



## LA DIDÁCTICA DE LO PROYECTUAL Y EL APRENDIZAJE PROFUNDO

## PROJECT-ORIENTED DIDACTICS AND DEEP LEARNING

Fecha de recepción: 20-08-2014

Fecha de aceptación y versión final: 23-10-2014

---

Dr. Luis Porta<sup>1</sup> - Mgter. María Cristina Martínez<sup>2</sup> - Esp. María Marta Yedaide<sup>3</sup>

---

**Resumen:** El presente trabajo se propone colaborar en la institución de una agenda contra-clásica, que – como moción descolonial- procura potenciar el impulso de emancipación de las prácticas de la didáctica en el nivel superior, aun sujetadas a proposiciones eurocéntricas. En este sentido, el estudio de lo estético, la creatividad y otras cuestiones fronterizas con el misterio y lo inasible en la enseñanza se torna relevante, en tanto habilita formas de mirar inéditas, liberadas de las constricciones tecnocráticas del método y el contenido. En particular, el trabajo explora los componentes de la didáctica de lo proyectual que responden con fidelidad al aprendizaje humano genuino, en inquietante oposición a los modos escolares que suscitan la irrelevancia y el desamor. Sostiene así una definición de aprendizaje que trasciende la adquisición de un hábito por repetición hacia la posibilidad del pensamiento profundo, es decir, la promoción del *conoser*- esta actividad natural de los seres humanos que los tensiona desde el deseo por el conocimiento hacia la transformación de sí y sus circunstancias. Esperamos que tales recorridos reflexivos iluminen el entramado denso del currículo vivo de la formación de formadores, y estimulen la pulsión política a favor de la restitución del sentido y la relevancia de nuestras propuestas educativas.

**Palabras clave:** agenda contra-clásica; didáctica de lo proyectual; aprendizaje profundo

**Abstract:** This work aims at collaborating in the institution of an anti-classic agenda, which intends to liberate the practice of higher education from the constraint of its Eurocentric legacy. Thus, it proposes the study of aesthetics, creativity and other matters which border mystery, to reach a deeper understanding of learning and transcend the typical technocratic dimensions of method and content. Specifically, this paper explores the components of project-oriented didactics and their fidelity to authentic forms of learning as opposed to the irrelevance and indifference of other school practices. It supports a definition of learning which involves tensions from the desire to know to the possibilities of transformation of the self and its environment. We expect such reflections may enlighten the live curriculum of teacher education and restore the relevance of all our educational practices.

**Keywords:** anti-classic agenda; project-oriented didactics; deep learning

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, con Orientación en Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España (1999). Miembro de la carrera de investigador científico de CONICET. Categoría Independiente. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd), Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y Director de la Especialización en Docencia Universitaria (CEDU)- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina. [luis\\_porta@hotmail.com](mailto:luis_porta@hotmail.com).

<sup>2</sup> Arquitecta, Mag. en Docencia Universitaria, UNMDP. Doctoranda en Educación por la Universidad de Rosario, Argentina. Profesora Adjunta en las carreras Licenciatura en Gestión Cultural, Arquitectura y Diseño Industrial, FAUD-UNMDP. Docencia de Posgrado: Profesora en la carrera Especialización en Docencia Universitaria, UNMDP. Docente Investigador categoría III, área Educación. Directora de Proyecto de Investigación. Integrante Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Facultad de Humanidades, Instituto del Hábitat y el Ambiente, (IHAM) FAUD, UNMDP. [arg\\_mcmartin@hotmail.com](mailto:arg_mcmartin@hotmail.com).

<sup>3</sup> Especialista en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina. Doctoranda en Humanidades y Artes de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina. Directora Asociada de la Revista Entramados- Educación y Sociedad de la Facultad de Humanidades, UNMDP y la Facultad de Postgrados de la Universidad La Gran Colombia, Colombia. [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com).



