

Los procesos metacognitivos en la enseñanza del diseño

Actas de Diseño (2021, julio),
Vol. 34, pp. 159-165. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: febrero 2018
Fecha de aceptación: julio 2019
Versión final: julio 2021

Vanina Daraio y María Sara Müller (*)

Resumen: La reflexión docente sobre la acción y durante la acción misma es necesaria, por lo que buscamos hacer una revisión de la importancia de los procesos metacognitivos en la enseñanza del diseño, enmarcados en la didáctica, que favorece las buenas prácticas; la educación como experiencia subjetivante y como “telón de fondo” que atraviesa el posicionamiento epistemológico y la enseñanza del diseño como actividad intencional con procesos, intervenciones y mediaciones que generan alternativas para que los estudiantes se acerquen al conocimiento y a la vez lo reconstruyan desde la propia creatividad que como abstracción completamente subjetiva es difícil de evaluar y guiar.

Palabras clave: Experiencia subjetivante - meta-análisis - deconstrucción - micropoder - donación - enseñanza proyectual.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 165]

La especificidad de la enseñanza del diseño y los procesos proyectuales

De un tiempo a esta parte, la enseñanza del diseño y de las disciplinas proyectuales se ha constituido en objeto de investigación. Un estado del arte rico, en constante crecimiento, que comienza a tensionar las tradiciones de enseñanza, las estrategias didácticas, la selección de contenidos y sus bases teóricas, las prácticas docentes en el aula, las proyecciones que se construyen para los estudiantes. Adherimos a aquellas miradas y posturas que se alejan de la centralidad del “objeto” en sí y comienzan a bucear sobre los procesos que llevan a su desarrollo, que se adentran y reflexionan sobre las experiencias que se instituyen como facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos creativos.

¿Habrán una crisis en este campo específico de enseñanza? De ser así, bienvenida, ya que como Mazzeo (2018), entendemos que “la consolidación del campo de las disciplinas proyectuales como un campo de saber específico ha demandado, y sigue demandando, por reflexiones que aporten a la construcción de una epistemología proyectual” (p. 13).

Asimismo, compartimos con Martínez que “lo distintivo de la enseñanza y el aprendizaje en las disciplinas proyectuales es el proceso tanto como sus productos emergentes” y que el abordaje de dicho proceso “implica revisar la formación disciplinar en términos de complejidad” (Martínez, 2011, p. 157). En este sentido, también dicen Fantini y Badella (s/f) recuperando a Mazzeo y Romano (2007) que el conocimiento proyectual constituye un saber en sí mismo, un conocimiento que se revela en acción y es en la didáctica propia de las carreras de diseño o proyectuales, que el proyecto –como proceso– asume una doble función: como objeto de estudio y como estrategia de enseñanza.

Sin embargo, “cómo se enseña y cómo se aprende una disciplina proyectual [...]; qué y cómo se evalúa el conocimiento disciplinar; qué conocimientos se validan en cada asignatura y por qué, se presentan todavía como

espacios poco transitados dentro de las agendas académicas” (Martínez, 2011, p. 157).

Creemos que aquellas actividades de enseñanza que implican desarrollo crítico, una articulación genuina entre el pensar-hacer, y que a su vez instituyan la idea consciente de “que proyectar es anticiparse, imaginar mundos de significación para el desarrollo de la vida humana” (Fantini y Badella, s/f, p. 5) implican necesariamente para la formación de futuros proyectistas y diseñadores la construcción del pensamiento proyectual como un metaproceso. Echar luz, la búsqueda de intelegibilidad sobre esos procesos desde la reflexión de la práctica docente es lo que empuja este texto.

Un posicionamiento desde la complejidad

Las prácticas pedagógicas constituyen campos complejos que, desde la perspectiva de Bourdieu, suponen espacios históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento que definen aquello que está en juego (Edelstein, 2003).

El concepto de campo permite abordar dichas prácticas desde la complejidad, es decir, desde sus diversas dimensiones –subjetivas, socioeconómicas, históricas y políticas–. Para ello, se requiere la utilización de criterios transdisciplinarios para hacer uso de las teorías al modo que propone Foucault, de “Caja de Herramientas” como instrumentos que habiliten reflexiones críticas y complejizaciones situadas en la historia (Fernández, 2009). Así, esta perspectiva se aleja de toda reproducción de sistemas conceptuales ligados a verdades totalizantes y funcionales a la verdad moderna, hegemónica, al sujeto universal idéntico a sí, que arroja a la exclusión al otro, a la alteridad, a la extranjería (Ibíd., 2009).

