

editorial
editorial
entrevista
interview
ágora
agora
tapete
carpet
artigo nomads
nomads paper
projeto
project
expediente
credits
próxima v!rus
next v!rus

V!21
REVISTA V!RUS
V!RUS JOURNAL

issn 2175-974x
dezembro . december 2020



Jorge Tuset Souto Es arquitecto y doctor en Arquitectura. Es profesor de diseño arquitectónico en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU-UDELAR, Montevideo, Uruguay) y docente co-responsable del curso "Crítica de Proyecto", área Proyecto y Representación de la Maestría en Arquitectura. jts00598@gmail.com
<http://www.fadu.edu.uy/sepep/files/2020/05/CV-Jorge-Tuset.pdf>

PROJETO
PROJECT

ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA, O INTENTANDO CONVIVIR CON CORONAVIRUS
TEACHING PROCESS IN TIMES OF PANDEMIC, OR TRYING TO LIVE WITH CORONAVIRUS
JORGE TUSET SOUTO

ES | EN

Como citar esse texto: Souto, J. T., 2020. Enseñanza en tiempos de pandemia, o intentando convivir con coronavirus. *VIRUS*, 21, Dezembro. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/_virus21/?sec=7&item=1&lang=pt>. Acesso em: dd/mm/aaaa.

AUTOR INVITADO

Resumen

En Uruguay, así como en el resto del mundo, la práctica de la enseñanza de arquitectura, a través de disciplinas basadas en el taller de diseño, se vio seriamente afectada por la pandemia de Covid-19. La masividad discente, característica en el marco de la Escuela de Arquitectura en el Uruguay, ofreció experiencias, aunque embrionarias, valiosas para afrontar la problemática de la enseñanza a distancia. Para replantear el desarrollo del primer semestre lectivo del 2020, estrategias de continuidad didáctico-pedagógicas fueron implementadas. La habilitación de diversos recursos de comunicación, uso intensivo de herramientas digitales y exploración de los roles discentes se constituyeron como elementos fundamentales para llevar a cabo las actividades del taller de diseño a distancia. Del mismo modo, nuevos abordajes evaluativos se hicieron presentes en la modalidad de enseñanza adoptada para sobrellevar la pandemia. En medio de las mudanzas impuestas en los últimos meses, el sistema de enseñanza ha entrado en constantes cuestionamientos y el planteamiento de estrategias pedagógicas híbridas, para futuros semestres lectivos, se encuentra en el centro de las discusiones.

Palabras-clave: Taller a distancia, Estrategias pedagógicas, Audiovisual

1 Introducción

Algunas consideraciones sobre la enseñanza universitaria, en el marco de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de la República, en Montevideo, Uruguay, me parecen necesarias. En el país existen solamente dos escuelas de rango universitario que abordan la arquitectura y disciplinas afines (urbanismo, diseño de equipamiento, etc.). Una de ellas, de carácter privado, abarca un número bastante limitado de estudiantes y desarrolla básicamente un enfoque de la disciplina desde un punto de vista estrictamente "profesionalista"

(busca insertar rápidamente a sus graduados en el campo laboral). La otra, de carácter estatal y, por ende, gratuita, apuesta a abarcar el mayor número posible de estudiantes, apuntando así a una mayor difusión de las tareas y roles que le son posibles asumir a un arquitecto en el complejo mundo contemporáneo. Es obvio que, con tal enfoque, el cual ha sido implementado desde hace bastante tiempo, la masividad de la enseñanza se ha planteado como un problema de muy difícil abordaje y resolución. Se han dado casos de asignaturas, tal como Historia de la Arquitectura Contemporánea, en las que se han tenido que dictar clases para grupos de más de trescientos estudiantes, sin disponibilidad de salones que permitieran albergar tal cantidad de estudiantes (ver figura 1). En varias oportunidades se recurrió a la transmisión en vivo de las clases, a los efectos de distribuir los alumnos en diferentes salones. Situaciones como la descrita permitieron contar, a priori, con una mínima experiencia y un *know-how* muy básico y elemental para afrontar la problemática de la enseñanza a distancia.



Fig. 1: Clase en situación pre-pandemia (masividad). Fuente: Autor, Febrero de 2020.

Esta problemática de la masividad ha podido ser manejada, con mayor o menor éxito, en el dictado de las asignaturas de carácter teórico. Aunque, en estos casos, el problema se torna crítico a la hora de llevar adelante pruebas evaluatorias, tanto de carácter parcial a lo largo del desarrollo de los cursos como finales. Es evidente que, en el caso de asignaturas en las cuales el trabajo práctico es su base fundamental, la situación es crítica. Esto es especialmente apreciable en el dictado de los cursos de Composición arquitectónica y ha puesto en crisis al sistema de enseñanzas basados en talleres (conocido básicamente con la denominación de "el Taller" en la jerga universitaria). En la base de la enseñanza tipo taller, se encuentra un relacionamiento docente-alumno casi personal, el cual se ha puesto en crisis debido a esa problemática. Situación frente a la cual no existe aún una respuesta eficaz, sino tan sólo algunos esbozos en esa dirección. Para profundizar sobre estos aspectos en particular, podríamos remitirnos al libro editado por Nasrin Seraji, Sony Devabhaktuni y Xiaoxuan Lu, titulado "*From Crisis to Crisis: Debates on why architecture criticism matters today*" (2019).

