

- Martínez, A. (2009). La Educación en América Latina: Un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49. OEI.
- Mondragón, H. (2007). *El Primer Día De Clases En La Universidad*. Vicerrectoría Académica. Pontificia Universidad Javeriana.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Madrid: Morata.
- Ordoñez, C. L. y Ordoñez, J. T. (2004). Cuando el cambio pedagógico es solo metodológico. *Revista de Estudios sociales*. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Rosker, E. (2006). El método de Casos como Herramienta Transformadora de la Sociedad. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.
- Sáenz, J. M. y Ruiz, J. M. (2012). Metodología Didáctica y Tecnología Educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: Aplicación en contextos universitarios. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 16(3), pp. 373-391. Universidad de Granada, España.
- Universidad Autónoma de Occidente - UAO. (2011). Proyecto Educativo Institucional. *Resolución del Consejo Superior No. 438*, del 16 de septiembre de 2011.
- Universidad Autónoma de Occidente - UAO. (2013). *De Competencias Y Aprendizajes Contextualizados En La Formación De Ingenieros*. Cali, Colombia
- Universidad Autónoma de Occidente - UAO. (2012). *El cubo del aprendizaje, una caja de herramientas para el oficio*.
- Vega, C. F. (2013). *Modelo Pedagógico Basado En Service Learning, Socioformación Y Centrado En La Persona, Para El Desarrollo*.

**Abstract:** The pedagogical practices aimed at teaching-learning in higher education, should be sufficiently structured, not only to offer attractive and meaningful activities to students, but also aimed at the promotion of students with critical capacity and solution of problems that can contribute to society, and therefore, contribute to social development. In this sense, the teaching-learning practice of the Audiovisual montage suggests that significant activities are

structured to allow the student to build their own knowledge based on their action / interaction between the activity, the teacher and their classmates.

**Keywords:** Education - pedagogy - audiovisual montage - didactics - learning - teaching - innovation - higher education.

**Resumo:** As práticas pedagógicas dirigidas ao ensino-aprendizagem na educação superior devem estar o suficientemente estruturadas, não somente para poder oferecer atividades atrativas e significativas aos estudantes, senão também dirigidas até a promoção de estudantes com capacidade crítica e de solução de problemas que possam fazer um aporte à sociedade e que, conseqüentemente, façam um aporte ao desenvolvimento social. Neste sentido, o ensino-aprendizagem da práxis da montagem audiovisual sugere que se estructurem atividades significativas enfocadas a que o estudante construa seu próprio conhecimento a partir de sua ação/interação entre a atividade, o maestro e seus camaradas.

**Palavras chave:** educação - pedagogia - montagem audiovisual - didática - aprendizagem - ensino - inovação - educação superior.

(\* **Ismael Cardozo Rivera**. Comunicador Social (Universidad Autónoma de Occidente de Cali, Colombia). M.Ed. (Universidad Regiomontana de Monterrey, México). Realizador audiovisual y docente universitario. En la parte investigativa, forma parte del grupo de Comunicación y Cambio Social, y actualmente se encuentra al frente de un proyecto que busca crear un Modelo para implementación de actividades en aprendizaje significativo en didáctica Activa en educación media de Santiago de Cali. Su trabajo como Comunicador Social ha sido reconocido con el Premio de Periodismo Alfonso Bonilla Aragón en la categoría Cultura Ciudadana. Como realizador integral (Videógrafo) realizó gran cantidad de productos audiovisuales de orden televisivo, cultural, comercial.

## El taller como dispositivo didáctico

Anabella Cislighi (\*)

Actas de Diseño (2021, diciembre),  
Vol. 35, pp. 70-75. ISSN 1850-2032.  
Fecha de recepción: julio 2016  
Fecha de aceptación: agosto 2018  
Versión final: diciembre 2021

**Resumen:** La relación que intenta promover este trabajo entre la didáctica del proyecto y el taller es meramente especulativa. La didáctica del proyecto se presenta como tema en construcción; si bien son iniciales los aportes a la discusión y construcción de teorías dentro de la comunidad académica, debate que trasciende mínimamente los límites de las unidades académicas, se presenta con intensidad al interior de las cátedras. Abordar la didáctica para desmontar el proyecto y desbordar el taller, requiere trabajar en distintos niveles de análisis los vínculos que se establecen con la didáctica específica del proyecto.