En concordancia a ello, Edelstein (2011) propone un posicionamiento que evita la reducción teoría-práctica, el “ajuste” de una a la otra como mera aplicación. Para ello, la autora retoma la conceptualización de Bourdieu

y Wacquant (1995) de *modus operandi* que remite a “la trastienda” en relación al análisis de las prácticas didácticas. Se trata de “renunciar a la complacencia en tanto fetichista con que la abordan los teóricos teoricitas” (Ibíd., 1995, p. 116).

Entonces, desde este enfoque, la teoría problematizada por un esfuerzo de elucidación crítica es crucial. Para Castoriadis (2007) ello implica el esfuerzo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan.

A través de este trabajo se habilita la posibilidad de construir categorías hermenéuticas que puedan visibilizar y denunciar la producción-reproducción que se sostienen en los dispositivos biopolíticos, desnaturalizando los discursos hegemónicos sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales, superando la discusión de si “taller sí o taller no”. Todo ello, en las antípodas de crear sistemas cerrados de teorías explicativas, tampoco juicios totalizantes que anularían la posibilidad de revisar las prácticas. En este sentido, Edelstein (2003) señala que se requiere propiciar la objetivación de los sujetos en las prácticas educativas, involucrando procesos metacognitivos y metaanalíticos para deslumbrar diversos planos de visibilidad y diversas lecturas de y en las prácticas mismas, en función de la presencia de un sujeto que es también, objeto al mismo tiempo.

De esta forma, la autora propone una estrategia que incluye tres vertientes: los núcleos conceptuales, el análisis de situaciones de las prácticas y los textos de reconstrucción crítica de la experiencia (Ibíd., 2011, p. 116).

Tras lo mencionado hasta aquí y partiendo de este enfoque epistemológico, el presente trabajo se propone abordar la teoría y el análisis de las prácticas en un intento por enlazar, reflexionar y reconstruir críticamente la experiencia, lo que implica volver y “revolver” las situaciones, la implicación, los supuestos y racionalidades asumidos acerca de la enseñanza del diseño.

¿Ocupamos o habitamos el aula?

En los debates colectivos se articulan conceptos sobre las relaciones aula/clase, lo privado y lo público. Allí, el aula resulta una construcción sociocultural compleja asociada a la escolarización, entrelaza a la materialidad de un diseño arquitectural que impacta en la comunicación que se muestra jerarquizada y ritualizada. Las posiciones instituidas, los lugares destinados, los esquemas prefigurados de agrupamiento y movimiento y, a la vez, señales de formas instituyentes que interpelan, generan preguntas y parecen desnaturalizar los sentidos dominantes y tradicionales.

Mientras que “ocupar el aula” nos remite a una demarcación espacial, a maneras uniformes, a la “obediencia lógica ritual que impone un orden excluyente” (Edelstein, 2011, p. 2); “habitar” el aula da cuenta de un componente subjetivo que asume una posición activa, se sacude la rutinización, es “armar, desarmar y rearmar” pensar que se “pueden hacer otras cosas”, y visibiliza el acontecer en el aula, da cuenta de la diversidad (Edelstein, 2011). La clase contempla una compleja trama donde se enlazan y activan en los sujetos procesos cognitivos y otros

afectivos y sociales. Así, como estructura global de una actividad que se da dentro de una unidad mayor de sentido, suceden eventos específicos, manifestaciones episódicas y a la vez configurativas.

La secuencia en su desarrollo y la integración de un armazón temático y semántico asociado a la interacción social comunicativa permite leerla en clave didáctica, como estructura, con segmentos o momentos, unidades menores de sentido. Un desarrollo temático con diferentes formatos, equipamientos, tipos de actividades y organización espacial.

El espacio tiene en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico, enfocar esta mirada sobre el espacio escolar pretende aportar no solo lo que la historia legitimó en sus monumentos sino algunas pistas para la comprensión de la comunicación en la escuela, las relaciones sociales y las relaciones de poder, desde el imaginario y por ende la potencialidad transformadora del espacio (Fernández, 1997, p. 2).

Además, actúa como organizador de la actividad de la institución educativa y redefine los contratos encadenados pedagógicos-didácticos en cada aula, la relación docente-estudiante.

