



XIV COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA

La gestión del conocimiento
y los nuevos modelos de Universidades

Florianópolis, 3 al 5 de Diciembre de 2014

CIGU2014

ÁREA TEMÁTICA 1 GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA, DE LA INVESTIGACION Y DE LA EXTENSION EN INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

TÍTULO: DIDACTICA PARTICIPATIVA. EL AULA ACTIVA.

José María Virgili
Juan José Silva

RESUMEN

A pesar de firmes posiciones al respecto (Camillioni, 2001), la enseñanza memorística tradicional, el modelo de transmisión basado en la exposición permanente y el rol pasivo del estudiante dentro del espacio áulico, continúan siendo fundamentales en el ámbito de una clase universitaria. En este contexto, y apoyando los debates al respecto, el presente ensayo indaga el modo en que el aprendizaje se construye (o se crea), una vez que el estudiante re-organiza la lógica del tiempo, del espacio, los movimientos y los sonidos que acontecen en una clase. Nos interesa comprender el movimiento de *desterritorialización* que el estudiante ejerce sobre el aula y la clase cuando ésta lo privilegia (Deleuze y Guattari, 1972).

Los acercamientos que aquí se proponen se nutren de un proyecto interdisciplinario (seminario), articulado por profesionales de la Universidad Tecnológica Nacional, a partir del cual se despliega un campo de acción teórica que cruza: por un lado, una mirada sobre el aprendizaje de índole *constructivista*, (Baquero, Carretero, 2005),

(Cubero, 2005) y por el otro, una revisión etimológica del *logos – razón*, en tanto forma del *conocimiento*, en pos del *logos - reunión (Legein)*, como forma del *saber*. (Lema, 2006).

La práctica realizada dentro del campo de la formación docente nos permite esbozar una metodología de trabajo, que lleva adelante efectivamente, la concientización de nuestra propuesta en el plano real.

Palabras claves

saber - aprendizaje - constructivismo - logos - apropiación

What does a class sound like?

Towards a restitution of the classroom as a place of understanding

Abstract

The traditional memory-based learning, the transmission model based on the permanent exhibition, and the passive role of the students within the classroom are still fundamental parts of a university class, in spite of strong positions against them (Camillioni, 2001). In this context, and supporting those debates, this essay explores how learning is constructed (or created) when the student re-organizes the logic of time, space, movement and sound taking place in a class. We are interested in understanding the movement of deterritorialization that the student applies on the classroom and the class when the latter privileges him (Deleuze and Guittari, 1972).

The approaches proposed here are based on an interdisciplinary project (seminar), articulated by professionals from the National Technological University. A field of theoretical action unfolds from it, combining, on one hand, a look on constructivist learning (Baquero, Carter, 2005; Cubero, 2005), and, on the other, an etymological review of the *logos - reason*, as a form of knowledge, towards the *logos - reunion (Legein)*, as a way of understanding.

The practice on the field of teacher training allows us to outline a methodology which conducts effectively our proposal in the real plane.

Key words

knowledge - learning - constructivism - logos – apprehension

Simulacro

Si algo nos advierten los modelos cósmicos actuales, es que todo cambia: la materia está fluyendo en un caos creativo que momento a momento sorprende a nuestra especie. La naturaleza movediza del presente nos dice que es tiempo de improvisar, de adaptarse al terreno, de hacer pequeños arreglos, de recuperarnos de nuestras caídas, “lo que implica andar, corregir nuestros errores, lo que implica pensar, curar nuestras heridas, lo que implica vivir”, como señala (Comte-Sponville, 2011); y lo que implica aprender a aprender y aprender a enseñar, como creemos.

