

08

Del deseo virtual a la realidad Phygital

Prácticas docentes en entornos postdigitales y pandémicos

Eje investigación-extensión
La línea de lo real a la virtual**RODRÍGUEZ CIURÓ, Gabriela.**Diseñadora Industrial. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Administración de Negocios. Profesora Adjunta.
gabiciuro@hotmail.com**ARANGO, Daniel**Diseñador Industrial. Especialista en Docencia Universitaria. Doctorando. Profesor Adjunto.
dfarango@hotmail.com

Grupo de Estudios de Medios Informáticos en Diseño y Arquitectura (Emida). Centro de Investigaciones Proyectuales y Acciones de Diseño Industrial (CIPADI). Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina.

resumen

Transitar el 2020 fue analogía de descubrimiento, desafío y aprendizaje para la sociedad. La circulación intermitente planteada por Bauman entre los universos off-line y on-line que habitamos se hizo difusa, y los límites antes delineables desaparecieron por momentos. La realidad phygital tomó preponderancia y nuevos comportamientos emergieron ante los requerimientos de inmediatez, interacción e inmersión.

Producto de este nuevo panorama, observamos el surgimiento de hábitos proyectados que se aceleraron como consecuencia de las demandas del medio. Las herramientas y plataformas se re-versionaron y crecieron notoriamente en relación al diseño de interfaces y sus prestaciones; al igual que las habilidades requeridas por parte de los usuarios, quienes sincrónicamente solicitaban mayor eficiencia.

Dentro del tsunami multidimensional que se produjo, advertimos un hito para la comunidad educativa en cualquiera de sus niveles. Para las disciplinas proyectuales representó una provocación al habitar de las formas en entornos virtuales y las metodologías mediante las cuales pudieron abordarse. La interacción, manipulación e intervención en la materia de pronto se produjo mediante interfaces digitales, operadas en forma remota, mediante un cursor que graficaba sobre una pantalla.

Previo a la pandemia, los contextos postdigitales parecían escenarios utópicos y lejanos, donde se proyectaba el deseo de estudiantes de abordar la virtualidad, manifestando la imperiosa necesidad de digitalizar instancias de su aprendizaje, requiriendo aggiornar las prácticas docentes. En ese momento, las acciones en la virtualidad eran fuentes de experimentación, producto de indagar en sus bondades y desarrollar prácticas puntuales. Sin embargo la irrupción del aislamiento y la necesidad de trabajar desde, en y hacia la virtualidad motivó a las cátedras de disciplinas proyectuales a diseñar estrategias de abordaje propias. Manipular códigos y capacidades diferentes y complementarias, pero por sobre todo diseñar experiencias placenteras para la construcción del conocimiento. Abordar esas experiencias y sus complejidades es el objetivo de este trabajo.

Palabras clave: DISCIPLINAS PROYECTUALES, VIRTUALIDAD, PHIGITAL, DISEÑO DE EXPERIENCIAS.

Introducción

La irrupción en los comportamientos sociales que se observó en el 2020 producto de la pandemia, fue solo una parte de la compleja crisis sanitaria, económica, política y social que debió atravesar el mundo entero con sus matices. La pausa, el resetear y re-configurar fueron acciones que debieron adoptarse de inmediato, para el después y el mientras tanto. La empatía como *trending topic*¹ simbolizó la necesidad de poder ver el modo de acercarnos al otro desde la comprensión y participación de su realidad.

Por su parte, la dinámica social no solo modificó comportamientos sino que re-jerarquizó hábitos en su más amplio sentido, afectando transversalmente cualquier apreciación que pudiera haberse realizado hasta el momento. La demanda de fluidez e instantaneidad en las comunicaciones creció, y las brechas tecnológicas debían suplirse de inmediato para mantenernos conectados con los afectos, el trabajo y el mundo en sí mismo. La normalidad había cambiado y con ella un sinfín de cuestiones asociadas.