**Palabras clave:** Taller - enseñanza - didáctica - proyecto - dispositivo - docente.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 75]

Las disciplinas proyectuales, de las que forma parte la arquitectura, comparten la enseñanza de proyecto, base de la formación disciplinar. Lo académico y lo profesional están atravesados por lo proyectual. La didáctica del proyecto se presenta como tema en construcción; un debate que trasciende mínimamente los límites de las unidades académicas, pero que se presenta con intensidad al interior de las cátedras. La relación que intenta promover este trabajo, entre la didáctica del proyecto y el taller, es meramente especulativa.

Abordar, desmontar y desbordar se constituyen en la metodología para acceder a una complejidad y multiplicidad de temas involucrados en la relación de la enseñanza en el taller. Abordar la didáctica para desmontar el proyecto y desbordar el taller, requiere trabajar en distintos niveles de análisis los vínculos que se establecen con la didáctica específica del proyecto.

El espacio del taller expone ideas de autonomía, inmediatez, informalidad e individualidad, bajo la especificidad del trabajo en torno al conocimiento. Los recursos que los docentes despliegan para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, o configuraciones didácticas de Litwin (1997), se constituyen en el andamiaje de estrategias para mirar las prácticas y disponer una observación sobre los recursos.

Considerar las particularidades del saber enseñar y sus recursos docentes, en las carreras que componen 'la facultad del proyecto', nos conduce a diferenciar entre el 'saber del proyecto' y los saberes académicos consagrados clásicamente, así como cuáles serían los saberes propios del proyecto. Un estado del arte siempre difícil de definir, pero cuyo funcionamiento corresponde a una lógica hasta cierto punto diferenciada.

### Comunicación

Las disciplinas proyectuales, a las que se integra la arquitectura, comparten la enseñanza de un proceso de proyecto, que se encuentra en la base de la formación disciplinar. "En este sentido, lo proyectual atraviesa de manera contundente todo el período de formación académica y luego profesional de los arquitectos", según expone Mg. María Cristina Martínez (2007). Abordar la didáctica permite dimensionar la complejidad y multiplicidad de los temas involucrados. Desmontar el proyecto, a través de autores claves, busca trabajar en distintos niveles de análisis, los vínculos que se establecen con la didáctica específica del proyecto. Finalmente, desbordar el taller y crecer en este espacio, es la propuesta a la que se intentará arribar.

### La didáctica y su abordaje

Entendemos por didáctica aquello que busca dar cuentas de clases favorecedoras para los distintos procesos comprensivos, respecto de los diferentes temas desarrollados y reconociendo las estrategias desplegadas por el docente. Ledesma (2015) propone:

Una reflexión sobre la didáctica está inevitablemente ligada al estudio del objeto de conocimiento, a la consideración del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, amén de un conjunto de variables que inciden sobre el propio acto de enseñar, variables de tan amplio espectro que abarcan desde políticas institucionales hasta regímenes políticos de poder (p. 1).

Pero es Camilloni (2007) quien trabaja la idea en *El saber didáctico* de que, si bien el discurso de la didáctica es teórico, se refiere a la práctica. Apelando a Christopher Alexander (1965) y usando la metáfora sobre la ciudad, escribe "La didáctica tampoco es un árbol, es una gran red de conocimientos y de producción de conocimientos" (p. 37). La didáctica general y las didácticas específicas constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes.

Ken Bain escribe en la introducción del libro de Donald Finkel, *Dar clase con la boca cerrada*, que enseñar es cualquier cosa capaz de fomentar el aprendizaje de otra persona, estimular y facilitar que los estudiantes se comprometan en ese proceso constructivo, cuestionar sus paradigmas en vigor y forjar otros nuevos (2008, p. 13). Peter Elbow en el prólogo, insiste en que el aprendizaje solo llega de las experiencias –no de las palabras por sí mismas, ya sean oídas o leídas– y reconoce también que las palabras son la materia prima más apropiada y eficiente de la que disponemos en las escuelas y las facultades para crear experiencias de aprendizaje genuino.