2 Estrategias de continuidad didáctico-pedagógicas en el contexto remoto

El ejercicio, en sus orígenes, fue planteado para desarrollarse en un semestre y en una situación de normalidad. El surgimiento de la pandemia obligó al equipo docente a repensar tanto el perfil de dicho ejercicio como las estrategias para llevarlo adelante. El ejercicio en cuestión se basaba en el desarrollo de un edificio que albergaría una serie de actividades mixtas, en espacios compartidos de trabajo, lo que habitualmente se ha denominado como *Co-working*, con la incorporación, en algunos casos, de un pequeño sector destinado para viviendas eventuales y alojamiento mínimo e informal (una especie de *Co-living*). Este perfil programático se ajustaba en función de las diferentes situaciones de implantación, las cuales se seleccionaron en diferentes ubicaciones de la ciudad: la Rambla montevideana, la costa del Cerro sobre la Bahía de la ciudad en dos puntos diferentes, y una zona próxima al área central de la ciudad y en cercanía con dos centros universitarios de gran importancia.

El nuevo contexto de la pandemia y la imposibilidad de dictar cursos de manera presencial llevó a reperfilarse el ejercicio con la priorización de determinadas variables, el descarte de otras y la incorporación de algunas nuevas. Así como a replantear las estrategias de corrección y comunicación con los estudiantes y entre los integrantes del equipo docente mismo. En ese sentido, se habilitaron canales de interacción tales como Whatsapp, Instagram y el uso de plataformas como Zoom y Conceptboard. En particular, este último resultó de gran utilidad a la hora de viabilizar y visualizar las correcciones en las diferentes etapas y desarrollo del ejercicio. Como primera aproximación, para precisar el alcance de una nueva estrategia pedagógica, se realizó una encuesta entre los estudiantes, a los efectos de recabar la mayor información posible acerca de la disponibilidad de recursos informáticos y de vías de comunicación factibles de ser utilizadas durante el desarrollo del ejercicio (figura 2).

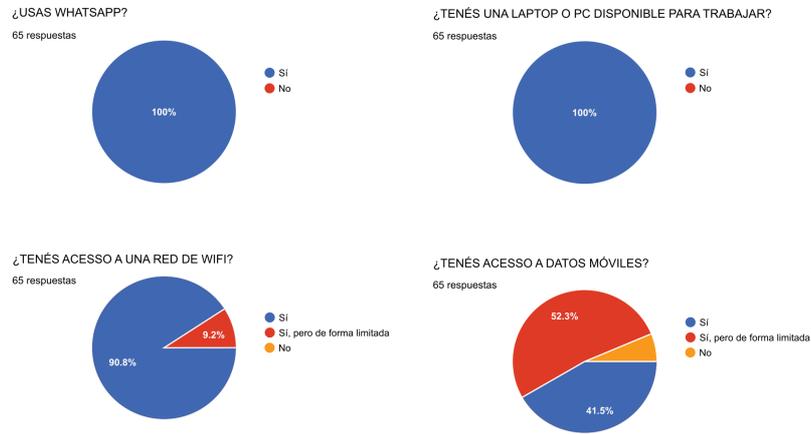


Fig. 2: Resultados de la encuesta realizada a nivel del grupo de estudiantes. Fuente: Autor, 2020

Posteriormente, y tomando como referencia la citada encuesta, se subdividió el grupo de estudiantes en tres subgrupos (tabla 1) de aproximadamente 12 alumnos cada uno (además debían agruparse en parejas y presentar un trabajo conjunto), buscando un adecuado equilibrio entre sus integrantes, a los efectos de asegurar una correcta “cobertura informática”. Cada subgrupo era tutorado por un equipo de tres docentes, que rotaban su rol protagónico buscando cubrir así una multiplicidad de visiones acerca del/los tema/s planteados en las clases virtuales, estrategias proyectuales, valoraciones de las respuestas tecnológicas sugeridas por el proyecto, recursos informáticos de comunicación y diseño (Sketchup, AutoCad, BIM, etc.) y otros aspectos relevantes que fueron tematizando las diferentes sesiones.

NOMBRE APELLIDO 1	EMAIL 1	CELULAR	WIFI	D.M.
Luciana Picerno	XXXXXXXX@gmail.com	094XXXXXX		
Cecilia Piriz	XXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		
Hernán López	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		
Juan Diego Almandós	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		
Sebastián Vaz	XXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		
Martina Valverde	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	094XXXXXX		
Diego Correa	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	092XXXXXX		
Delfina Rodríguez	XXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		
Melina Cabiró	XXXXXX@gmail.com	094XXXXXX		
Deborah de León	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	094XXXXXX		
Augustín Quintero	XXXXXXXXXXXXXui@gmail.com	099XXXXXX		
Lucía Saltombide	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	092XXXXXX		

NOMBRE APELLIDO 1	EMAIL 1	CELULAR	WIFI	D.M.
Paula Arias	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	099XXXXXX		
Florencia Ortiz	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		
Rodrigo Egaña	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	099XXXXXX		
Diego Carratto	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		
Gervasio Guillot	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	091XXXXXX		
Katuska Bedolla	XXXXXX@gmail.com	091XXXXXX		
Virginia Vergara	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	095XXXXXX		
Marcelo Caraballo	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	099XXXXXX		
Micaela Pérez	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	095XXXXXX		
Fernanda Rotundo	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	092XXXXXX		
Camila Rodríguez	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		
Katherin Rodríguez	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		

