

Educación remota de emergencia en tiempos de distanciamiento social e interacciones con adolescentes

Cecília Oliveira Boanova ¹⁸

Raquel Paiva Godinho ¹⁹

Catiúcia Klug Schneider ²⁰

Introducción

Los relatos de este capítulo forman parte del grupo de profesores y de estudiantes del curso Técnico Integrado de Comunicación Visual (CVI), Escuela Secundaria obligatoria, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sur-rio-grandense (IFSul - Pelotas) localizado en Rio Grande Sul, en Brasil. La pandemia de la Covid-19 trajo la necesidad de adaptar su sistema curricular de la modalidad presencial a actividades remotas, frente a varias dificultades de una nación sin políticas públicas emergenciales anteriores o direccionadas hacia la inclusión digital en la red pública de enseñanza en Brasil.

De las actividades remotas, formadas a partir de las imposiciones de las condiciones sanitarias establecida por el nuevo SARS-CoV-2, surge la enseñanza remota emergencial (ERE), o “emergency remote teaching - ERT, un término usado por investigadores de la educación online y por profesionales del área para marcar un contraste claro con lo que muchos de nosotros conocemos por esa modalidad” (Hodges, 2020). Así pues, nos apropiamos del término ERE para clasificar nuestras prácticas, creadas y vividas en un contexto impuesto, inesperado y pandémico. Esa enseñanza ha sido parte de los cursos ocurridos en los años 2020 y 2021, pero el grupo de la CVI continúa buscando soluciones y estrategias para superar los desafíos limitantes del aprendizaje. Entre ellos destacamos: la baja inversión brasileña a lo largo de los años en inclusión digital, la falta de materiales para las actividades prácticas antes disponibles en la modalidad

¹⁸ Profesora, Diseño, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sur-riograndense (IFSul), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, ceciliabovanova@ifsul.edu.br

¹⁹ Profesora, Diseño, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sur-riograndense (IFSul), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, raquelgodinho@ifsul.edu.br

²⁰ Profesora, Diseño, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sur-riograndense (IFSul), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, catiiciaschneider@ifsul.edu.br

presencial, y la problemática de construir conocimiento dada la limitación de las condiciones sensoriales por la nueva situación.

Presentado el contexto, nos enfocaremos en el primer desafío de la implementación y construcción de la ERE en torno a la baja inversión brasileña en inclusión digital. La falta de equipos adecuados como cámaras web, por ejemplo, dificulta mantener la audiencia y la interacción, las estaciones de trabajo inadecuadas, la inexistencia de señal de amplitud de internet, la división de aparatos entre miembros de una misma familia, etc. La estructura de las viviendas y la indisponibilidad de recursos para la compra de *software*, es otro obstáculo para este proceso.

Debemos resaltar las iniciativas de la institución al ofertar recursos financieros, buscando disminuir las distancias sociales que se han vuelto evidentes en ese contexto. Esas acciones contemplaron ayudas para la compra, arreglo o mejora de ordenadores y acceso a la internet móvil. A pesar de reducir los índices de exclusión de los estudiantes, estas ayudas no supieron todas las necesidades técnicas. Especificidades de algunas asignaturas que exigen una tecnología más potente y, consecuentemente, de valor más elevado, como asignaturas de diseño.

El segundo desafío es prácticamente invisible en la literatura sobre ERE. La dificultad de acceso por parte de los estudiantes a materiales de papelería: lápiz, bolígrafos, marcadores, tintas, pinceles, entre otros. En asignaturas de diseño, el uso de esos materiales es un proceso importante, los estudiantes necesitan experimentar y aprender con ellos.

Nuestra institución hace muchos años ofrece a los estudiantes los materiales necesarios para el desarrollo de actividades. Con la pandemia y la imposibilidad de envío de materiales, debido a los protocolos de prevención, el escenario cambió. Los estudiantes se ponían en riesgo yendo a comprar materiales por depender del transporte público y algunos contaban con dificultades financieras para adquirir los materiales.

Sin poder elegir, los profesores, fueron adaptando sus actividades, algunos utilizando recursos digitales y otros buscando alternativas que les permitieran la continuidad de las prácticas en la modalidad. Las profesoras nos sentimos perdidas: sin aula, sin materiales, sin contacto visual, sin olores, sin presencia física para explicar algo y ayudar a los estudiantes. Aprendimos mucho, nos reinventamos, adaptamos materiales, creamos estrategias e hicimos todo lo posible.

El tercer desafío fue la construcción de conocimientos ante las limitaciones de las condiciones sensoriales en la nueva modalidad. El hecho de no tener los cinco sentidos actuantes durante los encuentros remotos, vuelve al aprendizaje poco comprometido. Visto los dos primeros movimientos que dificultan el aprender por la baja inversión en inclusión digital y la falta de

materiales en toda orden, el resultado es una educación con baja adhesión donde muchas veces las cámaras no son utilizadas por los estudiantes en los momentos síncronos, una educación que depende del nivel de atención de los actores, una educación de moribundos frente a la falta de estímulos sensoriales ocasionada por las condiciones de posibilidad de la ERE.

En torno a la necesidad de seguir con las clases durante la pandemia, creamos prácticas experimentales para enfrentar las dificultades y desafíos. Los sitios de redes sociales (SRS), presentes en la vida de los adolescentes, son vistas como aliadas por los docentes y fueron incorporadas a las prácticas pedagógicas en las asignaturas de diseño. Presentamos, por tanto, una investigación empírica que utilizó la cartografía e involucró a 50 estudiantes, tres profesoras y dos asignaturas. Los relatos son presentados a partir de tres escenarios cartografiados en encuentros síncronos. Utilizamos el término SRS (Boyd, 2008), en referencia a aplicaciones como Instagram, ya que creemos en la importancia de diferenciar los espacios que dan visibilidad a las interacciones de las redes sociales que se dan entre las personas.