En el ámbito de la educación los procesos tradicionales de construcción del conocimiento se vieron sacudidos por el panorama global y la realidad regional. Claramente lejos de poder prever estas condiciones,

¹ Palabras claves más utilizadas en un determinado plazo de tiempo. Actualmente asociadas a las redes sociales, mediante hashtags que son tendencia o marcan la inclinación hacia ciertos conceptos según la zona geográfica objeto de estudio.

los diferentes actores venían planteando la necesidad de introducirse en la digitalidad de la enseñanza, a través de prácticas aisladas e intentos de aproximación individuales. Sin embargo el impulso del ASP² provocó una suerte de aceleración en términos de planificación y acción, donde docentes y estudiantes buscaron los medios y las herramientas para poder afrontar el desafío.

Este trabajo tiene antecedentes en el estudio del perfil estudiantil y las demandas asociadas a sus competencias digitales y motivacionales en un contexto que se asume como postdigital; y que si bien se advertía instaurado en el ámbito social, no así en el educativo hasta el 2020. Se trata de abordar la dualidad del deseo frente a la utopía, y el exceso de cara a la necesidad. La trama compleja del acercamiento a la forma en entornos virtuales, con perfiles estudiantiles reconfigurados y buscando desarrollar experiencias placenteras para la apropiación del saber.

Antecedentes

En trabajos anteriores abordamos la problemática de las prácticas tradicionales vinculadas a la enseñanza en disciplinas proyectuales, que no se adaptaban al perfil del estudiante, casi desconociendo otras maneras de aprender más próximas a sus intereses y estímulos (Flores, 1988). Hemos observado como docentes de asignaturas proyectuales de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD / UNMdP, a sujetos que

² Aislamiento Social y Preventivo, decretado en la República Argentina como consecuencia de la crisis sanitaria global, a partir del 19 de marzo de 2020.

transitan los talleres pudiendo percibir la demanda de cambio. La necesidad de acercamiento a sus hábitos de manera complementaria a lo tradicional, que en nuestro caso es la modalidad taller (Ander Egg, 1991).

En consenso con otros profesores del área, se considera hace unos años la necesidad de ajustar las prácticas a los nuevos perfiles estudiantiles, sus características y motivaciones. Y por otro lado la sensación de deseo - por parte de ellos - en tanto dinámicas más motivadoras en términos de híbridos dígito-virtuales.

Oportunamente en Rodríguez Ciuró, Arango y Bastida (2017) planteamos³ como hipótesis que *“las prácticas de las asignaturas proyectuales emergentes de la modalidad taller se encuentran desajustadas respecto al perfil estudiantil, no logrando potenciar las competencias de los nuevos estudiantes en los entornos postdigitales”* y como hipótesis auxiliar que *“el estudiante encuentra dificultad -en el entorno del taller- de interactuar tal cual lo hace en los entornos virtuales, donde la ausencia física facilita su participación y la simultaneidad de atención y tareas”*. Estas premisas condujeron una investigación que indaga sobre la relación de las prácticas en tiempos y espacios reales y virtuales, de acuerdo con tres ejes: la modalidad taller, las prácticas docentes y el perfil de los estudiantes.

³ Los desafíos de actualizar prácticas docentes en tiempos y espacios de entornos reales y virtuales. (2017) Trabajo final de Especialización en Docencia Universitaria. FH. UNMdP.

Como conclusión se advierte que ambas partes buscan un cambio en tanto ajuste de las metodologías de aprendizaje a los nuevos perfiles. Sin embargo, mientras esto sucede, emergen prácticas de exploración digital aisladas, pero que no transcurren en un entorno común. Sino que abordan la digitalidad desde acciones puntuales y concretas que inician en el entorno presencial para luego desarrollarse o concluirse en el digital. En cuanto a los espacios virtuales, se observó que lo que allí sucede no se corresponde con el transcurrir del taller real presencial. Es el caso de intercambios, conclusiones y respuestas inmediatas que se aprecian fluidas en su interacción dentro de las redes, pero con una contracara en la actividad del taller.

Se observó que el intercambio que se daba años atrás entre docentes y estudiantes, se había trasladado a los entornos virtuales, en las redes sociales. La fluidez de las interacciones e intercambios parecía sentar mejor en la virtualidad, adoptando dinámicas particulares a cada grupo, y paralelas al desarrollo de la actividad en taller. Lo cual significaba nuevos entornos donde se continuaba produciendo el conocimiento, pero desde la interacción de solo una de las partes, detrás de una pantalla, con una exposición diferente y de modo instantáneo. Así que las prácticas que se suponían propias del espacio físico habían mutado y sido pseudo desplazadas a entornos de los cuales el docente no formaba parte activa o no podía hacerlo del mismo modo que en los talleres tradicionales.

