

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

ÁGORA
AGORA

TRANSMEDIA EDUCATIVA: CUERPOS, MEDIACIONES Y APRENDIZAJES
EDUCATIONAL TRANSMEDIA: BODIES, MEDIATIONS, AND LEARNING
MARÍA ELENA TOSELLO, PATRICIA PIERAGOSTINI

ES | EN



María Elena Tosello es arquitecta con especialización en Diseño y Proyección, Mención Análogo-Digital. Tiene una Maestría en Estudios Arquitecturales y es doctora en Humanidades y Artes. Es profesora adjunta en Introducción a los Medios Digitales y Talleres de Diseño Básico y Proyecto Arquitectónico, y directora y evaluadora de tesis de grado y posgrado de Arquitectura y Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Es directora del Centro de Informática y Diseño de la UNL. maritosello@gmail.com
<https://www.fadu.unl.edu.ar/maestria/docentes/cv-tosello.html>

Patricia Alejandra Pieragostini es arquitecta y especialista en "Didáctica del Proyecto" y "Puesta en Escena y Escenoarquitectura". Dirige el proyecto "Ciudades Creativas: Aportes a la Enseñanza del Arte y el Diseño" y proyectos de Extensión. Es Profesora Titular de los Talleres de Diseño Básico y Proyecto Arquitectónico en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, y directora de enseñanza de grado y pregrado. patriciapieragostini62@gmail.com

Como citar esse texto: TOSELLO, M. E.; PIERAGOSTINI, P. A. Transmedia educativa: cuerpos, mediaciones y aprendizajes. **V!RUS**, São Carlos, n. 21, Semestre 2, dezembro, 2020. [online]. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/_virus21/?sec=4&item=4&lang=pt>. Acesso em: dd/mm/aaaa.

ARTÍCULO SOMETIDO EL 23 DE AGOSTO DE 2020

Resumen

La migración a la virtualidad del Taller de Diseño Básico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fé, Argentina, motivada por la cuarentena obligatoria, debido a la pandemia de la Covid-19, constituyó un desafío colectivo en el que se ensayaron nuevos medios y modos de relación entre los actores educativos, que resignificaron los aprendizajes y las prácticas docentes. Proponemos una mirada crítica sobre los procesos desarrollados durante el primer cuatrimestre de 2020, los cuales impulsaron múltiples formas de expresión y comunicación, propias de nuestra cultura híbrida. El espacio-interfaz del dispositivo didáctico articuló los vínculos entre las diversas dimensiones de un contexto aumentado, posibilitando el tránsito de sujetos, representaciones y discursos para el despliegue de una estrategia narrativa transmedia. Con una gramática en convergencia, se integraron distintos lenguajes

y plataformas que realizaron diferentes aportes de contenido y ofrecieron experiencias alternativas. Una multitud de palabras, acciones y producciones actualizaron la presencia de un cuerpo mediado, polifónico y dialógico que se configuró en un clima de confianza y afectividad, favoreciendo los intercambios multidireccionales y la participación activa de estudiantes y docentes en la construcción colaborativa de los conocimientos. Reflexionamos sobre los descubrimientos, los límites y la prospectiva de una experiencia académica tan rica como inesperada.

Palabras-clave: Dispositivo didáctico, Estrategia educativa, Mediatización, Corporalidad, Virtualidad

1 Introducción

El presente artículo propone una reflexión en torno a la migración a la virtualidad del Taller de Diseño Básico (TDB), espacio curricular transversal de ingreso a las tres carreras de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo¹ (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), ubicada en Santa Fe, Argentina, durante la pandemia de la Covid-19. Para contextualizar la experiencia, es importante destacar la escala regional de la FADU-UNL y su extensa área de influencia que, sumada al ingreso irrestricto de las universidades públicas de Argentina, le exigen afrontar condiciones de masividad, particularmente en el primer año de cursado de sus 3 carreras: Arquitectura y Urbanismo, Diseño en Comunicación Visual y Diseño Industrial.

Como respuesta a la contingencia de la cuarentena, la institución propone un plan estratégico con disponibilidad de plataformas para generar entornos virtuales de aprendizaje, administrados por la propia universidad, y cursos de capacitación para la comunidad educativa. En este marco de referencia, nos proponemos visualizar los múltiples cambios en la configuración de la propuesta didáctica del TDB, que debía asumir el desafío colectivo de transformarse, activando nuevos medios y otras formas de relación entre los actores educativos que resignificaron los aprendizajes y las prácticas docentes.

La imposibilidad del encuentro físico planteó la emergencia —y la oportunidad— de diseñar una propuesta de enseñanza que incorpore a las tecnologías como medio para crear estrategias de “innovación educativa” (Litwin, 2009). Este diseño se aborda desde entrecruzamientos entre la Didáctica Tecnológica (Litwin, 2005) y la Didáctica del Proyecto, que las autoras y el equipo de cátedra vienen indagando en diversos proyectos de investigación. La reconfiguración de la propuesta debía lograr una inclusión “genuina” de las tecnologías digitales (Maggio, 2012), que le otorgara un sentido educativo, entendiéndolas como manera de actuación, comunicación y conocimiento en relación a la enseñanza y a los fines que le dan significado al acto de enseñar. A estas complejidades, se suma el escenario particular de los momentos iniciales de la vida universitaria, ya que, en el Taller de Diseño Básico (un módulo del Taller Introductorio), se plantea la necesidad de configurar una aproximación al mundo del proyecto, encarnando las dimensiones propias de la experiencia proyectual, lo procedimental y lo “poiético” (Bossero, 2008).

