis) coincide con la de la novela policíaca: ¿quién es el culpable?" (Eco 1984 [1987: 59]).

<sup>10</sup> En nuestro caso proveemos a los alumnos de documentos de texto y reseñas de las clases teóricas a través del sitio Ubanet.

La escritura, similar en esto a la pintura, tiene de grave lo siguiente: también los productos de esta, están presentes ante ti como personas vivas; pero si los interrogas, *callan majestuosamente*, y así sucede con los discursos escritos. (Platón, *Fedro*, LX-IXI, 275-277, citado en Mondolfo 1942 [1974: 149])

Los *trabajos prácticos* están compuestos por el conjunto de actividades programadas para su ejecución autónoma por parte de los alumnos, representando, precisamente por ese desafío de autonomía, la instancia más crítica del aprendizaje. Deben estar teñidos, como las clases teóricas, por el diálogo. Y en todas sus variedades deben definirse por: a) las capacidades o habilidades que se pretende ejercitar; b) las reglas a seguir por alumnos y docentes; c) modos de procesamiento, evaluación y reajustes. Se pueden distinguir los trabajos prácticos entre *heurísticos* y *organizativos*.

Los *trabajos prácticos heurísticos* tienen la función de encontrar ideas y proyectos de trabajo, basándose en la *invención* como mecanismo de aprendizaje. Frecuentemente adquieren forma de juegos, sea porque los trabajos tradicionales son reinterpretados como juegos, sea porque algunos juegos tradicionales son adaptados a estas actividades didácticas.<sup>11</sup>

Los *trabajos prácticos organizativos* acumulan componentes y estructuran los nuevos sistemas basándose en la *comprensión* emergente del aprendizaje. Son los que por excelencia requieren una determinada programación de recursos, tiempos y formato de resultados. En este momento debe emerger ya un cierto "doble discurso" por el cual el alumno: a) desarrolle sus puntos de vista acerca de

---

<sup>11</sup> En el seminario "La caja de herramientas", dictado por el autor en la FADU durante 2002, se elaboraron colectivamente tres trabajos-juegos: Pictogramy, derivado del juego "Los opuestos", aspira a desarrollar capacidades de asociación de imágenes de arquitectura con conceptos sugeridos por pictogramas, actuando estos como disparadores de relaciones de oposición, asociación, negación, etc.; Chinchón adecua las reglas de ese tradicional juego de naipes, estableciendo relaciones entre las cartas del mazo como transcripción de relaciones conceptuales acerca de aspectos específicos de historia de la arquitectura, tales como obra, época, sitio, autor, Pasar la frontera (histórica) deriva del juego grupal homónimo, consistiendo en descubrir el objeto de arquitectura que ha elegido secretamente el moderador, formulando cada jugador sucesivas preguntas clasificadas según diversos parámetros.

la materia tratada, y b) explique su enfoque temático poniendo de relieve los motivos y circunstancias de sus decisiones de trabajo.

Un método organizativo empleado tradicionalmente en algunos talleres de historia (Iglesia, Sabugo) presenta las siguientes fases: a) incógnita, hipótesis, campos, estado de los estudios y definición de términos y conceptos; b) plan de trabajo, recopilación de evidencias y organización de evidencias; c) conclusiones, evaluación y nuevas incógnitas.

Iglesia asimismo emplea con provecho los *mapas conceptuales*, que sintetizan gráficamente los conjuntos argumentales involucrados y sus articulaciones mutuas.

Por su parte, Juan Samaja (1994) presenta un modelo apropiado de organización descriptiva, fundado en las categorías de unidades de análisis, variables, valores e indicadores.

Es digno de reflexión el hecho de que los mismos instrumentos puedan ser aplicados con diferentes propósitos. Las tablas o grillas pueden ser empleadas para organizar datos existentes, pero en otras circunstancias se transforman en *grillas heurísticas*, cuando evidencian implícitamente la carencia de los datos necesarios para completarlas. Algo semejante sucede con las *actividades de campo* (recorridos, relevamientos, esquicios, etc.), cuyos matices difieren según sean o no precedidas por estudios sobre los sitios y obras visitados. Las lecturas no son la misma cosa si se cumplen *buscando ideas* que si se hacen recopilando datos específicos para un trabajo ya planificado. Estos dilemas, como sugiere la cita del comisario Maigret, no son cuestión de principio, sino que deben ser recomendados por el docente según el tema y las ideas del alumno.