Los antropólogos que han investigado en etnografía escolar han podido comprobar cómo dentro y fuera del aula rigen acciones simbólicas, el patio del recreo, los pasillos, los baños, los rincones, la vereda de entrada, [...] cada uno posee rituales propios del mundo simbólico que constituyen (Ibíd., 1997, p. 3).

“Quizás la sola mención de la expresión “aula” remite a una imagen potente” (Edelstein, 2011, p. 4). Una arquitectura peculiar que define sin equívocos el espacio de trabajo de docentes y estudiantes. ¿Aulas diferentes, clases diferentes? Así, el aula es considerada como contexto complejo, demarcado, integrado por la disposición de los cuerpos según los roles de los actores como también por componentes gestuales, faciales, etc.

Además, el sistema del ritual escolar construye según McLaren (1995, citado por Fernández, 1997) el “estado del estudiante” y el “estado de la esquina”, espacios que proyecta la escuela, que acontecen en los bordes de la institución, en la vereda o en la esquina. Cada uno de ellos es especial. Uno racional, preciso, de tipo monocromático y, otro, emocional y catártico, azaroso e impreciso, un lugar posible para la acción espontánea.

Este ejercicio que nos invita a pensar sobre las clases diferentes-aulas semejantes, aulas diferentes-clases semejantes nos plantea el desafío bifronte. Por un lado, no hacer del espacio un límite, interrogarnos sobre cómo aprovechar el espacio y qué hago con él. El espacio asociado a una posición activa: ordenar, desarmar, rearmar. Por otro, que la propuesta de las actividades, todas ellas, propongan una “pedagogía diferenciada” en tanto creen condiciones óptimas sin ser directivas o recetas, lo que implicaría un “hacer con” y valorar los saberes previos y situados de los estudiantes (Meirieu, 1998).

Los escenarios diversos que van proponiendo escenas diversas, la diversidad desde la organización y espacial-

lidad y la organización de la clase. La presentación de equipamiento recursos, instrumentos materiales. Las condiciones de producción como condiciones de posibilidad sobre sujetos que construyen y la búsqueda constante de lo no excluyente. Así, se pone en juego una categoría central y un eje de análisis que es la pregunta por la forma del conocimiento en la enseñanza. El contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. El contexto cambia el texto. La forma también es contenido y el contenido se transforma en la forma.

Acerca de la Experiencia y el Sujeto de la Educación

En líneas generales, puede decirse que es en las obras de Foucault donde se despliegan conceptualizaciones sobre las relaciones entre “saber y poder” en un conjunto de prácticas en las que se realizan tanto la producción de conocimientos sobre el hombre como su captura técnica en el interior de un determinado conjunto de instituciones. Lo sumamente significativo aquí es que en esa articulación entre saber y poder, en su interior, se produce el sujeto (Larrosa, 1995).

El sujeto pedagógico o mejor, su producción, ya no será analizada sólo desde el punto de vista de la “objetivación”, sino también, y fundamentalmente, desde el punto de vista de la “subjetivación”. Esto es, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo (Ibid, 1995).

Así, se pone en juego en las relaciones el saber, el poder y la posibilidad de producción del sujeto pedagógico, que analizaremos desde otra conceptualización central y necesaria para considerar el análisis de las prácticas pedagógicas: la transferencia y el lugar de no saber. El marco de la transferencia es conceptualizado por Lacan como Sujeto Supuesto Saber, donde la suposición del saber instala la relación transferencial. De allí, resulta interesante la asociación con la noción de “maestro ignorante”.

En principio, “aprendemos –de los relatos y en los relatos– una narrativa que busca la abstracción no con niveles cada vez más lógicos de pensamiento, sino con formas cada vez más comprensivas y más humanas” (Litwin, 2008, p. 27).

Lo central para todo análisis de las prácticas educativas son las condiciones que propician los docentes y el lugar que ocupe allí, en el escenario educativo. En este sentido, podemos hablar de “una pedagogía de transferencia” propiciada por un posicionamiento por parte del docente que se ubica en un lugar de “no saber todo”, solamente como portador de un “supuesto saber”, para generar una relación transferencial, que oficie de “motor” y habilite la gramática singular y plural de los estudiantes.

En efecto, el maestro ignorante da clase y entiende que educar es un acto político bajo la modalidad de un don sin deuda y destinado al colectivo como heredero (Frigerio, 2003). Con ello, creemos se posibilita la operación de dejar de “dictar” clases para “dar como donación”. Donar, transmitir en vez de dominar, reproducir. Donar

como un gesto de acercar al recién llegado a lo que uno posee que a su vez, implica el reconocimiento del otro. El aprendizaje como emancipación para contribuir en el otro la emergencia, contribuir a la libertad de subvertir aquello que nosotros le enseñamos. Multiplicar ocasiones donde poner en juego inteligencias y adquirir nuevos saberes y sentidos, y poner en valor lo que se sabe.