## Introducción

El presente trabajo se inscribe en una agenda contra-clásica de la didáctica del nivel superior, que en su voluntad política de emancipación de las tradiciones –entendidas como una suerte de encerronas occidentales- se propone profundizar la indagación sobre cuestiones que lindan con el misterio, lo estético y lo inasible en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el análisis de la didáctica proyectual presenta una serie de claves para la reconsideración de otros contextos de práctica, y despierta una inquietud profunda en relación con las condiciones de posibilidad de un aprendizaje que afecte *el modo de ser y hacer* que, propondremos, es el único modo de aprendizaje profundo y duradero (Bain, 2007).

Como habrá quedado en evidencia al momento, sostenemos el análisis en al menos tres supuestos. En primer lugar, consideramos que el legado clásico de la didáctica- con alguna resistencia discursiva pero una rotunda pregnancia aún en las prácticas escolares- es parte de una matriz de poder colonial eurocéntrica, que sostiene sus principios de verdad en la negación de la corpo-política y la geo-política del conocimiento (Mignolo, 1999), amparándose tras una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005). En otras palabras, el carácter científico positivista que ha gestado las tradiciones en las ciencias sociales y humanas se funda en una ficción de narrador omnisciente que hoy es seriamente desafiada. De allí que los principios clásicos sufran no sólo un cuestionamiento metodológico sino que deban someterse a una revisión política de sus fines y reinventarse para servicio de los contextos locales que demandan respuestas inéditas a realidades múltiples. Permitir el acceso a lo misterioso, lo emotivo, espiritual y estético es así una moción decolonial, en tanto propone la consideración de aspectos que podrían tildarse de a-científicos pero no deberían silenciarse en el afán de comprender la enseñanza.

En segundo lugar, creemos que la enseñanza de lo proyectual, heredera de modos de hacer propias de los vínculos medievales entre aprendices y maestros (Sennet, 2012), revela algunas claves de alta fidelidad a las experiencias de aprendizaje genuinas, que contrastan con alarmante nitidez con otros contextos de enseñanza universitaria. De hecho, como intentaremos razonar, la didáctica de otras disciplinas queda expuesta como un mar de prácticas de gestión del conocimiento (si es que podemos defender que no se trata sólo de información), interrumpido por islotes de ejercicios con sentido claro en lo inmediato. Sólo unas pocas tareas responden a la pregunta “¿Por qué debo aprender esto?”, sin buscar refugio en las cotidianas frases tales como “esto es importante” o “esto será de mucha utilidad más adelante”.

Finalmente, un tercer supuesto que queda en evidencia es la voluntad de preguntarse qué constituye aprendizaje. Cuando Ken Bain (2007) estudia a los mejores profesores universitarios, dice que estos provocan en sus estudiantes aprendizajes profundos y duraderos, tratando tal vez de distinguir esas experiencias que transforman de otros acontecimientos de la vida escolar que se resuelven en el corto plazo si dejar huellas en las vidas de las personas. Argumentaremos aquí, como ya lo hemos hecho en otros trabajos, que estos últimos tal vez no merezcan el rótulo de aprendizajes, en tanto no son prácticas que afecten al ser y al hacer en simultáneo y en el largo plazo.

El artículo se divide en dos grandes apartados. En primer lugar desarrollaremos aquellos aspectos de la didáctica de lo proyectual que ofrecen claves para comprender el aprendizaje como una transmutación vital. Luego, intentaremos interpelar a la didáctica de la formación de profesores, planteando interrogantes dentro de esta agenda contra-clásica que hemos adoptado como marco de pensamiento. Concluiremos el trabajo con algunas reflexiones.



## La didáctica de lo proyectual

Es prudente comenzar este apartado describiendo la naturaleza tácita de los conocimientos sobre la didáctica de lo proyectual. A diferencia de otras disciplinas o sub-disciplinas, lo proyectual se distingue por prácticas potentes que le son propias, sin una gramática expresa del planteo didáctico. La casi absoluta ausencia de explicitación discursiva de los modos de hacer particulares hace especialmente ardua la tarea de promover el diálogo, lo que ha conducido a emprendimientos tendientes a subsanar el silencio y crear los relatos y narrativas que hagan público el mundo privado de los rituales y las prácticas proyectuales. Este trabajo se inscribe en esta línea de explicitación de los sentidos prácticos anidados en las comunidades implicadas.

