

Paper

Romper como método: Hacia una pedagogía de lo extraordinario.

Un recorrido por las prácticas de enseñanza en la pandemia y lo que nos dejó como aprendizaje

Cebey, Pilar; Dasso, Alejandra; Falke, Germán; Mario, Juan; Nahmod, Aime; Pearson, Luz; Vila Diez, Maria Eugenia

di@catedrarondina.com

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Cátedra Rondina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Línea temática 2. Categorías, clasificaciones y métodos

Palabras clave

Método, Pedagogía, Enseñanza, Pensamiento proyectual, Adecuación

Resumen

Los dos años de la obligada cursada en línea debido a la pandemia, provocaron en las prácticas de enseñanza de las materias de la Cátedra Rondina, la emergencia de una categoría que consideramos potente para interpelar la enseñanza del pensamiento proyectual: lo

extraordinario. El traspaso del taller en el aula presencial a la clase en línea (o virtual, como mayormente se la llamó en pandemia), algo que a priori nos parecía imposible de realizar sin una importante pérdida, nos brindó un interesante aprendizaje en el que comenzamos a reparar en 2021. Tomamos entonces como caso a la Cátedra Rondina de Diseño Industrial (FADU, UBA, Argentina) para analizar el trayecto realizado en el período de emergencia sanitaria 2020/2021. Utilizamos encuestas y entrevistas como herramientas para construir datos sobre la experiencia de docentes y estudiantes en el período estudiado; a partir de los ejercicios y dinámicas implementadas en las clases, observamos la transformación de la enseñanza y los procesos de aprendizaje en la cursada de las cinco materias de la cátedra; realizamos una comparación con los resultados obtenidos en el período anterior (2019) en una normal cursada presencial.

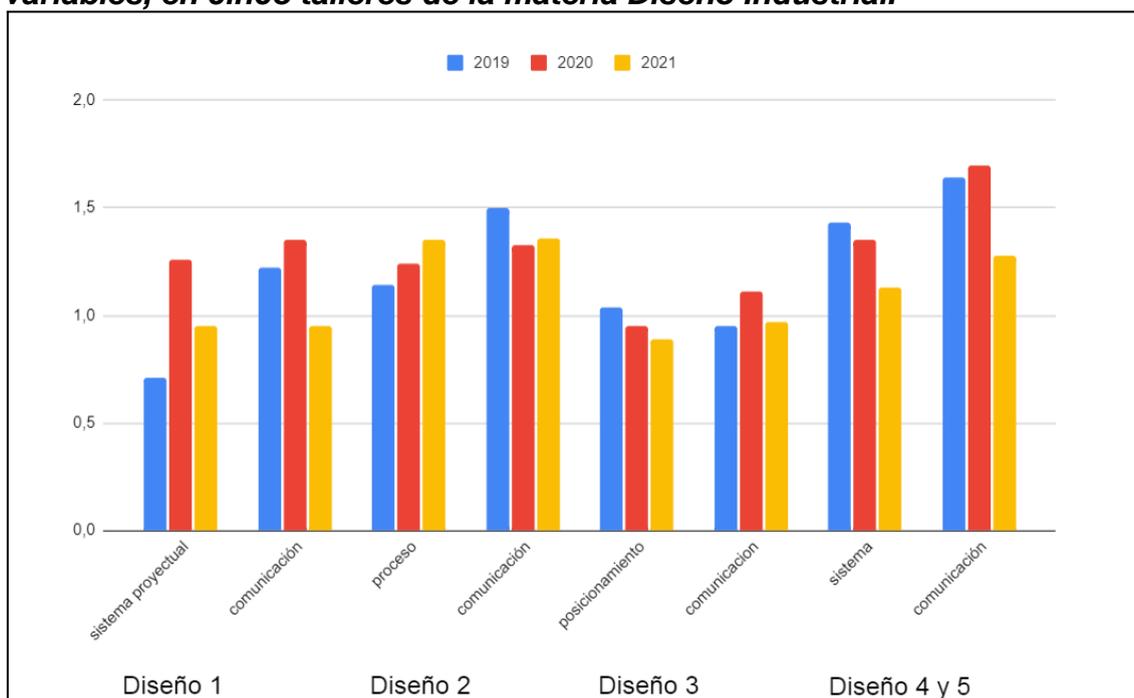
El presente trabajo es un recorrido por aquellas prácticas ocurridas en pandemia que consideramos hicieron del desafío de “lo extraordinario” un motivo de reflexión y replanteo de la enseñanza, explorando nuevas formas y haciendo foco en aspectos que el inercial funcionamiento de las clases a las que estábamos acostumbrados como estudiantes y como docentes, no nos dejaba ver. Nos interesa pensar lo extraordinario como una categoría pedagógica que, al volver al aula presencial, nos permita desarrollar un método para romper la naturalización de las formas de enseñar, sin la necesidad de una catástrofe coyuntural que nos obligue a hacerlo. Romper como método e ir hacia una pedagogía de lo extraordinario para mejorar la enseñanza en la universidad.

Una categoría como herramienta de enseñanza.

Al analizar comparativamente los datos estadísticos de las cursadas durante 2019 (un año de cursada presencial) en relación a los dos años de cursada

en pandemia (2020 y 2021), observamos que el cambio producido en la pandemia y la adaptación a la virtualidad no mostraron una interrupción en los valores de acreditación de las materias. El rendimiento de las variables de evaluación de la cátedra se sostuvo. En términos de su experiencia, una diseñante (forma en que nombramos a las y los estudiantes de la cátedra, en tanto los consideramos “estudiantes en formación de sí”), lo define así: “en virtualidad no aprendí menos, aprendí distinto”

Figura 1: Comparación de notas de 2019/2020/2021, para distintas variables, en cinco talleres de la materia Diseño Industrial.