El perfil del estudiante

Desde hace tiempo se observa que el perfil de los estudiantes que ingresa a la Universidad posee características distintivas propias, consideradas como nuevas modalidades cognitivas (Piscitelli, 2009). Las habilidades instrumentales de lo digital y los entornos conectados a la Web inciden fuertemente en el modo de aproximarse, abordar y afrontar el proceso proyectual, como también en la forma de comunicarse, expresarse, relacionarse e interactuar con sus pares, docentes y el medio en general.

Los jóvenes de hoy suelen definirse a sí mismos por su relación con la cultura popular, entendida como aquella que construyen los medios de comunicación, la música, el cine y otras expresiones (Giroux, 1996). Esto sumado a los nuevos entornos que transitan y los medios tecnológicos de los que disponen, las redes sociales, internet, notebooks, smartphones, entre otros; modifican su perfil y los caracteriza de un modo diferente.

Poseen capacidades positivas como la continua y rápida recepción de información, la multiplicidad de acción y simultaneidad en la atención. Presentan claras preferencias hacia los multimedios, la imagen/gráfica antes que los textos, lo concreto por sobre lo extenso, y lo multi..., la voracidad por la rapidez y la necesidad de estar conectados siempre y a todo momento con el afuera, teniendo en definitiva un "abordaje en red". Buscan el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez del abordaje lineal propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica.

Hay una dinámica tan veloz que es cada vez más complicado generar una atención que pueda durar en el tiempo. El tiempo se acortó. Se hizo un zoom sobre el tiempo (Silberman-Loew, 2010).

Sin embargo ese perfil que planteó Piscitelli (2009) con los cambios tecno-culturales, ha ido mutando, convirtiéndose en un antecedente de nuevos rasgos identitarios. Asumiendo que vivimos en una sociedad fluida (Bauman, 2006)⁴ en la que todo, incluso el conocimiento, evoluciona constantemente; es necesario considerar estos rasgos para el diseño y planificación de la práctica. Esto ya era anticipado por Margaret Mead hace cincuenta años, en una de las frases que hasta hoy se mantiene actual: *"han llegado los tiempos en que debemos enseñar a nuestros hijos lo que nadie sabía ayer y preparar las escuelas para lo que nadie sabe todavía hoy"*.

En síntesis, las características que redefinen el perfil del estudiante contemporáneo, se observan dinámicas y potenciadas. Villanueva y Casas (2010) contemplan nuevas competencias y aptitudes vinculadas al autoaprendizaje, las redes sociales, el trabajo en equipo y la comunicación (en Arango, Bastida y Rodríguez Ciuró, 2017); haciendo hincapié en los tipos de competencias, tanto nuevas como tradicionales.

⁴El sociólogo polaco Zygmunt Bauman es el autor del concepto de "modernidad líquida". Él plantea el fin de la era de la modernidad sólida, sosteniendo que éstos a diferencia de los líquidos, conservan su forma y persisten en el tiempo: duran. En cambio los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen.

Rodríguez Barros (2008) referenciando a Villanueva y Casas (2010) precisa:

...las nuevas competencias híbridas (e-skills) en entornos virtuales interconectados a la Web son tan significativas como las aptitudes tradicionales (...) Registran en esta dirección una serie amplia de competencias referidas a la comunicación (...), competencias para el trabajo en equipo (capacidad para aprender por sí mismo, investigar, buscar información, planificar, gestionar y reflexionar sobre el propio aprendizaje), competencias para la resolución de problemas (innovación e iniciativa), competencias relacionadas con gestión (creatividad y emprendimiento), competencias relativas a habilidades de negociación (...), competencias afines (argumentación, negociación de significados, equilibrio afectivo, manejo de idiomas, capacidad de autoaprendizaje, adaptación al cambio, iniciativa, perseverancia).