Comprender la didáctica de lo proyectual implica indagar en aquello que comparte con la experiencia estética, profundamente creativa. De hecho, D. Schön (1992) asemeja el proceso de diseño con la paradoja de Menón y su maestro Platón<sup>4</sup>, exponiendo la tensión en los estudiantes que se sienten impelidos a buscar algo que no podrían reconocer con nitidez, aún si lo encontrarán:

En los primeros pasos en un taller de diseño, la mayoría de los estudiantes experimentan la paradoja de Menón, se sienten como aquellas personas que buscan algo que no serían capaces de reconocer aún en el caso de darse de narices con ello. De ahí que su proceso de aprendizaje inicial soporte una doble carga: deben aprender tanto a ejecutar interpretaciones de diseño como a reconocer su ejecución competente. Pero estos dos componentes de la tarea de aprendizaje se apoyan mutuamente: a medida que un estudiante comienza su tarea de ejecución, empieza en simultáneo a reconocer la interpretación competente y a regular su búsqueda por medio de la referencia a aquellas cualidades que es capaz de reconocer. (D. Schön, 1992, p.90)

Hay algo del orden de lo intransferible que opera aquí: un maestro que reconoce matices de la imposibilidad de la enseñanza y un alumno con la voluntad de suspensión de certezas al lanzarse a lo desconocido sin más andamio que la ligera intuición y una cierta necesaria confianza en el valor de la aventura o la solidez del guía. Hablamos de un aprendiz que debe disponerse con cierto abandono de incredulidad:

Al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que significa diseñar. Si acepta este desafío y los riesgos asumidos que conlleva, estableciendo una especie de contrato (tácito o explícito) con el tutor, que implica una tregua voluntaria de incredulidad, comienza a tener la clase de experiencias a que se refiere el discurso del tutor. El estudiante se coloca en un modo de atención operativa, intensificando sus requerimientos acerca de las descripciones y demostraciones del tutor y sobre sus propias atención auditiva y observación. (Schön, 1992, p.113)

Esta “tregua voluntaria de la incredulidad” se presenta como el hito necesario para que se produzca lo nuevo, el abandono de lo conocido y la tolerancia a la inquietud o desamparo de la incertidumbre.

El salto hacia *lo que aún no es* se comparte con la experiencia estética, donde lo conocido y lo imaginado son el único trampolín hacia su necesaria trasmutación en la obra. Es un salto, en el

---

<sup>4</sup> - “Pero ¿Cómo vas a buscar algo cuando no tienes la menor idea de lo que es? ¿Cómo demonios vas a plantear algo que desconoces como el objeto de tu interrogación? Dicho de otro modo, incluso en el caso de que te des de narices con ello, ¿cómo sabrás que lo que has descubierto es aquello que no sabías?”



arte como en lo proyectual, que implica la plena amalgama del cuerpo y el alma, lo sensorial y lo simbólico- enraizado en lo cultural- donde lo uno y lo otro son inseparables:

La catedral gótica está construida de tal modo que el que entra se siente aterrado de inanidad. Se reza arrodillado, no en el suelo, sino sobre el borde agudo de una silla, en una dispersión de los centros naturales de magia. Posición desgraciada e inarmónica donde no se puede más que suspirar, y tratar de arrancarse de la miseria: *KyrieEleison, KyrieEleison*, ¡Señor piedad! Las religiones hindúes (excepción hecha del budismo, pero hace tiempo el budismo ha desertado de la India. Demasiado puro para ellos), al contrario, no extraen la debilidad del hombre, sino su fuerza. El ruego y la meditación son ejercicios de *fuerzas* espirituales. Junto a Kali está el cuadro demostrativo de las *actitudes* del rezo. Aquel que sabe orar hace caer piedras, perfuma las aguas. *Fuerza* a Dios. Una oración es un raptó. Se necesita una buena táctica. El interior de los templos (aún el más grande exteriormente) es pequeño, pequeño, para que uno sienta la propia fuerza. Veinte cuadros son preferibles a un gran altar. Es necesario que el hindú sienta su *fuerza*. (Michaux, 2001: 28-29)