Así: ¿Qué es enseñar, aprender? Y en todo caso: ¿enseñar qué? En este contexto *hipermediático*, altamente *tecnologizado*, en el que nos hemos acostumbrado a asumir múltiples tareas, que el tiempo es un bien escaso y costosísimo, y en el que sobre todo cada vez es más difícil discriminar lo útil de lo inútil, reflexionar y actuar sobre cómo se produce el saber, sobre qué es enseñar, sobre cómo se realiza el aprendizaje y finalmente qué lugar ocupan los estudiantes en estos cuadrantes, se impone como una responsabilidad institucional de base, que las Universidades no deberían dejar pasar sin una meditación seria sobre el caso.

Hay hechos. Desde hace un tiempo, en la Universidad Tecnológica Nacional, se está cuestionando la enseñanza memorística tradicional y el modelo de transmisión de conocimientos donde el docente expone y el estudiante anota en su carpeta asumiendo un rol pasivo. Esta didáctica congelada, ha sido discutida por la letra técnica de la Universidad, que es su Diseño Curricular¹. En oposición a este enfoque, se dispuso un giro conceptual que ubica al estudiante como el punto de fuga sobre el cual se organizarán los demás elementos que componen una clase. La Universidad dejó atrás un modelo rígido de enseñanza y decidió componer uno asumiendo que sus estudiantes son

¹ En el año `92, se definieron los lineamientos generales para las carreras de ingeniería en el D.C. Lo que su letra describe para la practica docente, es una comprensión del saber de tipo *socioconstructivista*, solidario con el tiempo que el estudiante pasa en la universidad y con una formación integrada a la comunidad en la que vive y ejerce su práctica.

ingenieros en formación, y que era más útil establecer una enseñanza basada en la resolución de problemas (y que en general sean aquellos propios de su profesión) que la mecánica repetición de ejercicios en una práctica. No es difícil de imaginar que muchas veces las soluciones más creativas surgen de verdaderos problemas que en principio se presentaban irresolutos. Así, el giro metodológico que mencionamos, actúa directamente sobre la *construcción del saber* del estudiante profesional, una *construcción creativa* si se quiere, decidida a estimular y cooperar con los procesos cognitivos (y creativos) del estudiante, que le permitan aprehender un saber propio, y sobre todo útil para su actividad profesional, que no será la misma con el paso del tiempo.

Emocionante, ¿no? Así creemos. Además hay poco tiempo, lo sabemos, y por tanto hay que aprovecharlo. El aula ya no es un lugar de paso, es el *lugar* fundamental, y el que reúne, en sus coordenadas temporoespaciales, a docentes y estudiantes. La aversión histórica de ese lugar (quizás en contraposición con la libertad de los recreos) es esperable: lo que aburre tiraniza, lo que nos tiraniza, lo enfrentamos. Si en el aula el docente ocupa todo el espacio, las perspectivas de libertad se acortan. Si los estudiantes “hacen que estudian”, para docentes que “hacen que enseñan”, el aula se transforma en un simulacro peligroso. El potencial daño, en ese caso, no sería sólo por la malversación del tiempo (de los docentes y los estudiantes) y de los fondos (de los contribuyentes que la financiamos), sino el teatro que se crea alrededor de un programa de cursada -con los contenidos que lo constituye- que pareciera resolver la formación de un futuro profesional en ingeniería. Es decir: que el simulacro del aula, se trasladará al campo profesional perpetuando así un camino de representaciones. Si en cambio, y es en este punto donde descansa el verdadero desafío, hacemos del aula un lugar diferenciado, en el que los docentes ubican al estudiante en la mira y en la necesidad de que construyan (y creen) un saber amalgamado entre la práctica y la teoría, si en cambio se ocupan de promover una dinámica de trabajo que los interrelacione y que en el *tiempo del aula* realicen su *tiempo del saber*, si en cambio el docente se las ingenia para que los estudiantes se estimulen a través de diversas pautas creativas que los mantengan atentos y expectantes a sus logros y sus errores, si en cambio el docente decide, de una vez, perder espacio y ofrecérselo a sus estudiantes, quizás así podamos romper con la lógica del simulacro y comenzar a desandar el camino de lo real. Por eso: ¿emocionante, no?