El "taller conceptual" de Finkel es el ejemplo central o paradigmático que proporciona para mostrar cómo diseñar situaciones que evocan experiencias extraídas de "meras" palabras escritas. Finkel es un ingenioso arquitecto de perplejidades plausibles –"vacíos" planificados de comprensión que conducen al razonamiento y al aprendizaje activos–. Le llamo arquitecto por su gran interés en las estructuras implicadas en la creación de experiencias como estas (2008, p. 19).

En este sentido, la educación debería buscar un aprendizaje de larga duración que altere para siempre nuestra apreciación del mundo, profundizándola, ampliándola, generalizándola, agudizándola. Dejar que hablen los libros, las imágenes, los estudiantes, trabajar con la indagación y hablar con la boca cerrada es la propuesta del libro para aprender de lo que hacen los buenos profesores. Litwin define:

Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de la negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que

incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno (1997, p. 97).

En esta línea, Rancière (2007) reflexiona que quien enseña sin emancipar, embrutece. “Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada” (p. 33). La idea que prevalece es la de separar el poder de la autoridad, proporcionando experiencias y provocando la reflexión. La didáctica del proyecto es una didáctica específica en un doble nivel, tanto por sistema universitario, como por especificidad de la disciplina. Ya en la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio (1657), Camilloni (2007) aclara que encontramos varios capítulos que se recortan presentando un trabajo específico en varias áreas de las didácticas de las disciplinas.

Desde la didáctica general se postula que es necesario atender una doble demanda. La enseñanza, por una parte, debe ser individualizada y, por ese camino, con el apoyo del docente que le proporciona andamios, el alumno logrará un aprendizaje autónomo. Pero otra dimensión que también se debe incluir en la enseñanza para la comprensión profunda es la que deviene de la consideración de las variables sociales en los procesos de aprendizaje. El aprendizaje colaborativo se encuentra actualmente entre las estrategias de enseñanza que muestran mayor valor didáctico (p. 34).

En el texto de Philippe Meirieu (2001) *La opción de educar* y su capítulo titulado “La obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica”, se destaca, para nuestro recorte, que la apropiación por parte del sujeto de un saber dado puede darse mediante la realización de actividades, la propuesta de consignas de trabajo y la gestión de intervenciones reguladoras a lo largo de este proceso. Así, podemos plantearnos que: a pesar de la habilidad de todas las vestimentas, sean cuales sean los esfuerzos que uno pueda hacer para encarnar el proyecto didáctico en situaciones concretas y darle espesor humano, este guarda siempre un carácter abstracto y voluntarista que puede inquietar con toda legitimidad. El autor citado remarca que el aprendizaje está solo en manos del sujeto y su iniciativa; lo que no significa que la organización de sistemas didácticos no colabore. Debemos considerar que son los sujetos los que deben tomar la iniciativa. Esto otorga una contradicción: la eficacia de la didáctica es también su límite. Para esto establece que asociar la obstinación didáctica con esta tolerancia pedagógica no es indiferencia hacia el otro, sino la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar.

## Desmontar el proyecto

Considerar las particularidades del saber enseñar en las carreras que componen ‘la facultad del proyecto’, nos conduce a diferenciar entre el ‘saber del proyecto’ y los saberes académicos consagrados clásicamente, así como cuáles serían los saberes propios del proyecto. Existen una serie de supuestos básicos detrás de la pregunta sobre qué se entiende por enseñar en disciplinas proyectuales. Para Cravino (2012) se entrecruzan diferentes tradiciones de enseñanza, intereses, marcos teóricos, prejuicios y valores, un conjunto heterogéneo de prácticas de lo que debe o debería hacerse. En su libro *Enseñanza de Arquitectura. Una aproximación histórica* analiza 50 años de cambios curriculares, marcado por un núcleo duro endogámico basado en las asignaturas de proyecto, que se realizan en un taller y con un tutor.

Dentro de las peculiaridades del currículum lo reconoce como un híbrido entre dos modelos de enseñanza y de aprendizaje -el de racionalidad técnica y el de reflexión en la acción-, dos estructuras curriculares -organización por materias y currículum integral-, dos principios pedagógicos -enseñanza tradicional y tutor-guía-, dos espacios físicos -aula y taller-, dos ideologías -principio de certeza y de indeterminación-, y varios saberes. Para Doberti (2006):

Las disciplinas proyectuales no encuadran en las categorías con que Occidente ha catalogado al hacer y al pensar. No son Arte ni Ciencia ni Tecnología, sino que conforman una cuarta categoría con el mismo rango y valor identificadorio que las otras.