NOMBRE APELLIDO 1	EMAIL 1	CELULAR	WIFI	D.M.
María Pia Rodríguez	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	091XXXXXX		
Angela León-Barreto	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		
Fiorella Sosa	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	099XXXXXX		
Mateo Camejo	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	091XXXXXX		
Gabriel Torales	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	XXXXXX		
Francisco Rodríguez	XXX@gmail.com	097XXXXXX		
Joaquín Cuervo	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	099XXXXXX		
Estefany Cañete	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	094XXXXXX		
Daiana Vieira	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	099XXXXXX		
Gimena Pérez	XXXXXX@gmail.com	092XXXXXX		
Melisa Barcos	XXXXXXXXXXXXXmail.com	091XXXXXX		
María Victoria Baridon	XXXXXXXXXXXXX@gmail.com	098XXXXXX		

Tabla 1: Subdivisión del grupo de estudiantes en tres subgrupos y relevamiento parcial-individual de recursos tecnológicos disponibles por cada uno de ellos (ficha parcial - conexión wi-fi y datos móviles). Fuente: Autor, 2020

Se recurrió a contactos vía e-mail y WhatsApp, en una primera instancia. WhatsApp se mantuvo vigente como vía de comunicación a nivel del equipo docente, en un grupo limitado, con el objetivo de intercambiar opiniones entre todos los integrantes del equipo. Las clases y sus sesiones de corrección se realizaron vía Zoom y Conceptboard, que resultaron sistemas bastante dinámicos, amigables y aceptables para interactuar con los alumnos.

No voy a entrar en consideraciones particulares del ejercicio planteado y de todas las demandas que el mismo llevaba implícitas (programa, implantación, recursos tecnológicos, etc.). Pero vale mencionar algunas de ellas: el conocimiento directo del lugar de implantación propuesto fue suplido, en esta ocasión, por una aproximación al mismo recurriendo a instrumentos como Google Earth, Google Maps, Street View y cartografía obtenida de la base de datos que posee la Intendencia Municipal de Montevideo y la propia Facultad (figuras 3 y 4). Estos recursos, a los que también se suele recurrir en ejercicios de carácter presencial, obviamente no sustituyen totalmente el conocimiento que se obtiene en las aproximaciones directas al lugar, pero, de todas maneras, resultaron un instrumento valioso a la hora de proporcionar información relativa al sitio de implantación. Las observaciones docentes acerca de cada propuesta fueron analizadas previamente y graficadas de manera convencional. Estos gráficos se cargaban a un Conceptboard compartido para que, durante la clase virtual, el equipo docente realizara los comentarios y observaciones del caso (figuras 5 y 6).



Fig. 3: Imágenes aéreas de dos de las localizaciones utilizadas en el ejercicio. Fuente: Adaptado de Google Earth, 2020



Fig. 4: Imágenes del Street-View de dos de las localizaciones utilizadas en el ejercicio. Fuente: Adaptado de Google Earth, 2020

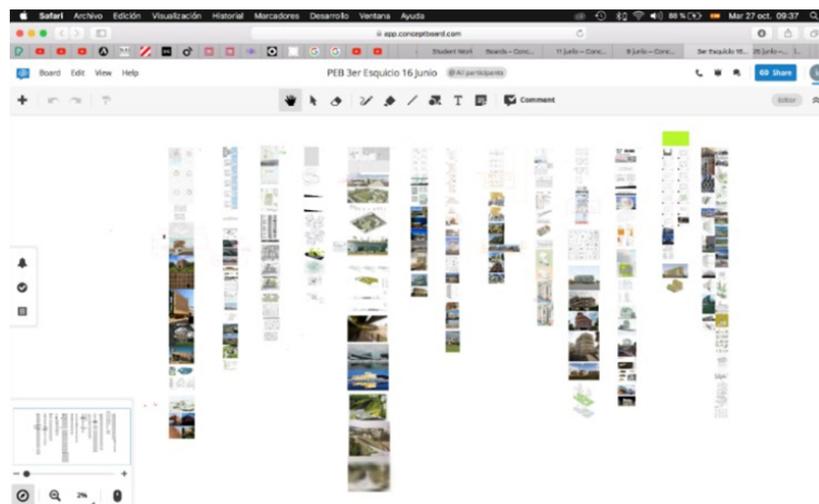


Fig. 5: Primeros esbozos en donde se expresan cuáles son las intenciones proyectuales a desarrollar por el estudiante. Fuente: Autor, 2020

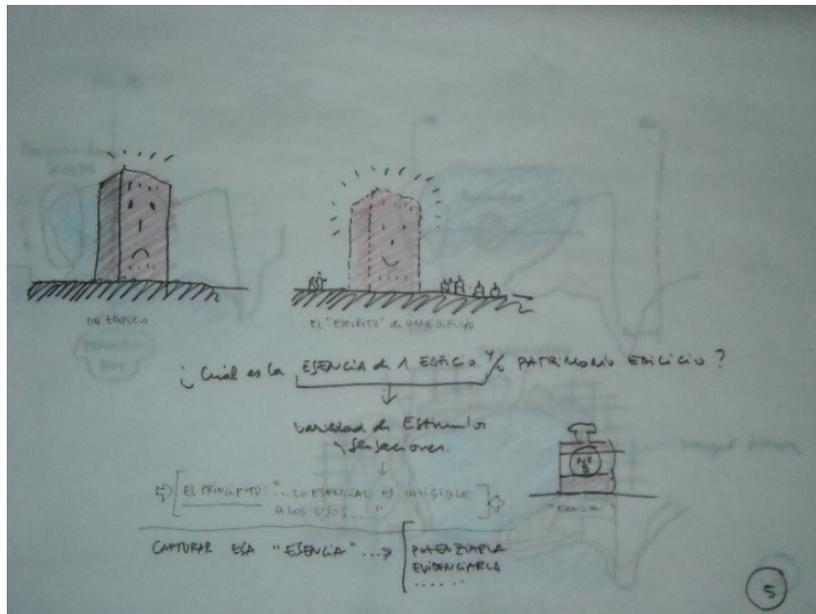


Fig. 6: Comentarios docentes, utilizando recursos convencionales. Fuente: Autor, 2020