Legein

Las inquietudes surgidas más arriba, las propias y las que delineaba el Diseño Curricular de la UTN, nos condujeron a *Legein*. El Proyecto *Legein* es un seminario interdisciplinario, creado y diseñado por profesionales de la Universidad Tecnológica Nacional, con el fin de formar y compartir un enfoque de enseñanza que intentamos resumir en este título: Procesos de Enseñanza – Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE).

El seminario fue concebido, teórica y metodológicamente, para “hacer ver”, “hacer sentir” y “hacer saber”, *que significa centrar la actividad de la enseñanza en el estudiante*. En efecto, había que presentar una estrategia pedagógica, una filosofía para la enseñanza, un método de trabajo², que a los participantes, en tanto docentes, interpele sus objetivos en la clase, y que en tanto estudiantes, les permita experimentar (o reflexionen) los múltiples fenómenos que se articulan en la apropiación de un saber.

Pero no se trata de imponer, se trata de resolver. O de intentarlo al menos. ¿Resolver qué, entonces? Como se sabe, la realidad profesional de nuestro país nos dice que hay una demanda importante de profesionales en ingenierías. En un marco, además, en que la escolarización media se encuentra lacerada por diversos inconvenientes (de orden estructural, infraestructural, sociales, políticos, etc...), que obliga a una nivelación en las competencias y que termina retrasando a los futuros profesionales en cumplimentar sus estudios, las herramientas metodológicas se presumen fundamentales. Si además, tomamos en cuenta que del total de la población estudiantil de grado activa de la UTN, egresa un 16%, y que a un estudiante (en promedio), le lleva nueve (9) años concluir sus

² En el período 2012 – 2013, el equipo *Legein* (en ese lapso dependiente de la Secretaría Académica de la UTN), visitó cuatro (4) Facultades Regionales (FR Tucumán; FR Trenque Lauquen; FR del Neuquén; FR Reconquista), impartiendo en un seminario de 32 horas con evaluación, bajo la perspectiva del Aprendizaje Centrado en el Estudiante. Los docentes (estudiantes) se enfrentaron a contenidos *fuera de su área disciplinar*, con un nivel de complejidad acotado (se abordaron temáticas tales como: física, matemática, electrónica, orientación universitaria, entre otras). Los grupos trabajan situaciones problemáticas de las diferentes disciplinas, y las producciones de cada pequeño grupo se socializa con la clase a fin de buscar puntos en común y desacuerdos entre ellos. Todo esto con el objetivo que experimenten cómo se construye *su* saber, en una clase donde conviven certezas e incertidumbres. Finalmente, en la evaluación, se les solicitaba un diseño de clase de alguna de las unidades de sus materias, que permita avizorar un plan que, por su organización y el armado de las actividades, permita asumir que ésta pondera un ACE.

estudios, la problemática se torna urgente para el desarrollo productivo del país. En este contexto, hay algo cierto: un porcentaje de estudiantes que no necesitan un docente distinto del tradicional, sea por la causa que sea, ellos ya están involucrados con la práctica de su saber o tienen los medios y el tiempo para poder proveérselos a sí mismos. Nos interesan los estudiantes que no, que en la dificultad cognitiva, afectiva, económica o simbólica, necesitan de un docente que opere *ahí*, en el espacio de la falta. Si no se intenta introducir una metodología como la que se propone, la brecha de egreso seguirá sin una respuesta estructural que pueda asegurar la demanda profesional que se necesita. Por eso *Legein*. Por eso, este ensayo y el ánimo para seguir trabajando.

Así, y yendo de una al corazón del problema: ¿cómo es una clase centrada en el estudiante? ¿Se puede escuchar, ver, reconocer que una clase se encamina hacia esa dirección? Una actividad, una práctica docente centrada en el estudiante, considera en efecto, claros cambios, movimientos, dentro de ella. Toda su lógica se ve afectada, cuando el foco descansa en el estudiante, cuando el tiempo es el del aula, y cuando el docente encuentra *su momento de acción en la clase*.

