

Educación a distancia o distancia de la educación: dilema y recurso.

Facultad Arquitectura y Urbanismo. UNLP

Dra. Arq. Victoria Goenaga

La incidencia que la educación a distancia tendrá en el saber adquirido que implica el conocimiento proyectual, seguramente se debe en los próximos años. Podemos anticipar ciertas observaciones como resultado de la sistematización de los procesos de diseño en pandemia, que toman forma de desplazamientos, traslados y nuevas traducciones del espacio.

Estas formas, ponen en discusión los tradicionales trayectos curriculares por los que discurre la formación disciplinar en arquitectura y urbanismo. Podemos aproximarnos a sostener que se produjo un desplazamiento de la mirada instrumental de la tecnología por el aporte en clave pedagógica de la misma. El *"aprender a aprender"* (Tonucci Francesco, 2014) cambió sus reglas y nos transparentó al máximo nuestro rol de mediadores de saberes.

Casi con la misma intensidad, es imposible no mencionar el impacto de ideas como la de Zygmunt Bauman al poner en escena de nuestra memoria el momento de pandemia que nos llevó a virtualizar y distanciar los espacios de educación.

Al decir de Zygmunt, por un período de dos años, se nos cayeron los telones, aquellos que según él hacen que miremos sin llegar a ver, al caer ese telón vemos el mundo en toda su desnuda, incómoda, pero liberadora realidad (Bauman 2010).

Una realidad que queremos reflexionar en estas líneas bajo sus presupuestos *"...una irremediable escasez de verdades absolutas. Es en dicho mundo, en un mundo donde la única certeza es la certeza de la incertidumbre, en el que estamos destinados a intentar una y otra vez, siempre de forma inconclusa, comprendernos y comprender a los demás, destinados a comunicar y de este modo a vivir el uno con el otro y el uno para el otro"*.(Bauman 2010).

El hecho de eliminar las certezas para generarle confianza al estudiante se profundizó con el arribo de la era digital que definitivamente liberó la comunicación de las limitaciones físicas del transporte. La distancia, afirma Bauman, *"en tiempos la más formidable de las defensas comunales, perdió gran parte de su importancia, dejó de tener la dimensión de aislamiento y lejanía a que iba asociado en el lugar común"*. (Gonzales 2007).

Sabemos que el advenimiento de las tecnologías digitales en la integración de los procesos de diseño no es algo que haya surgido como causa de la pandemia. El proyecto de arquitectura y urbanismo venía atravesando un período de transición a raíz de una progresiva asimilación de nuevos materiales y técnicas de producción digital (Abondano - Humberto, 1990).

A partir de estas reflexiones, nos apoyamos en aquellos argumentos que sostienen los aprendizajes situados, donde se sugiere potenciar las capacidades de posicionamiento de estudiantes a partir de sus propias observaciones y lógicas proyectuales, comprometidos con la realidad social que les interpela.

En dicha interpelación, pocas veces en la historia del ámbito de la enseñanza de arquitectura y urbanismo se pudo ver con tanta crudeza cómo esas observaciones

de la realidad social se ponían en proyecto a la vez que acontecían en la realidad. La virtualidad y la distancia, nos expusieron las diferentes formas de pobreza, nos mostraron las vulnerabilidades de quien vivía en soledad, entre chapas y cartones, sin espacio exterior, sin luz natural o en el medio de la nada; del exponencial y no valorado reparto de tareas del hogar y de la conexión o desconexión que el ciber espacio generaba según el funcionamiento de sistemas de tecnología inalámbricos. Mientras tanto, discurría lo que algunos erróneamente llamaban nueva normalidad... inexorablemente por momentos hipotetizamos lúdicamente que *la educación a distancia*¹ se nos iba convirtiendo en una distancia de la educación.

Sin embargo, esa incómoda realidad, nos otorgaba herramientas para interrogar los espacios educativos con mayor o menor intensidad, compromiso y ética. En ese sentido, la particular experiencia de proyectos arquitectónicos y urbanos -que como docentes se llevó adelante en el Taller 8 de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo-, hoy en día nos sigue interpelando por el desempeño de aprendizajes ante las nuevas demandas educativas. Este texto, tiene por objetivo tomarnos un momento y centrarnos en repensar herramientas de encuadre sin desconocer las condiciones de contexto por las cuales discurrieron. En el rol docente de sostener esos espacios, disolvían los límites de acceso y se convertía en un espacio inclusivo y antagónicamente expulsivo.