El sentido de enseñar, en la familia de las disciplinas proyectuales, encuentra su significado en la acción misma de proyectar, en la “praxis” del diseño (Schön, 1992), haciendo referencia a una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Siendo el pensamiento proyectual el principal objeto de conocimiento, atendiendo al proceso y al metaproceso de diseño, se presentó la oportunidad de otorgar a la integración de las TIC un lugar sustancial en el desarrollo de un conocimiento colectivo y distribuido (Salomon, et al., 1992), amplificando y diversificando la experiencia desarrollada en la modalidad presencial. Para ello, al momento de reconfigurar la propuesta del taller, resultó indispensable trabajar con hipótesis y consignas abiertas a la contingencia, a la indeterminación, en las cuales el rol del docente, como activador de situaciones de aprendizaje, se construye y deconstruye en el propio recorrido del proceso educativo.

Inmersos en las navegaciones por la virtualidad, generamos andamiajes para orientar los recorridos por la web y los lugares donde detenernos, una especie de cartografía que aportara criterios en la construcción de una mirada crítica. Para guiar a los estudiantes, incorporamos estrategias vinculadas al modelo de clases y aprendizajes invertidos, cuyo marco de referencia es el concepto de zona de desarrollo próximo de la teoría sociocultural – constructivista de Vygotsky, sobre la cual se basa la propuesta pedagógica de nuestro taller.

“La idea básica de invertir la estructura tradicional de la clase consiste en mover la ‘entrega’ del material fuera de la clase formal y hacer uso de ésta para emprender actividades colaborativas. Se busca así integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza de contenidos utilizando activamente materiales audiovisuales, combinado videos, resúmenes de conferencias, animaciones o tutoriales... Lo que

se invierte son los momentos y roles de la enseñanza tradicional.” (Rigo, et al., 2019, p. 45)

El aula virtual del TDB², permite el acceso a los contenidos, prácticas y materiales educativos de toda la propuesta. Si bien, la planificación se estructura en tres unidades temáticas, se crea un espacio de aprendizaje que flexibiliza la organización cronológica del currículum. Esto permite reconocer y recorrer, desde el primer día de clases, los núcleos conceptuales y las prácticas a través de las cuales se recuperan en cada unidad temática. Los estudiantes tienen un contacto previo con los contenidos al momento del encuentro sincrónico, de manera que este tiempo se utiliza para las puestas en común de lo producido, compartiendo problemáticas, interrogantes, respuestas y, fundamentalmente, fortaleciendo el aprendizaje entre pares, para propiciar aprendizajes activos, donde la praxis compartida dinamice los procesos.

2 Cuerpos mediadores y mediados

Los entornos virtuales ofrecen una variada colección de instrumentos que posibilitan una diversidad de estrategias de visualización, entendidas como distintas puertas de acceso al conocimiento (Gardner, 2010). En consonancia con esta idea, el TDB desarrolla sus prácticas docentes desde un enfoque heterológico, atendiendo a múltiples modos del pensar que propician la apertura heurística (Breyer, 2007), es decir, la búsqueda de soluciones a los problemas, diversificando los caminos de los procesos creativos. La transposición didáctica (Chevallard, 1998) se redefinió incorporando saberes relacionados a las narrativas pedagógicas transmediales, reconociendo otros espacios de aprendizaje y otras formas de comunicación entre estudiantes y docentes, a través de cuerpos mediados por las tecnologías. La dimensión dialógica, propia de la dinámica de los talleres de diseño, se vio interpelada a partir de la presencia de cuerpos modificados, renovados por su tratamiento tecnológico, que se relacionaban en espacios mediatizados. Como plantea Sola Morales (2013), una de las cuestiones clave a la hora de manifestar la importancia del cuerpo a nivel teórico y empírico es su condición mediadora.

Además de ser mediador en el vínculo didáctico, el cuerpo en sus dimensiones del pensar, el hacer y el sentir, en sus relaciones intra e interpersonales, y en las experiencias vividas con nuestros estudiantes (Maturana, 2000), es clave para la construcción de la mirada proyectual, desde las múltiples subjetividades que se recuperan en las prácticas del taller y que parten del mundo referencial del sujeto de aprendizaje. El cuerpo como medio entre los sujetos y el mundo, entre lo individual y lo colectivo, y entre las diferentes temporalidades (lo presente y lo ausente), expandió la frontera de lo físico y estableció vínculos y apropiaciones a través de múltiples pantallas, como se observa en la figura 1, reconceptualizando lo presencial como dimensión simbólica. Construir una comunidad educativa en un contexto físico-virtual, es reconocer la presencia del otro, que cobra sentido en el compromiso de participación responsable, cualquiera que sea el grado y la tecnología de mediatización (San Martín, 2006-2008).

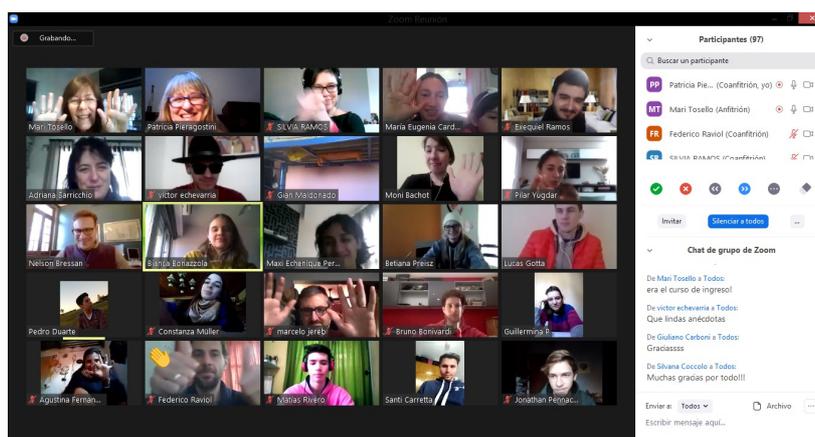


Fig. 1: Clase de TDB en Plataforma Zoom. Fuente: Autoras, 2020.