En pos de estos cambios, hemos apuntado algunos aspectos que viajan en esa dirección. A saber: acerca del espacio, de la sonósfera, de la dinámica, del trabajo con el otro y del conocimiento.

Brevemente, apuntaremos algunas ideas al respecto:

Sobre el espacio

El espacio del aula se transforma y se disloca. No hay un punto de fuga al frente, y un frente que se asuma como privilegiado. Más bien hay varios centros, varios puntos de importancia. Los estudiantes hacen del aula su espacio. Lo recorren, lo discuten. La lógica del alumno espectador cae y emerge un grupo de estudiantes (pro) activos y generadores de un (su) espacio y un (su) saber. Los pasos son lógicos: en un primer estadio, el docente promueve el trabajo grupal, y en una segunda instancia, los estudiantes lo harán surgir como propio. Por lo tanto no es el trabajo en grupo una instancia forzada, sino una necesidad interior que debe surgir de él mismo, en el devenir

del (su) hacer. El espacio, reorganizado en función del estudiante, hace visible que el saber no está necesariamente en el frente, sino en él y en sus pares. El trabajo en grupo es el ámbito de la reunión. Y se verá, que reunión *-legein-* implica un tipo de acercamiento especial a los modos en los que el saber se construye o crea. El espacio aturdido por una clase multifocal y agrupada, propicia el ámbito para que el estudiante pueda auto-gestionar su conocimiento, es decir, qué pueda aprender más que contenidos, un método personal para abordarlos y aprehenderlos: el trabajo en equipo lo dispone a la confrontación cotidiana de lo que asume saber con lo que realmente sabe. Hay un golpe de realidad, y el tiempo y el espacio de su estar en el aula se verán afectados por ese golpe. El espacio del aula se hace más grande en la medida que el estudiante no ocupa un solo lugar, sino que la lógica de grupo le permite ocupar otros lugares: ya no es un punto que escucha en relación a un centro exterior a él, sino que se vuelve un centro en sí mismo y que puede ocupar el espacio de otros centros. La operación desterritorializadora del espacio, en otras palabras: el disloque de los símbolos y los juegos de fuerza, se vuelve central si el interés se dirige al espacio del estudiante. Hablar de un proceso de *desterritorialización*, es hacer alusión a la conceptualización elaborada por Deleuze y Guattari, de verla como un paso hacia otro campo de relaciones y tensiones, de símbolos y trayectorias propias de un espacio – territorio, “es el movimiento por el cual se abandona el territorio. Es la operación de la línea de fuga” (Deleuze y Guattari: 517), es decir, una suerte de apertura hacia otra tierra. Prosiguiendo con los autores, “el proceso de *desterritorialización* constituye y amplía el propio territorio” (Deleuze y Guattari: 378). Bajo la atención de estos conceptos el aula se *reterritorializa*, y con ella sus elementos: docente, espacio, estudiante, etc.

El trabajo con el otro

La lógica indica que los estudiantes pueden estar juntos pero no reunidos. Y que pueden, incluso, estar separados aunque reunidos. No es una imagen difícil de confirmar la que proponemos. Es más bien cierta. El trabajo en grupo tiene como finalidad la reunión, es decir, que sus integrantes puedan familiarizarse entre sí, que puedan tener un vínculo reflexivo y afectivo. Que puedan ponerse en el lugar del otro, reunirse con el otro. Por eso, se sugiere, que los grupos tengan permanencia. Que sus miembros

puedan comenzar a buscar eso que llamamos pensamiento colaborativo. El espíritu de la reunión *–legein–* reza el entendimiento de lo múltiple en el uno. Cuando un grupo es consiente que su potencia se completa en relación a sus pares, que las dificultades de uno pueden ser las certezas de otro, que comienzan a establecerse puentes, miradas, gestos, palabras y funcionalidades entre sus miembros, el grupo se transforma en un cuerpo autónomo en diálogo propio, y con otros grupos.