Según Jackson (1992) la desigualdad de poder es una de las características de la vida en el aula que da cuenta de la estructura social de la práctica educativa determinada por el tipo de institución y modalidades más tradicionales o más progresistas. Así, la modalidad de suspensión del saber bajo la fórmula de “supuesto saber” en el rol del docente da lugar a un poder en los estudiantes, un poder cuya lógica intenta propiciar la experiencia y se aparta de una mirada tradicional del poder.

Para ello, la espera, la escucha y la pregunta son centrales en tanto no se trata de hacer un mejor uso del conocimiento científico sino de qué cosas podemos aprender, a partir de un detenido examen de la práctica entendiendo que los docentes y estudiantes son productores y portadores de saberes experienciales construidos en el transcurso de su trayectoria. Se trata entonces, de habilitar preguntar sin taponar con “el saber del docente” para que el saber de la experiencia transforme, se transmita y abra posibilidades (Alliaud y Suárez, 2011)

Con ello, por añadidura se produce un proceso de reconstrucción que es un fenómeno no lineal ni cronológico, sino que implica reconstruir lo vivido más allá de los límites institucionales y sus criterios de validez (Edelstein, 2011). Porque como dice Camilloni (2007) los docentes solemos traer teorías “acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan decisiones acerca de variadas cuestiones” (p. 43). Emerge, aunque los docentes de materias proyectuales intentemos impedirlo, la compleja articulación entre teoría –conocimiento erudito– y práctica –conocimiento experiencial– donde entran en escena, además de los recorridos singulares como estudiantes, las carreras laborales en el campo profesional y su impacto radical en la práctica docente (Macchi y Díaz, 2015). Nos obliga a reflexionar sobre aquello que enseñamos cuando enseñamos diseño, ese currículum oculto que forma parte de las clases y se manifiesta en un pseudosaber disciplinar. De ahí la importancia de poner en tensión matrices contenidas, desandar huellas y marcas propias de nuestra escolarización, trabajar sobre esas representaciones y sentidos del propio recorrido, reconocerlas y deconstruir las para generar esquemas de acción alternativo.

En este sentido, creemos que este posicionamiento epistemológico, pone en juego dos ejes temporales, el tiempo subjetivo –singular– y el tiempo social –formalizados por la institución, el docente, etc. Además, este enfoque pone en evidencia dos niveles de análisis. Uno, aquello que efectivamente se recuerda como suceso, episodio o vivencia y que llamaremos el “qué”, y otro nivel –central– que llamaremos el “cómo” y remite a la manera en que cada quien resignifica en el presente dichas vivencias, es decir, el posicionamiento subjetivo frente al suceso pasado o presente.

Al decir de Edwards (1989), existen dos formas constitutivas del conocimiento: la lógica del contenido “tópica” y

de la interacción como “operación”, como la manera en que los sujetos se apropian del conocimiento, la relación sujeto-objeto. Así, el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado, el contenido se transforma en la forma.

Sin duda, tal ejercicio de reconstrucción de sentidos implica intervenciones en distintos niveles, macro y micro, en distintas dimensiones de los procesos de enseñanza. También, implica mantener ciertas condiciones, reconocer la alteridad y la autonomía de los sujetos, la hospitalidad, reconocerse en su subjetividad (Alterman y Coria, 2012).

De la vivencia a la experiencia

Una de las propuestas de este escrito para repensar y deconstruir la didáctica propia de los procesos de enseñanza se posiciona en la estrategia de revivir desde la memoria las clases, las situaciones áulicas, las vivencias cotidianas y poder ponerlas en palabras para así lograr un análisis crítico. El interés de este análisis centrado en compartir, para poner en común, y que la tarea docente no sea solitaria.

La pregunta sobre cómo pasamos de la vivencia al relato en un salto reflexivo, pero también cómo el relato es interpretado por otras subjetividades, miramos lo que otro relata, la posibilidad de sentir por medio de una buena narradora o narrador que se estuvo ahí permite pasar por el cuerpo la experiencia (Larrosa, 1995). En estas líneas, las reflexiones pueden enlazarse en diversas dimensiones y lecturas posibles: lo curricular, las estrategias didácticas, el desaprender lo aprendido, la evaluación, etc.

