

Paper

Dinámicas híbridas para talleres expandidos de DG. Nuevas prácticas de enseñanza en la Universidad Pública. En búsqueda de modelos de enseñanza con didácticas híbridas en un taller masivo de DG

Romero, Julieta Gisele

julietag.romero@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Programa “Semiótica del Espacio – Teoría del Diseño”. Buenos Aires, Argentina.

Línea temática 1. Categorías y enfoques (teoría y praxis)

Palabras clave

Modalidad híbrida, Disciplinas proyectuales, Narrativa transmedia, Comunidad, Masividad

Resumen

Este trabajo da cuenta del inicio de un proceso de reflexión sobre posibles rutas de navegación hacia una modalidad híbrida en los talleres de Diseño Gráfico, tomando como punto de partida e insumo la transformación y capitalización de lo aprendido a partir de la experiencia de educación remota en la emergencia vivida con la crisis de la pandemia del COVID-19. Teniendo en cuenta que a comienzos del año 2020 todo el ámbito de la educación formal tuvo que reestructurar las propuestas pedagógicas para

la virtualidad y pensar en diferentes estrategias e instrumentos para que ésta tenga sentido como tal y no simplemente trasladando contenidos y metodologías de un sistema a otro, se buscará indagar en cómo atraviesan las posibilidades de hibridación en la educación de disciplinas proyectuales y en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para poner en crisis los supuestos y analizar las categorías puestas en juego.

La pandemia del COVID-19 no solamente alejó a los sujetos protagonistas del acto pedagógico de los espacios físicos, sino que además propuso otra noción del tiempo, así como también invitó a repensar estrategias de enseñanza y a profundizar el debate sobre las oportunidades que brinda la educación expandida en una Universidad Pública, masiva y de disciplinas proyectuales. En este marco, se proponen tres ejes por los cuales abordar la identificación de distintas categorías a seguir observando que, como planos de análisis, se considera que se ponen en tensión a la hora de pensar distintos modelos de enseñanza en modalidades híbridas para talleres expandidos en disciplinas proyectuales. En primer lugar: los avances sobre la cualidad líquida del conocimiento, en segundo lugar: el sentido identitario que se forja dentro de una universidad y, por último, se realizará un desarrollo sobre las particularidades de la didáctica proyectual y la implicancia que tuvo la educación remota en este contexto.

La cualidad líquida del conocimiento

Estamos inmersos en las sociedades que Bauman describió como “fluidas” (2015), en las que cada una de sus partes, también el conocimiento, no conservan durante mucho tiempo su forma y están en constante cambio y evolución. Dentro de este plano y poniendo el foco en la crisis que se originó durante la pandemia del COVID 19, inicialmente se pueden identificar dos categorías:

Ampliación del espacio y tiempo (analógico – virtual; sincrónico – asincrónico)

Según Durkheim (1912), “existe un cierto número de nociones esenciales que dominan toda nuestra vida intelectual: son [...] las categorías del entendimiento: las nociones de tiempo, espacio, género, cantidad, causa, sustancia,

personalidad, etc. Corresponden éstas a las propiedades más universales de las cosas. Son como sólidos marcos que delimitan el pensamiento [...].”

Las categorías antes nombradas son la estructura a través de la cual un grupo conceptualiza y organiza la realidad, expresan un tiempo y espacio común. La geografía del espacio marca y determina, de alguna manera, el posterior desenvolvimiento de las clases. La educación remota se instauró como instrumento de emergencia durante la crisis de la pandemia y esta, trae de la mano oportunidades que emergen de la necesidad de expandir esos espacios y tiempos que se encontraban, en más o menos medida, estáticos.

Cobos y Pardo (2020) desarrollan el concepto “espacios LEGO”, los autores hacen referencia al juego y reflexionan sobre la reconfiguración de lo físico y lo digital, como si nos enfrentáramos a una gran cantidad de piezas LEGO sin organizar, los espacios deben ser adaptables y expandibles. Es clave identificar certezas de cada modalidad para desvanecer la línea que separa el aprendizaje virtual del presencial (Floridi 2015), integrarlos para impulsar un cambio de actitudes, el aprendizaje de nuevas destrezas, la conexión de itinerarios de viaje autodescubiertos y de redes de colaboración entre pares.