Al mismo tiempo, se buscaron desarrollar algunas estrategias que recompusieran la cohesión e intercambio entre los propios estudiantes, aspecto que muchas veces resulta básico y de capital importancia para el desarrollo de los ejercicios en la modalidad de taller. A tales efectos, se instauró la figura del cliente-comitente como intermediario entre las aspiraciones del proyectista y las demandas surgidas del programa planteado. Con una frecuencia aproximada de tres semanas, los estudiantes debían someter sus planteos a la consideración de sus pares, quienes asumían el rol antes mencionado y que, muchas veces, solicitaban cambios un tanto fuera de la lógica por la que iba transitando el proyecto (preferencia por el uso de determinados materiales o soluciones tecnológicas, preferencias en cuanto a determinado tipo de imagen, etc.) (figura 7). En estas instancias, los docentes actuaban como moderadores de las discusiones suscitadas entre ambos actores, encauzando y recentrando las mismas, de ser ello necesario (figura 8).

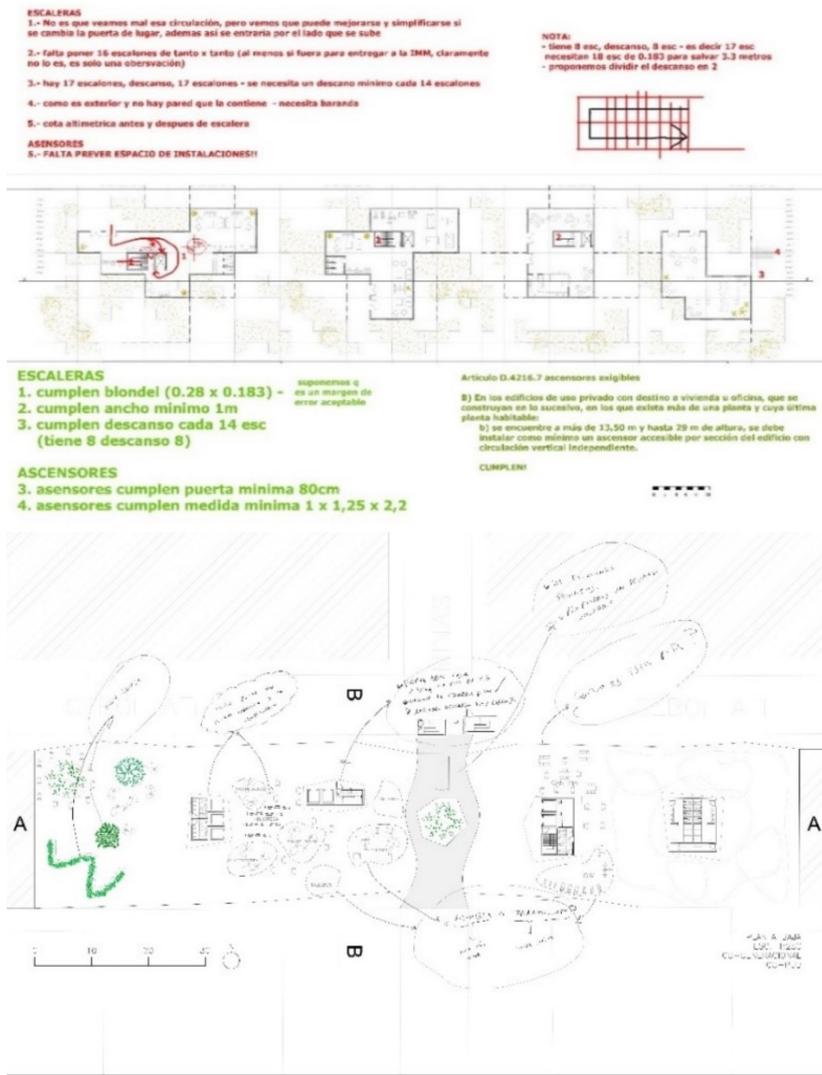


Fig. 7: Dos ejemplos de observaciones realizadas por los alumnos con el rol de clientes-comitentes sobre las propuestas de proyecto de sus pares. Fuente: Rodríguez-Orsorio y Fraschini-Saldombide, 2020