Por lo tanto, en una era postdigital que tiende a profundizarlas es necesario reconfigurar las prácticas desde esa perspectiva (Acaso, 2013), donde la motivación puede significar para el estudiante abordar la construcción del conocimiento desde un lugar más interesante. En el caso de las disciplinas proyectuales, al mismo tiempo que resulta un desafío se alinea en sincronía con la lógica colaborativa trabajada en el taller, las herramientas audiovisuales y la dinámica dígito-presencial. Pero este panorama definido en la pre-pandemia, encuentra un giro inesperado e interesante como desafío frente al contexto de aislamiento donde la educación pasó por completo a ser de manera virtual, y por

ende los rasgos mencionados en los estudiantes se vieron afectados y modificados en relación con esta nueva modalidad.

La realidad Phigital

En el planteo de Bauman (2014) sobre la dualidad de mundos paralelos (on-line y off-line) donde se recorren escenarios virtuales y reales; cada individuo resolvía los cruces entre ambos, sus interacciones y límites. Se asociaba a una dinámica en tránsito sobre la idea de ingresar al escenario virtual o salir de él con intención. Sin embargo, esa programación fue mutando hasta comenzar a desdibujarse y cambiar radicalmente a partir de la pandemia.

Afrontar la educación virtual representó un desafío singular en términos de adecuación de contenidos, planificación pedagógica y estrategias didácticas, así como el sondeo de herramientas, plataformas y canales de comunicación entre docentes y estudiantes. Bajo objetivos similares a los descritos en los planes de trabajo docente, los medios para alcanzarlos variaron y se flexibilizaron. Este cambio implicó diseñar nuevas dinámicas de construcción del conocimiento, y no solo creer que se debe traducir lo desarrollado de manera presencial a los entornos virtuales. La búsqueda de herramientas y plataformas versátiles que puedan acercarse al trabajo de taller, dio origen a la exploración conjunta y comprometida del equipo docente; bajo la premisa de aproximarnos al trabajo colaborativo, rescatar los intercambios y el aprendizaje desde la enchinchada o los aportes de pares que son representativos de estas disciplinas.

Saltar de un aprendizaje que apuntaba a ser híbrido o *blended learning*⁵ -de acuerdo con los antecedentes mencionados- a uno completamente virtual, apresuró la necesidad de optar por recursos que mejoren la comunicación entre las partes así como potencien sus capacidades. De manera que los esfuerzos individuales contribuyan al colectivo de la educación virtual y la brecha percibida por los docentes en términos generacionales se diluya en este nuevo contexto.

Para ello Barrón, Cobo, Sanchez Ciarrusta y Muñoz-Najar (2021) definen tres características del aprendizaje híbrido que son: el tiempo en términos sincrónicos, diacrónicos o mixtos según se defina; el espacio según sea un espacio físico o remoto; y la interacción en términos de direccionalidad en la comunicación (unidireccional, bidireccional o multidireccional) o el tipo de vinculación (no participación, participación limitada y alta participación). Tres dimensiones en las que se estructura el aprendizaje híbrido y que pueden combinarse según el objeto o el objetivo.

Es interesante cómo los autores plantean la posibilidad del continuo en el aprendizaje híbrido, en la medida que los estudiantes mantienen la interacción que se explicó anteriormente, pero por canales no

⁵Se utiliza para designar la combinación de aprendizajes que son híbridos entre la presencialidad y lo remoto. A partir del crecimiento de las tecnologías digitales (TICs) y su adopción cada vez más masiva, existen líneas que avanzan en la definición del blended como instancia de acercamiento real entre ambas situaciones.

convencionales o que operan en paralelo a los medios del taller. Esto muestra cómo se amplía y reproduce la red del conocimiento a través de medios informales o alternativos, que resultan complementarios a los tradicionales. Si bien existen diversos modelos de educación híbrida⁶, la demanda de trabajar al 100% desde la virtualidad, implicó pensar a la inversa este sistema y pasar de un modelo semipresencial a uno disruptivo. Es decir, que la base estaba en lo digito-virtual, pudiendo trabajarse de manera individual dentro de los espacios físicos. Por lo tanto la interacción de las personas sucede en la virtualidad o desde ella.