Cátedra Rondina, Fadu, UBA

Como indica el gráfico, contrariamente a lo que creíamos, la virtualidad no arrojó peores notas: observando resultados de las cinco materias de Diseño Industrial del año anterior a la pandemia (2019) en relación a 2020 y 2021, se comprueba una continuidad en los tres años, la tendencia de notas es estable. En encuestas a diseñantes existen gran cantidad de valoraciones positivas respecto a las “nuevas formas de aprender” que tuvieron que desarrollar en virtualidad. Esto último nos interesó especialmente, más aún si lo sumamos a la profunda transformación que generó en la práctica docente, algo que para la enseñanza estimamos como riqueza. Si bien una de las mayores dificultades fue la pérdida de la corporalidad, del vínculo con las y los diseñantes, este condicionante obligó al equipo docente a reformular sobre la marcha la organización y dinámicas de las clases, aprovechando recursos impensados en la presencialidad.

Entendemos que sin la adversidad y la necesidad forzada de adaptar el contenido a una nueva modalidad, no se habría realizado la revisión,

exploración, planteo y replanteo de los métodos de enseñanza utilizados en el taller. La mejor manera de entender el fenómeno, es detenernos en las voces de las y los diseñantes:

Al principio de la pandemia me daba miedo la calidad de mi aprendizaje, pero hoy siento que aprendí un montón. Me especialicé en nuevas herramientas de comunicación, que quizás si hubiera tenido que estar

haciendo una maqueta no sucedía. No se si más o menos que en presencial, pero siento que aprendí.

Realizamos encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes para conocer mejor la experiencia de cursada en 2020 y lo que estaba ocurriendo en 2021. Nuevamente, nos sorprendimos. Las y los diseñantes no decían que la virtualidad implicara una cursada mediocre, sino que incluso en muchos casos la consideraban posibilitadora de aprendizajes que en la presencialidad no sucedían. Entonces, nos preguntamos lo insólito: ¿será que la cursada virtual no fue peor que la presencial?

Es así que empezamos a pensar en la potencia de la extraordinario como categoría pedagógica y en las condiciones de posibilidad de lo extraordinario en épocas ordinarias. ¿Podemos crear condiciones extraordinarias de aprendizaje en épocas de normalidad? ¿Cómo tenemos que volver a la presencialidad sin perder el conocimiento que nos generó dar clases en pandemia? Romper como método fue el principio de respuesta que nos dimos, una herramienta para la planificación de clases que permita generar condiciones extraordinarias de cursada sin la necesidad de una catástrofe sanitaria.

Marco teórico. ¿Qué hace que un suceso sea extraordinario?

La idea misma de categoría remite a una relación antagónica o complementaria entre dos términos. Si nos quedamos con la distinción literal, algo extraordinario es lo contrario a lo ordinario. Pero esta distinción no es suficiente para definir qué es lo extraordinario en general ni en pedagogía, porque muchísimas acciones por parte de las y los docentes pueden ser consideradas extraordinarias si sólo se trata de hacer las cosas de una manera diferente a la ordinaria.

En la conferencia *¿Qué es un acontecimiento? Un análisis de la distinción entre lo ordinario y lo extraordinario en la filosofía europea actual*, Wolfhart Totschnig intenta responder qué es lo que hace a un suceso extraordinario, a partir del análisis de la obra de Heidegger, Derrida, Badiou y Arendt, cuatro pensadores que tienen como interés común lo extraordinario. Las diferencias entre estos pensadores radica, según Totschnig, en cómo concibe cada uno la distinción entre ordinario y extraordinario, detalle en que no nos adentraremos en profundidad en el presente trabajo, para poder presentar -a partir del desarrollo que realiza Totschnig- una definición de lo extraordinario que resulta interesante para la propuesta.

No todo lo inusual es extraordinario: un suceso o acto puede no conformarse a partir de reglas y prácticas establecidas sin ser un acontecimiento, es el caso del accidente o el error. Extraordinario tiene un significado adicional de importancia o significancia mayor que lo inusual, los sucesos extraordinarios

interrumpen el curso normal de las cosas, rompen el status quo. Si un acontecimiento es aquello que rompe un paradigma o una tradición, ¿qué es una ruptura? y ¿cuál es la distinción entre ruptura y continuidad? Totschnig contrapone las ideas sobre lo extraordinario de los autores antes mencionados con las de Deleuze en *Diferencia y repetición*, reto que considera debe enfrentar cualquier distinción categórica. Según Deleuze lo nuevo siempre guarda algo de lo viejo, por lo que no constituye una ruptura total sino que, en algunos aspectos, implica una continuidad. Para hacer frente a este reto, es necesario concebir un acontecimiento no como una ruptura momentánea sino como un proceso extendido, considerar lo extraordinario en relación a lo que se produce después.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad de 2020/2021 fueron producto de un accidente de la humanidad, la pandemia. Sin embargo, podemos considerarlo un suceso extraordinario debido a los efectos que produjo en la modificación y la transformación de las prácticas y formas de pensar la educación, efectos que hoy podemos leer en las consideraciones de estudiantes y docentes respecto a la cursada de modalidad híbrida que pareciera vino para quedarse (retomaremos esto en el apartado final).