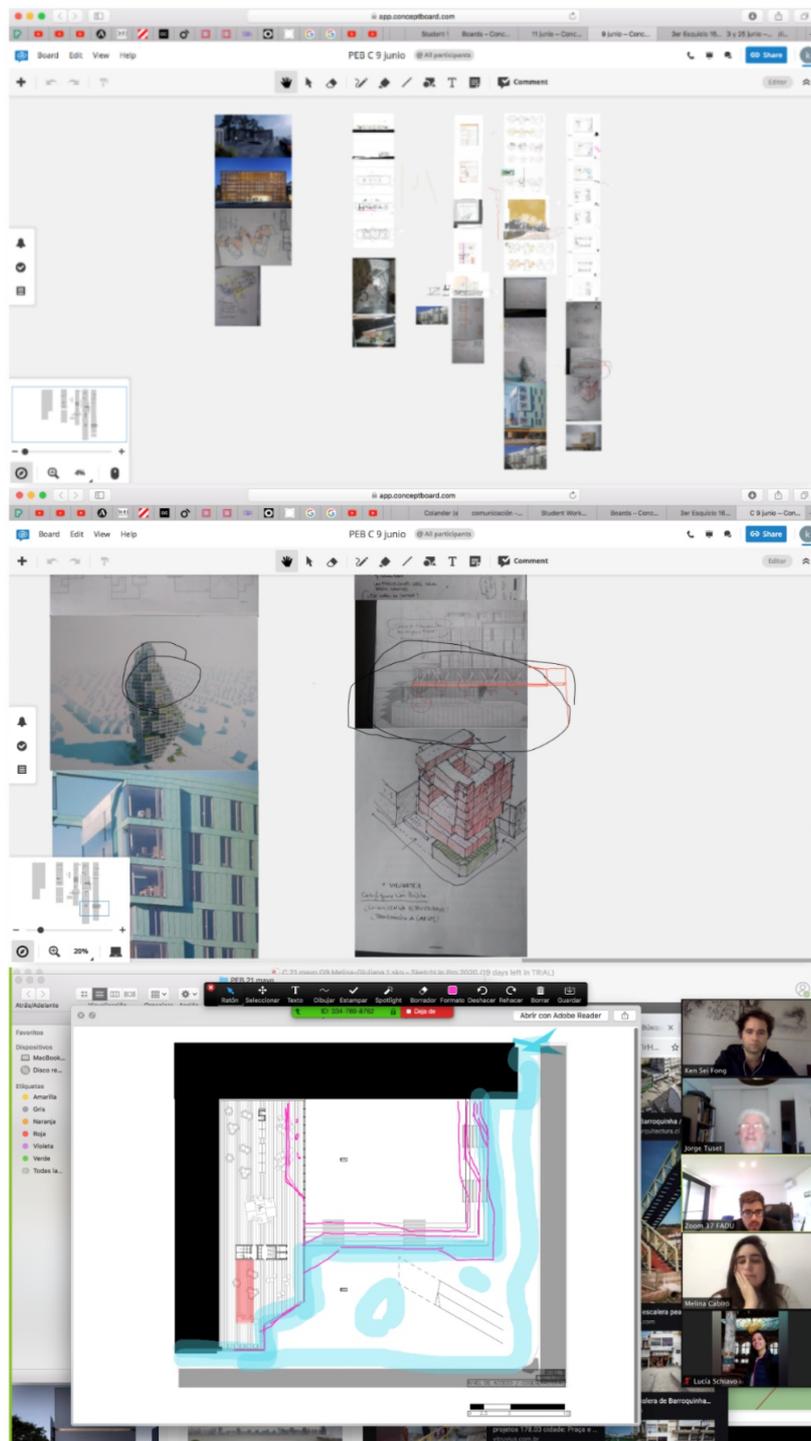


Fig. 8: Sesión de presentación, comentarios y corrección vía Conceptboard. Fuente: Autor, 2020

3 Otros abordajes evaluativos

Al reprogramarse el desarrollo del ejercicio, surgieron, inmediatamente, las problemáticas de cómo debía realizarse la presentación final del mismo y cuál sería la modalidad de dicha presentación por parte de los estudiantes. Habitualmente, los resultados finales suelen presentarse y exhibirse mediante la exposición de maquetas y paneles rígidos con la documentación gráfica adosada a ellos, esta información suele complementarse, muchas veces, con el agregado de una bitácora conteniendo la información básica del proceso desarrollado por el estudiante. Esta bitácora incluye, en ocasiones, esbozos desarrollados por el propio alumno, imágenes de referentes considerados, correcciones realizadas por los profesores, etc., se trata de una especie de recopilación del proceso realizado durante el ejercicio.

Como sustitutivo de estas vías de comunicación presenciales, se desarrolló la confección de maquetas virtuales, mediante el uso de un programa básico de modelado 3D, como Sketchup, el cual, además, permite ir modificando paulatinamente el modelo de base sobre el cual se trabaja (figura 9). Lo novedoso del curso fue que planteó, como pieza básica y fundamental de la entrega, que los estudiantes realizaran un pequeño video, de no más de tres minutos de duración, en el cual debían presentar la propuesta modelada y la bitácora o carpeta del proceso de diseño en formato digital. Esta última se presentaba como información

complementaria, a los efectos de una mejor comprensión de las propuestas. En ella, se incluían las piezas gráficas más convencionales, tales como vistas generales, plantas, cortes, fachadas y/o algún detalle relevante de la propuesta.

En lo referente a la presentación del video, sobre la cual, si bien existían algunas experiencias parciales y puntuales realizadas en cursos anteriores, las mismas tenían un marcado carácter experimental y nunca se habían planteado como pieza base de la presentación final. Se recurrió, así, a connotados ejemplos ilustrativos internacionales para mostrar la potencialidad del medio, como: el ya famoso documental sobre la Casa de Burdeos, diseñada por Koolhaas (con Guadalupe como primera actriz); las disertaciones de Bjarke Ingels para varias de sus propuestas (fácilmente ubicables en Netflix, Youtube y otras plataformas); algunos documentales sobre Le Corbusier, en los cuales el maestro suizo aparecía desarrollando y presentando sus propuestas para el Plan de París. No se dejó de lado el abordaje más humorístico-crítico, al estilo del episodio de los Simpson, en el que Gehry aparece elaborando su propuesta para el Centro Cultural de Springfield, a partir del pedido de Marsh Simpson, vía carta enviada por correspondencia postal (figura 10); o la aparición del propio Koolhaas en un espacio recreativo infantil, en medio de un crucero.