Ahora bien, ante la inminencia de la pandemia, las dificultades compartidas de un funcionamiento efectivo de las redes y la necesidad de llevar el taller de proyectos al ciber espacio, complejizó didácticas y dinámicas utilizadas frecuentemente que intuíamos ya no podríamos volver a utilizar. Aun sabiendo que los procesos de cambio se habían iniciado antes de la pandemia, la misma solo hizo que los mismos se acentuaran. En ese sentido, desapareció el "*espacio taller*" y el proyecto adoleció de instancias de intercambio mano a mano y de dibujo a la mano. La articulación en términos de conocimiento que producía el ojo, la mente y la mano (Pallashma Juhani, 2012) como sistema coordinado del proceso proyectual se transformó radicalmente hasta desaparecer.

Es mencionado que una de las constantes en el taller de proyectos es la verdadera construcción de significados y aprendizajes que se da en la propia acción de proyectar. Aprendemos a diseñar, diseñando. (Mazzeo Cecilia, Romano Ana, Litwin Edith, 2007). Los valores y significados los aprecia o descubre el estudiante mientras tanto supone la acción de proyectar. El conocimiento proyectual es un saber en sí mismo que se revela en la acción. Por eso, en la pandemia, adquirieron magnitud los espacios de interrogación por sobre la función del proceso proyectual en pos de desarrollar los procesos educativos en cada trayecto curricular de los aprendizajes en arquitectura.

La orientación docente se vio dificultada específicamente en el estudio sistemático de esos procesos de diseño. Como tema articulado a las elaboraciones teóricas, pudimos iniciar la etapa de las ideas compartiendo en el espacio virtual de zoom los primeros croquis. Sin embargo, cuando el proyecto alcanzó etapas evolutivas avanzadas, se complejizó el intercambio de diálogo en la pantalla.

¹Es necesario agradecer y destacar que ni bien iniciado el avance de la pandemia por coronavirus (marzo 2020) y las consecuentes medidas de aislamiento ordenadas por el Gobierno Nacional, la Universidad Nacional de La Plata diseñó y puso en marcha en tiempo récord un programa especial de educación a distancia. El "Programa de apoyo a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios en el contexto de la pandemia de COVID-19" (PAED) nos permitió capacitarnos de manera acelerada para afrontar los procesos educativos en virtualidad.

De esta manera, la externalización de ese proceso de diseño -que en años anteriores- se daba con materiales físicos como papel, lápiz, tintas, maqueta de estudio-, ahora era representado por diagramas delineados con pad, lápiz electrónico o dedos. Perdimos la experiencia sensible del papel, que es una de las claves del proceso proyectual.

Desaparecieron los espacios para juntarnos, debatir mirándonos y escuchándonos sin intermediaciones de logos, emoticones y micrófonos. Como tampoco se reconoció en la virtualidad, el recorrer del espacio taller donde se despliegan papeles, exposiciones de cartones de maqueta de estudio. Propiedades de los objetos como brillo, textura, color a los que no podíamos acceder. Nos desaparecieron los entornos físicos, las posibilidades de relevarlos in situ.

Los códigos de manipulación tridimensional se exacerbaban, -como mencionamos- ellos ya venían en profundo cambio. Ninguno de los lenguajes de diseño conocidos nos ofrecía la solución adecuada al problema educación en pandemia.

Sin embargo, a medida que transcurría el aislamiento decretado, nos fue cotidiano adaptarnos a que no estábamos en el ámbito de taller, lo que nos llevó a intentar construir nuevas formas de correcciones colectivas, acompañamiento e intercambio en pizarra padlet, unidades de estudio en facebook, espacios de acceso libre al drop donde compartir materiales y recrear maneras colaborativas de aprendizajes como lugar de presentación de las ideas.