Podríamos decir que la cursada virtual forzada por la emergencia sanitaria de 2020 y 2021 constituyó un suceso extraordinario porque claramente implicó otra manera de enseñar y aprender, pero de ninguna manera podemos afirmar que se trate de algo nuevo: las cursadas con componentes virtuales ya venían sucediendo de diversas formas (campus, plataformas, redes sociales, entregas de trabajos virtuales, producciones digitales, etc). Lo novedoso, entonces, no fue la idea de la virtualidad sino la totalidad de su implementación, algo que si no fuera por la emergencia sanitaria, no hubiese sido considerado como posible y jamás habría sido realizado. El valor de la contingencia es crucial para la creación de sucesos extraordinarios, sin duda en este caso lo fue.

Consideramos entonces a lo extraordinario como aquella ruptura que trasciende su discontinuidad en lo que produce después, creando por sus efectos un nuevo mundo en el área social que sea que incide, en nuestro caso, en la educación en el nivel superior. A esto, le agregamos una salvedad. En su reciente libro *Híbrida, la universidad que no vimos venir*, Mariana Maggio (2022) alerta sobre las condiciones de posibilidad de este nuevo mundo que creó la ruptura pandémica:

Es una suerte de portal que, inesperadamente, se abrió. Pasa en la ciencia ficción, pasa en la enseñanza universitaria. Se están generando condiciones para preguntar y preguntarnos a qué universidad volvemos. La pregunta es si vamos a atravesar el portal pegando un salto hacia adelante que nos permita, ahora sí, entrar en un tiempo de invención y construir colectivamente prácticas de la enseñanza contemporáneas e

inclusivas, o si, en cambio, vamos a quedarnos merodeando bajo el marco, lugar al que consideramos seguro pero que, notoriamente, nos deja del lado del pasado. Tengamos en cuenta que los portales no suelen quedar abiertos para siempre y este es uno que se puede cerrar pronto: se pasa el entusiasmo, los estudiantes se dejan de quejar, las inversiones se vuelven a parar, las nuevas normativas limitan las exploraciones, los docentes nos volvemos a frustrar o las circunstancias vuelven a apabullarnos. Lo mismo da, el punto es que el portal puede cerrarse, y pronto.

Diseñando lo extraordinario.

Como diseñadoras y diseñadores sistematizamos y organizamos información para poder tomar decisiones a lo largo de procesos. Creamos clasificaciones, organizamos variables de forma jerárquica para poder comprender con mayor precisión las situaciones. También creamos categorías, para poder separar, compartimentar y manejar las variables. Generar categorías nos sirve para diferenciar ciertas condiciones de otras y así profundizar en el esquema de comprensión que nos permita avanzar en un proceso. El análisis de las últimas cursadas virtuales durante la crisis sanitaria, nos permitió reconocer como categoría distintiva “lo extraordinario”, esto nos sirve ahora como herramienta, para seguir desarrollando -en los casos que sea necesario- lo extraordinario en oposición a lo inercial de nuestras prácticas anteriores.

El análisis de lo ocurrido en la cursada virtual, nos permitió encontrar tres ejes centrales para pensar la enseñanza:

- Lo extraordinario de antes: reconocer que algunas prácticas que realizábamos previamente a la pandemia eran extraordinarias (en tanto suponían rupturas con lo corriente o convencional de la enseñanza y tenían efectos posteriores en las formas de aprender y enseñar). Es el caso de los TPH, los trabajos prácticos horizontales de la cátedra, donde diseñantes y docentes de distintos niveles trabajan en conjunto, finalizando con una prueba de factibilidad en un espacio público donde se ponen a prueba productos diseñados en la facultad fuera de su contexto habitual. Otros ejemplos son las modalidades de corrección entre pares, el gráfico de evaluación de la cátedra y las dinámicas horizontales de intercambio donde se busca la construcción conjunta de conocimiento;
- Lo extraordinario que emergió: reconocer las nuevas prácticas emergentes que surgieron en el contexto de pandemia;
- Lo extraordinario en la nueva normalidad: la nueva normalidad no es tan normal: no es 100% presencial ni 100 % no presencial, es “híbrida” y eso trae nuevas dificultades y desafíos.

El dispositivo pedagógico previo a la pandemia: el taller que conocíamos.

Podemos decir que el dispositivo pedagógico previo a la pandemia para las materias de la Cátedra Rondina de Diseño Industrial (FADU, UBA), estaba determinado principalmente por compartir un tiempo y, sobre todo, un espacio. Además, lo constituían, la carga horaria, la cantidad de trabajos prácticos, la circulación de la palabra, el ruido, el frío, el horario, la distancia, la luz natural, el momento del día en que tocara la cursada y el uso esporádico de redes sociales como canales de comunicación con estudiantes fuera de la clase. Si consideramos el espacio, en particular el de nuestra facultad, fue construido según las necesidades de las disciplinas proyectuales que allí se enseñan: grandes aulas vidriadas tanto para afuera (con vista al paisaje, con luz natural) como para adentro, lo que permite que lo que se hace esté a la vista de quien camina por el pasillo; mesas amplias y banquetas altas que propician el trabajo horizontal y grupal del taller. Una disposición pensada para poner en común, aprender en común y entre muchísimas personas, condición indispensable para la formación masiva de la UBA.

El vínculo y la idea de comunidad estaba garantizada por el contexto, no era necesario hacer nada de parte de los equipos docentes para conseguirlo. Con todo esto dado, para enseñar explotábamos estas condiciones con prácticas que favorecieran el intercambio e intentábamos siempre sortear las dificultades que imponía la masividad para poder igual personalizar los aprendizajes.