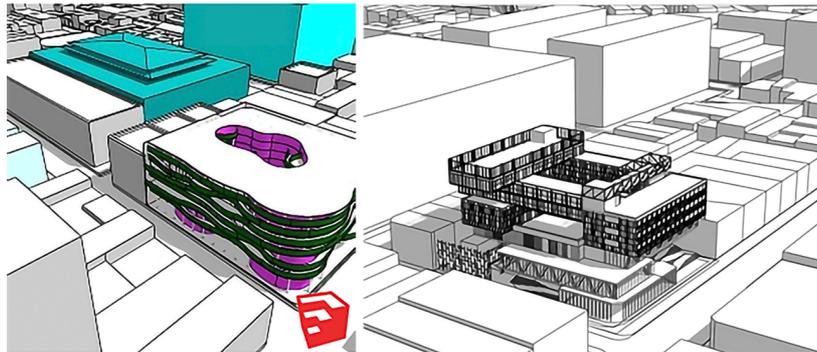


Fig. 9: Maquetas digitales (SketchUp). Fuente: Irazusta- Valverde y Rodriguez-Osorio, 2020



Fig. 10: Videos referenciales: Koolhaas, Ingels, Le Corbusier y los Simpsons. Fuente: Autor, 2020

En el desarrollo de este pequeño video-presentación, se insistió en que su carácter no fuera meramente descriptivo o documental de la propuesta, sino que intentara desarrollar un argumento, una historia acerca de ella, explorando tanto su génesis como su posterior evolución. Este último objetivo fue alcanzado de manera parcial tan sólo por algunos estudiantes. Es evidente que, para quien no posee cierto conocimiento básico del medio de expresión, las referencias e influencias de los ejemplos manejados resultaron influyentes en exceso a la hora de desarrollar sus propias interpretaciones. Tan sólo un grupo reducido de estudiantes optó por incursionar en formatos de video sobre arquitectura menos convencionales, oscilando entre el videoclip o la animación lisa y llana (figuras 11 y 12).

Las propuestas finales fueron primeramente evaluadas por el equipo docente que tutoraba el subgrupo, para ser luego reevaluados por todo el grupo docente participante en el curso. Posteriormente, tal como es habitual y característico en el Taller, los resultados son presentados al colectivo docente del mismo. Esta práctica suele ser desgastante, ya que implica un repaso de todos los cursos que el Taller imparte. Pero, por otra parte, se ha constituido como la única herramienta más o menos eficaz para contrarrestar la masividad por la que

atraviesa nuestra Escuela, al permitirle a un plantel numeroso de docentes unificar criterios y pautar niveles comunes de evaluación y ponderación de los trabajos llevados a cabo.



Fig. 11: Video más o menos convencional, modalidad videoclip. Fuente: Juan Diego Almandós, 2020.

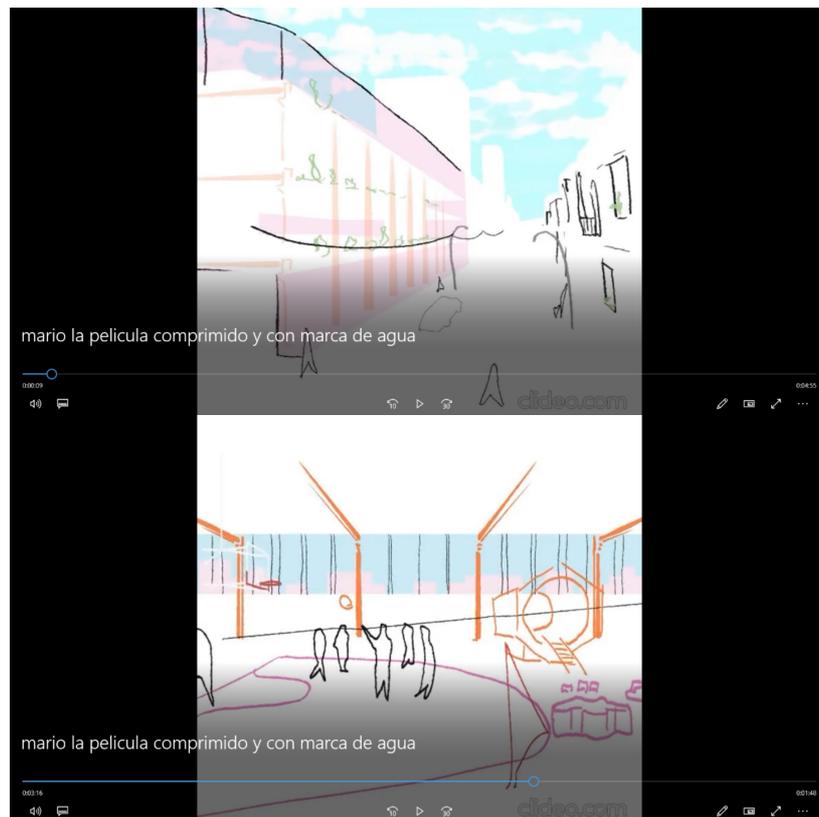


Fig. 12: Video no convencional, modalidad animación. Fuente: Deborah de León, 2020.