Una de las características de estos modelos, es el empoderamiento del estudiante sobre el tiempo, espacio y ritmo de sus actividades, como la combinación de recursos didácticos utilizados en ambas modalidades. Así una clase práctica, puede abordarse desde una plataforma como Zoom, Meet o BBB, mientras las herramientas digitales pueden estar dadas por una app, red social o programa, y el soporte de intercambio e interacción sobre una propuesta ser a través de una herramienta web. Esta amplia variedad de recursos y la versatilidad que ofrecen, parecía ser la respuesta a las demandas recabadas años anteriores.

Sin embargo la contrapartida, es el exceso de digital que produce un desgaste físico y mental en todos los actores, dada la cantidad de tiempo

⁶Entre ellos está la rotación de estaciones, la flipped classroom, el modelo flex, a la carta, virtual enriquecido, aprendizaje basado en problemas, entre otros que según el autor y la plataforma ofrecen.

requerida en una completa virtualidad. Donde los tiempos más que aprovechados resultan invasivos, las multi-tareas se vuelven insostenibles y el aprendizaje poco motivador. En definitiva, implica repensar nuevamente los medios, los tiempos, los espacios, los fines, los actores, y entre todos ellos la construcción del conocimiento como una experiencia placentera.

La experiencia virtual de la forma en Lenguaje

Cuando pensamos en la forma prefiguramos elementos, relaciones, organizaciones, espacialidad, transformación; conduciéndonos casi al deseo del tacto, de palpar la materia y explorarla. Sabemos que las formas pueden ser observadas, analizadas, transitadas e intervenidas, tanto desde la idea como desde la acción, en planos analógicos o digitales.

En tiempos pre-pandémicos el trabajo en taller de las disciplinas proyectuales permitía no solo realizar estas acciones sino también generar un ambiente operativo para el desarrollo de la forma, facilitando recorrerla espacialmente y abordarla en su totalidad. Mediante diversas instancias el estudiante podía trabajar sobre ella, y nosotros como docentes contribuir a esa práctica supervisando el proceso o tratando de responder dudas que surgían en ese contexto y momento; y la construcción conjunta del conocimiento generaba un flujo de intercambio motivador con aportes enriquecedores al proyecto individual.

Pero la pandemia y la virtualidad cambiaron esta práctica trasladando el taller como espacio físico a uno virtual, donde la forma quedaba atrapada en la digitalidad de las interfaces que se utilizan y la capacidad de interpretarla se limitaba.

Se modificaron las dinámicas que se producían en el taller. Desde las correcciones en grupos alrededor de un tablero, las enchinchadas en una pared, ventana o pizarra donde estudiantes y docentes se acercaban a ver un trabajo u opinaban sobre él construyendo colectivamente; hasta el tránsito entre tableros para mirar e intercambiar, formaban parte de la mística del taller.

Si bien se advertía una paulatina introducción de lo digital en la cotidianidad a través de *notebooks* y *smartphones* donde podían verse bocetos, procesos de morfogénesis y hasta detalles que no estaban aún en la maqueta o googlear autores y obras; la posibilidad de interactuar con entre lo analógico y digital en un entorno real o físico, se percibía como complementaria. Sin embargo, la mutación absoluta hacia entornos virtuales desdibujó y puso en jaque la lógica del taller.

Las bondades de este nuevo escenario fueron recabadas de inmediato para construir una serie de contenidos que podían ser utilizados diacrónicamente, comprendiendo que el acceso a la red se dificultaba en algunos casos. A través de la plataforma de la UNMdP se estableció como sustento el campus para toda la carga de información y material teórico, junto a producciones especiales desarrolladas para contribuir y

“ Parecía casi que la situación había acercado las demandas en términos de digitalidad incorporada al proyecto, donde pese a las limitaciones en la comunicación, el proceso proyectual seguía su marcha. Recursos más, recursos menos la motivación y la respuesta eran buenas y ponderadas por los estudiantes. ”

aportar contenido a la cursada bajo esta modalidad. Tal es el caso del Instructivo o Guía de abordaje, las Preguntas frecuentes, la Galería de trabajos, entre otros. Estos recursos se trabajaron casi como asociaciones conceptuales al desarrollo de un sitio web, donde se establecen referencias orientativas en cuanto a contenidos, que apuntan a facilitar la exploración del mismo, la iteración de los contenidos o mejorar la experiencia de usuario. En ese sentido, era la primera vez que se contaba con un espacio institucional para disponer el contenido destinado a los estudiantes y docentes, de manera segura y accesible.