Teniendo así el proyecto o las prácticas proyectuales esta posición con mismo rango o valor que la Ciencia, el Arte y la Tecnología, y no una combinación o hibridación de ellas.

Sarquis (2006) evalúa tres abordajes como relevantes al momento de considerar la disciplina arquitectónica: como consecuencia de la práctica social de la construcción, como saber disciplinar y como integrante del hábitat. Valores, significados y aportes a la cultura:

La especificidad del procedimiento configurador que advertimos (en la actualidad del proyecto) emerge como condición de posibilidad de la misma, y en él se juega la fricción entre condicionantes heterónomos (la tan negada función) y los autónomos (la forma) para lo cual es necesario desentrañar la lógica que lo sostiene y los márgenes de libertad creadora que permite y compromete éticamente (p. 38).

El tránsito por las disciplinas proyectuales implicaría al proyecto como instrumento básico. Etimológicamente es arrojar hacia delante, lo que implicaría anticiparse, prefigurar, ver antes. Roberto Fernández (2001, p. 181) escribe que el proyecto (desde el Renacimiento con el dispositivo *brunelleschiano*) es una simulación controlada, que sirve para decidir una gran cantidad de cosas. Recuperar la idea como concepto histórico y no natural, nos recuerda que la palabra proyecto no es patrimonio exclusivo de las disciplinas del diseño. En la idea de proyecto, convergen enfoques preventivos (conocer con

anticipación) y prospectivos (con la idea de impulsar hacia adelante). El proyecto se define como prefiguración o planificación del entorno urbano. Las tres lógicas (Fernandez, 2007), la del Espacio con configuración y significación; la de la Producción, desde la tecnología y socio-economía y la lógica de la Función con el habitar y el comunicar, señalan la trama compleja y enmarañada de las disciplinas proyectuales.

### El espacio del taller

El espacio de la enseñanza de la arquitectura es el taller. ¿Fue siempre el ámbito del taller –tal como hoy lo conocemos– la modalidad para la enseñanza del proyecto? Para Bertero (2009):

El taller es el ámbito donde el estudiante debe asumirse como sujeto activo e intencional. En el taller tiene la oportunidad de desarrollar sus actividades en un contexto que permite desplegar su iniciativa personal. Es allí, en las actividades de taller –principalmente en las etapas de generación de las primeras ideas y su posterior desarrollo y profundización del diseño– donde el docente despliega sus estrategias para la reflexión, la búsqueda y la cognición (p. 27).

El taller es asumido como el espacio de integración de los conocimientos en las disciplinas proyectuales. Los diseñadores y arquitectos trabajan sobre lo proyectual como su práctica más difundida. En el Documento Base para los Nuevos Planes de Estudios de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, se expone sobre el taller:

Nuestra práctica en los talleres es un activo de alto valor emergente de nuestro particular modelo pedagógico. Los talleres han demostrado ser un ámbito propicio para el intercambio, para el crecimiento grupal y para servir de caja de resonancia a las preocupaciones disciplinares en el sentido más amplio. Debe señalarse no obstante, que el taller como modalidad didáctica pedagógica no es la única posible de implementar debiendo abrirse el debate a otras modalidades, su pertinencia, y su relación con el tipo de conocimiento y práctica a impartir (Documento Base, 2014, p. 8).

La tensión, oposición o articulación entre disciplina y profesión; entre saber teórico-crítico-didáctico y *savoir faire* técnico-profesional, dos campos o polos que deberíamos reconectar como ya lo estuvieron otras veces (por ejemplo, en el caso histórico o actual de Alberti, Palladio, Ledoux, Le Corbusier, Wright, Rossi, Venturi, Koolhaas, Holl, etc.) aunque también debería ponerse en marcha una función mucho más crítica y experimental de los ámbitos de enseñanza de la Arquitectura, tal vez demasiado atados a la seducción de una reproducción de cuadros profesionales cuya garantía de actuación real o exitosa es harto discutible (Fernández, 2007, p. 13).