3 Mediaciones sociotécnicas

La anunciada fusión entre los sistemas físico, biológico y digital, sostenida por la conectividad móvil a las redes, promovería el habitar simultáneo de diversas dimensiones interconectadas que conformarían un ecosistema complejo, incierto y que, además, evoluciona. Esta cultura híbrida (impura, contaminada, caótica) requiere interfaces capaces de articular los vínculos entre sus elementos heterogéneos e interdependientes. Es innegable que la nueva cosmovisión, que comprende a las tecnologías emergentes, provoca un impacto en todas las escalas del diseño y del arte, modificando y ampliando las estrategias de producción del hábitat humano, los métodos de representación, las posibilidades de experimentación, así como la enseñanza de las disciplinas proyectuales y artísticas, impulsando la hibridación de lenguajes y medios, y posibilitando el abordaje de los procesos heurísticos desde un enfoque multidisciplinar, transversal e integrador.

En nuestras disciplinas, y entendiendo sus objetos de estudio desde un enfoque sociotécnico (Pinch, Bijker, [2008] 1987), los factores sociales, tecnológicos y contextuales se condicionan mutuamente en constante interacción dinámica, estableciendo diversos grados de vinculación y distintas valoraciones e interpretaciones que producen múltiples formas de expresión. Se plantean indagaciones desde un enfoque transdisciplinar que integra las tres carreras de la FADU-UNL, reconociendo y colonizando las relaciones y fronteras, las vinculaciones y distancias, para lograr una sinergia entre las disciplinas y, desde allí, impulsar la experimentación y/o resignificación de espacios/artefactos/comunicaciones.

Consideramos oportuna la aplicación del concepto de interfaces en la enseñanza y el aprendizaje, a través de teorías y métodos que aborden múltiples representaciones de los procesos de proyectación, concebidas estas como interfaces para dar forma a la comunicación, los objetos o la arquitectura, sean estas virtuales o materiales. Utilizamos varias plataformas y formatos de comunicación para el desarrollo de la experiencia. Las clases y enchinchadas³ en tiempo real se realizaban por Zoom, utilizando una versión institucional que provee múltiples salas integradas, que permite trabajar a todos los docentes y estudiantes juntos (aproximadamente 120 personas), y a la vez, distribuidos por comisiones de jefes de trabajos prácticos (aproximadamente 20 personas por grupo).

Todos los contenidos y materiales didácticos estaban disponibles en la plataforma Moodle, en la que, además, se incrustaron tableros de Padlet y videos teóricos o de explicación de los trabajos prácticos, los cuales eran previamente subidos al canal de YouTube⁴. También aprovechamos los Foros de Moodle para compartir las direcciones de los blogs de todos los estudiantes, pre-entregas, consultas y aportes, que permitieron socializar los conocimientos.

Los blogs eran bitácoras académicas donde los estudiantes presentaban su producción semanal, mediante textos, imágenes y videos. Estas bitácoras posibilitaron el seguimiento y la evaluación continua, así como también, la visualización de los avances por parte de toda la cátedra (docentes y alumnos), en sesiones que se realizaban al comienzo de cada clase (2 veces por semana), y en las que se ponían en común los desarrollos individuales o grupales. Estas instancias de presentación eran ricas oportunidades para traccionar los procesos de aprendizaje más aletargados y, a la vez, para la autoevaluación de los estudiantes.

Respecto a los canales de YouTube, el de TDB propició un acceso fluido a las clases teóricas (combinando lo sincrónico y lo asincrónico), fortaleciendo la dimensión tecno-pedagógica y comunicacional de la propuesta. Por otro lado, el canal de FADU⁵, un verdadero repositorio educativo que permitió el acceso asincrónico a todas las conferencias organizadas por diferentes cátedras y por la gestión de FADU, constituyendo un gran aporte en términos de la diversificación de voces y miradas en torno a las disciplinas proyectuales.

4 Diseño de la Unidad de Aprendizaje

La Unidad de Aprendizaje está estructurada en tres momentos, posibilitando una aproximación progresiva al mundo del proyecto: Fase A: el mundo desde el universo referencial del estudiante, Fase B: el mundo como entidad de análisis, y Fase C: el mundo como proyecto. Cada fase es atravesada por teorías y relatos de diversos campos y escalas del habitar, como múltiples puertas de entrada a las problemáticas planteadas. Se realizan ejercicios que articulan las diferentes escalas de abordaje del objeto de estudio, promoviendo la reflexión sobre el valor del trabajo colaborativo y las inteligencias diversas, así como sobre la tarea del diseñador en tanto sujeto potenciador de propuestas innovadoras y creativas en relación a un nuevo paradigma epistemológico, ético, estético y técnico que integra las potencialidades del medio digital.

4.1 Fase A: El mundo desde el universo referencial

La primera fase se enfoca en el universo referencial del estudiante. Se define como "etapa de ambientación", tanto a la propuesta del taller como a la vida universitaria. Las actividades propuestas están pensadas para estimular relaciones entre imágenes, imaginario e imaginación.

Se van explicitando los esquemas cognitivos racional y sensible, desde la puesta en relación de relatos sobre el habitar que provienen del arte y la cultura, los cuales actúan como activadores poéticos, y se elaboran campos semánticos que orientan la producción de ideas e imágenes. Se ejercitan dinámicas relacionales que son recuperadas y transferidas al mundo del proyecto en las siguientes etapas.

4.1.1 Actividades

La actividad "Yo como mi ciudad" plantea diferentes interrogantes que ponen en relación al sujeto con el lugar que habita, su mundo imaginario y los niveles de identificación con su contexto. Los estudiantes realizan la

transposición de un campo semántico en una imagen y comparten sus producciones en un Padlet, como se muestra en la figura 2.