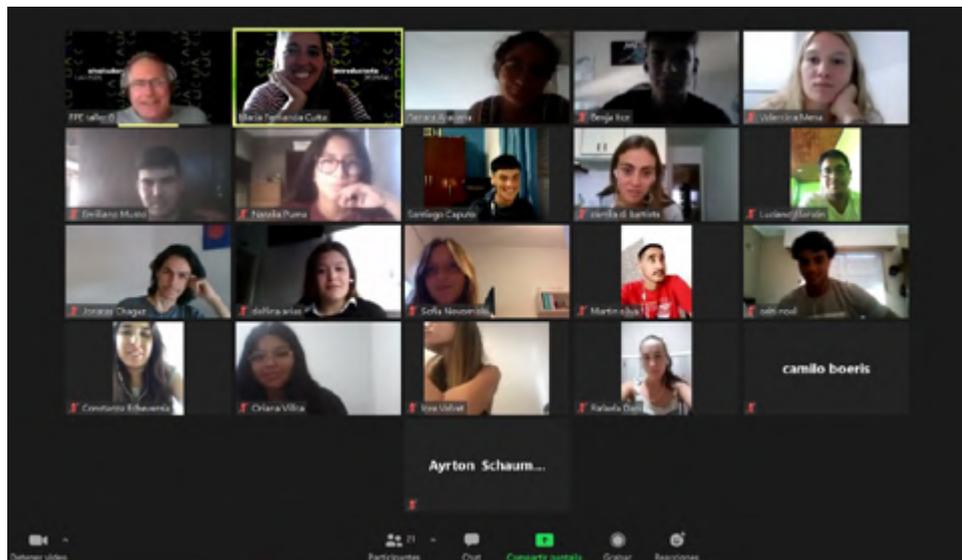
La "enchinchada" en padlet vislumbró que el recrear no era la manera, sino el volver a proyectar, el volver a pensar y crear los entornos virtuales.

Como estrategia complementaria de trabajo diario, fuimos paso a paso asegurando el día de clase, donde fue relevante el rápido accionar en los programas de capacitación de la Universidad Nacional de la Plata en los esquemas de distancia. Los resultados se plasmaron en algunos logros en que tuvimos que ejercitar diferentes respuestas detalladas a continuación:

1. El fortalecimiento de vínculos de la comunidad educativa en aprendizajes situados.

A partir de los aprendizajes situados, se logró fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa docente estudiante mediante el incremento de autonomías, autoevaluaciones y autogestiones de cada quien. Tomaron valor y forma las estrategias de evaluación grupal por sobre las individuales (Figuras 1 y 2).





Figuras 1 y 2: capturas de pantalla de dos entornos de trabajo frecuentemente utilizados en nuestro Taller de Proyectos n.8 FAU. UNLP: pizarra padlet y videoconferencia por zoom.

Por su simple accesibilidad y recurso económico el zoom fue la estrella que opacó otros sistemas como la pizarra multiusuario del BBB (Big Blue Bottom) en entorno moodle, - con acceso sin consumo de datos- o el meet como entorno sin interrupciones. Sin embargo, gracias a las licencias que la Universidad Nacional de La Plata previó, logramos desde el Taller de Proyectos convocar a diversos profesionales en la disciplina provenientes de varios lugares del mundo para que brindaran conferencias sobre las temáticas² que se desarrollaban en el correspondiente ciclo lectivo. Los resultados generaron debates sobre la magnitud y el nuevo rol que como tema clave comenzaba a adquirir el habitar en los nuevos ámbitos de aislamiento, situación que continúa desde entonces y perdura en el presente de post pandemia.

2. El aporte pedagógico de la tecnología.

Reforzamos maneras no pasivas que ofrecieron las didácticas virtuales del Programa de Educación a Distancia de la UNLP (PAED) cuyas condiciones de contexto permitieron que las temáticas desarrolladas se clarificaran desde lo enunciativo, definiendo tema y contenidos; asignando los roles docentes, identificando destinatarios, propósitos y contexto de aplicación e implementación, convirtiendo la tecnología no sólo en un medio, sino en el principal aporte pedagógico.

El hecho de planificar minuciosamente el aula, permitió posteriormente crear los grupos y agrupamientos para los trayectos focalizados como también tener la visibilidad institucional como marco de acción que concertaba todo en un mismo sitio.

Adquirió importancia pensar en maneras rápidas e innovadoras de salir de los confusos momentos en que entrábamos en pandemia, y también pensar cómo sostener los espacios educativos ya que al inicio de la pandemia no teníamos adquiridos los contenidos del PAED.

²Gracias a esos espacios de intercambio pudimos presentarnos desde el Taller de proyectos N8 Pagani Etulain a la convocatoria de Libros cátedra y salimos seleccionados para publicar la compilación de todas esas conferencias sumando a cada una las apreciaciones docentes .