Desde la perspectiva socioantropológica, la narrativa para el análisis educativo permite descotidianizar lo cotidiano y apostar a la indagación colaborativa y a la reflexividad que supera lo singular sin acotar la tarea a la perspectiva de un actor. El relato de experiencia que permite una visión enriquecida del pasado (Litwin, 2008).

Sin dudas, la invitación a realizar determinados ejercicios y la manera de llevarlos a la práctica como propuesta pedagógica deja en claro que la enseñanza es una actividad intencional, que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades y que, aquí, el interés es poner en situación de análisis a la misma racionalidad que subyace en cada caso. “El esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar” (Litwin, 2008, p. 19).

Además, las propuestas pueden propiciar la rememoración, e implicar un esfuerzo de inmersión consciente del sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado. Parafraseando a Derrida, cualquier posibilidad de deconstrucción implica, justamente, volver sobre lo mismo a sabiendas de que nunca es “lo mismo”, no habrá linealidad posible y de allí el movimiento y la polisemia de significados. Una suerte de “re-volver” y generar así nuevas conexiones, rupturas y discontinuidades.

Decía Ph. Meirieu en una conferencia llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación en 2006, que el

oficio docente implica decidir sobre cuestiones diversas permanentemente, por lo cual es posible pensar que mientras algunas decisiones se van llevando adelante a veces de una manera más automática, otras pueden ser “revisitadas”.

De esta forma, se propician instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás, a tomar conciencia de creencias, pensamientos absolutos, intereses individuales y colectivos para analizarlos y asumir así frente a ellos una postura crítica.

También, para abordar las narraciones y llegar a distintas interpretaciones, son necesarias categorías teóricas como herramientas para realizar diferentes lecturas, es decir, sin cristalizarse en explicaciones totalizantes, interpeando “el orden natural y único” que lleva a priorizar la prescripción en la actividad docente, visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo basado en técnicas que pretenden, ilusoriamente, anticipar y obtener productos óptimos y válidos, encubriendo un discurso de la eficiencia y la efectividad en los resultados (Edelstein, 1996).

Estas coordenadas de trabajo áulico son sostenidas por un moderador, un docente que bien puede ser designado, quien mantiene un clima de respeto por los recuerdos, las reflexiones compartidas y las ideas de todos para lograr una construcción conjunta. Ello es crucial dado que, en los análisis de lo que ocurre en las escenas de las prácticas, en muchas oportunidades puede producirse un anudamiento que obture la tarea deconstructiva y reconstructiva. Una suerte de movimiento en las relaciones de poder donde la transferencia se torne negativa y obture el trabajo propuesto a través de sanciones, reflexiones que se transforman en “confesiones”, juicios o posiciones defensivas. Para ello, se requiere poner el énfasis en la trayectoria histórica relativa en contextos específicos, para constituir un espacio de reflexión colectiva como una invitación a explorar los propios pensamientos y sentimientos en relación a una práctica concreta (Edelstein, 2000).

¿Se posibilitan relaciones con docentes de otras cátedras? ¿De qué modo estos espacios de intercambio benefician al estudiante? (Fantini y Badella, s/f). Entendemos que no es menor interrogarnos por la presencia de procesos reflexivos de carácter colectivo entre cátedras, que permitan replantear las prácticas de manera análoga a un proceso proyectual (Martínez, 2015).

Cabe mencionar la presencia de una configuración didáctica en relación a los registros y relatos de clase como vías privilegiadas en la construcción del saber didáctico desde una perspectiva cualitativa-interpretativa basada en estudio de casos. Porque como dice Camilloni (2007) cuando nos preguntamos sobre los fines de la educación y cómo lograrlos, qué, cómo y cuándo enseñamos, cómo construir secuencias de aprendizajes y cuáles son los diseños más adecuados, “la respuesta en una importante medida es responsabilidad de la didáctica” (Camilloni, 2007, p. 22). Así, se logra incorporar líneas teóricas, niveles de análisis distintos, no reducibles unos a otros sino complementarios, sobre la base de reconocer incompletud y planos de incerteza, aún en la pretensión de ligar en el análisis distintos dominios disciplinarios (Edelstein, 2007).