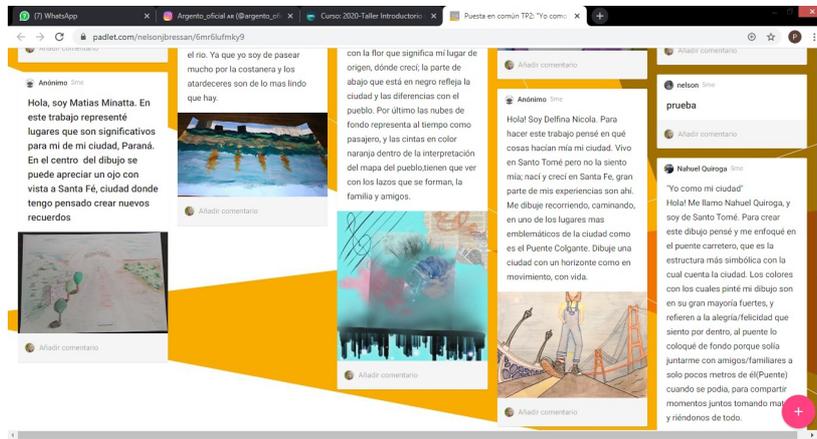


Fig. 2: Padlet Yo como mi ciudad. Fuente: Autoras, 2020.

La actividad "Relatos sobre el habitar" propone la puesta en relación de textos de otros campos expresivos, como el literario y fílmico, y sus posibles transposiciones en narraciones espaciales. Se recuperan conceptos de clases dictadas por Zoom en tiempo real, grabadas y disponibles en el canal de YouTube, apuntes de cátedra accesibles en la plataforma Moodle y bibliografía de base. Al igual que en la actividad anterior, las producciones se comparten en un Padlet como muestra la figura 3.

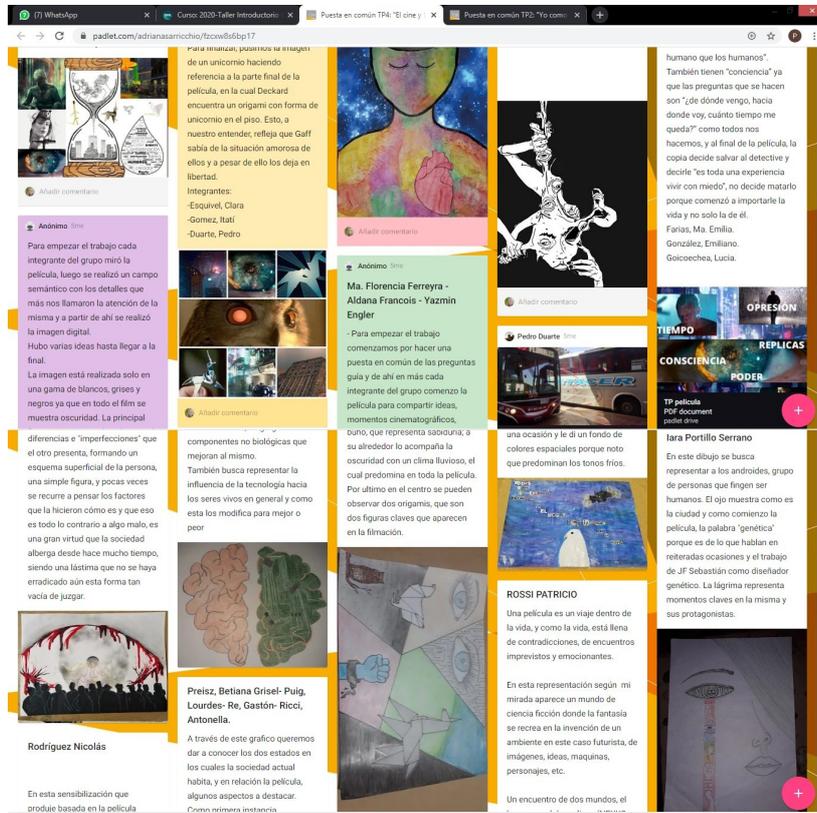


Fig. 3: Padlet Relatos sobre el habitar. Fuente: Autoras, 2020.

4.2 Fase B: El mundo como entidad de análisis

Entendiendo que la ciudad y los espacios de apropiación social son las configuraciones culturales que integran todas las escalas de diseño, comienza el acercamiento progresivo al dominio proyectual a partir de un análisis urbano. Se propone indagar el habitar desde la perspectiva de los sujetos inmersos en su vida cotidiana, en sus condiciones concretas de existencia. En esta fase, también se inicia el ejercicio de las habilidades básicas de representación analógica y digital. En la figura 4, se observan algunos paneles que se entregan en formato de imagen digital, en la plataforma Moodle y en las bitácoras de los estudiantes (blogs).



Fig. 4: El mundo como entidad de análisis. Fuente: Autoras, 2020.

A partir de recorridos significativos, usualmente realizábamos un análisis comparativo de 3 sectores de la ciudad, a través de indagaciones de interés que destacan el espacio social como el lugar central del habitar y mediaciones expresivas para la producción del hábitat. Una matriz conceptual-operativa relaciona las indagaciones de interés con diferentes niveles o escalas de aproximación. Debido a las medidas de aislamiento social obligatorio y a que algunos estudiantes no residían en Santa Fé, nos vimos imposibilitados de realizar las travesías urbanas por los diferentes sectores de la ciudad. Por esta razón, decidimos acotar el análisis a un sólo sector sobre el cual disponíamos de un material didáctico de realidad virtual, diseñado y desarrollado en el marco de la tesis "Dispositivos Didácticos Aumentados" (Appendino y Carboni, 2020), vinculada a nuestros proyectos de investigación. El recorrido de RV "Paseo Boulevard", que se muestra en la figura 5, se complementó con Google Maps y otros recursos gráficos disponibles *online*.