La cuestión de las evaluaciones (analizada por Litwin 1998a), y en particular de los exámenes finales, es de alta significación por la consistencia que guarden con los criterios aquí esbozados.

Se postula que el éxito en los exámenes constituye una prenda de adquisición duradera, mientras que el problema, no resuelto en absoluto, consiste en establecer lo que después de algunos años queda de los conocimientos testimoniados gracias a los exámenes superados, y en qué consiste lo que subsiste independientemente del detalle de los conocimientos olvidados [...]; se pretende juzgar el valor de la enseñanza escolar por el éxito en los *exámenes finales*, mientras que, de hecho, una buena parte del trabajo escolar está influida por la perspectiva de tales exámenes y, según los buenos espíritus, deformada grave-

mente por esta preocupación que se convierte en dominante. (Piaget 1969 [1991: 14])

En los exámenes finales y en otras instancias análogas, el objetivo básico consiste en evaluar el aprendizaje, es decir la constitución del *sistema* y la disponibilidad de las respectivas capacidades o habilidades por parte del alumno.

No es necesario insistir sobre la esterilidad del examen orientado exclusivamente a comprobar la memorización de contenidos, lo que representa otro derivado del paradigma de la *tabla rasa*; pero de ello no se sigue subestimar la capacidad mnemotécnica, sino tenerla en cuenta como una variable dependiente de las capacidades de comprensión e invención. Edith Litwin advierte además acerca de una particular patología didáctica:

Muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose esta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. (Litwin 1998a: 12)

Hay mucho por hacer en cuanto a mecanismos *objetivos* de evaluación que, a nuestro juicio, deben enfocarse en la verificación de cuatro aspectos de la presentación que hace el alumno: a) la *integridad* (presencia de todos los elementos explícitamente requeridos por los instructivos respectivos, a saber: textos, gráficos, índice, firma, bibliografía, etc.); b) la *descripción* (riqueza y propiedad de las evidencias y contextos traídos a colación, observando su oportunidad, pertinencia e interés); c) la *comprensión* (desarrollo personal de la comprensión del tema, incluyendo la carga inventiva del enfoque: en otras palabras, el *sistema de arquitectura* elaborado); d) las *extensiones* (aplicaciones plausibles del enfoque fuera de su campo inmediato, al ser ensayado en otros contextos geográficos, cronológicos, etc.).

### La lección del maestro

La actividad docente consiste principalmente en una tarea de asistencia al aprendizaje entendido como proceso de estructuración de un sistema propio por parte del alumno, asistido por el docente pero a la vez respetando sus circunstanciales inestabilidades e inconsistencias.<sup>12</sup>

En síntesis, hay: a) un aprendizaje del alumno que se desarrolla a través de las diversas actividades di-



dácticas; b) una percepción docente de ese aprendizaje prestando atención a las intuiciones negativas iniciales y a las sucesivas acciones de desorganización y reorganización de componentes temáticos; c) un instrumental metodológico múltiple (una *caja de herramientas*) que el docente administra según la percepción anterior, conteniendo métodos de invención (heurísticos) y métodos de comprensión y descripción (organizativos).

No escapan a nuestra atención las múltiples dificultades de aplicación de estas ideas en los agitados escenarios de la enseñanza colectiva masiva; tampoco las ventajas, tanto organizativas como heurísticas, del trabajo colectivo.

Nada en fin nos impide apreciar varias tradiciones culturales cuyas experiencias y representaciones sobre el "papel del maestro" pueden brindarnos sugerencias de provecho acerca de las actitudes con las cuales se puedan cumplir los procedimientos aquí revisados.

Gershom Scholem (1949) se refiere al arquetipo místico del gurú, también válido para entender las operaciones didácticas de sufíes, cabalistas y místicos católicos —a la manera de San Ignacio de Loyola (1535)—, cumpliendo funciones psicológicas de *protección* (evitando que el discípulo se ponga en peligro a sí mismo) y de *autoridad* (determinando *a priori* la interpretación de la experiencia).