Mediaciones críticas

Los aportes de la teoría didáctica colaboran en la construcción de un sujeto que no es universal y que exigirá siempre un esfuerzo de acomodación. Es decir, ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación fruto de la reflexión crítica y la decisión creativa. La teoría didáctica, para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés. Planteo de las relaciones teoría-empírea que resultan coincidentes con la propia visión acerca de la relación entre teoría didáctica y prácticas de la enseñanza (Edelstein, 2007).

El sujeto de la experiencia no es sin los otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación. Funcionamiento especular que suele generar conflictos por cuanto resulta imposible dejar de sentir los efectos de interpelación a la propia subjetividad: porque en ocasiones, se configuran redes relacionales que provocan un efecto de desconocimiento del sujeto, por sostenerse desde la homogeneidad en contraposición al reconocimiento de lo diverso. El rol del docente, como mediador en la relación transferencial, advierte la importancia de no desdibujar el sentido del trabajo con algún anudamiento que pueda obturar la tarea deconstructiva y reconstructiva (Edelstein, 2000). Así, la propuesta del proyecto como invitación, evitando restricciones que vayan en detrimento de la heterogeneidad de los sujetos que por ella transitan (Fantini y Badella, s.f.).

La enseñanza y sus notas distintivas, como práctica social situada, históricamente determinada, como actividad intencional, como el proceso de intervenciones y mediaciones que generan alternativas para que los estudiantes se acerquen al conocimiento y a la vez lo reconstruyan. Ello, claro está, no será sin conflictos y contradicciones. Porque como dice Meirieu lo “normal” es que el otro se resista o se rebele, que la persona ante nosotros no se deje llevar, se nos oponga “para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (1998, p. 73). Será como parte del proceso metacognitivo que el estudiante obtendrá mayores recursos para proponer soluciones de diseño, se volverá analítico de su propio proceso de aprendizaje explícitamente consciente de ese proceso, aprenderán a aplicar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones en el entorno de su disciplina (Macchi y Díaz, 2015). Una suerte de otorgar sentido, la puesta en valor del aprendizaje realizado. Fomentar en los estudiantes instancias analíticas de sus propios proyectos que superen la mera descripción, instancias necesarias del momento proyectual en que el estudiante logre “externalizar” su saber como “conocimiento que se revela en la acción” (Fantini y Badella, s.f.).

Allí, se interrelacionan historias, trayectorias, posiciones, representaciones y creencias, valores, identidades, como también el tiempo y el espacio que enmarcan contenidos, actividades, medios, agrupamientos, interacciones. Estas dimensiones hacen a la transmisión, la reducción de posibles reproducciones para dar lugar a la producción y a la apropiación.

Por otro lado, “no hay maestros sin alumnos ni alumnos sin maestros” (Remedi et al, 1987, p. 1), lo que implica la necesidad del vínculo entre ambos, y de que cada

uno se constituya con el otro, y así, propiciar procesos de subjetivación.

La vida en las aulas es múltiple, simultánea, impredecible, diversa. Admitir lo diverso desde un posicionamiento que nos lleve a quebrar la idea de homogéneo. ¿Quiénes son nuestros estudiantes? ¿Qué sienten? ¿Qué piensan? ¿Qué proyecciones idealizan con respecto a su futuro profesional? ¿Cuáles son sus preocupaciones? ¿Logran erigirse como investigadores críticos de sus propios proyectos y prácticas?

Últimas consideraciones

La formación o bien la educación como experiencia enlazada a procesos subjetivantes, quizás sea el “telón de fondo” que atraviesa el posicionamiento epistemológico puesto en juego en nuestro desarrollo. El aula como una red, como espacios de micropoder y manejos sutiles, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia por ser coordinadas que intervienen, directamente, en el advenimiento de la experiencia de los sujetos que habitan el aula de clase.

En este texto, se evidenció una práctica de enseñanza signada por la continua habilitación de las reflexiones, por ejemplo, a partir de los ejercicios abordados, para visibilizar con mayor claridad la construcción de sentidos a través de coparticipación colaborativa en la que cada tarea consignada no constituyen modelos a seguir sino disparadores que dan lugar a los otros y permiten la apertura y el advenimiento de las singularidades.

En este texto, se evidenció una práctica de enseñanza signada por la continua habilitación de las reflexiones para visibilizar con mayor claridad la construcción de sentidos a través de coparticipación.

Según Schön (1992) el metacognoscimiento en la acción sobre el pensamiento, producido sobre aquello que se hace, requiere necesariamente una reflexión espontánea y flexible y sostener aquello que advenga. Se señala así la reflexión sobre la acción y durante la acción misma. El conocimiento aparece como un instrumento de análisis, reconocimiento y reconstrucción en relación con la situación y su contexto.