La relación entre conocimiento y la práctica proyectual fue trabajada en la tesis doctoral de Ana María Romano (2015), quien presenta un apartado acotado para el taller

como modalidad de enseñanza, una experiencia que adquiere diversas denominaciones según los distintos sistemas educativos. En su libro *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*, Ander-Egg (2007) adhiere a la filosofía de Dewey con su valoración de la experiencia concreta y vivida como fuente de conocimiento, y analiza cómo la experiencia del taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de educadores y educandos, al introducir una metodología participativa y crear las condiciones para desarrollar la creatividad y capacidad de investigación. Apela a una aproximación desde enfoques disciplinares para detenernos en los modos que participan las imágenes en la propuesta de trabajo de taller y cómo se gestionan sus intervenciones reguladoras a lo largo del proceso proyectual es la propuesta central. Los sucesos transitorios contienen información valiosa sobre la vida en el taller. En la concurrencia acumulativa se hace aparente y evidente su importancia: “no debemos dejar de pensar mientras observamos, la importancia de las cosas que aparecen y desaparecen en un abrir y cerrar de ojos” (Jackson, 2001, p. 207). La continua repetición de gestos y códigos como acontecimientos instantáneos producen “indicaciones pasajeras” sobre y para el rol docente. La propuesta necesita de una mirada amplia, que registre más de lo que observa y escucha. Si bien se sabe imposible el registrarlo todo, esa es la consigna. Edelstein (2002) nos dice: profundizar el conocimiento sobre las prácticas de este modo caracterizadas, requiere necesariamente cambiar los registros, suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales. Operar, al decir de Ageno (1989), desde los campos de la lectura, la mirada, la escucha. Ampliar la perspectiva de análisis, de prácticas de la enseñanza a prácticas docentes, supone reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dicha práctica. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente para abordar su complejidad y problematicidad (p. 472).

Deconstruir el sentido común “académico”, como aquella lente acostumbrada con que se mira la universidad y el aula, que Edelstein analiza como categorías heredadas que imposibilitan el dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan. Estos indicios recuperados y descifrados constituyen el “cotidiano”, con una dinámica distinta a la que ofrece la “historia oficial”. Para lo cual, el asumir una actitud de permanente vigilancia se constituye como código de acceso. Una lectura en clave etnográfica demanda pautas de trabajo más extendidas “respecto de la observación y análisis de situaciones de práctica de la enseñanza, sobre todo despegarse del atravesamiento evaluativo, que en muchos casos las caracteriza”. Una posición de reflexividad permanente, donde los sujetos, sus acciones y decisiones y los supuestos implicados quedan en tensión. Un mundo de experiencias, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en el incorporado, refiere Edelstein (2002). El espacio del taller expone ideas de autonomía, inmediatez, informalidad e individualidad, bajo la especificidad del trabajo en torno al conocimiento. Estas categorías son resignificadas en el texto de Jackson, bajo la referencia de lo imprevisible, de una enorme exigencia y pluridimensionalidad. Becerra et al (1989) dicen:

El aula universitaria se presenta como un microcosmos de lo que el currículum es. Desde ahí se puede encontrar cómo las decisiones tomadas, los argumentos explicitados, son traducidos por los sujetos que ejecutan la práctica de manera muy particular, asignando definiciones a las situaciones diarias en el aula y negociando, reconstruyendo, dichas definiciones (p. 227).

Jackson (2001) inicia su capítulo “Opiniones de los profesores” refiriendo que la profesión docente en conjunto podría ganar mucho de los maestros expertos, pero citando a Dewey observa:

Los éxitos de estos individuos suelen nacer y morir con ellos; sus consecuencias beneficiosas abarcan tan sólo a aquellos alumnos que tienen un contacto personal con estos profesores dotados... la única manera de impedir semejante pérdida en el futuro consiste en la utilización de métodos que nos permiten realizar un análisis de lo que el profesor dotado hace intuitivamente, para que algo de lo que se origina en su trabajo se pueda comunicar a otros [...] Como da a entender la sugerencia de Dewey, quizás el modo ideal de aprender algo de estos profesores sea observables en acción (p. 149).

Considerando el carácter ensayístico del presente trabajo, esta referencia de Dewey se puede vincular con el texto de Richard Sennett (2008, p. 83), *El artesano*, donde en el capítulo dedicado al Taller, enlaza la idea de autoridad con su antónimo autonomía. Si el taller es el espacio productivo en el que las personas tratan las cuestiones de autoridad en relaciones cara a cara, la autonomía implica el trabajo autosuficiente realizado sin interferencia de nadie. El docente de la buena clase, del buen ejemplo, es quien une en su persona autoridad y autonomía. El historiador S. R. Epstein se recupera en *El artesano*, quien observa en relación al maestro medieval, que estaba obligado por juramento religioso al que ningún padre jamás debía someterse: el de mejorar las habilidades de las personas a cargo.