La dualidad cuerpo-alma, que ha sido tan pregnante en el pensamiento occidental e influido no sólo en la producción científica sino en los modos cotidianos de comprender la experiencia humana, se rompe en la experiencia estética, donde la percepción- envuelta ya en la opción cultural, de modo que lo sensible no puede evitar ser interpretado- se vive como la cooptación del objeto sensible sobre los sentidos.

Es que no hay neutralidad en las obras -ni en cosa alguna sensible-, menos aun cuando el vínculo con la cosa es habitacional: cuando la cosa es hábitat, y el receptor, habitante (Candelero, 2013, p.7).

En otras palabras, las cosas nos habitan, nos cooptan y nos alteran, entablando con nosotros esa acción de construcción dialógica de sentido que puede entenderse como hábitat (Candelero, 2013). Es por eso que podemos dar cuenta de lo que inspira la belleza en las personas, y cómo el registro estético nos provoca el cuerpo y el espíritu sin que podamos distinguir uno de otro. Sentimos con el cuerpo, que no es una extensión del intelecto.

Finalmente, la enseñanza de lo proyectual no sólo revela el misterio de la suspensión de lo conocido hacia lo inédito y la integración de lo material con lo inmaterial, sino que propone a través de la obra (el producto del diseño) la tesis de la enseñanza como metamorfosis constituyente (Candelero, 2013, p.15):

Algo es educativo cuando *hace estructura*- no sólo física sino también psíquica- cuando crea estructura orgánica.

La experiencia del Taller de Diseño, donde una comunidad de aprendizaje se avoca al desarrollo de algo que no es aún para que sea, funda su razón de ser en la construcción colaborativa de un trabajo, un producto o una obra. Es en el proceso de creación que un exterior se hace interior; en otras palabras, se aprende. Este aprendizaje- que no será gestión de conocimientos suspendidos del hacer concreto como en el caso de otras disciplinas- es altamente vinculante:

Ahora bien, en modo alguno pensamos que tal proceso educativo constituyente, nos haya venido por la vía de *propuestas teóricas* al interior de la educación formal institucionalizada. No pensamos que nuestro ser-socrático provenga de las Escuelas... Es por la mediación de la obra que lo exterior, se hace interior; que la propuesta, se hace intimidad. (Candelero, 2013, p. 15).

Esta cita revela una apropiación permanente, análoga tal vez a los aprendizajes profundos y duraderos de Bain (2007). Es esta trasmutación del ser y del hacer, indisolubles, que aparece como



acontecimiento espontáneo y cotidiano en la dinámica de taller cuando el eje articulador del sentido de juntarse es *la obra*, ese misterio insinuado que llega a ser, a existir, durante el proceso. Jerome Bruner (1997), al definirlos principios que guían su perspectiva psico-cultural de la educación, enuncia el “postulado de la externalización” (p.40) y cita el trabajo de I. Meyerson al decir que “la principal función de toda actividad cultural colectiva es producir “obras”- *oeuvres*,...”. La obra colabora en la gestación y el sostenimiento de la comunidad, abogará Bruner; genera formas comunes de razonar y de decir, y actúa como plataforma de la reflexión al trasmutar producción comunitaria en producto. Podríamos entender que la obra es a la práctica como el enunciado al discurso (Bajtín, 2011): un hito en la cadena de construcciones sociales que permite un grado de objetivación y carácter público suficientes como para promover nuevos diálogos. La obra y el enunciado son productos constituyentes, ya que generan comunidad al constituirse sobre la base de lo que ya es, y provocan nuevas interpelaciones al decirse o mostrarse. Podríamos así entenderlos como acontecimientos propios de la condición humana, ineludibles y creativos. La réplica de la obra o el enunciado es una práctica social también necesaria, sostendrá Bruner (1997) para la supervivencia, en tanto lo novedoso debe poder asimilarse a lo conocido. Fabricamos historias para comprender, y en este ínterin negociamos entre el canon y lo inédito, creando tramas conciliadoras. En todos los casos, el agenciamiento de estas prácticas es manifiesto – están motivadas por nuestra voluntad- y nos transforman inevitablemente, colaborando en la construcción del yo (Bruner, 1993).