Por otra parte, la concepción de estudiante en tanto sujeto implica un giro especial. Requiere apartarnos de objetivos vinculados con el desarrollo de la autoconciencia, la autonomía o la autodeterminación para habilitar mecanismos de producción de la experiencia de sí (Larrosa, 2006). También, nos apartamos del sujeto cartesiano, de la certeza, de la Modernidad, para concebir un sujeto vinculado con el deseo, con la incertidumbre y la búsqueda constante. Más aún, la complejidad no es posible sin admitir que en cada práctica aparecen condicionantes de un plano “micro”, relacionados con los procesos interactivos que se dan dentro del aula, uno “meso” que pone atención en las relaciones institucionales y otro “macro”, referido a las subordinaciones sociales, culturales, históricas, políticas que vienen de la mano de cualquier hecho social. Un campo de problemáticas, un campo complejo como mencionamos al comienzo de nuestro trabajo.

Desde esta perspectiva, a partir del reconocimiento de su complejidad y, por consecuencia, de una comprensión retrabajada, se interpela la opacidad, la ambición simplificadora de ciencia cartesiana, el pensamiento disciplinario (Ardoino, 1991).

Por último, cabe señalar que la enseñanza no solo es un problema didáctico, sino que especialmente es un problema político que pensamos en dos sentidos. Uno, en términos de la planificación y de un Estado que esté alejado de las lógicas de las políticas neoliberales para no mercantilizar la educación (Terigi, 2005). Es decir, un Estado que no valore a la educación como objeto de consumo (para unos pocos) sino como un Derecho (de todos los sujetos). Otro, vinculando a la docencia –en el aula y como acto– siendo el docente un actor primordial y determinante en habilitar u obtener el advenimiento de las experiencias subjetivantes en los estudiantes.

En este sentido, educar es un acto político, un don mediado por la operación de dejar de “dictar” clases para “dar, ofertar y habilitar la experiencia singular”. Porque después de todo “el diseño, como saber y como práctica, es de naturaleza dinámica y compleja así como lo es la sociedad en la que este despliega sus prácticas” (Mazzeo, 2018, p. 16). Será entonces responsabilidad de los docentes a cargo de la formación de futuros profesionales habilitar un camino posible para el aprendizaje que emancipa, permite la emergencia del sujeto y posibilitar una revisión permanente de los saberes disciplinares en tanto estos sean objeto de reflexión y no sólo de transmisión acrítica, dar lugar al extrañamiento que posibilita el análisis (Mazzeo, 2018).

Para ello, se requiere cambiar los registros y suspender los juicios totalizantes y las visiones unilaterales. Aquí, la importancia de recuperar el enfoque socioantropológico de la etnografía educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta que resalta el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo y establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo metodológico, y una armonización entre lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando distancia de los encuadres antropológicos clásicos (Edelstein, 2003).

Un posicionamiento signado por la apertura a la posibilidad de restituir saberes existentes, porque después de todo ¿cómo se hace investigación? Investigando. La necesidad de profesores estudiosos de sus prácticas de enseñanza, en desarrollo de procesos analíticos.

Una suerte de política “del deseo del enseñante”, es decir, pensar a la enseñanza como transmisión-donación, que cause al otro y para ello, un docente soportando el –no tan cómodo– lugar del no saber necesario.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (Coords.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alterman, N. y Coria, A. (2012). La transmisión educativa. Condiciones y tensiones en escuela pública. *Cuadernos de educación. Universidad Nacional de Córdoba*, (10).
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation. 1 issy-les-moulineaux, eap, colección recherches et sciences de l'éducation*, pp. 173-181.
- Aristi, P. y otros (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: DIE-UAS.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Camilloni, A. y otros. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. En *Revista del IICE*, 17. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... En *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp. 71-89.
- Edelstein, G. (2007). Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. *Conferencia 2as. Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General. La Didáctica y las orientaciones prácticas*. UNSAM, Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación*. México: Mimeo.
- Fantini, E. A. y Badella, M. L. (s/f). *Pensamiento proyectual y teoría del diseño. Un análisis de las prácticas docentes en FADU-UNL*.
- Fernández, A. M. (2009) Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Revista Nómadas*, 30.
- Fernández, B. (1996). De la Arquitectura escolar a la cartografía cultural: El significado del espacio educativo. *Comunicación y educación. Ámbitos y Perspectivas*. La Plata: Ed. FPyCS. UNLP.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. *Obras Completas Vol. XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial. *Cuaderno de Pedagogía*, 11, pp. 111-115.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Jackson, P. H. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. y otros (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Piqueta.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Macchi, A. y Díaz Azorín, C. (2015). Una práctica docente exitosa en diseño industrial. El análisis desde la narrativa. En *1º Congreso Internacional en la Formación de Profesorado*. FAUD. UNMDP.
- Mazzeo, C. (2018). Prólogo. La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. En *Cuaderno 67, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, pp. 11-17.
- Mazzeo, C. y Romano, A. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires. Nobuko.