Cuando en una clase se hacen visibles distintos niveles de interacción entre individuos y grupos, y no únicamente en la interacción alumno - docente, la clase comienza a centrarse en el estudiante y el estudiante en la clase.

Sobre la sonósfera

La sonósfera es el espacio de los sonidos que se instalan en un lugar. La sonósfera es más que un clima sonoro: es una realidad significativa de los sonidos que “hacen un espacio”. Paul Virilio, apuntó que “la BBC había comenzado a difundir grabaciones de murmullos y de ruidos de conversaciones, destinado a las oficinas de las grandes empresas, en las que los empleados se quejan del silencio mortal que reina en ellas:

‘Se trata de tener un fondo sonoro ambiente –explica un portavoz de la cadena británica- ; esas oficinas son tan calmas que, al menor ruido, el timbre del teléfono por ejemplo, la concentración de las personas se ve perturbada, lo que puede provocar errores.’” (Virilio: 98)³

Este dato, que se alinea a las ya seminales investigaciones de (Jacques Attali, 1995) sobre las condiciones sociales del sonido, abrió un plano inusual de debate sobre el cual establecer, desde otro punto de vista, las condiciones que hacen, de modo sensible, *al sonido que habita* en una clase centrada en el estudiante. Nos interesa “visibilizar” la sonósfera del espacio áulico. ¿Cómo suena una buena clase? ¿La concentración implica necesariamente silencio? ¿El ruido es sólo dispersión y descontrol? El giro en el orden

³ La BBC inventa el murmullo ambiente. Ouest-France, 16 de octubre 1999. En (Virilio: 97-98).

del sonido, creemos, es significativo para que el docente tenga un plano diferencial en los índices sensibles para reconocer “el rumbo” de su clase.

En una actividad centrada en el estudiante, el silencio es tan sospechoso como el alboroto. Hay un murmullo, un pacto sonoro que el diálogo sensato impone. Ese parloteo, agregado al diálogo de cada grupo, conforman un tejido sutil, una sonoridad concentrada, ruidos, pero no dispersa. Incluso el silencio, posee una fuerza intimidante que anula las capacidades expresivas de los estudiantes. Tomar control, o al menos considerar una reflexión sobre el pacto sonoro de una clase, podría servirle al docente como guía o medida para sus decisiones y/o estrategias didácticas. Del silencio al murmullo refinado del saber: esa es la curva que se intenta “hacer audible”.

Sobre los contenidos

No todo conocimiento implica un saber. Hay una diferencia. En el saber hay una identificación con ese(o) otro que se desconoce, y también el movimiento de la invención o el descubrimiento. La condición del saber se le ofrece al sujeto de modo tal que él participa, de alguna manera, en la aparición y significación del objeto. Hay una cooperación entre ambos. Ese acercamiento lento y prudente, le permite, al estudiante, en este caso, relacionarse con aquello que es objeto de su saber. Esa relación necesita, por tanto, un (su) tiempo, un (su) espacio. El conocimiento es una relación entre el sujeto y el objeto pero sin relación. Es inmediata. Es, incluso, forzada. Es más del orden de la memoria. El saber es más del orden del pensamiento.

Los contenidos, en este caso, pueden “hacer saber” o “hacer conocer” al estudiante. Pueden ser solidarios con la relación o perturbarla. Como la lógica del saber es económica, es decir, le permite al estudiante hacer eficiente su tiempo (dado que un saber es permanente en la medida que el estudiante ya no lo tiene que recordar sino ejecutar), el docente debería buscar esa eficiencia sin rodeos. De este modo, los contenidos deberán ser brindados de modo estratégico y no automático. Deberán esperar su momento, el del estudiante. La lógica que se afirma sería más bien la de ofrecer *el* contenido y no todos *los* contenidos. Es la lógica de la espera y de la prudencia también. La relación del estudiante con el saber, necesita de un docente que pueda articular los

contenidos de modo tal que éstos estén al servicio de aquéllos y no a la inversa. Quizás, el ejercicio que deba asumir este docente sea más bien el de la humildad o la paciencia.