Narrativa transmedia en la construcción colectiva del conocimiento

El COVID 19 aceleró los procesos de conversión a la virtualidad y abrió la posibilidad de explorar todo lo que permite la convergencia multimedial. Uno de los fenómenos que emergen con más fuerza dentro de esta tendencia a la conformación de culturas participativas y construcción colectiva es el de las narrativas transmedia (Scolari, 2016). Según Ardini, C.; Ciolli, M. E. y Mirad, H. N. (2017) la narrativa transmedia es una forma de producir contenidos que construye un relato global a través de relatos independientes en diferentes formatos, y cuya convergencia aporta una historia única que se complementa con las historias y características de cada una de las partes que forman el todo. Gómez (2016) expresa que el uso de distintas plataformas alienta e involucra a aquellos que se encuentran inmersos en el recorrido y en la búsqueda del “relato” completo a convertirse en activos cocreadores de conocimiento con cada una de las plataformas. La potencia comunicativa y participativa de las narrativas transmedia las convierte en motores de experiencias profundas y convocantes para construir vínculos entre las personas. En esta categoría surge la pregunta: ¿Es posible construir con la lógica transmedia instancias dialógicas que contribuyan a potenciar e integrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los talleres presenciales?

El sentido identitario

En este eje se propone indagar en el sentido identitario que se forja dentro de una universidad, superior a cualquier espacio físico, en aquellos valores compartidos que, según Orihuela (2020) se transforman en ecosistemas multitarea adaptables para una comunidad y dentro de una infraestructura de conectividad. Para este análisis se identificaron dos categorías:

La universidad como comunidad

Marta Souto, define las formaciones grupales como: “construcciones específicas que se conforman en los procesos dinámicos de interacción entre los sujetos en un espacio institucional y tienen una función transicional, tanto para los sujetos como para la organización, y se generan en espacios de articulación de lo social, lo institucional y lo subjetivo” (2000:287). Estos espacios de interacción ¿son únicamente físicos? La idea de extensión de las dimensiones espacio-tiempo trae consigo la noción de “comunidad” que se refiere a los vínculos de confianza y de reciprocidad entre los integrantes de un mismo grupo (Maya Jariego, I, 2004) es un concepto que consolida un sentimiento de pertenencia, en el que uno se siente miembro activo de un grupo, lo cual es determinante para la propia identidad del sujeto. Así mismo, el sentimiento de una conciencia de participación y de la vinculación a un territorio común son aspectos fundamentales (Gurrutxaga, 1991) (Pons Díez, J.; Gil Lacruz, M; Grande Gascón, J.M., 1996). El desarrollo de Comunidades Virtuales que dependen de elementos básicos tales como: el tiempo de interactividad y el componente afectivo entre los miembros que las componen, nos brinda herramientas para para el análisis y posterior registro de lo aprendido en la experiencia de enseñanza remota ya que se puede considerar al taller como un territorio en el cual se problematizan, se facilitan y se motiva al estudiante desde una situación grupal a una dimensión individual. Se promueve el desarrollo, el encuentro, la construcción de nuevos “conocimientos” a partir de la interacción entre los grupos de estudiantes y de los estudiantes hacia los docentes. En el taller se configura un equipo de aprendizaje que favorece un sentimiento de pertenencia de sus integrantes hacia la Universidad. Se pueden poner en contraste y encontrar similitudes entre las comunidades virtuales y los talleres de disciplinas proyectuales, se pone en foco que la participación en una comunidad es necesariamente para aprender, la necesidad de saber y de compartir es una de las motivaciones principales para pertenecer. En la búsqueda de la integración entre la modalidad analógica y la virtual este trabajo se pregunta ¿cómo se podrían detectar los factores que determinan el sentimiento de pertenencia para con la FADU para poder potenciarlos y generar una extensión del taller con una visión de comunidad?

La diversidad de la masividad

La presente categoría destaca una de las principales características de la FADU: la masividad e invita a indagar en qué medida en la diversidad de esa masividad se potencia o se licúa la calidad educativa en cada una de las modalidades. Es imprescindible el replanteo y reflexión de nuestro sentido de la enseñanza de acuerdo con la diversidad, con el objetivo de comenzar a planificar para múltiples inteligencias. Observar, descubrir y motivar las aptitudes de cada estudiante no solamente enriquecerá el valor de las profesiones, sino que también aumentará la sensación de adaptación y de felicidad de cada uno de ellos (Dolors Reig, 2013). En esa diversidad, el

desafío es analizar los procesos cognitivos que resultan en los estudiantes, intentando producir diferentes modos de enseñanza que optimicen la adaptación de didácticas para las distintas inteligencias y habilidades que nos invitan a trazar nuevas rutas pos-pandemia apuntando a una planificación de características híbridas. Hacer un seguimiento y tener la ductilidad para poder cambiar una actividad facilita el abordaje y la comprensión misma de los objetivos. Por otra parte, cada grupo de alumnos es un desafío diferente, la cantidad de inscriptos hace a la metodología, pero cambian los individuos, sus vínculos, sus procesos. Mucho mayor aún, es hoy, el desafío de atravesar las pantallas generando un acercamiento entre grupos numerosos que se refugian tras una imagen estática o un rectángulo negro.