Sin embargo, la complejidad del desarrollo morfosintáctico surgiría al comenzar con la materialización de las ideas, la construcción de repertorios que respondan a los conceptos y la limitación de solo poder mirar. Inicialmente el acercamiento se produjo con indicaciones verbales, luego con dibujos compartidos casi como en un tablero, y finalmente mediante herramientas que permitían graficar en la pizarra digital. A medida que se indaga en las herramientas y los recursos disponibles, se

avanzó en la precisión de los elementos a compartir; aquellos que brindaban buen resultado o los que debían hacerse a un lado porque no eran prácticos o ágiles para la dinámica de la clase.

Lentamente fuimos versando en el nuevo escenario, donde fluía la interacción entre docentes y estudiantes, se compartían pantallas libremente, se intervenían las propuestas de manera digital y se observaban una y otra vez las formas materializadas en maquetas físicas y virtuales, mediante videos y seriaciones fotográficas. Parecía casi que la situación había acercado las demandas en términos de digitalidad incorporada al proyecto, donde pese a las limitaciones en la comunicación, el proceso proyectual seguía su marcha. Recursos más, recursos menos la motivación y la respuesta eran buenas y ponderadas por los estudiantes. Lo que nos daba la posibilidad de iniciar un nuevo ciclo también en forma virtual, pero ya con un camino transitado, herramientas incorporadas, material elaborado, entre otros. La contrapartida fue que aquella utopía de la virtualidad y el mundo digital incorporado en el trabajo de taller, seguía siendo la única opción y ya no generaba motivación.

Entonces, otra vez en el tsunami, decidimos replantear y reorganizar el taller en el entorno virtual. Ya no solo desde los contenidos y objetivos que por supuesto deben alcanzarse, sino desde las experiencias hacia los estudiantes en la asignatura y su carrera.

Decidimos como cátedra que su tránsito debía ser una experiencia placentera independientemente del contexto de turno. Pues si nuestra *leit motiv* son ellos, debían volver a estar en el centro de la discusión. Entonces charlamos, nos dimos el tiempo y el espacio, y buscamos nuevas opciones. Los escuchamos para tratar de comprender qué había sucedido con esos perfiles que tantas veces se han definido en los medios y redes. El resultado fue que estaban colapsando por la demanda total que tenían frente a una pantalla.

La necesidad de atención y la tensión que eso generaba. La desmotivación producto de seguir en la individualidad de sus espacios, casi sin desplazarse durante el día y las materias o actividades que transcurrían en él.

Ese deseo frente a la utopía de incorporar lo digital a su mundo analógico, se había transformado en un exceso dado el aislamiento y la continuidad de la cursada a distancia. Se habían perdido los pasillos, las charlas, los mates, el consultar con un compañero sobre aquello que proyectaban, el construir y deconstruir maquetas en un tablero. Se había diluido el vínculo que se da en nuestro formato de cursada, de taller, de diseño. Era necesario barajar y dar de nuevo. Rescatar el trabajo en clase y la producción por fuera en ocasiones, motivarlos y recrear un ambiente más ameno, con música y playlist compartidas, potenciar sus capacidades pero también revisar las motivaciones. Trabajar en línea pero en paralelo, donde la interacción se da cuando es necesario, y se llama al auxiliar o se consulta ante la duda mientras se produce; y la

corrección de pares es tan importante como la del auxiliar.

Abordar la forma en este contexto ha sido complejo por las restricciones de su propia naturaleza y otras que acontecen según el caso. Sin embargo, hemos explorado los modos de acercarnos, de estar en contacto, de establecer los vínculos que a veces en “rectángulos negros” no parecieran ser posibles. En términos de aprendizaje los recursos han sido múltiples y dinámicos; desde graficar sobre la foto o el video en pausa hasta dibujar y compartir; pedir que recomponga o desarme e instruirlos en ello de la manera que se pueda. Pero a esta altura, es importante ser conscientes de que estamos en movimiento.