La pandemia puso en crisis una idea que a priori compartíamos los equipos docentes de Taller de Diseño Industrial (y docentes de muchas otras materias proyectuales de la facultad también): Diseño sólo puede darse de manera presencial ya que para su experiencia el encuentro en la mesa del taller es indispensable.

En nuestro *Manifiesto Pedagógico* (2017): 7 definimos al taller cómo “La principal estrategia de enseñanza en la formación del Diseñador Industrial”. Allí describimos al taller de la siguiente manera:

Una instancia de producción y análisis. Se traen ideas y producciones en las distintas etapas de un proyecto (mostrar/presentar), y se generan conocimientos teóricos y prácticos.

Un tiempo y espacio de reflexión. Reflexión en tanto generación de pensamiento teórico sobre lo que hacemos en la acción (durante el proceso) y sobre la acción (sobre lo realizado).

Un espacio de intercambio. A partir de las devoluciones/correcciones de docentes y compañeros, desarrollar la capacidad de diálogo para compartir experiencias, ideas, decisiones.

También mencionamos en el Manifiesto el “taller expandido”, como una instancia de producción de conocimiento que podemos generar utilizando distintos canales de comunicación (redes sociales/plataformas) y/o diversos espacios de trabajo (instituciones, empresas, estudios profesionales, talleres industriales, proveedores, etc.).

¿Qué aprendimos con la pandemia? El taller no presencial.

Tomamos como caso a la Cátedra Rondina de Diseño Industrial (FADU, UBA, Argentina) para analizar metodologías puestas en práctica en determinados momentos: durante el 2020, primer año de la pandemia, cuando la adaptación fue drástica, y en 2021 cuando pudimos anticiparnos a ella. En la cursada de las cinco materias, observamos la transformación de la enseñanza y el aprendizaje que provocó el pasaje del taller presencial al taller en línea, la virtualidad. Al revisar nuestras prácticas en los dos últimos años encontramos numerosos ejemplos positivos en lo inédito de la no presencialidad. El foco estuvo principalmente en encontrar formas para sortear las limitaciones de las clases exclusivamente en línea sin perder el espacio de encuentro y optimizando las posibilidades de la no presencialidad para que la construcción colectiva sucediera. Estas estrategias, pusieron de relieve la importancia del trabajo grupal y colaborativo en las materias cuando se trata de enseñar pensamiento proyectual, algo que creíamos saber pero definitivamente no con la profundidad que alcanzamos al no contar con la presencialidad.

Los desafíos de la no presencialidad.

Como fue mencionado anteriormente, la modalidad de enseñanza y aprendizaje se sostenía en la presencialidad con sus condicionantes de tiempo y espacio sincrónicos. La comunicación prioritaria se basaba en la oralidad en los talleres y durante los espacios de clase. Los equipos docentes estábamos en mayor o menor medida habituados a las dinámicas de clases presenciales y sincrónicas en la facultad, con su introducción, nudo y desenlace, incluso teníamos incorporados los imprevistos (accidentes y errores de la contingencia) como partidos de fútbol, embotellamientos o factores externos que podían llegar a condicionar e incluso suspender las clases, sin por eso, claro, crear alguna ruptura: la imposibilidad de encontrarse en el aula suspendía las clases pero en ninguna medida alcanzaba para generar una ruptura en nuestro dispositivo pedagógico.

Esta normalidad se puso en jaque durante la pandemia propiciando transformaciones: nuevas costumbres como la entrada de todos los estudiantes al aula virtual en el horario puntual de comienzo de la clase, a diferencia de la demora habitual de comienzo de las clases presenciales. La organización a

distancia implicó aumentar las comunicaciones con los estudiantes por diversos canales para reforzar la modalidad a la que nos estábamos ajustando.

Para adecuarse al nuevo formato y poder sostener el flujo del contenido que se quería hacer llegar a las y los diseñantes, se generó material teórico en diversos formatos: ejercicios teóricos; consignas escritas (lo cual supuso un gran trabajo y aprendizaje para las y los docentes); frases motivacionales; anexos ampliatorios del contenido; bibliografía editada (los fragmentos teóricos más importantes de libros, posiblemente, los conceptos que en la presencialidad los equipos docentes darían de manera oral al corregir un proyecto); módulos especiales para sostener las distintas etapas del proceso de diseño, escritos de forma explícita y concisa, para reducir al mínimo diferentes interpretaciones y evacuar -por anticipado- todas las dudas que pudieran surgir a las y los diseñantes cuando sus docentes no estuvieran.

Para poder crear vínculos que permitieran aprendizajes, el foco en la cursada en pandemia estuvo puesto en encontrar formas de sortear las limitaciones de las clases exclusivamente en línea, descubrimos que la pregunta común a todos los equipos docentes de la cátedra al planificar sus clases era ¿Cómo lograr que el espacio de encuentro suceda efectivamente a pesar de no compartir el taller presencial?. Junto a cómo lograr entamar vínculos, un desafío anexo también común a todos los equipos docentes fue cómo no perder la calidad de la enseñanza, teniendo en cuenta la pérdida que suponían las clases no presenciales.

Visto en perspectiva, observamos que la gran cantidad de actividades propuestas en todas las materias durante la cursada en pandemia, fue una estrategia docente para hacer frente a ambos desafíos: las actividades generaban un contacto constante (que no se sintiera la falta de vínculos) y, con la intención de traducir a la virtualidad los contenidos de las materias que estaban en juego en la presencialidad, se propusieron muchos materiales en forma de actividades para las y los diseñantes.