En el sentido de la máxima agresividad docente se hallan las curiosas herramientas didácticas del budismo zen llamadas *koan*, pequeños diálogos de tipo heurístico que niegan la información solicitada por el discípulo, forzándolo a poner en marcha su aprendizaje con esa aparentemente mínima asistencia (Suzuki 1934). Un *koan* típico es el que sigue:

Un monje preguntó a Nansen: ¿Hay alguna enseñanza que algún maestro no enseñó nunca?

Nansen respondió: Sí la hay.

¿Cuál es? preguntó el monje.

Dijo Nansen: No es mente, no es Buda, no es una cosa. (Citado en Hofstadter 1979 [1984: 278])

---

<sup>12</sup> "Creo que muchos jóvenes [...] tienen percepciones y opiniones igualmente inestables. Ven el mundo de una manera especial, pero la menor presión puede hacer que lo vean de modo diferente. Un buen maestro respeta esta inestabilidad. Huelga decir que la mayoría de los educadores la utilizan para 'enseñar la verdad', como llaman al proceso de impartir sus propias e insignificantes ideas" (Feyerabend 1994 [1995: 95]).

Más apropiado a los criterios y procedimientos aquí apuntados parece el modelo socrático, donde el discípulo oscuramente ya sabe, aunque carece de la capacidad de expresarlo, para lo cual lo asiste el maestro, en el caso de Sócrates figuradamente un partero, con su *mayéutica*, método de inducción mediante interrogatorios. Sócrates dice:

Todo mi arte de obstétrico [...] difiere en que se aplica a los hombres y no a las mujeres, y se relaciona con sus almas parturientas y no con sus cuerpos. [...] Los que me frecuentan, al principio parecen (algunos también en todo) ignorantes, pero después, alcanzando familiaridad, como asistidos por el dios, obtienen un provecho admirablemente grande, tal como les parece a ellos mismos y a los demás. Y sin embargo, *es evidente que nada han aprendido nunca de mí, sino que ellos han encontrado por sí mismos, muchas y bellas cosas, que ya poseían.* (Platón, *Teetetos*, 148-151, citado en Mondolfo 1942 [1974: 155])

Agreguemos por fin que no estará mal empleada la lectura de los sarcásticos relatos homónimos de Henry James (1888) y Jorge Asís (1987), en los cuales maestro y alumno parecen convivir en feliz armonía de deseos e intereses, hasta que se devela lo contrario para amarga decepción de uno u otro; siendo el segundo, recibe así la última, a veces tardía, *lección del maestro*.

---

## Referencias bibliográficas

- ASÍS, Jorge. 1987. *La lección del maestro* (Buenos Aires: Sudamericana).
- BERGSON, Henri. 1904. *L'intuition philosophique*. Traducción española por M. Héctor Alberti, *La intuición filosófica* (Buenos Aires: Siglo Veinte, 1984).
- BORGES, Jorge Luis. 1944. *Pierre Menard, autor del Quijote* (Buenos Aires: Emecé, 1974).
- BUSCHIAZZO, Mario. 1949. "Prólogo", en *Conant, Kenneth, arquitectura moderna en los Estados Unidos* (Buenos Aires: Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas, FADU-UBA).
- CASTANEDA, Carlos. 1974. *Las enseñanzas de Don Juan* (México: Fondo de Cultura Económica).
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. 1996. *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. Traducción española por José Pedro Tosaus Abadía, *Creatividad. El flujo y psicología del descubrimiento y la invención* (Buenos Aires: Paidós, 1988).
- DE BONO, Edward. 1967. *The use of lateral thinking*. Traducción española, *El uso del pensamiento lateral* (Buenos Aires: La Isla, 1974).
- ECO, Umberto. 1984. *Postille a "Il nome della rosa"*. Traducción es-

pañola por Ricardo Pochtar, *Apostillas a "El nombre de la rosa"* (Buenos Aires: Lumen-De la Flor, 1987).

FEYERABEND, Paul K. 1975. *Against method* (Londres: NLB). Traducción española por Diego Ribes, *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (Madrid: Tecnos, 1986).