La clarificación de estos ítems, que parecen tan razonables en lo cotidiano de la actividad docente, nos permitió balancearnos hacia estrategias de orientación y de recorte de la actividad y no de asistencia. Así mismo, el hecho de trabajar en la continuidad de contenidos esenciales de un nivel a otro, -repetiendo en algunos casos los mismos-, permitió lograr la efectiva asimilación de los mismos.

De esta manera, el ajuste de pensar el diario, el concretar actividades específicas por clase como ejercitaciones o esquicios cortos, posibilitó enfrentar la condición de incertidumbre a la que nos veíamos expuestos principalmente en los niveles iniciales de enseñanza, representando todo lo contrario en estudiantes de niveles avanzados. Un efecto inverso surgió de la utilización de las herramientas tecnológicas ya que cuando hace años los primeros niveles (1, 2, y 3) prácticamente no las usaban, en pandemia echaron mano de las mismas instalándolas hasta hoy en día.

3. El rol docente de orientador y no instructor, en pos de fomentar la creatividad en los procesos proyectuales.

La creatividad docente-estudiante se puso al máximo en jaque fomentando un pensar intuitivo que debía buscar lógicas nuevas para transmitir y explicar el espacio que de hecho se encuadra en lógicas abstractas. El mismo, incrementaba su abstracción ya que al inicio no teníamos acceso a maneras de representar los croquis iniciales tan naturalmente -a la mano- como lo hacíamos en el espacio taller.

Esta situación, posibilitó un reversionado disciplinar en el sentido que dejamos de lado los vicios o la inclinación -muchas veces repetida- de caer en los aspectos funcionales al pensar el proyecto. La creatividad, intuición y percepción no necesitan asistencia sino orientación, tutoría. Nunca será un producto acabado y por eso seguiremos trabajando en el proceso proyectual y no en un resultado. Siguiendo a G. Hegel en Lecciones de estética, delante de los proyectos orientábamos a verlo sensiblemente y luego preguntarnos por su contenido. Buscábamos no caer en esquematismos donde el exterior, la apariencia sensible o la forma, representaba un mero envoltorio del contenido o esencia. Nuestra orientación docente, debía provocar y evocar en términos de la resolución la representación al máximo de los contenidos sensibles, experiencias vitales del espacio, de objetos no reales.

Al decir de Hegel *"la esencia de todo arte consiste en que pone al hombre ante sí mismo(...)* el arte tiene como tarea hacer que todos los puntos de su superficie se vuelvan ojo, sede del alma que vuelve visible el espíritu(...)"(Corrêa Elyane Lins, 1998).

Enfatizamos el planteo de actividades basadas en la intuición y creatividad también en las formas de relevar, concebir y comunicar el espacio. En ese sentido adquirió visibilidad el espacio híbrido para la enseñanza del proyecto arquitectónico urbano definido como mediador al momento de salir del aislamiento. Podemos aproximarnos a definir que los modelos híbridos para la enseñanza del proyecto urbano arquitectónico se encuadran en aquellos espacios educativos que complementan y/o constituyen para el individuo una nueva identidad que podemos denominar la identidad digital (Ferusic Manusev, Relja, 2012).

Es motivo de reflexión cómo esta identidad del ser estudiante se relaciona interactuando en los espacios digitales, para idear en un espacio virtual un espacio simulado.

No pretendemos crear un confuso juego de palabras, ni tampoco intenta este texto avanzar en la reflexión filosófica sobre el espacio digital, pero sí nos interesa plantear que se trata de una discusión epistemológica sobre el cómo de los procesos de aprendizaje de proyecto en términos de aprender a aprender.

Actualmente, repensar estos espacios híbridos que hoy nos dan la libertad de mixear como la herramienta chat GPT que nos permite indagar en las relaciones conceptuales entre teorías, o los espacios 3D y 4D, las realidades inmersivas, la herramienta Urban Menu como herramienta de visualización de hipótesis de transformación en el medio urbano (Figura 3, 4 y 5), nos permite pensar los entornos de manera consciente y responsable teniendo como principal objetivo no marearnos en la diversificación de los mismos como canales de comunicación.