### **El Taller en las disciplinas proyectuales**

Hemos desarrollado al momento aspectos constitutivos de la didáctica de lo proyectual que coquetean con las fronteras que la didáctica clásica establece frente al abismo anti –racional que la repele o cuestiona en sus fundamentos histórico-epistemológicos. El salto creativo hacia lo desconocido, la potencia intransferible de aquello que se quiere enseñar, la amalgama cuerpo-alma de la experiencia estética- que desafía incluso la secuencia temporal de la percepción y la conmoción vital- y la posibilidad de lo educativo como aquello que hace estructura, inscribiéndose en la intimidad con permanencia, son los hitos elegidos para tal fin.

Nos ocuparemos ahora del Taller como espacio y modo de encuentro de las personas, ya que lo concebimos como un aspecto configurante de la práctica proyectual- una suerte de condición de posibilidad para una pedagogía de lo estético y de la imaginación.

Tanto el proyecto como el Taller deben ser remitidos a la tradición fundada por la Bauhaus, revolucionaria de la educación artística alemana y modelo de la arquitectura y el diseño en el siglo XX para el resto del mundo occidental, incluido nuestro país. El taller surge así como alternativa al término academicista *estudio*, como un rasgo de complementariedad de la teoría y la práctica, a partir de hablar de maestros de forma y maestros de taller en la Bauhaus en 1919.

Pensamos en el Taller de Diseño como “lugar antropológico” (Augé, 2008, pp. 49-79), de “invención y fantasía, histórico y de tentación de totalidad”. Si bien el sentido del término Taller (con mayúsculas) en las facultades de arquitectura difiere del asignado al campo educativo en general y del uso que del mismo se ha hecho en los últimos años, esta diferencia puede ser interpretada como oportunidad para la fundación de ciertos hitos de convergencia. Cuando el término taller se usa en los niveles medios, muchas veces busca señalar el espacio de las prácticas en la enseñanza de oficios; esta división espacial entre la teoría y la práctica podía incluir incluso franjas horarias diferentes para unas y otras. Otras veces, se utiliza en referencia al dictado de materias y actividades de carácter extra-escolar, generalmente asociadas al campo de las artes visuales y también, independientemente de su referencia espacial, como sinónimo de seminario, reunión de intercambio, y en general cualquier actividad de carácter grupal y participativa. Dice E.



Ander-Egg (1999, pp.155-6), en relación con el uso del taller en los ámbitos escolares no universitarios:

El taller se fundamenta en el llamado aprender haciendo (to learn by doing), fórmula acuñada por el filósofo-pedagogo John Dewey. Para él, la experiencia concreta y vívida es la única fuente operativa del pensamiento.

(...)

El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y los educandos, introduce una mitología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación [...] Hay que señalar que el taller es una de las formas de práctica educativa de carácter paidocéntrico: el acento está puesto en el que aprende.

Si los espacios -el equipamiento, la disposición de las personas, las posibilidades de iluminación y oscurecimiento, la acústica, etc.- donde se desarrollan las prácticas docentes en cualquiera de los niveles educativos participan de manera significativa en las prácticas de los sujetos, al favorecer o dificultar las mismas, es evidente que el espacio-taller permite el desarrollo de prácticas distintivas del aula. Sin embargo, en ningún modo las garantiza. Son los sujetos necesarios y las prácticas cotidianas quienes, en definitiva, condicionan más fuertemente lo que sucede en estos ámbitos.