———. 1994. *Ammazzando il tempo (un'autobiografía)*. Traducción española por Fabrián Chueca, *Matando el tiempo* (Madrid: Debate, 1995).

HOFSTADTER, Douglas. 1979. *Gödel, Escher, Bach: an eternal golden braid* (Nueva York: Basic Books). Traducción española por Mario A. Usabiaga y Alejandro López Rousseau, *Gödel, Escher, Bach, un eterno y grácil bucle* (Barcelona: Tusquets, 1984).

IGLESIA, Rafael. 2000. *Historia de la arquitectura: ideas fundantes para su enseñanza* (Buenos Aires: CEHCAU-FADU-UBA).

IGNACIO de LOYOLA, San. 1535. *Ejercicios espirituales* (Barcelona: Abraxas, 1999).

JAMES, Henry. 1888. *The lesson of the master*. Traducción española por José Bianco, *La lección del maestro* (Buenos Aires: Fabril, 1962).

KOESTLER, Arthur. 1954. *The act of creation* (Nueva York: Dell).

KUHN, Thomas S. 1987. *What are scientific revolutions?* Traducción española por José Romo Feito, *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos* (Barcelona: Paidós, 1989).

KUSCH, Rodolfo. 1975. *La negación en el pensamiento popular* (Buenos Aires: Cimarrón).

LITWIN, Edith. 1998. *Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior* (Buenos Aires: Paidós).

———. 1998a. "La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar", en Alicia R. W. Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el proceso didáctico contemporáneo* (Buenos Aires: Paidós), 11-33.

MONDOLFO, Rodolfo. 1942. *El pensamiento antiguo. Historia de la filosofía greco-romana* (Buenos Aires: Losada, 1974).

NICKERSON, Raymond, y otros. 1985. *The teaching of the thinking*. Traducción española por Luis Romano y Catalina Ginard, *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual* (Barcelona: Paidós-MEC, 1987).

PIAGET, Jean. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Traducción española por Francisco J. Fernández Buey, *Psicología y pedagogía* (Buenos Aires: Ariel, 1991).

SABUGO, Mario. 1996. "El efecto japonés", *Summa* + 21, 127.

———. 1997. "Cuide Ud. su vocabulario", *Summa* + 24, 139.

———. 2000. "Habitar en Tlön", *Summa* + 45, 158.

———. 2001. "De 'albergue' a 'vivienda': voces de la casa para un diccionario del habitar", *AREA* 9, 39-54.

SAMAJA, Juan. 1994. *El proceso de la ciencia. Una breve introducción a la investigación científica* (Buenos Aires: FADU-UBA, Serie Difusión N° 1).

SAMAJA, Juan, y Roxana YNOUB. 2000. *Todos los métodos el método*, texto utilizado en el seminario FOINDI dictado en la FADU-UBA.

SCHOLEM, Gershom. 1949. *Zur Kabbala und ihrer Symbolik*. Traducción española por José Antonio Pardo, *La cábala y su simbolismo* (Buenos Aires: Raíces, 1988).

SIMENON, Georges. 1951. *Le chien jaune*. Traducción española por Carlos Suarez Morilla, *Maigret y el perro canelo* (Buenos Aires: Orbis, 1983).

SUZUKI, Daisetz T. 1934. *The training of the Zen Buddhist monk*. Traducción española por Mario Montalbán, *La práctica del monje zen* (Barcelona: Abraxas, 1998).

Recibido: 27 febrero 2003; aceptado: 16 mayo 2003

---

**Mario Sabugo** es arquitecto, egresado de la Universidad de Buenos Aires en 1976. Es profesor titular regular de la asignatura Historia de la Arquitectura y el Urbanismo I, II y III en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, institución en la cual es también profesor del Curso de Especialización en Historia y Crítica de Arquitectura y Urbanismo (posgrado) y asimismo desarrolla diversos proyectos de investigación. Es profesor de los cursos de posgrado en Gestión Urbana de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ha publicado varios libros y más de dos centenares de artículos acerca de arquitectura, teoría e historia urbana, sitios, barrios y medio ambiente.