La falta de seguimiento cuerpo a cuerpo del taller, se intentó suplir aumentando los intercambios en actividades, pidiendo constantemente evidencias del aprendizaje para continuar planificando la enseñanza. Un diseñante -y esta fue una opinión bastante común en encuestas y entrevistas- da cuenta del resultado: “Prefiero la presencialidad pero al evaluar lo que hicimos, destaco que hicimos un montón y hubo muchas cosas positivas en la virtualidad”.

Comunicación interpersonal.

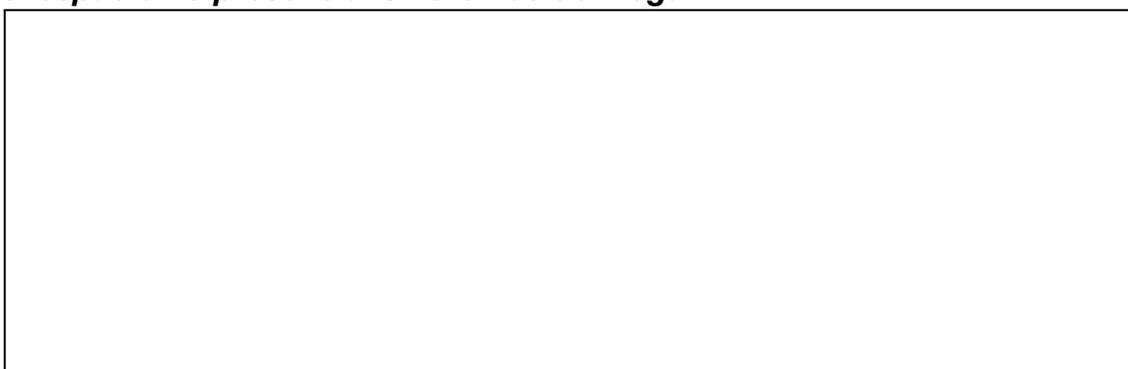
En la cursada virtual, el contacto con las y los diseñantes estuvo siempre mediado por el proveedor de videollamadas (Meet de Google), y por una interfaz de encendido y apagado de cámaras y micrófonos que cuantificó una información que nunca antes había sido tan relevante ni medida con tanta

precisión: la atención de las y los diseñantes. La visibilización de la atención de las y los diseñantes podía ser contabilizada en el momento mediante tres preguntas que nos hacíamos: cuántos/as prendieron la cámara, cuántos/as encendieron el micrófono, cuántos/as intervinieron en el chat. El común denominador en las cinco materias es que la respuesta a estas preguntas siempre daba como resultado un número muchísimo menor a la cantidad de asistentes en la clase. ¿Estaban realmente? La cifra tan reducida de participación activa en las clases en Meet, nos interpeló desde los primeros meses de cursada virtual, en encuestas y entrevistas intentamos comprender el fenómeno. Las y los diseñantes se expresaron así frente a la posibilidad de prender o no la cámara: “ver el número de la cantidad de gente que me está escuchando me da nervios”. Para un docente de la cátedra con ocho años de experiencia en la presencialidad, la inquietante situación se vivía de esta forma: “Es difícil ver el ‘termómetro’ de lo que está sucediendo en clase, son talleres de 80 diseñantes aprox. donde un gran porcentaje deja las cámaras apagadas y el medio (Meet) no te permite ver la totalidad de los conectados.”

El taller no presencial.

En el espacio de encuentro virtual se intentó construir con el objetivo de reproducir la forma de aprender que lográbamos generar en el taller presencial: un encuentro horizontal entre pares para las y los diseñantes y también en relación a sus docentes, para la construcción conjunta de conocimiento. Como puede verse en la siguiente imagen, el espacio de encuentro fue bien distinto.

Figura 2: Comparación del espacio presencial sincrónico del taller con el espacio no presencial sincrónico del hogar.



Cátedra Rondina, Fadu, UBA

La incorporación de herramientas de intercambio digitales sincrónicas a los modelos pedagógicos que existían permitió nuevos espacios de intercambio y almacenamiento: el registro total.

La condición de exposición unilateral de un solo emisor con el micrófono abierto se presentó como una desventaja del encuentro sincrónico en línea. Sin embargo, y esto fue resaltado por diseñantes, esas intervenciones de una por

vez, alcanzaban a más personas. Por ejemplo, un mensaje escrito en el chat es visible para todos, o la devolución sobre un trabajo a un/una diseñador/s, también puede ser escuchada por la totalidad de asistentes; en la presencialidad esto no ocurría: este tipo de mensajes o intercambios solo llegaban a las personas que se tenían al lado, rozando el propio cuerpo.