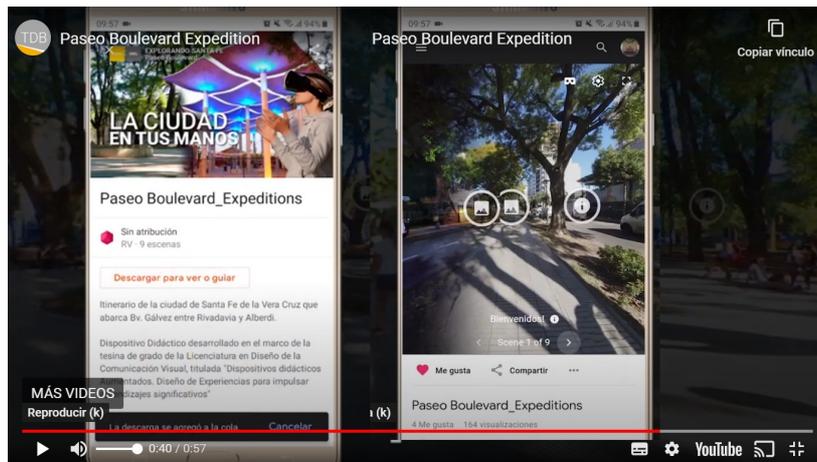


Fig. 5: Recorrido Virtual "Paseo Boulevard". Fuente: Ma. José Appendino y Lucía Carboni, 2020. Disponible en: <https://poly.google.com/view/a3JEXd-mZ4d>.

4.3 Fase C: El mundo como proyecto

Esta última fase presenta un primer acercamiento al mundo del proyecto. A partir de nociones transversales a las 3 carreras, nos introducimos en la práctica del diseño, experimentando los diferentes momentos del proceso proyectual, y ejercitando los lenguajes y recursos de representación adecuados para generar propuestas y comunicarlas. Las operaciones involucran tres aspectos presentes en todo quehacer proyectual:

"El Objeto a diseñar, la entidad material propiamente dicha, el artefacto, que se ajusta a una serie más o menos precisa de pautas o requerimientos, enunciados en forma narrativa. El Proyecto, el devenir procesual que se extiende desde la enunciación misma del problema y la emergencia de las primeras imágenes, verbalizaciones o gestos, al resultado material definitivo. El Sujeto que diseña, es decir, la modalidad conducta involucrada..." (Bossero et al., 2008, p. 20)

El trabajo práctico "Forma y sintaxis. Transformaciones en las escalas del habitar" consiste en el diseño de una sintaxis espacial que articula diferentes escenas, organizadas por secuencias espacio-temporales de

inicio-recorrido-meta. El sistema de recorridos se define a partir de la relación entre objetos, que son diseñados utilizando el plano como elemento primario de generación de la forma, al cual se le aplican acciones (transformación, mutación, agrupamiento, etc.), para configurar objetos complejos que pueden actuar en sus diversas variantes, como artefacto urbano, háptico y/o comunicacional.

Cada una de las formas que se generan en el proceso de transformación del plano puede ser utilizada para componer las escenas, mientras que el objeto final complejo opera como un umbral, un suceso a lo largo del camino, o el remate del recorrido. Los paneles de la figura 6 demuestran el abordaje del proceso de diseño a partir de la apropiación del espacio. Estas imágenes se van publicando durante el desarrollo del trabajo, en los foros de la plataforma Moodle y en los blogs de cada estudiante, posibilitando el seguimiento constante por parte de los docentes y la visualización, por parte de los alumnos, de todas las propuestas. Si bien los proyectos son individuales, las "enchinchadas virtuales" revelan los rasgos de procesos creativos que se configuran a partir de acciones y saberes colectivos, provocando, además, un efecto de acompañamiento, que rescata el valor de la presencia y el compromiso del grupo.



Fig. 6: Proceso de diseño desde la apropiación del espacio. Fuente: Autoras, 2020.

Finalmente, se selecciona uno de los objetos, correspondiente a cualquiera de los estados de la serie, y se cambia de escala en relación al nivel de apropiación. Se contextualizan las diferentes variantes mediante fotomontajes del objeto, como un artefacto urbano-arquitectónico, de diseño industrial y de comunicación visual, lo que se observa en la figura 7.



Fig. 7: Diversas escalas de apropiación. Fuente: Autoras, 2020.

Como ya se anticipó, todas las actividades de la Unidad de Aprendizaje se realizaron en la modalidad de Taller Virtual, a través de distintas interfaces hipermediales vinculadas a procesos metodológicos y secuencias didácticas. Estas interfaces aportan formas de mediatización que posibilitan la integración de los desarrollos tecnológicos a los proyectos educativos. En el caso de las disciplinas vinculadas al diseño en todas sus escalas,

las diversas dimensiones de la proyectualidad se sostienen en diferentes lenguajes de representación (Temporetti, 2008), que tienen un posible correlato en los múltiples formatos que propone la narrativa transmedia educativa.

5 Transmedia educativa

La narrativa transmedia (NT) es un formato narrativo que trasciende la linealidad para crear un ecosistema de relatos que tienden a ramificarse y desbordar el medio en el cual fueron concebidos. Apenas comenzado el nuevo milenio, Jenkins (2003) ya sostenía que nos encontrábamos en una era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales. Luego, precisando mejor el concepto, planteó que las historias más significativas tienden a fluir por múltiples plataformas mediáticas (Jenkins, 2008). La NT es una estrategia comunicativa de carácter transversal que se despliega a través de distintos medios que hacen diferentes aportes al mundo narrativo.