Sostener que el Taller en la enseñanza proyectual es ese lugar antropológico del que habla M. Augé (op.cit) da cuenta de la existencia de una pedagogía del taller, inherente desde nuestro punto de vista a la construcción de una comunidad identitaria en tanto implica para el alumno un proceso de doble involucramiento: con el saber disciplinar específico y con la adquisición de los modos particulares en los que la comunidad académica proyectual se desenvuelve. Sabemos que el Taller favorece el desarrollo de prácticas grupales, con una estructura horizontal donde alumnos y docentes se vinculan de manera espontánea y directa; estimula las actividades de intercambio entre los sujetos, en la medida que no hay un adelante o atrás, permitiendo que los sujetos entren y salgan del lugar sin interrumpir las actividades, incluso que lo hagan estudiantes y docentes que no pertenezcan a la clase. El mobiliario de apoyo (tableros), admite cantidad y variedad de objetos (paneles, láminas, maquetas, elementos de dibujo, mochilas etc.) convocando al trabajo individual y colectivo.

### **Pensamientos para la construcción de una didáctica contra-clásica**

Debemos comenzar por explicitar que la elección de la preposición “contra” expresa la opción política de desafiar lo instituido y promover la construcción de nuevos lenguajes y prácticas que sean más permeables a las historias locales y las voluntades reunidas en pos del buen vivir (Santos, 2000). No se trata ya de modificar cuestiones dentro de las matrices heredadas sino de reinventar matrices más amables con los pueblos que las precisan.

En este espíritu trabajamos sobre la promoción del pensamiento sobre la formación de formadores. Luego se asumir el campo de estudio como eminentemente personal y humano, y por tanto constituido por experiencias vitales que conjugan los sentidos prácticos con los discursos académicos, lo íntimo con lo público, y lo emocional con lo racional, se ha hecho necesario buscar una didáctica a la medida, que no se interese tanto por los métodos como por los fines expresados como emancipación del pensamiento.

Las personas aprendemos naturalmente en las comunidades que integramos (Wenger, 2001); de hecho, el aprendizaje es ubicuo no sólo en el sentido de Burbules (2009) que pone en valor la disponibilidad de dispositivos electrónicos, sino en un sentido social constitutivo de la especie. La gran pregunta que nos inquieta en los círculos académicos, especialmente urgente en la formación de formadores, es cómo lograr que el aprendizaje acontezca como resultado de la enseñanza en el





ámbito formal. Hemos recorrido ya muchas experiencias para comprobar la volatilidad de ciertos conocimientos y experiencias escolares que se hacen fácilmente perennes. Y hemos comprobado a través de la investigación biográfico-narrativa, en franco contraste, que los grandes profesores llevan una impronta tenaz de los maestros de sus propias biografías. El aprendizaje del ser y hacer docente es tanto más potente cuanto más se relaciona con otro que inspira, marca el camino, apasiona.

Esta formación docente mentada, propiciada por un referente en la biografía escolar, constituye un currículo paralelo al programa de formación de profesores, y pone a este último en el lugar de un hondo cuestionamiento. ¿Cómo puede la educación sistematizada competir con el legado ya trasvasado, cualificar y potenciar estas marcas primigenias en la identidad docente que los estudiantes de los profesorados traen consigo?

Un camino posible es la reconstrucción artesanal de los componentes de esta otra formación docente, la recuperación de los elementos eficaces en los procesos de subjetivación profesional. Es en este sentido que la didáctica proyectual ingresa al análisis en tanto presenta claves de aprendizajes igualmente genuinos.

En primer lugar, tal vez debamos reconocer que todo aprendizaje real implica un acto creativo. Este no es un pronunciamiento original, pero la palabra creatividad convive en el currículo escolar con instancias de reproducción y réplica tan estridentes que se hace imperativo detenerse. Si pensamos lo creativo como una experiencia estética, como en el arte y el diseño, se hace accesible el concepto de “salto” arriba enunciado, tanto desde lo que no es hacia lo que será, como desde la comodidad hacia la inquietud de la suspensión en el límite de lo conocido. Sólo a partir de esta inquietud, de la incomodidad trenzada con la adrenalina de la posibilidad de ser de aquello que sólo se insinúa, se provoca el deseo de aprender. Comporta la “tregua voluntaria de incredulidad” y la búsqueda de lo desconocido, que no serían posibles sin la promesa del descubrimiento.