### Consideraciones finales

La posibilidad de transitar autores, temas e intereses al interior de la disciplina, pero en diálogo con la enseñanza, ha sido constructiva. La idea de “tomas vistas” de Magritte, apela al registro de hechos insignificantes que transforman poco a poco los objetos verdaderos para crear una suerte de fondo del que desprendería bruscamente otra asignación del sentido. Un trabajo de figura-fondo para esta selección particular de cosas vistas. La mirada, que siempre recorta, no tiene posibilidad de totalidad y pierde al pretenderla. El docente está inmerso en un mundo de producción de signos y pulsiones, un mundo de apariencias. La confiabilidad en los códigos o su reconocimiento como apariencia y simulación de una enunciación oportuna, es posible entre la inmediatez del gesto y la instantaneidad de la continua repetición. Este posible fraude, referido en Remedi, necesita de dos

intereses: el del estudiante que maneja el sistema y el del docente que pierde cometido. Ganar en oficio docente incluye el trabajo con indicios, señales y códigos para validar con el otro y no sobre este.

Virilio (1995), citando a Pascal, que se interesaba en la construcción del tipo de memoria atrapamoscas, pero introduciendo el desorden en el orden de llegada de la información escribía: lo que resulta nuevo no son los elementos, sino el orden en que se los coloca. Mirar lo que uno no miraría, escuchar lo que no oíría, estar atento a lo banal, a lo ordinario, a lo extraordinario. Negar la jerarquía ideal que va desde lo crucial hasta lo anecdótico, porque no existe lo anecdótico, sino culturas dominantes que nos exilian de nosotros mismos y de los otros, una pérdida de sentido que no es tan solo una siesta de la conciencia, sino un declive de la existencia (p. 40).

Recuperado por Meirieu (2001) en su texto *La opción de Educar*, Francis Imbert desarrolla entre sus ideas que “la ética plantea que la relación no tiene como objetivo el control del otro, su definición, sino que se confronta a lo inagotable, a lo infinito de las personas y de las situaciones”. Afrontar lo impredecible, trabajar con lo imponderable de la subversión, por parte del sujeto del esfuerzo didáctico, y bajo dinámicas particulares de la comunidad de atención mutua. Estamos insertos en medio de relaciones donde “El sujeto no se constituye en soledad sino con la presencia de otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación” (Edelstein, 2000, p. 279). La soledad es, en el personaje de Agne de *La Inmortalidad* de Milan Kundera, “una dulce ausencia de miradas”. Las miradas tienen una carga irremplazable en dinámica de la didáctica, ya que el otro no se reduce a lo que el docente puede programar. El trabajo de reconstrucción crítica, considera “preverlo todo sin haberlo previsto todo”, en palabras de Philip Meirieu (2001). La alteridad y complejidad expuestas en el taller, recuperan el oficio de la mirada. La actividad intencional, que reconoce lo imprevisible, no es azarosa; sino que por el contrario presenta propósitos que pueden ser revisados y reformulados. La mirada docente no solamente recibe las evidencias del éxito pedagógico sino que es parte e instrumento de la función de encauzamiento de los comportamientos. La intervención tiene lugar en las revisiones, en función de crear las mejores condiciones, a partir del reconocimiento del otro de manera emancipada. La intervención es un proceso, que genera una situación de asimetría inicial, que promueve un encuentro con valor político y social.

Se aprende en toda situación, no así se enseña. La docencia necesita de una ubicación, de una situación. En la arquitectura, el taller. A ser docente se aprende: de los contenidos, de las experiencias y de las relaciones con los estudiantes. Esta actividad está sostenida sobre procesos interactivos múltiples. Contenidos, docente y estudiante conforman una imagen clara, componen un triángulo equilátero; una figura geométrica que promueve el encuentro entre docente y estudiante a medida que se acercan, ambos, a los contenidos. Ese encuentro, en el vértice de los contenidos, tensiona una vigilancia epistemológica que opera en simultáneo con la transposición. Poner en juego un complejo proceso de mediaciones, en tanto práctica social, expresa conflictos y contradicciones.