...el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. Esta dispersión textual que encuentra en lo narrativo su hilo conductor -aunque sería más adecuado hablar de una red de personajes y situaciones que conforman un mundo- es una de las más importantes fuentes de complejidad de la cultura de masas contemporánea. (Scolari, 2013, p. 22)

Otro rasgo característico, es la participación activa de los usuarios. Así, los que antes eran consumidores, se convierten en productores de contenido o "prosumidores" que, mediante la apropiación del relato, colaboran en la construcción de sentido. En su proyecto "Alfabetismo Transmedia", Scolari (2015) sostiene que los jóvenes actuales no se limitan a consumir pasivamente los medios, sino que intervienen, reinterpretan, modifican y entremezclan sus contenidos para volver a difundirlos a través de diversas plataformas. Al igual que en cualquier NT, la transmedia educativa genera una red entre actores, acontecimientos, medios, lenguajes y contextos sociotécnicos que construyen el relato, delineando un mapa convergente y expansivo a la vez, en el que los vínculos interpersonales se resignifican.

Ante la ausencia de una audiencia y la presencia de factores imprescindibles, como la expansión, la convergencia y la autoría colectiva, la propuesta transmedia del TDB 2020 estimuló una diversidad de procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, estableció una comunicación fluida entre docentes y estudiantes, provocando intercambios multidireccionales que incentivaron la participación en la construcción colaborativa de los conocimientos, y tendieron a disolver las distancias y las jerarquías entre ellos, como se observa en la figura 8.

Eso es lo que significa la palabra 'emancipación': el borramiento de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre aquellos que saben y aquellos que no, son historias de fronteras a ser cruzadas y de distribuciones de roles a borrar [...] (Rancière, 2010, p. 25)

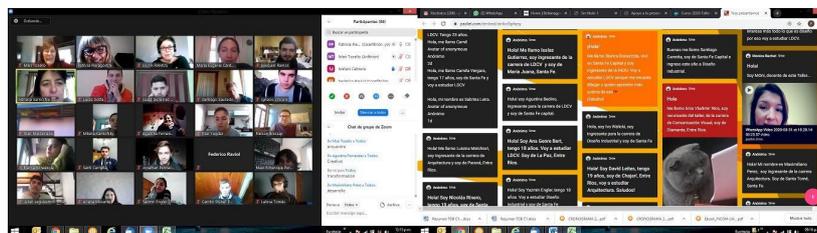


Fig. 8: Disolver las distancias y las jerarquías. Fuente: Autoras, 2020.

Según Castro Antonio (2016), la transmedia educativa utiliza dos estrategias (que provienen del marketing) para motivar a los estudiantes: la capacidad negativa, que implica la construcción de una atmósfera de intriga que activa la curiosidad y el entusiasmo de los estudiantes, y las pistas migratorias, señales que marcan el camino hacia los contenidos publicados en otras plataformas. En el TDB, las pistas migratorias fueron múltiples, por ejemplo: avisos y foros de Moodle, mensajes de WhatsApp, clases y tutoriales de YouTube, etc. Los temas y las prácticas fueron dinamizadas por el medio digital: editar imágenes, hacer zoom, revisitar las clases grabadas o recorrer virtualmente el espacio urbano a través de aplicaciones de realidad virtual, descubriendo e integrando las capacidades que presenta cada recurso en procesos educativos mediatizados.

Durante la experiencia, observamos como los procedimientos y relatos se hacían divergentes, pero se necesitaban mutuamente y convergían en nuevas producciones (Temporetti, 2008). La simultaneidad y dinamismo propio del entorno brindó la posibilidad de activar procesos de diseño reflexivos, que generaron saberes que se visibilizaron a través de bitácoras virtuales como las de la figura 9.

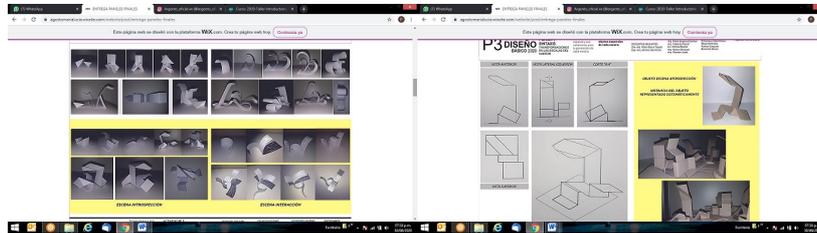


Fig. 9: Bitácoras virtuales. Fuente: María Lúcia Agosto, 2020. Disponible en: <https://agostomarialucia.wixsite.com/website>.

Fleming (2013, p. 2) define los procesos de “aprendizaje transmedia” como “[...] la aplicación de técnicas narrativas combinadas con el uso de múltiples plataformas, para crear un panorama de aprendizaje inmersivo que habilita múltiples-variados puntos de entrada y salida para aprender y enseñar”. Con una gramática en convergencia, la narrativa transmedia educativa integró plataformas y lenguajes diversos que, con base en sus potencialidades, realizaron diferentes aportes de sentido y ofrecieron experiencias alternativas. Palabras, producciones y participaciones actualizaron la presencia de un cuerpo mediado, polifónico y dialógico que se constituyó en un clima de confianza a partir del entrelazamiento de factores cognitivos y afectivos, como condición necesaria para lograr aprendizajes significativos.

Se considera que una participación social activa es clave en experiencias mediatizadas por instrumentos tecnológicos, ya que la apropiación de una tecnología es el resultado de procesos de resignificación que realizan los diferentes grupos sociales, quienes constituyen a los artefactos (Bijker, 1995; Thomas y Buch, 2008), a partir de los sentidos que les van atribuyendo en el proceso de habitarlos.