Didáctica proyectual

Si bien ya hay numerosos estudios que reflexionan acerca de las modalidades híbridas desde el campo de la didáctica general, es necesario documentar y problematizar esta cuestión desde la perspectiva de la didáctica proyectual. La didáctica proyectual tensiona la matriz de aprendizaje (Quiroga 1992) que la educación formal desarrolla en la mayoría de los estudiantes desde nivel inicial. Desde la mirada de esta ponencia, se concibe que un proyecto es aquella idea o problemática en la que se embarca un estudiante y es susceptible de recibir modificaciones, críticas, debates, aciertos y de generar improntas respecto a una temática que lo definen desde la individualidad del alumno pero que también favorecen el aprendizaje del grupo. Estas particularidades, si bien no definen, tienen la intención de ir conformando el perfil de la situación habitual en una clase-taller de un alumno.

El taller como principal dispositivo de enseñanza y aprendizaje en las disciplinas proyectuales

El taller como un dispositivo que impulsa el intercambio tangible, perceptivo y cognitivo exige una reformulación de su utilización dentro de las nuevas modalidades de enseñanza híbrida y de los nuevos desafíos de la proyectualidad. Este contexto nos lleva a poner en juego la noción de “educación líquida”, desarrollada por Zygmunt Bauman (2015) para referirse a un tipo de enseñanza que prioriza el proceso antes que el resultado, que se adapta a los cambios y que tiene la capacidad de mantener su volumen definido, pero mutando según las posibilidades que ofrece el mundo contemporáneo. Dentro del taller se busca el intercambio sobre las producciones de cada estudiante y del grupo, el debate sobre las problemáticas comunes y sobre los hallazgos que atraviesan los proyectos y la evolución en el proceso de cada uno de los integrantes del grupo. Como dice Mariana Maggio (2012), el conocimiento se construye en base a la experiencia y esa experiencia vivida es la que deja huella o pasa desapercibida. Por eso, es importante incentivar un intercambio que implique un debate grupal, que impulse a una reflexión personal; generar preguntas significativas que indaguen sobre nuevas aperturas hacia esa búsqueda que es el motor que permite a los

estudiantes construirse, fomentar la exploración y permitirse transitar ese espacio del no conocimiento o no saber, que establece ese vacío generador de todas las posibilidades. Ahora bien, la metodología e instrumentación para llevar a cabo esto, no funciona de la misma manera en cualquier formato. Cada dimensión, tiene sus bemoles y entender o capturar, tras la experiencia virtual, cuáles son aquellos gestos de la presencialidad que sí hacen a la construcción del individuo, de la grupalidad y del desarrollo cognitivo socio afectivo, para aprovechar las instancias de “taller” en favor de este aprendizaje personal; dejando para la virtualidad, aquellas instancias que no requieran de un entramado o experiencia física. En consecuencia, parece fundamental tener en cuenta y llevar a cabo una minuciosa planificación en función del intercambio que se busca generar, significa también tener cierta plasticidad sujeta a la respuesta de los estudiantes. Es un aprender haciendo (Froebel, 1826), "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas".

Construcción colectiva del conocimiento:

Deleuze y Guattari (1994) proponen otro tipo de conocimientos que constituyen a través de la figura del rizoma: estos conocimientos se presentan como subterráneos, invisibles, de carácter transversal en cuanto rompen disciplinas y desequilibran sus fronteras. Cuando un rizoma se corta, o se intenta parar, su crecimiento caótico lo hace aparecer en otro espacio, a través de otro hueco, siempre desborda, se desestructura. Parece interesante cruzar esta noción de conocimiento con la idea de generarlo de manera colectiva y, además, con la concepción de Juan Freire (2020) sobre la “Educación híbrida” donde expresa que debe ser flexible, diversa y significativa. Lograr construir de manera participativa y a través del debate un proceso que genere diversas preguntas y, a su vez, que cada integrante del grupo aporte una pieza del rompecabezas a resolver requiere de un análisis profundo poniendo foco en cada una de las modalidades, la analógica y la remota. Se fundamenta en el llamado aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 2011), que se contrapone al aprendizaje tradicional; es una metodología participativa; una pedagogía de la pregunta contrapuesta a la de la respuesta; que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico; la relación docente / alumno queda establecida en la realización de una tarea común; con carácter integrador, horizontal y grupal. De ahí que haciendo foco en una pedagogía del diseño surge una subcategoría que invita a indagar sobre lo vincular y el contraste que existe entre ambas modalidades.