Las y los diseñantes, expresaron en las encuestas como una de las principales ventajas de la clase en línea “escuchar las devoluciones a todos los compañeros cosa que en presencialidad quizás sólo escuchaba la de mi mesa”, o “Lo que más me gusta de la virtualidad es poder escuchar las correcciones de otros equipos. En la presencialidad es algo prácticamente imposible”. La riqueza de la presencialidad en tanto “totalidad” o escena “entera” en la que se puede elegir dónde mirar y prestar atención (algo propio del teatro, por ejemplo, a diferencia con el cine donde ya está realizada la edición y la intención de mostrar en secuencia), fue expresada así por un docente:

Figura 3: Cita docente, encuesta Cátedra Rondina

“Aunque el registro queda siempre abierto y podría volver a él, hay algo de lo analógico que me facilita el seguimiento de los procesos en la presencialidad. El cuerpo de los estudiantes es visible, les veo caras, veo a todos al mismo tiempo, veo la lámina mientras ellos hablan. Puedo poner la mirada en la parte de la lámina que quiero, siento que entiendo más cuando veo esta escena completa. En el meet veo alguna cara, puedo escuchar la voz sin ver cara, no veo el total de la lámina, tengo que viajar a través de ella con el mouse. Práctico pero no práctico. Me cuesta más difícil entender la idea general del proyecto en la no presencialidad.” - Docente

Cátedra Rondina, Fadu, UBA

El hecho de poder cursar sin movilizarse, permitió a las y los diseñantes realizar más materias que en la presencialidad, y a los equipos docentes les facilitó, por ejemplo, invitar especialistas a las clases sin importar su locación. Al no necesitar imprimir y poder publicar materiales al instante, se redujeron los costos de cursada como también la cantidad de tiempo que hay que destinar previamente a la clase para preparar los materiales que se van a mostrar. Según lo expresaron en entrevistas, las y los diseñantes más introvertidos pudieron encontrar su lugar de expresión en los medios digitales que proponían las clases en línea, apropiándose de tableros colaborativos y foros. Algo que en la presencialidad les resultaba intimidante.

La facilidad de ofrecer todos los recursos de manera digital, permitió a los equipos docentes reforzar los marcos teóricos y engrosar los contenidos con referentes a través de podcast, videos, y diversos contenidos en soporte digital.

Claramente, encontramos desventajas de la cursada virtual, pero también pudimos encontrar ventajas. Lo que seguro no pudo ser reconstruido a pesar de los esfuerzos que se hicieron en este sentido (aulas virtuales de “recreo”, tiempos “libres” de clase sincrónica donde los equipos docentes se retiraban para dejar que las y los diseñantes pudieran vivir situaciones similares a las de bar o pasillo, tan características de la presencialidad), fue el cuerpo a cuerpo. Lo que el espacio compartido genera en los vínculos y en la transferencia de conocimiento entre pares no pudo ser reemplazado en las diversas formas de encuentro no presenciales. Compartimos algunas de las muchísimas expresiones en este sentido:

Figura 4: Citas diseñantes y docente, encuesta Cátedra Rondina

“Nos pasó de tener reuniones por Meet de 6 horas y que esté todo trabado, no avanzábamos, y cuando nos juntamos en 1 hora funcionó perfecto” - Diseñante

“No llego a conocer a los diseñantes, sólo a los que intervienen en las clases sincrónicas. Al hacer trabajo en grupos algunos diseñantes participan muy poco y no hay espacio para acercamiento de mesa de trabajo como hacíamos en el taller” - Docente

“La virtualidad agilizó bastante las reuniones en el sentido de que en muchos casos no es necesario juntarse y eso hace a la comodidad y ahorro de tiempos. Sin embargo, el día que nos juntamos fue un cambio 360, positivo. Debatir, dibujar, compartir, mirar la cara y gestos de la persona que está expresando la idea hace que el entendimiento sea mejor y más rápido” - Diseñante

Cátedra Rondina, Fadu, UBA

Repasamos hasta acá aspectos positivos y negativos del taller no presencial. Pasemos a observar las prácticas extraordinarias realizadas en la cursada virtual que pueden tener la potencia de transformación de la educación en el nivel superior en la “nueva normalidad”.

Prácticas extraordinarias que ocurrieron en clases virtuales en 2020 y 2021.

Exploratorios-Diseño 1.

Se trató de clases virtuales sobre dibujo, comunicación visual y exploración de materiales. En los exploratorios de dibujo, el docente que guiaba la experiencia podía mostrar con cámara cenital su mano sobre el papel y cada diseñante

obtenía la misma imagen, algo que no puede realizarse en presencialidad (sin contar con una gran presupuesto en cámaras, conexiones y proyector). Los exploratorios de materiales estaban diseñados para trabajar con objetos de la casa a partir de conceptos como, por ejemplo, “pie curvo equilibrado y transgresor”. El hecho de no tener que trasladar los objetos a la facultad permitió incorporar una gran variedad de elementos. La computadora dejó de ser el dispositivo que limita para, al convertirse en medio de comunicación entre las casas de cada una y cada uno, habilitando el trabajo con materiales y actividades del mundo tangible, herramientas para dibujar o materiales para experimentar.

La gran disponibilidad de todo el material de clase en formato digital se destaca como una importante mejora de las clases en línea. Se aumentó la autonomía en el manejo de los tiempos de diseñantes al poder ver las clases en caso de estar ausentes, volver a escuchar partes específicas o, como contaron que hacían: escuchar la grabación de la clase mientras recorrían los trabajos en el tablero (Miro, disponible en enlace en la bibliografía) para volver sobre una devolución.

Coevaluación en vivo-Diseño 2.