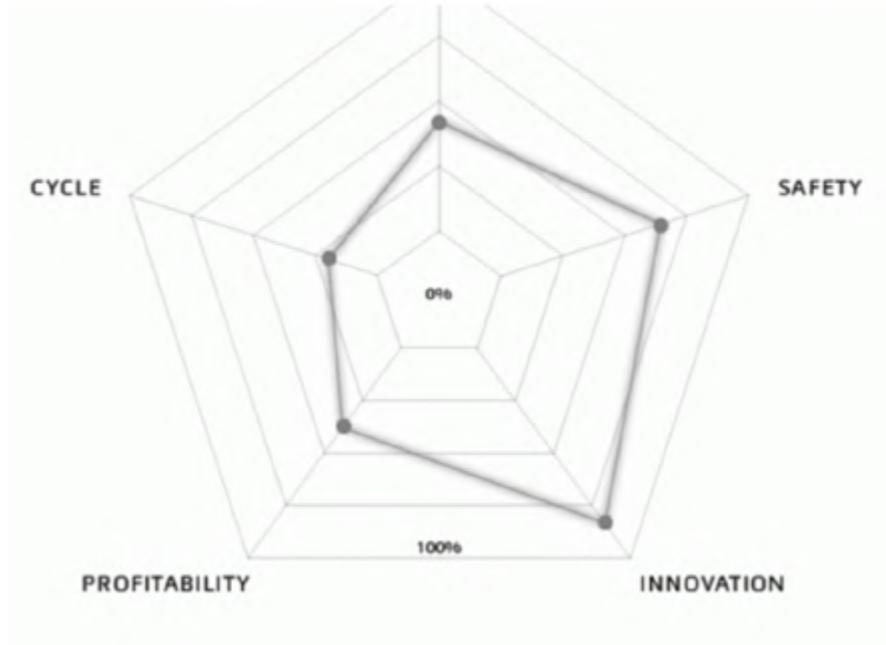




Figura 3, 4 y 5 : Busarchitektur, Spinadel Laura. Captura de video: Urban Menu recuperado de: <https://www.busarchitektur.com/de/gopublic/urban-menu>.

Tanto la transmutación de maqueta física a virtual como la intensificación del registro fotográfico editado, fueron instrumentos adaptables a los estudiantes avanzados pero que dificultaron la evolución de proyectos en los niveles iniciales fomentando un pensamiento fragmentario (Figura 6, 7 y 8). De igual manera la tectónica como tema, pasó a ser un attach, una impostura y no una tema de investigación proliferando las imágenes atractivas, un maquillaje de universos que el espacio digital favoreció.





Figura 6, 7 y 8 respectivamente. Estudiantes: Canepa, Hulman, Lanciotti. Maqueta virtual: Escuela de artes escénicas de la UNLP en Meridiano V. La Plata. Maqueta virtual 2021. Estudiantes: Luna y Saab. Maqueta virtual 2021 y maqueta física de estudio de Nivel 1.

4. El aprendizaje del taller virtual sin emulación del taller físico.

Cuando el taller virtual intentó emular al taller físico, fracasó.

De ahí que la construcción por un espacio diferente de formas híbridas, permitió la configuración de un espacio nuevo donde intercambiar materiales tales como los documentos colaborativos word, excel, power point, murales, los nuevos instrumentos como el drive para evaluar entregas o las pizarras colectivizaron el espacio de encuentro.

Para la instancia de entrega, los códigos QR facilitaron la manera de acceso colectivo desde los dispositivos cotidianos como celulares.

Se podía ver en simultáneo la producción vertical de todos los niveles del taller de proyectos, como también aprender el significado de incrustar un instrumento en otro, como la pizarra colaborativa padlet en aula web que -como mecanismo híbrido- permitió no sólo combinar lo asincrónico con lo sincrónico en una misma plataforma de código abierto, sino lograr un diseño curricular alternado.

Una mención especial merece la instancia del relevamiento in situ como momento introductorio en el planteo de complejidades de problemáticas que llevan a las hipótesis de proyecto. Aparecieron los relevamientos por Google Earth, los vuelos de drones y los recorridos virtuales filmados con celulares.

El hecho de cambio de escenarios de utilidades educativas, no implicó una disminución de habilidades en la toma de decisiones, sino todo lo contrario: la potencia en la activación y diversificación de los recursos de análisis de sitio y lugar se transformó en un complemento que se instaló de manera permanente y aseguró la continuidad de los aprendizajes.