Lo vincular

Compartir es a priori un elemento esencial en el proceso de aprendizaje participativo, el debate sobre hallazgos y dificultades en el taller no fue suplantado por las diversas plataformas que imitan sus paredes (miro, mural,

padlet, etc), sin embargo, acercó al trabajo en comunidad. Se lograron generar espacios virtuales que equivalen a la enchinchada de la presencialidad, espacios para compartir, inmiscuirse en el trabajo ajeno y ver los diferentes procesos. Aun así, presentan diversas dificultades, entre las principales se pueden nombrar: siendo estudiante, no encontrar a tus compañeros cerca para hacer consultas o generar espacios informales fuera de la clase y siendo docente no tener a disposición el lenguaje corporal del grupo para lograr hacer una interpretación integral de las situaciones que surgen.

La virtualidad, a pesar de facilitar esconderse tras una cámara apagada, no incentiva necesariamente la participación oral. Incluso tiene la dificultad de la continua interrupción, se atasca el debate con los: “bueno vos, no, eh, si vos...”. En cambio, en este formato, el chat funciona con una respuesta más inmediata. La mayoría, contestan sin temor a equivocarse. No está en juego su cara, ni su voz, no se trata más que unas letras anodinas negras sobre blanco.

Deleuze & Guattari, explican que: *“Una lengua siempre está atrapada en rostros que anuncian sus enunciados, que los lastran respecto a los significantes dominantes y a los sujetos concernidos. Las opciones se guían y los elementos se organizan por los rostros: la gramática común es inseparable de una educación de los rostros. El rostro es un verdadero porta-voz.”* (1980:184)

No sólo comunicamos al hablar. Silencios, miradas, gestos, etc. se ponen en juego en ese intercambio; hablan, comunican portando diversas interpretaciones y consecuencias en esas unidades. Como seres culturales que somos contamos con esa educación de rostros, sabiéndolos leer, sabiéndolos interpretar, y es por eso que la lengua siempre está atrapada a ese rostro del que habla, inseparables, llenos de carga comunicacional, llenos de significantes, de significados, de sentido.

Además de portar voz en el rostro, estos se reterritorializan, están “rostrificados” y a la vez “paisificados” (Deleuze & Guattari 1980:180)

Los rostros están inmersos en un paisaje, (lleno de rostros también), contexto no pasivo que nos mira, nos “lee”. Somos por el resto y nos transformamos también por él. Vincularse como unidades activas en todos los sentidos, como cambio, como intercambio, crecimiento y transformación, donde la grupalidad va a ser un resultado mucho mayor que la suma de esas unidades: ¿Cómo se podría potenciar estos vínculos tanto en la virtualidad como en las clases presenciales?

Reflexiones de una primera aproximación

Los primeros análisis y reflexiones sobre el taller expandido y sobre cómo potenciar los nuevos soportes, dispositivos, formatos y lenguajes trajeron consigo las categorías antes propuestas, que como se puede observar, sus límites son porosos, pueden vincularse y se retroalimentan entre sí.

Esta ponencia deja abierta la pregunta sobre la generación de una propuesta de algunos modelos de enseñanza con didácticas híbridas para que de esta manera contribuir a impulsar un polo sobre la didáctica del proyecto de diseño contemplando tanto la calidad de la enseñanza como el perfil del egresado propuesto. Estos modelos contemplarán un análisis sobre diversas herramientas virtuales, que, integradas con instancias presenciales logren la exploración de la apertura de las dimensiones espacio y tiempo.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio Río de La Plata
- Ardini, C.; Ciolli, M. E. y Mirad, H. N. (2017). *De la fragmentación de las audiencias a las comunidades transmedia*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bruner, J. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. *NYE U: Iberia*.
- Deleuze & Guattari (1994). *Mil Mesetas, capitalismo y esquizofrenia*, Editorial PRE-TEXTOS, Valencia.
- Durkheim, E. (2008 [1912]). *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza.
- Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era* (p. 264). Springer Nature.
- Gómez, J. (2016). *Transmedia Services*. [Fecha de consulta: 03/02/2016].
- Gurrutxaga, A. (1991) "El Redescubrimiento de la Comunidad". *Reis*, 56, p. 33-60.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Maya Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 187-211.
- Orihuela, J. L. (2020). *Repensar la universidad en cuarentena*.

Pardo Kuklinski, H; Cobo, C (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona

Pons Díez, J.; Gil Lacruz, M.; Grande Gascón, J.M. (1996): "Participación y sentimiento de pertenencia en comunidades urbanas: aproximación metodológica a su Evaluación", en: RTS, 141, pp. 33-44.

Quiroga, A. Matrices de aprendizaje (1992). Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco, Buenos Aires.

Reig, D., & Vilches, L. F. (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Fundación Telefónica.

SOUTO, M (1992). Hacia una didáctica de lo grupal, Miño y Dávila ediciones, Buenos Aires.