La plataforma Meet permite el uso de la palabra de a una persona por vez, por lo tanto, en muchas ocasiones, en particular en las devoluciones, el silencio por parte de los diseñantes, hizo que el uso de la palabra fuera casi exclusivo de las y los docentes. Esta dinámica resultaba muy difícil de sostener durante la duración de una clase, más aún en una instancia donde el intercambio es de vital importancia para el aprendizaje. Entonces, el equipo docente optó por hacer partícipes a las y los diseñantes en una coevaluación entre pares. Esto obligó a prestar atención a las intervenciones de sus las y los compañeros para generar una devolución en el momento, sobre la cual la o el docente podía construir una devolución más amplia, validando la palabra de las y los estudiantes, incorporando teoría y aportes relevantes. Fue evidente sobre el transcurso de las clases que, a medida que se avanzaba en esta dinámica, las y los diseñantes empezaron a tener y hacer un uso mayor de la palabra. Se logró mejorar significativamente la práctica de devolución, convirtiéndola en una clase más interesante para el resto de las y los estudiantes sobre cuyo trabajo no se está hablando.

Conversatorio-Diseño 3.

Tanto en la presencialidad como en la no presencialidad, generar interacción entre las y los estudiantes siempre es un desafío. Con la pantalla de por medio y la interfaz limitante de apertura y cierre de micrófonos, esto se volvía aún más complicado. Para tratar esta problemática, algunos equipos docentes intentaron sostener el “silencio incómodo” que se genera entre un comentario y otro, en

vez de intentar ocuparlo con palabras dando la oportunidad de que emergiera una nueva intervención por parte de las y los diseñantes. Otro intento fue dejar una clase sincrónica entera en Meet al grupo de diseñantes sin docentes participantes, para que pudieran conversar sin su intervención. Para lograrlo, una vez que las y los docentes se encontraban hospedando el encuentro a través de Meet, debían silenciar sus micrófonos, apagar sus cámaras y silenciar la pestaña correspondiente en el explorador para generar realmente un espacio privado entre estudiantes. Se necesitó un uso original de los dispositivos y las herramientas para brindar al grupo de estudiantes la intimidad necesaria para generar el intercambio y la autogestión del tiempo necesarios para que los vínculos y aprendizajes entre pares sucedieran. Compartimos uno de los comentarios de diseñantes sobre esta práctica, recopilados en encuestas: “¡Fue de las mejores clases! La devolución docente es excelente, pero el tp2 fue tan largo que estuvo buenísimo poder charlar entre todes (estudiantes) y compartir inseguridades y consejos.”

D4 y 5 en Instagram.

El seguimiento personalizado de las y los diseñantes siempre fue una premisa fundamental de la cátedra, en tiempos previos a la pandemia. Primero se realizaron con cuadernos o carpetas, luego se usaron los blogs como bitácoras de procesos pero se desactualizó su uso. En pandemia, se recurrió a una red social como Instagram de amplio uso por las y los estudiantes para lograr que realizaran el registro del proceso y fuera sencillo por parte de los equipos docentes realizar el seguimiento (esto se realizaba mediante hashtags de cursada). Las historias de Instagram, fueron un recurso dinámico que permitió más sincronización a la hora de estar actualizados con trabajo día a día de los grupos. Así comenta la experiencia una docente:

“En 2020 no habíamos sido del todo claros con el uso de las bitácoras y pensaban que tenían que armar un feed y era como una tarea adicional, este año (2021) nos concentramos en el uso de stories y fue muy bueno para ver el detrás de escena, la gestión de los equipos, cómo se reunían, se divertían. Suma mucho a ver el espíritu de los equipos y el clima.”

Prácticas extraordinarias de la virtualidad que mejoran la presencialidad.

Las prácticas extraordinarias que nombramos como ejemplos tienen implícita la influencia de la no presencialidad. Se diseñaron e implementaron nuevas dinámicas y propuestas de trabajo, apoyadas en las oportunidades que brindaba la virtualidad y, al hacerlo, se mejoró sustancialmente la forma de realizarlas. La mejora es tal que al volver a la presencialidad se siguen

realizando y, en los que casos que amerita, se traduce la dinámica virtual a la presencial, como es el caso de la coevaluación en vivo de Diseño 2.

Todas estas prácticas extraordinarias se dieron en el transcurso del desarrollo de los trabajos prácticos, es decir, favorecieron y transformaron los procesos. No destacamos prácticas extraordinarias (que impliquen una ruptura y sigan produciendo efectos posteriores) en instancias como entregas de notas, por ejemplo. Esto queda vacante para pensar en la cursada “híbrida” actual.

La veloz adaptación a la no presencialidad en el marco de una emergencia global, desencadenó una reflexión sobre aspectos de la práctica que de otra manera no hubieran ocurrido, de hecho nunca antes ocurrieron de esta manera y con esta dedicación, nos referimos a la importancia que cobró la contención y el sostenimiento de los vínculos. Se dio lugar a lo emocional en la cursada como nunca antes, en paralelo, se produjo una necesaria sintetización de los contenidos de cada materia, decisión que se tomó en 2020. Es innegable el valor que tiene pensar algo desde la hoja en blanco, así lo expresa una docente:

Figura 5: Cita docente, encuesta Cátedra Rondina

“la clase por Meet nos obliga a pensar siempre cómo involucrar a todo el taller en las actividades, para todas las clases tener una dinámica pensada, algún rompe hielo por si nadie habla o prende la cámara, pensar donde van a mostrar lo pibes lo que prepararon. Tenés que generar mucho más material para dejarles disponibles, pensar para escribir las consignas diarias que en el taller presencial sólo diríamos y ellos tomarían notas y listo, enviarles avisos (por mail) con lo que se estaba trabajando, darles accesos al material, optimizar los tiempos”

Cátedra Rondina, Fadu, UBA

En la virtualidad, los equipos docentes tuvieron que pensar y decidir qué hacer y cómo hacer cada cosa, romper la inercia propia de las cursadas que se suceden año a año, porque más allá de que siempre existan replanteos y nuevos enfoques, algo se viene arrastrando -sin pensarse- hace mucho.