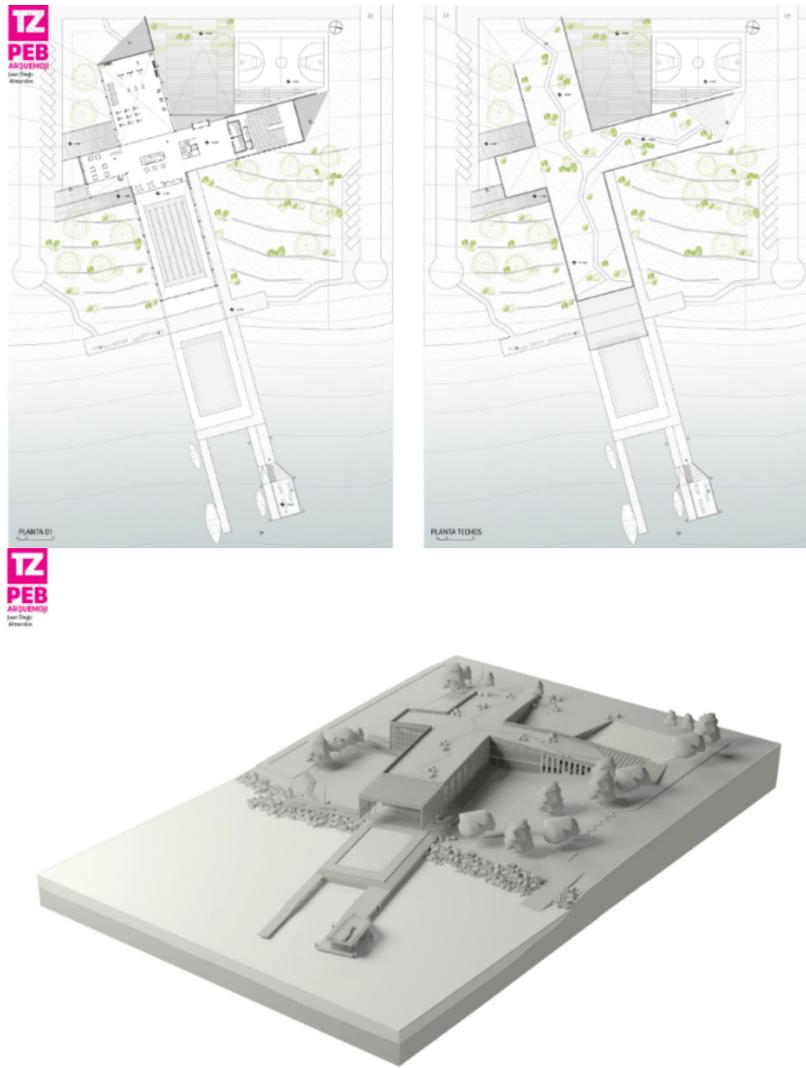


Fig. 13: Presentación final de propuesta (modalidad ortodoxa). Fuente: Juan Diego Almondós, 2020.