Si rotamos e inclinamos el triángulo y el vértice superior no lo tiene el contenido, al que docente y estudiante se acercan, promoviendo la perspectiva y quedando en fuga, nos encontramos con otra lectura, otra interpretación. La que posibilita que la relación educativa siempre esté construida en una acción que permita y posibilite la aparición de un sujeto que desea y habla en nombre propio.

#### Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Traducción de Óscar Barberá. Valencia: Publicacions de la Universitat de València (1a ed. inglesa, 2004).
- Bertero, C. (2009). *La enseñanza de la arquitectura; entre lo dibujado y lo desdibujado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Becerra, M. G.; Garrido, M. Del R. y Romo, R. M. (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. En Furlan, A. y Pasillas, M. A. (comps.) *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. Iztacala: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camillioni, A. et al. (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, Sociedad Central de Arquitectos.
- Doverti, R. (2006). *La cuarta posición*. Recuperado de [http://foroalfa.org/es/articulo/32/La\\_cuarta\\_posición](http://foroalfa.org/es/articulo/32/La_cuarta_posición)
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En *Revista del IIICE*, IX (17). Buenos Aires: Miño y Dávila y Fac. de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernandez, R. (2007). *Lógicas del proyecto*. Buenos Aires: Metavisual
- Fernandez, R. (2001). *Derivas, arquitectura en la cultura de la posurbanidad*. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada. Traducción de Óscar Barberá*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València (1a ed. inglesa, 2000).
- Jackson, P.W. (2001). *La vida en las aulas*. (7ª ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Ledesma, Ma. Del Valle. (2015). *Programa Seminario Didáctica del Proyecto*. FADU, UNL.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós (6ta. reimpresión, 2012).
- Matrinez, M. (2007). Tesis de Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades de la UNMDP. *Propuestas de Evaluación Innovadoras en el marco de la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Estudio interpretativo en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño*. U.N.M.D.P. Directora de Tesis: MG. Marilina Lipsman
- Mazzeo, C. y Romano, A. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Prólogos del Dr. Roberto Doberti y la Dra. Edith Litwin. Buenos Aires: Nobuko.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de Educar*. Barcelona: Octaedro.
- Piñon, H. (1998). *Curso básico de proyectos*. Barcelona: UPC.
- Romano, A. (2015). *Conocimiento y práctica proyectual*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Sarquis, J. (2006). *Itinerarios del Proyecto. La investigación Proyectual como forma de conocimiento en arquitectura*. Buenos Aires: Nobuko.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

**Abstract:** The relationship that tries to promote this work, between the didactics of the project and the workshop is merely speculative. The didactics of the project is presented as a topic under construction; although the contributions to the discussion and construction of theories within the academic community are initial, a debate that transcends the limits of the academic units minimally, is presented with intensity within the chairs. To approach the didactic to dismantle the project and overflow the workshop, requires working in different levels of analysis the links that are established with the specific didactics of the project.

**Keywords:** Workshop - teaching - didactic - project - device - teacher.

**Resumo:** A relação que tente promover este trabalho entre a didática do projeto e a oficina é meramente especulativa. A didática do projeto se apresenta como tema em construção; se bem são iniciais os aportes à discussão e construção de teorias dentro da comunidade acadêmica, debate que transcende minimamente os limites das unidades acadêmicas, se apresenta com intensidade ao interior das cátedras. Abordar a didática para desmontar o projeto e desbordar a oficina, requer trabalhar em diferentes níveis de análise os vínculos que se estabelecem com a didática específica do projeto.

**Palavras chave:** oficina - ensino - didática - projeto - dispositivo - docente.

(\* **Anabella E. Cislighi**. Arquitecta y Especialista por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Profesora Adjunta en *Teorías y Producción Estética en la Ciudad Moderna; Teorías y Producción Arquitectónica en el siglo XX* y *Teoría y Crítica* en la FADU, UNL. Maestranda en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Litoral y en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad, Universidad Torcuato di Tella. Coordinadora Académica de la FADU, UNL. Investigadora principal Categorizada en Proyectos CAI+D, PEIS y Crear. Directora en Proyectos de Extensión de Interés Social.