Romper como método. Lo extraordinario como herramienta.

Las condiciones extraordinarias de la cursada en pandemia nos llevaron a formas extraordinarias de dar clase. Se detuvo la repetición que reproduce sin dar lugar a la reflexión, pudimos resolver con creatividad los conflictos que fueron apareciendo, aprendimos a manejarnos con fluidez en situaciones que

constantemente se iban modificando, ejercitamos la capacidad de analizar las

distintas dimensiones de las situaciones problemáticas para dar respuesta de manera muy veloz. En pocas palabras, perdimos el miedo a reinventar nuestros talleres. Tanto a estudiantes como a docentes, la pandemia nos obligó a salir de la zona de confort, impulsándonos a su opuesto, una zona extraordinaria. Preferimos no utilizar el concepto “innovación” porque no se trata solo de lo nuevo, sino de lo extraordinario, aquello que genera una ruptura y tiene implicancias posteriores que siguen transformando la realidad, en este caso, la formación en la universidad.

Nuestro desafío al volver a la presencialidad fue cómo mantener la potencia generada en la virtualidad, no queríamos volver a la presencialidad perdiendo los beneficios de lo extraordinario. Decidimos entonces ir hacia una pedagogía de lo extraordinario, tomando la ruptura como método, sin necesidad de un contexto trágico como el pandémico. Esto se puede llevar a la práctica al planificar las clases, pautar dinámicas, seleccionar contenidos, evaluar, etc, pero, principalmente, es en las situaciones conflictivas donde creemos que puede ser más propicio impulsar rupturas, ya que lo que funciona bien difícilmente se quiera modificar.

Este era el plan, pero nuevamente la realidad nos sorprendió y la contingencia extraordinaria de alguna manera siguió vigente. La vuelta a la presencialidad no se parece a la antigua normalidad que la pandemia drásticamente quebró. La nueva presencialidad no es 100 % presencial ni 100% no presencial. La secuencia de clases semanales se desdibuja en la diferenciación no del todo pensada entre clases presenciales y no presenciales. Los criterios de selección aún no han sido construidos ni aprendidos por docentes y estudiantes. En este primer cuatrimestre de 2022, realizamos una nueva encuesta para continuar la investigación de la que damos cuenta en este trabajo. Contrariamente a lo que suponíamos (basados en la constante lamentación por la pérdida de la presencialidad), gran parte de las personas consultadas, entre docentes y estudiantes, prefieren la modalidad híbrida. Las opiniones de diseñantes respecto a la modalidad híbrida son diversas, pero tienen en común el factor pedagógico como determinante, aspecto en el que coincidimos: “El estar o no en el aula se vuelve una decisión con un por qué educativo, más que como una única opción”.

La universidad fue embestida por la realidad y pareciera no va a dejar de suceder. El mundo actual es uno de ciclos epidémicos, injusticias sociales, movimientos migratorios y discriminatorios, guerras, desigualdad, transformación irreversible de ecosistemas junto con la digitalización de las prácticas y la tendencia a lo intangible en las actividades económicas. ¿Podemos mantener a nuestros talleres de diseño aislados de estos contextos? La pandemia le demostró a las universidades, quizás por primera vez en su historia, que no. Somos actores sociales y nuestras prácticas trascienden las paredes de la facultad. Vale preguntarse si tenemos herramientas para entender lo que está pasando, vale preguntarse si necesitamos nuevas

herramientas para pensar este nuevo mundo que emerge. Cuando la oposición de términos propia de la categorización nos impide ver las conexiones dentro de lo que estamos observando, podemos incurrir en pensamientos reduccionistas, binarios. De esto es ejemplo haber creído que lo contrario a la presencialidad era la virtualidad y que lo que apareciera en su lugar fuera lo híbrido, esta universidad que “no vimos venir” como dice Maggio. Creemos que el mundo nuevo que está emergiendo, aquel en que nuestros estudiantes serán profesionales, seguramente requiera de nuevas relaciones entre conceptos, otra forma de conectar y pensar la realidad. Aunque las categorías sirven para pensar y analizar, debemos ser flexibles para reconocer sus limitaciones, con creatividad y valentía para trascender sus oposiciones. Creemos necesario enfrentar los nuevos desafíos de la formación universitaria ejercitando un pensamiento rizomático, en red. ¿Solo el arte tiene el permiso para realizar conexiones espontáneas? El diseño puede ser la herramienta para mediar y hacer red entre los demás lenguajes.

Bibliografía

Bailenson, J. N. (2021). *Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue*. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1).

Burbules N. C. (2014). *El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos*. *Revista Entramados - Educación y sociedad*. Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Ed. Kairos.

Maggio, M. (2022) *Híbrida, enseñar en la universidad que no vimos venir. Híbrida : enseñar en la universidad que no vimos venir / Mariana Maggio. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tilde Editora, 2022. Libro digital, EPUB*

Totschnig, W. (2018) *¿Qué es un acontecimiento? Un análisis de la distinción entre lo ordinario y lo extraordinario*. *Cultura Digital UDP*.

Recuperado el 16/07/22 de:

<https://culturadigital.udp.cl/index.php/video/que-es-un-acontecimiento-un-analisis-de-la-distincion-entre-lo-ordinario-y-lo-extraordinario-en-la-filosofia-europea-actual-wolfhart-totschnig/>