Creemos que aún no hemos agotado la instancia de discusión de la hibridez para los espacios de aprendizaje y corremos el riesgo de volver al estado anterior de pandemia de total sincronidad, perdiendo la oportunidad de virtualizar algunos espacios de trabajo -como los de contenidos teóricos- que hoy demandan un esfuerzo de recursos infraestructurales difíciles de sostener desde lo económico para nuestras Universidades Públicas. Hoy no estamos pensándolo desde lo

ambientalmente consciente y seguimos ocupando espacios en áreas a preservar como algunas pertenecientes al campus de la UNLP que sigue ocupando áreas absorbentes del Bosque de la Ciudad de La Plata. Diferentes aspectos de una problemática que se relaciona en múltiples escalas.

Consideraciones

El modelo del proceso de diseño conocido mutó, manteniendo las instancias de reflexión analítica inicial e irrumpiendo en las secuencias de los métodos proyectuales. Cambiaron las condiciones de contexto de procesamiento pero se mantuvieron objetivos, contenidos y criterios de los trabajos prácticos.

Nunca antes como en la pandemia nuestro rol docente debió evolucionar tanto y tan velozmente de la mano de las nuevas tecnologías. Consideramos que las lógicas de los métodos de diseño deben interpelar y desplazarse hacia nuevos campos de investigación con similar naturalidad como de hecho lo han hecho los repertorios de expresión y comunicación del proyecto arquitectónico y urbano.

Aún tenemos una oportunidad para abrirnos a nuevos lenguajes, desafiarnos para lograr incrementar la calidad en la educación, ajustar las temporalidades demandantes de las redes y considerar en estos trayectos las capacidades y accesibilidades diferentes. Aprender hoy en día, debería ser asimilar conocimiento pero también adaptarnos al medio, reconocernos en los cambios, movernos en la búsqueda de estrategias que generen confianza para un espacio de aprendizajes mutuo situado en un mundo del habitar donde la incertidumbre - a la manera de Bauman - nos destina a vivir responsablemente el uno con el otro y para el otro.

Bibliografía

Abondano Franco, David Humberto. (1990). De la arquitectura moderna a la arquitectura digital: La influencia de la revolución industrial y la revolución de la información en la producción y la cultura arquitectónica. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/664655>. Tesis doctoral. La Salle Universidad Ramón Llul. Catalunya. España.

Busarchitektur, Spinadel Laura. (2020). Urban Menus. Osterreich. Vienna. Recuperado de: <https://www.busarchitektur.com/de/gopublic/urban-menus>.

Corrêa Elyane Lins. (1998). ¿Hegel y el fin de la arquitectura?. DC PAPERS, revista de crítica y teoría de la arquitectura, N°. 1, 1998, págs. 35-43. Universidad Politécnica de Cataluña / Universitat Politècnica de Catalunya: Departament de Composició Arquitectònica (<http://www.upc.es/cda/>)

Comunidad UCJC (2014). Aprender de ellos para enseñar: Francesco Tonucci. Entrevista Universidad Camilo Jose Cela. Recuperado en septiembre de 2022 de <https://blogs.ucjc.edu/aprender-de-ellos-para-ensenar-francesco-tonucci/>.

González, Noé. (2007). Bauman, identidad y comunidad. Espiral (Guadalajara), 14(40), 179-198. Recuperado en 08 de marzo de 2023, de <https://acortar.link/ldMzxT>

HEGEL, G. WV. .F. (1989). Lecciones sobre la estética. (Traducción al español A. Brotóns Muñoz). Madrid: Akal, 1989.

Litwin, Edith, (2007). Prólogo. Reflexiones en torno a una didáctica para la enseñanza proyectual. En C. Mazzeo y A. M. Romano La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior, (17-20). Buenos Aires: Nobuko

Mazzeo, Cecilia. y Romano, Ana M. (2007). La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. Buenos Aires: Nobuko.

Pallasmaa, Juhani (2012). La mano que piensa. Editorial GG. España.

Ferusic Manusev, Relja. (2012). Espacios Híbridos físico-digitales. Parámetros y estrategias de proyecto de los espacios urbanos híbridos entre el espacio público físico y el espacio procomún digital. Tesis Maestría. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona. ETSAB.

Programa de apoyo a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios en el contexto de la pandemia de COVID-19 (2020). PAED. UNLP.

Zygmunt Bauman, Discurso Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades (2010) recuperado de: <https://acortar.link/44qdH0>