Sobre la dinámica

Otro aspecto sensible que se modifica en el aula es su/la dinámica. Lo dinámico tiene que ver con el movimiento, con los movimientos. En principio, la pura lógica: el que desde siempre se mueve, es el docente. Se acerca o se aleja del foro del aula. Va a proscenio, entra, sale. Se acerca o se aleja según el impacto dramático de la clase. También, es cierto, que hay otros que no se mueven. Quienes, inmutables en un punto estratégico del aula, se dirigen a un grupo de alumnos inmóviles. Además: si un docente sale del aula: la clase, ¿sigue? Más allá de lo obvio, los movimientos definen aspectos sensibles en y para la circulación del poder. Así, si el trabajo se centra en el aula, si los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan, se hace, dentro de ella, habrá un movimiento particular, por tanto, que de cuenta de lo que en el aula suceda.

El docente, en algún punto, es un miembro más de los grupos de estudiantes. Se encuentra con ellos, pensando con ellos. Va de un lado a otro del salón, escrutando el saber que en cada grupo se construye. Está, efectivamente en todos los lados. Quizás, lo que más se le acerca a este movimiento es la lógica de la simultánea en el ajedrez. (En una partida de simultánea de ajedrez un jugador –más experimentado- juega, simultáneamente, contra otros jugadores. El jugador experimentado recuerda el marco estratégico de cada partida que lleva a la vez, moviéndose de a turnos en cada tablero). Un docente sofisticado, lo mismo que un ajedrecista, se anticipará a la vez en cada jugada, a lo que el contrincante (o el estudiante) necesita. En la simultaneas no se impone la lógica del ganar, sino la de hacer “buenos ajedrecistas”.

De este modo, El docente es un nuevo jugador, el que establece una partida específica con cada grupo. Cada grupo lleva su propio tiempo, viaja por sus propias dificultades, sus propias certezas también. Cada uno construye su saber a su *tempo*. Y el docente, se mueve según cada tiempo. No sólo implica el movimiento físico, es decir, el desplazarse de grupo en grupo, sino el movimiento interior, el movimiento que erige la lógica de ese saber en construcción. El docente deberá intuir cada tiempo, cada movimiento, y

acompañarlo para que en el momento que el saber emerja, lo encuentre a él como testigo y no como disparador.

Sobre el conocimiento

En este punto, nos detendremos en la palabra *legein*, en sus correspondencias filosóficas, y de este modo unir o reunir, todo lo dicho anteriormente. Entonces y a estas alturas: ¿por qué *legein*?

Veamos: la palabra logos deriva del vocablo griego *legein*, que significa “recoger”, “levantar del suelo”. A raíz de esta acción, el término a su vez se encuentra fuertemente vinculado con las palabras reunión, palabra, sentido y discurso en tanto que recojo, luego reúno y finalmente propongo un sentido, es decir una palabra de la cual devendrá un discurso. (Lema, 2006). Así, desde el punto de vista filosófico, el *logos-legein*⁴ remite al encuentro del hombre con el ser, y a la acción de ese encuentro. Recogemos y reunimos, y de esa reunión, como dijimos, un sentido, una palabra, el orden de un discurso.

El *logos-razón*, es posterior al *logos-legein*, que se presenta en la base misma del saber en tanto reunión. El *logos-razón* opera en otro orden del saber, el del conocimiento: es extensivo, es decir, amplifica o es consecutivo a un saber que ya es parte o dominio de la naturaleza. En el *logos-razón* no hay reunión, hay disposición. Se plantea el desarrollo de un saber pero no el momento o las razones que provocan la aparición del mismo. En el *logos-legein* se despliega un tipo de saber basado en el (re)encuentro, en el que capacidades sensibles y cognoscitivas conforman un trazado común que propicia las condiciones de partidas para la constitución de una práctica determinada.