A modo de cierre

Acorde a lo expresado, rescatamos el concepto de *realidad phygital* que plantea el encuentro entre lo físico y lo digital, abordado en principio desde los comportamientos y hábitos de consumo, en relación al contexto 2020. Se trata de personas que desde sus casas intervienen en el mundo digital en tanto se encuentra en pausa el real o físico, y al cual retornarán de manera segura una vez atravesada la pandemia. En consonancia con las tendencias de consumo, se habla de realidades mezcladas, considerando que los comportamientos de los usuarios migran hacia una combinación entre ambos mundos. De manera que incluso al volver a una normalidad más similar a la anterior, se proyecta la necesidad de mantener dentro de los nuevos hábitos, la interacción digital. Quizás en términos de realidad aumentada, como recurso complementario del aprendizaje en cuestiones educativas o como

canales de interacción sincrónicos al espacio del taller presencial. Lo cierto es que la demanda de esta dualidad es creciente, y se advierte como un hecho, producto de la aceleración tecnológica y digital en la vida diaria. Lo cual no estaría exento en la educación, sino por el contrario, quizás sea una posibilidad concreta de hallar el punto justo, o al menos el más cercano.

Los modelos híbridos que parecían ser una tendencia a nivel global, durante el último año han sido desarmados, adaptados y deconstruidos de acuerdo con las necesidades de cada caso, nivel o disciplina. Sin embargo y ante una posible nueva normalidad que secunde a la actual, es factible que algunas cuestiones de este notorio avance digito-virtual permanezcan entre las modalidades a adoptar. Donde la educación híbrida continúe en términos de versatilidad y alcance, siendo complejo pensar en un retorno absoluto al punto anterior.

En la educación de una disciplina proyectual, como es el caso de la asignatura donde nos desempeñamos como docentes, se incorpora la necesidad de formar sujetos capaces de crear ambientes de aprendizaje donde se fomenten abordajes próximos a la multiplicidad e hibridación de disciplinas. La integración de conocimientos, la amplitud de posibilidades y el desarrollo orgánico de las capacidades son una necesidad real. Consideramos que potenciar estas nuevas competencias, es una tarea que permitirá garantizar la existencia y desarrollo de profesionales aptos para desenvolverse en el medio. En términos amplios, podemos vincularlas a encuadres propios de

modalidades de aprendizaje colaborativas.

Para lo cual es necesario comprender que los perfiles cambian y seguirán haciéndolo. Las competencias podrán ser las mismas, potenciarse o mutar, pero de seguro requerirán que diseñemos nuevas estrategias de abordaje. Y aunque los conceptos se mantengan, las prácticas cambian en tanto el contexto lo haga. Resulta inequívoco pensar que tendremos que adaptarnos y readaptarnos. Que por encima del recurso utilizado, lo importante es mantenernos activos y abiertos a esta situación tan dinámica como cualquier otro escenario externo, donde el desafío radica en la capacidad de aceptar esa posibilidad, hacer pausa y reorientarse. Y para ello es necesario saber si estamos dispuestos a girar y (trans)formarnos cuando sea necesario...

Referencias Bibliográficas

Acaso, M. (2013) *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. España: Paidós Contextos.

Ander Egg, E. (1991). *El Taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata. República Argentina.

Barron, M.; Cobo, C.; Sanchez Ciarrusta, I. y Munoz-Najar, A. (2021) *¿Qué es el aprendizaje híbrido? ¿Cómo pueden los países implementarlo de manera efectiva?*. Education for Global Development. A blog about the power of investing in people. Abril 2021. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/education>

Bauman, S. (2006) *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bauman, S. (2014) *Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el*

online y el offline. Entrevista para SSociólogos: Blog de actualidad y sociología. <http://ssociologos.com/2014/07/06/zygmunt-bauman-vivimos-en-dos-mundos-paralelos-y-diferentes-el-online-y-el-offline/>

Giroux, H. (1996) *Educación posmoderna y generación juvenil*. Caracas, Venezuela: en Nueva Sociedad. N° 146.

Piscitelli, A. (2009) *Nativos Digitales. Dieta Cognitiva, Inteligencia Colectiva y Arquitecturas de la Participación*. Buenos Aires: Editorial Aula XXI, Santillana. Argentina.