- Martínez, M. C. (2011). Entre croquis: profesores y estudiantes en torno a una didáctica de lo proyectual. En *Revista de Educación*, 2(2), pp. 157-168.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Recalcati, M (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Remedi, E.; Aristi, P.; Landesmann, M.; Castañeda, A. y Edwards, V. (1987). La libertad del censor. Dos imágenes en la identidad del maestro. En *Perfiles Educativos*, 37, pp. 37-42.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2005). La enseñanza como problema político. En *La transición en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Edit. Estante.

Abstract: The importance of metacognitive processes in the teaching of design, framed in the didactic that favors good practices. Education as a subjective experience and as a “backdrop” that goes through the epistemological positioning in this paper. The teaching of design as an intentional activity with processes, interventions and mediations that generate alternatives for students to approach knowledge and at the same time reconstruct it from their own creativity that as a completely subjective abstraction is difficult to evaluate and guide. The need for teacher reflection on the action and during the action itself.

Keywords: Subjective experience - meta-analysis - deconstruction - micropower - donation - project teaching.

Resumo: A reflexão sobre a ação e durante a ação mesma é necessária, por isso procura-se fazer uma revisão da importância dos processos meta cognitivos no ensino do design, enquadrados na didática, que favorece as boas práticas; a educação como experiência subjetivante e como pano de fundo que atravessa o posicionamento epistemológico e o ensino do design como atividade intencional com processos, intervenções e mediações que geram alternativas para que os estudantes se acerquem ao conhecimento e à vez o reconstruam desde a própria criatividade que como abstração completamente subjetiva é difícil de avaliar e guiar.

Palabras clave: experiência subjetivante - meta-análise - desconstrução - micropoder - donativo - ensino projetual.

(*) **Vanina Daraio.** Licenciada y profesora de Psicología (UBA). Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF, UNSAM, UNLA). Miembro del equipo de la Dirección de Orientación Vocacional DOV-Exactas (UBA). Docente de Orientación Vocacional Ocupacional de Fac. de Psicología (UP). Docente de la Especialización en Orientación Vocacional y Educativa (APORA - UNTREF). Atención Clínica y Orientación Vocacional en consultorio. **María Sara Müller.** Doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF, UNSAM, UNLA). Profesora en Docencia Superior (UTN-2014) Magíster y Especialista en Educación, lenguajes y medios (UNSAM-2013) Licenciada en Comunicación Audiovisual (UNSAM-2001) Productora y Directora de radio y televisión (ISER-1996). Docente en: Taller de Creación II (práctica televisiva) - UP (desde 2016); Dirección de TV I - UP (2017 suplente); Asistencia de Dirección y Producción de TV y Técnicas Operativas de estudio de TV. CENS N° 69 - Canal 7 (desde 2008).

Nuevos recursos de multimedia y aprendizaje interactivo para la universidad

Mihaela Radulescu de Barrio de Mendoza y Milagro Farfán Morales (*)

Actas de Diseño (2021, julio),
Vol. 34, pp. 165-170. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: julio 2021

Resumen: La enseñanza universitaria necesita integrar los aportes tecnológicos y las dinámicas de la educación virtual, los recursos virtuales y las redes de interactividad para un aprendizaje sustantivo basado en la generación de competencias de interacción y producción de conocimientos. Esta es la hipótesis de una investigación que conjuga la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas con el uso de recursos que provienen de la comunicación virtual, la producción multimedial y la gestión de relaciones y conocimientos en el espacio virtual como eje operativo del proceso de enseñanza - aprendizaje, en el marco de una formación interactiva y productiva, donde el aprendizaje se evalúa en función de procesos, perfiles y resultados.

Palabras clave: Interactividad - *e-book* - estrategias pedagógicas - gestión de relaciones y conocimientos - semiótica - diseño.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 169-170]