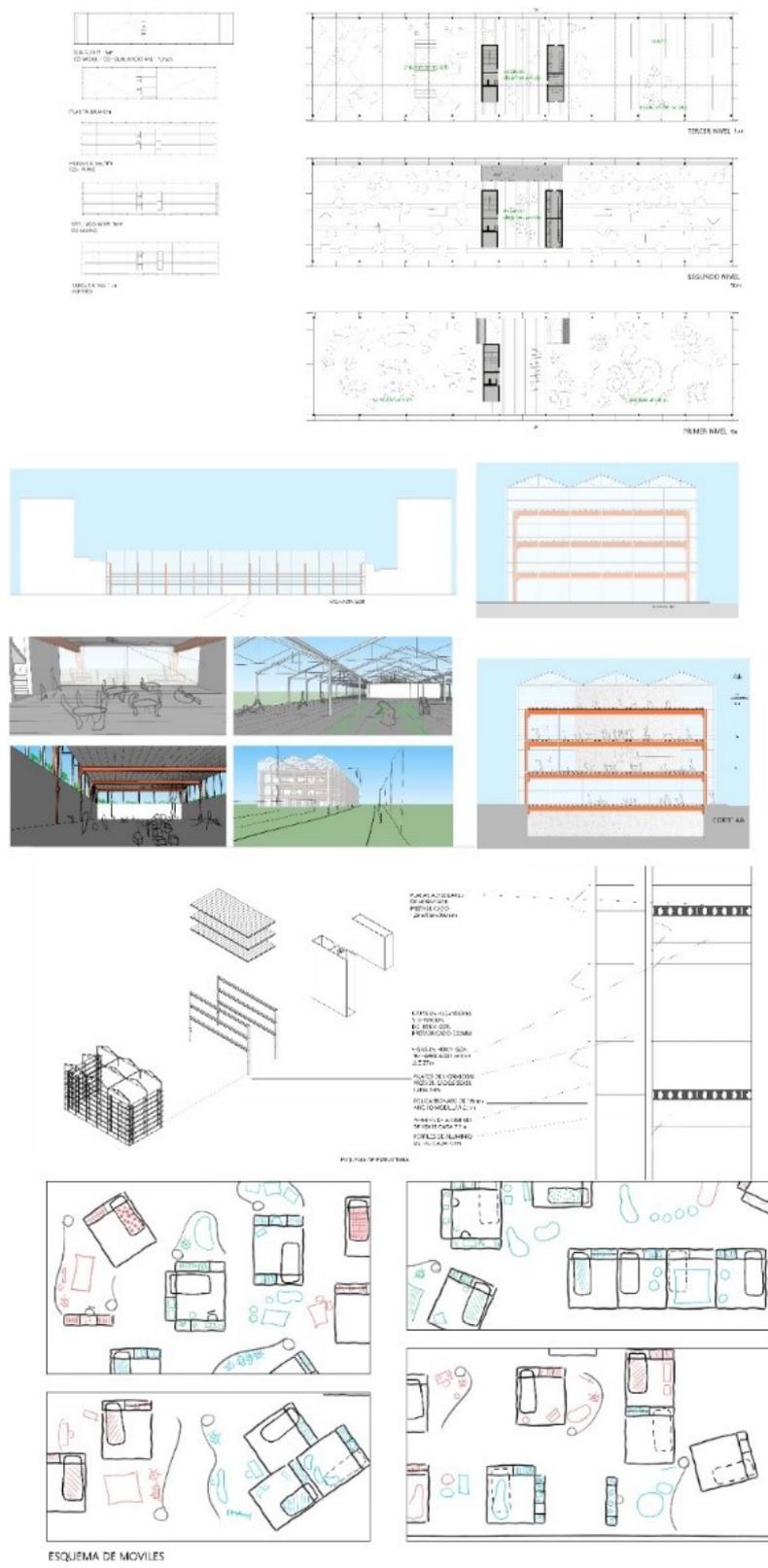


Fig. 14: Presentación final de propuesta (modalidad no-conventional). Fuente: Deborah de León, 2020.

4 Algunas consideraciones parciales y finales

La nueva situación generada, además de plantearle al equipo docente una revisión de las estrategias pedagógicas y las prácticas docentes, también le ha permitido avanzar y experimentar –aunque más de una manera muy embrionaria– prácticas novedosas, establecer canales de comunicación alumno-docente y docente-docente nuevos y diferentes. Además de ensayar recursos de comunicación no habituales en la enseñanza de taller: elaboración de videos, tiempos de comunicación y respuesta diferentes, etc. Esto último permitió emitir respuestas más elaboradas y con un mayor grado de profundidad a las demandas e interrogantes planteadas por los estudiantes. Es sabido que en el desarrollo convencional de las prácticas de taller, la inmediatez y premura de las respuestas a dichas demandas estudiantiles, muchas veces,

desembocan en que las mismas no son tan precisas cuánto deberían, llevando incluso a equívocos en la interpretación y comprensión de los comentarios y observaciones realizados por los docentes.

Pero, además, todo ello ha redundado en un cuestionamiento al sistema de enseñanza basado en talleres. Como ya se ha mencionado, el mismo se basa en la implementación de clases presenciales, participativas y con un elevado grado de interacción alumno-docente, lo que no ha sido posible realizar en las presentes circunstancias. A futuro, deberían, pues, plantearse estrategias de trabajo diferentes y, en principio, mixtas, permitiendo e incentivando la autonomía del estudiante de manera tal que el mismo pudiera llevar adelante un ejercicio sin la tutoría constante del docente, y sesiones de trabajo (por ejemplo vía Zoom) en las que participaran activamente todos los implicados en el proceso.

Así mismo, se podría ensayar que los trabajos de estudiantes se intercambiaran entre ellos mismos, de forma tal a lograr un mayor y más activo vínculo entre ellos, reduciendo, en cierta parte, la participación directa del equipo docente y actuando también como factor de cohesión del grupo. Muchas veces se aprende más del intercambio de opiniones entre los propios estudiantes que de los comentarios docentes. Es probable que esta nueva situación exija, a su vez, a dichos equipos docentes, el establecimiento y planteo, previo al desarrollo de los cursos de composición, de un protocolo (término hoy en día utilizado hasta el abuso) y una guía con la cual ordenar el trabajo y orientar el quehacer de los alumnos, para que ellos se manejen con un mayor grado de autonomía en sus prácticas.

A su vez, ello implicaría, por un lado, de parte de los docentes, un trabajo más allá de los límites estrictos del cumplimiento del horario de clase establecido, probablemente éstos tendrían que estar dispuestos a responder a las demandas de los estudiantes en horarios más flexibles, se podrían establecer entornos-horarios en los cuales se recibirían las consultas y dudas estudiantiles, y entornos-horarios en los cuales se desarrollarían las respuestas a tales interrogantes. Por otro lado, se exigiría a los alumnos un mayor grado de responsabilidad y compromiso a la hora de hacer efectivas las comunicaciones con los docentes (en una comunicación vía Zoom, la experiencia realizada reveló la dificultad de constatar la presencialidad virtual o no del alumno).

Por todo esto, en el futuro, se deberían instrumentar estrategias pedagógicas que planteen un mayor grado de flexibilidad a la hora de ponerlas en práctica, que combinen modos presenciales con modos virtuales y, además, una revisión profunda del sistema de enseñanza basado en talleres, su metodología pedagógica y el tipo de ejercicio planteado en el desarrollo de un curso.

Referencias

Devabhaktuni, S., Lu, X., Seraji-Bozorgzad, N., 2019. *From Crisis To Crisis: Debates On Why Architecture Criticism Matters Today*. Hong Kong: Actar.

Koolhaas Houselife. 2008. [documental] Dirigido por Ila Bêka. Italy.

Future of Storytelling, 2014. *Bjarke Ingels: Architecture Should Be More Like Minecraft*. [video] Disponible en: <<https://vimeo.com/105688933>> Accedido en: 10 Noviembre 2020.

Los Simpson: El informante - 16(14), 2005. [Programa de televisión] Fox Broadcasting Company, 3 Abril 2005.