⁴¿Qué se recoge, qué se reúne? Como señalan Max Müller y Alois Halder, el logos antecede la lógica del conocimiento, su naturaleza es originaria y producto de un encuentro. Posteriormente, el *logo – razón* omite el principio generativo y sólo cumplimenta la función secundaria del estudio de...: "Heráclito presenta al logos como la congregación primigenia de los entes, "orden del mundo", que reina constantemente pero sin que el hombre la entienda. De esta forma el logos *el encuentro del hombre con el ser*, y en cuanto éste es esencial en tal encuentro, el ser es el logos mismo. La restricción del concepto de logos al ámbito del pensamiento abstracto tuvo lugar cada vez que el pensar vino contrapuesto al ser". (Müller – Hadler, 1976). Esta visión del logos, nos sería muy difícil de concebir sin los aportes de Guillermo Lema sobre la problemática (Lema, 2006).

Es en este orden de ideas, que el Proyecto considera oportuno acercar esta conceptualización del *logos-legein* como modelador de aquello que se encuentra más allá (o más acá) de las bases del conocimiento: la posibilidad de provocarlo, o de dar en blanco en la génesis de su sentido.

A modo de conclusión

Como mencionamos, la única certeza es el cambio. La materia lo sabe, las estrellas y los planetas también. Adaptarse, acomodarse al tiempo y las circunstancias, parece ser menos una política, que una necesidad. Las ideas aquí expuestas intentaron ese movimiento en el campo de la didáctica, en tanto teoría de la enseñanza. Creemos que de la observación, la experimentación y la reflexión del fenómeno vivo que acontece en el vínculo enseñanza – aprendizaje, nos conducirán a prácticas concretas para enfrentar el desafío de enseñar, sin perder de vista el verdadero propósito, que nuestros estudiantes alcancen el íntimo proceso de consolidar un saber. En este sentido, hacemos propias las palabras de Camillioni cuando dice que “estamos haciendo una apuesta muy fuerte en nuestras propuestas didácticas, en nuestros cambios curriculares. Estamos proponiendo que los tradicionales aprendizajes curriculares que eran producto de la repetición y de la ejercitación mecánica y que tenían una fácil resolución para la gran mayoría de los alumnos, lo cual les permitía en muchos casos tener presuntos ‘éxitos escolares’, deben ser necesariamente reemplazados por aprendizajes construidos, por aprendizajes difíciles que generalmente caracterizaron a los alumnos talentosos orientados por maestros talentosos.” (Camillioni: 121-122). Así, la experiencia realizada en el marco del Proyecto Legein, avanzó sobre una nueva forma de concebir el espacio, el trabajo con el otro, la sonósfera, los contenidos, el conocimiento y la dinámica de la clase.

En esta etapa inicial, el equipo de trabajo pudo compartir su enfoque con 164 docentes pertenecientes a 4 Facultades Regionales de la UTN, quienes devenidos en estudiantes participaron de una propuesta pedagógica que los involucró desde un lugar distinto abordando contenidos ajenos a su campo disciplinar.

Finalmente, la presentación de este trabajo nos encuentra evaluando la transferencia que los docentes involucrados desarrollan en el aula. Esperamos haber contribuido con este ensayo a ayudar a pensar nuevas y variadas propuestas de enseñanza.

Bibliografía

ATTALI, Jacques (1995). *Ruidos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAMILLIONI, Alicia y VVAA. (2001). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

COMTE-SPONVILE, André (2011). *El placer de vivir*. Buenos Aires: Paidós.

CUBERO, R (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Grao.

DELEUZE, Gilles (1972). *El anti – Edipo. Esquizofrenia y capitalismo*. Buenos Aires: Posidós.

LEMA, Guillermo (2006). *La música utópica*. Buenos Aires: Vian Ediciones.

MÜLLER, Max y HALDER, Alois (1976). *Breve diccionario de filosofía*. Barcelona: Editorial Hrder.

VIRILIO, Paul (2001). *El procedimiento silencio*. Buenos Aires: Paidós.