6 Dispositivo didáctico

El ambiente de la cultura global determina la coexistencia de hibridaciones virtual-material, en el cual lo material se aborda desde lo artificial, lo abstracto y geométrico, o desde lo natural, orgánico y genético. Asimismo, se distiende la pertenencia a los lugares, debido a dispositivos compuestos por sujetos, interfaces, artefactos y otros actores que conforman un ambiente multidimensional, en el cual lo físico tangible pasa a ser una dimensión sujeta al montaje y la superposición de otras percepciones sensoriales. Un dispositivo es una red de elementos heterogéneos cuya función estratégica responde a una emergencia. El vínculo entre los elementos resulta del entrecruzamiento de líneas de saber, poder y subjetividad. Los procesos son dinámicos, reverberan y resuenan entre sí, demandando reajustes y cambios de posición (Foucault, citado en Agamben, 2007). Es un complejo haz de relaciones que depende de condiciones de enunciación y visibilidad que se definen en la historicidad del acontecimiento (García Fanlo, 2011).

Los dispositivos, que gestionan el contacto entre espacios físicos y virtuales, proponen diferentes representaciones del mundo a partir de la combinación de medios, espacios y lenguajes, así como la apertura a múltiples recorridos que desatan vínculos multidireccionales entre los sujetos y los conocimientos. Estos vínculos estimulan el pensamiento crítico y la construcción colaborativa (San Martín, 2008; Carbone, 2010), fomentando nuevos modos de leer, escribir y proyectar. Dado que este espacio-tiempo híbrido demanda “umbrales” que posibiliten las migraciones entre lo físico y lo virtual, se crearon espacios-interfaz —territorios de mediación o transición— que articularon los vínculos del dispositivo didáctico y facilitaron el tránsito de diversos tipos de signos, promoviendo el diálogo en procesos colectivos de producción y reconocimiento de discursos y representaciones (Tosello, 2016). Como un ecosistema, el dispositivo se manifestó en el carácter colectivo, activo e interactivo de la red. Un modelo espacial de comunicación y producción intersubjetivo, multidimensional y multidireccional, donde todo entra en contacto y se combina a través de una polifonía de voces que forman parte de una extensa conversación, en la cual cada fragmento es atravesado por los relatos y las imágenes cercanas, animando el despliegue de una estrategia educativa transmedia.

7 Reflexiones finales

La experiencia confirmó que es posible idear y poner en acto dispositivos didácticos que habiliten la multiplicidad de lo emergente más allá del grado de mediatización. En este sentido, es indispensable considerar que la noción de dispositivo desborda la técnica para incluir la dimensión subjetivante de su funcionamiento, es decir, las apropiaciones que ponen en acto los sujetos (Traversa, 2001), y que son resultado de procesos de resignificación de carácter dialógico y plural. Quizás, el mayor logro fue crear un sentido de comunidad, que se desplegó a través del dispositivo, el cual gestionó los vínculos indisolubles que constituyen este contexto híbrido y potenció las experiencias de los sujetos en el proceso de habitar inclusivamente las n-dimensiones que lo conforman, ofreciendo más oportunidades de aprendizaje, valorando la cooperación, e incentivando la participación y la autogestión.

Estos procesos de aprendizaje colectivos virtualizados demandaron el establecimiento y sostenimiento de vínculos personales activos entre los actores educativos, y un gran compromiso por parte de todos. En estrategias didácticas reticulares, todos los actores se constituyen en coautores solidarios, conformando una comunidad educativa en red que, en nuestro caso, se sostuvo en la afectividad, para mitigar la incertidumbre y en la responsabilidad compartida.

La experiencia educativa del primer cuatrimestre de 2020 puso a prueba nuestra flexibilidad, capacidad de adaptación y resistencia (mucho tiempo frente a las pantallas que consumían nuestras energías y provocaban saturación). Además de las limitaciones técnicas y la falta de acceso a recursos y servicios necesarios por parte de algunos actores educativos, fue evidente que las TIC requieren usuarios competentes en el manejo de nuevos lenguajes y soportes. Tales capacidades habilitan o no para participar en diferentes espacios de sociabilidad e información, como también, que el desarrollo de competencias culturales y destrezas interpersonales o *soft skills* (Jenkins, 2008) debe ser fomentado y ejercitado en los espacios educativos.

En el marco de la planificación de una estrategia transmedia educativa orientada a procesos de enseñanza y aprendizaje en talleres proyectuales, se deben observar las posibles aplicaciones de cada medio, sobre todo en lo que respecta a identidad, convergencia mediática, estrategias de navegación, predominio del lenguaje icónico, la variedad de modos de representación y los recursos audiovisuales utilizados (como se observa en la figura 10), además del valor otorgado al juego y la experimentación (Rainaud, 2018).

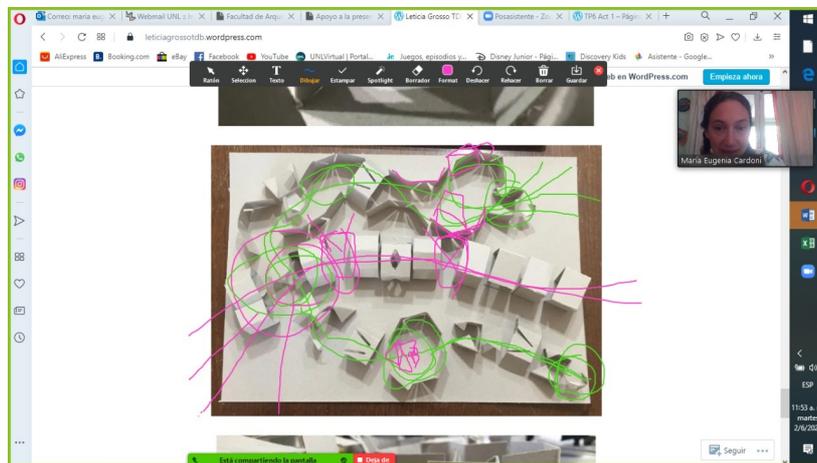


Fig. 10: Modos de representación y recursos audiovisuales. Fuente: Autoras, 2020.