Cuando Bain expone cómo los profesores extraordinarios provocan el “fracaso de la expectativa”, parece describir esta sensación de curiosidad, necesidad o apetito de un estudiante frente a una situación o problema para el cual sus teorías explicativas resultan ineficientes o insuficientes. La frustración actúa así como un disparador de la voluntad. En realidad, no estamos más que recuperando siglos de producción académica alrededor del interés del ser humano por comprender y, fundamentalmente, comprenderse. Sin embargo, nuestras prácticas escolares se alejan de las preguntas, los problemas reales y el acto creativo, excepto en instancias de producción como los proyectos donde la exigencia es el diseño y, por tanto, una parte de la experiencia genuina de aprender se restablece en el ámbito formal.

Y esta práctica significativa, cargada de sentido, interpela al resto de las rutinas escolares, donde priman otros tipos de experiencias. Experiencias que suscitan el intelecto sin cuerpo. Ejercicios de lectura y discusión de ideas de otros, mucho más adelantados en la comprensión de los problemas fundamentales del campo, que no logran- no obstante- apelar a los sentidos, despertar las pasiones, establecer la comunidad que busca naturalmente al aprendizaje. El olvido del mundo sensible es la privación de los colores, la condena a matices de letras en blanco y negro.

Así se desarrolla la gestión de los conocimientos en los ámbitos formales, sin cuerpo. Con una comunidad diferida, los sentidos acallados y los vínculos incompletos. Y así aprenden los estudiantes a ser profesores mucho más a través del currículo oculto (Jackson, 1990) que como resultado del “tratamiento” del currículo prescripto. Lejos de la experiencia creativa que, no obstante, aguarda al final del recorrido.

Esta situación no reviste grandes transformaciones cuando el Taller como espacio o metodología sólo prevé un ajuste cosmético a la irrelevancia. Cuando las experiencias académicas no tocan las fibras de los seres dispuestos en los salones, la variación en el mobiliario, los agrupamientos y las tareas resultan superfluos o inocuos.



Las comunidades práctico- discursivas propias de los profesorados (con la excepción de los espacios de la práctica en terreno o residencia) ponen énfasis en lo discursivo como preparación para una eventual práctica, con la ausencia cotidiana de una obra que es, a fin de cuentas, lo que da sentido al resto. Una propuesta didáctica es una producción personal, única, altamente emocional y vincular e inevitablemente creativa; debemos preguntarnos entonces por las ausencias de estos elementos en gran parte de la didáctica de la formación docente. Y debemos, fundamentalmente, interpelar lo que sucede si no conduce a aprendizajes duraderos y profundos. Finalmente, se impone también la pregunta por el agenciamiento, tanto en la construcción de la realidad (educativa en este caso) como del yo en las prácticas escolarizadas del nivel superior que no exigen de las personas una implicación sustantiva.

### Reflexiones finales

La didáctica de lo proyectual tiene cuerpo, inquietud, lugar y obra. Coopta al sujeto porque suspende su comodidad, lo lanza a lo que pueda imaginar, lo empuja hacia los abismos de lo inédito. En esta aventura, el estudiante se acompaña y crea comunidad, vínculos que lo andamian sin ahogarlo, que no alivian la inquietud pero acompañan. Y tiene la obra, un recorrido desde la promesa hasta el producto que justifica y valida el proceso de descubrimiento, de comprensión y oficio.

La didáctica de la formación de formadores tiene cuerpo, inquietud y obra en los espacios de la práctica de la enseñanza. También hay compañeros de ruta, un producto y una experiencia vital transformadora. Pero también tiene un prelude extenso que puede resolverse sin emociones, sin implicación afectiva o motivacional, sin comunidad genuina de aprendizaje.