Rodríguez Barros, D. (2012) *Diseño, enseñanza y prácticas disruptivas. Marcos conceptuales de referencia. XVI Congreso Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital SIGraDi 2012 "forma[in]formación"*. Universidade Federal do Ceará. Departamento de Arquitetura e Urbanismo. Fortaleza. Editores: Maria Tosello, Gabriela Celani, Clarissa Sampaio Freitas, Daniel Ribeiro Cardoso. Libro de Ponencias Sigradi 2012. Pp. 251-254.

http://cumincad.scix.net/data/works/att/sigradi2012_56.content.pdf

Rodríguez Ciuró, M. G.; Arango, D.; Bastida, C. (2017) *Los desafíos de actualizar prácticas docentes en tiempos y espacios de entornos reales y virtuales*. Colaboradora: Rodríguez Barros. SIFADU. XXXI Jornadas de Investigación y XIII Encuentro Regional Si+Desnaturalizar y reconstruir. Recuperado de:

<http://www.fadu.uba.ar/post/1314-220-ao-2017-actas-de-jornadas-anuales-si-desnaturalizar-y-reconstruir>

Silberman, G. y Loew, V. (2010) *Sin cortinas. Conversaciones sobre el ser humano digital*. 1ra. edición, Buenos Aires, Argentina: United Virtualities. Recuperado de: http://issuu.com/gastonsilberman/docs/sin_cortinas_esp

Villanueva, G.; Casas, M.L. (2010). *e-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación del conocimiento*. En Signo y Pensamiento n° 56 vol. XXIX. Pp 124-138.

Breve CV de autores

Gabriela Rodríguez Ciuró

Diseñadora Industrial FAUD. Magister en Administración de negocios MBA. Especialista en Docencia Universitaria. Docente de la FAUD desde el año 2000, actualmente Profesora Adjunta en área tecnológico-productiva y JTP regular en el área proyectual. Becaria CIN Becas Perhid 2018/2020. Beca a la Creación 2018 del FNA. Investigadora desde 2010. Categoría 4 Programa de Incentivos. Co-directora proyecto de investigación. Ha participado de congresos nacionales e internacionales como ponente y expositora, contando con publicaciones relacionadas al área proyectual, comunicacional, morfológica, social y didáctica. En el área de extensión dirige proyectos vinculados al campo de la salud: PCPC 2021 (Proyectos para la Comunicación Pública del Conocimiento Científico, subsidiados por el Programa Univ. Diseño y Des. Prod./Diseño para la Innovación Social: Adaptadores infantiles y Material didáctico para invidentes. Y por el MINCYT (899/14) proyecto Integración morfo - tecnológica en el sector de la fabricación digital. Antecedentes en gestión como Consejera Departamental, Consejera Académica y Coordinadora Académica de Diseño Industrial. Profesionalmente desarrolla marcas y modelos industriales desde 2001, contando con emprendimientos en el rubro madera muebles, blanquería

y objetos lúdicos. Especializada en el *segmento niños*. Trabaja como diseñadora *freelance*.

Daniel Arango

Diseñador Industrial, Especialista en Docencia Universitaria y Doctorando del DARQU, de la UNMDP. Docente de la FAUD desde 1997. Categoría IV en programa de incentivos. Director del Grupo de Investigación Diseño y Salud e integrante del grupo EMIDA (CEAC) del CIPADI. Dirección de proyectos investigación y de extensión de la UNMdP y la SPU donde se desarrolla interdisciplinariamente productos vinculados al área salud como ortesis, adaptadores y material didáctico para personas adultas con ACD, tercera edad y niños con discapacidad; articulando con instituciones como INAREPS y Escuelas Especiales del Distrito de General Pueyrredón. Miembro de SEMA, AATI3D y Jurado de Concursos en el orden local y nacional. He presidido el Distrito II del Colegio de Diseñadores Industriales. Ejercicio profesional *freelance* en desarrollo de mobiliario de hogar y comercial y productos en rotomoldeo; realizando diseño, ajuste de alternativas, desarrollo de modelos, documentación técnica, presupuesto y dirección de producción. Imagen corporativa en el campo de la gráfica.