Finalmente, destacar que el desafío actual es repensar los ejercicios y actividades propuestas en el TDB a la luz de esta experiencia y su impacto en el dispositivo operacional. Nos preguntamos ¿qué estatuto le damos a las consignas preestablecidas por la cátedra para el abordaje de los contenidos? ¿Cómo podemos considerar caminos alternativos? ¿Cómo aprovechar estas otras temporalidades que nos facilita la virtualidad, como procedimientos de actualización en el propio proceso y metaproceso de diseño?

Esta trama de interrelaciones que se amplificó a través de las narrativas transmedia debería abrir nuevas percepciones sobre la complejidad del mundo. Si la tarea del proyectista es construir mundos dentro del mundo, mundos de sentido, y la nuestra como docentes de talleres proyectuales es acercar modos de ejercitar el pensamiento proyectual, de entrenar la capacidad de imaginar y la creatividad, la pregunta es ¿cómo diversificar estas formas de enunciación? En esta tarea nos encontramos ahora, revisitando nuestras prácticas, para que tengan una mayor apertura a instancias de co-creación, con variables menos codificadas en los enunciados, para aprovechar más las potencialidades de los aprendizajes invertidos, estimulando el protagonismo por parte de los estudiantes en la construcción de su propio viaje por el conocimiento.

Referencias

Agamben, G., 2007. *¿Qué es un dispositivo?* Disponible en: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>. R08. Alicante: Universidad Internacional de Alicante. Accedido: 20 Agosto 2020.

Appendino, M. J., Carboni, L., 2020. *Dispositivos Didácticos Aumentados*. Tesina de grado. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Bijker, W., 1995. *Of Bicycles, Bakelites, And Bulbs. Toward A Theory Of Sociotechnical Change*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bossero, V., 2008. *La Enseñanza De Lo Proyectual. Una Didáctica Centrada En El Sujeto*. Buenos Aires: Nobuko.

Breyer, G., 2007. *Heurística del diseño*. Buenos Aires: Nobuko.

Carbone, G., 2010. *Prólogo. El dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Castro Antonio, A., 2016. *Storytelling Transmedia en Educación*. Disponible en: <http://anacastroantonio.wordpress.com/2016/04/05/storytelling-transmediaen-educacion>. Accedido: 10 Junio 2018.

Chevallard, Y., 1998. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Fleming, L., 2013. *Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: inanimate Alice as an Exemplar*. Journal of Media Literacy Education.

García Fanlo, L., 2011. ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía* (74). [online]. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>. Accedido: 12 Agosto 2020.

Gardner, H., 2010. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.

Jenkins, H., 2003. *Transmedia Storytelling*. [online] MIT Technology Review. Available at: <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>. Accedido: 25 Mayo 2020.

Jenkins, H., 2008. *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.

Litwin, E., 2005. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E., 2009. Nuevos escenarios para la educación contemporánea. En: *III Congreso Internacional de Educación*. Santa Fe: FHUC-UNL.

Maggio, M., 2012. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maturana, H., 2000. *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Garnica.

Paganini, A., Granero, A., Bianchi, A., 2014. La Enchinchada Digital: una propuesta de innovación mediada con tecnologías para el enriquecimiento del tradicional recurso de enseñanza de las disciplinas proyectuales. *Proceedings Of The XVIII Conference Of The Iberoamerican Society Of Digital Graphics - SigraDi: Design in Freedom*, 1(8), p. 209-212, Diciembre 2014. Editora Edgard Blücher.

Perkins, D., 1985. *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Pinch, T., Bijker, W., 2008. La construcción social de hechos y artefactos. En: *Actos, actores y artefactos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, p. 19-62.

Rainaud, V., 2018. *Diseño de estrategias transmediales*. Tesis de grado. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Rancière, J., 2010. *El Espectador Emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Rigo, D., Riccetti, A., Siracusa, M., Paolini, P., 2019. Tres experiencias sobre clases invertidas para promover el compromiso por el aprendizaje. Percepciones de estudiantes universitarios. *Páginas De Educación* 12 (2). <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1836>, p. 43-58.

Salomon, Gavriel; Perkins, David; Globerson, Tamar. Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Revista Comunicación, lenguaje y educación*. 4(13), p. 6-22, 1992.

San Martín, P., 2008. *Hacia un dispositivo hipermedial dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Colección Música y Ciencia N°III, Universidad Nacional de Quilmes.

Schön, D., 1992. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós Ibérica y Centro de Publicaciones del M.E.C.

Scolari, C., 2013. *Narrativas Transmedia*. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto.

Scolari, C., 2015. *Alfabetismo Transmedia*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Sola Morales, S., 2013. El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y Comunicación*, (12), p. 42-62.

Temporetti, F., *Retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de América Latina*. Madrid.

Thomas, H., BUCH, A., 2008. *Actos, Actores y Artefactos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Tosello, M. E., 2016. *El espacio-interfaz del dispositivo hipermedial dinámico*. Tesis doctoral. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Traversa, O., 2001. Aproximaciones a la noción de dispositivo. *Signo & Seña*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, (12), p. 233-247.

1 Disponible en: <https://www.fadu.unl.edu.ar/>.

2 Disponible en: <https://servicios.unl.edu.ar/aulavirtual/fadu/course/view.php?id=24>.

3 Es el nombre que recibe la herramienta educativa utilizada en talleres de diseño, en Argentina, para evaluar el trabajo de los estudiantes en comunidades colaborativas.

4 Disponible en: https://www.youtube.com/channel/UCY2Rv8ty5agC1_WZeUqryZw.

5 Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UC0aiDjXjvJ2erKRQbxDImBw>.