Se hace inevitable pensar en las distancias y los intersticios para ocupar. La necesidad del otro, de la obra y del cuerpo – que se revelan tanto en lo proyectual como en los aprendizajes informales (biográficos, vivenciales) sobre la enseñanza - se hacen nítidas en los contrastes establecidos en el trabajo. Esperamos que tales oscilaciones provoquen el pensamiento sobre nuevas formas de definir la formación de formadores.

¿Qué le pide el pintor a la montaña, en verdad? Que revele los medios nada más que visibles por los cuales se hace montaña ante nuestros ojos. Luz, iluminación, sombras, reflejos, color, todos esos objetos de la investigación no son por completo seres reales: sólo tienen, como los fantasmas, existencia visual. No están sino en el umbral de la visión profana, no son vistos comúnmente. La mirada del pintor les pregunta cómo se toman entre sí para hacer que de pronto haya alguna cosa, y a esta cosa para componer ese talismán del mundo, para hacernos ver lo visible. (Merleau-Ponty, 1985, p. 23).

Esta súplica, el respeto a medias por el misterio a la vez que se intenta arrebatar sus secretos, es pasión en el arte y es silencio en la escuela. Ni siquiera las clases de “plástica” en el nivel primario se ocupan de la experiencia sensorial que nos recorre las venas y transita nuestras almas, sino que suelen enfrascar experiencias ya terminadas, productos envasados, ya resueltos.

Este modo de educar no es ingenuo en su formulación política, aunque tampoco resultado intencional particular de un grupo de mentes siniestras. Es parte de un plan civilizatorio iniciado en un espacio y un tiempo particulares, donde la construcción del sujeto sin voluntad política se tornó conveniente y necesaria para la garantía de dominación. La conquista simbólica que redoblará la eficacia del imperialismo económico, territorial y político iniciado en el siglo XV se ha infiltrado en las napas de pensamiento a través de las instituciones.

Destituir modos de enseñar y aprender que mutilan las capacidades creativas y políticas de los seres humanos es sustancialmente distinto de proponer metodologías para lograr mayores





aprendizajes en el ámbito de la educación formal. Lo que queda en juego no es sólo el replanteo de las prácticas *per se*, sino la promesa de emancipación de las conciencias frente a la posibilidad de comprender que la razón y el corazón son sólo ficciones poéticas de modos de ser que nunca quedan genuinamente escindidos. Cuando el arte se mezcla con la enseñanza- como en lo proyectual- y la emoción define el contenido de la buena enseñanza- como muestran los grandes profesores cuando hablan de sus profesiones y sus vidas, sin fronteras- tenemos reminiscencias de un conocimiento integrado tanto a la experiencia vital como a la pulsión política.

### Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Augé, M. (2008). *Los no lugares*. Barcelona, Gedisa.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso: el problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. 1ª edición. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Burbules. N. C. (2009). Meanings of ubiquitous learning. In *Ubiquitous Learning*, Bill
- Candelero, N. (2013). De las obras que hacen. El camino de la *materia*, hacia la *conciencia*. Conferencia pronunciada el 06 de septiembre de 2013, en el marco de las *III Jornadas "Imágenes de la urbe: flujos culturales y políticas cotidianas"*, organizadas por el CETCAEL, Facultad de Humanidades y Artes (UNR), Rosario, Argentina.
- Cope y Mary Kalantzis, eds. *Urbana*, IL: University of Illinois Press, pp. 15-20.
- Jackson, P.(1990). *La vida en las aulas*. Tercera edición. Buenos Aires: Morata.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *El ojo y el espíritu*. Barcelona: Paidós. Trad. Jorge Romero Brest.
- Michaux, H. (2001). *Un bárbaro en Asia*. Barcelona: Tusquets. Trad. Jorge Luis Borges
- Santos, B. S. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política de la transición paradigmática*. Vol. I, España: Desclée de Brouwer.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.