Nuevos encuentros

Tras el establecimiento de la amenaza traída por el SARS-CoV-2 a partir de 2019, las actividades escolares realizadas de forma aglomerada en su gran mayoría cambiaron. Al inicio se imaginó que el distanciamiento social sería algo rápido y pasajero. En virtud del encuentro con la nueva situación, nuevas necesidades surgieron y otras soluciones fueron creadas, así como el uso de palabras como: mascarilla, alcohol, gel, *home office*, *online*, internet, *drive thru*, remoto, híbrido, vacuna, nueva normalidad. Esas, entre otras palabras, ofrecieron nuevos sentidos a las acciones y voces que buscaron otras salidas, invenciones y/o creaciones para colocarlas en la educación frente a los imperativos sanitarios que impidieron las actividades educativas de modo como las conocíamos.

UNICEF (2020) alertó que el 40 % de los hogares mundiales no tenía acceso a lavabos con agua y jabón, es decir, lavarse las manos no era un acto fácilmente alcanzado, incluso en Brasil. Al considerar las dificultades que la falta de saneamiento básico proporciona, podemos imaginar los problemas de implementar la ERE frente a la falta de recursos materiales y tecnológicos para profesores y alumnos.

Aprender y sentir

Clarice Lispector, menciona: Lo mejor de mí es aquello que aún no sé (2016). Lo mejor será creado, aprendido, inventado. Lo mejor está reservado a lo nuevo, a aquello que nosotros aún no sabemos. Pero, ¿es posible no aprender? Paracelsus (1951) afirmó que nadie vive durante diez horas sin aprender. Entonces ¿es posible tener curiosidad en saber de que forma se establece ese fenómeno? ¿Quién decide cuáles contenidos se aprenden? ¿El ser es voluntario? ¿Cuáles son las formas del aprendizaje? ¿Cuál es el potencial de la tecnología y de la interacción de redes sociales en el aprendizaje?

El encuentro con nuevos signos permite actualizar algo en nosotros y es lo que entendemos como objeto de trabajo y estudios en la educación de los encuentros (Boanova, 2019). Este concepto surgió especialmente de la filosofía de la diferencia a partir de las lecturas de Gilles Deleuze y Félix Guattari, entre otros (Deleuze, 2006, 2007, 2013; Deleuze y Guattari, 2010; Deleuze; Parnet, 1998).

La educación, defendida con base en las filosofías de la diferencia, es aquella donde los sentidos son agudizados por los encuentros que nos hacen vibrar ante los signos. ¿Cabe entonces cuestionar cómo vibran los encuentros en la ERE? ¿Cuál es la potencia de los encuentros entre un signo y un aprendiente en el formato remoto (ERE)?

Boanova (2019), al referirse a la enseñanza presencial, ofrece una pista de cómo pueden vibrar los encuentros con signos que llevan a aprender. La autora dice que el profesor ajusta las distancias entre un signo y un aprendiente, él ajusta el foco para que los signos puedan ser sentidos y después percibidos. Ya en la enseñanza remota los sentidos del tacto, del olfato, del gusto quedan imposibilitados por la falta de materialidades, y ese no sentir se agrava cuando las cámaras permanecen apagadas. Si el aprender pasa por los cinco sentidos y tenemos tres o cuatro comprometidos, la enseñanza remota retira capacidades de sentir.

Los sentidos ayudan a revelar los signos resultados del aprendizaje. Deleuze (2006), al estudiar la obra de Proust, apunta que los signos se muestran oscuros desde el comienzo del camino. La revelación de un signo es el resultado de la violencia impuesta por él en el pensamiento. Lo que nos lleva a pensar es el signo. El signo es el objeto de un encuentro; es precisamente la contingencia del encuentro que garantiza la necesidad de aquello que nos hace pensar. El acto de pensar es la única creación verdadera. La creación es la génesis del acto de pensar en el propio pensamiento. Esa génesis implica alguna cosa que violenta al pensamiento, que lo saca de su natural estupor, de sus posibilidades abstractas. Pensar es siempre interpretar, explicar, desarrollar, descifrar, traducir un signo. Traducir, descifrar, desarrollar son las formas de la creación pura (Deleuze, 2006, p. 91).

La génesis del pensamiento ocurre por la fuerza de una violencia involuntaria en el encuentro con el signo. Las facultades, percepción, memoria, inteligencia e imaginación no se presentan de forma voluntaria, ellas necesitan encuentros con signos para expandirse. El encuentro con los signos conlleva el ejercicio involuntario de tales facultades.

El no sentir, un estado moribundo

Un profesor, desde la perspectiva de aprendizaje de la filosofía de la diferencia, no debe apresurarse en explicar lo que los signos a los sentidos aún no han revelado, lo que no lo hizo pensar. El no sentir impide el encuentro del signo.

Frente a todas las dificultades tecnológicas, materiales y sensoriales de la ERE, los actores de la educación prefirieron apostar en la posibilidad de la escucha, porque es posible aprender mientras uno de los sentidos esté activo. Veamos el ejemplo de los moribundos²¹ que sienten y pueden oír sonidos. En ese camino de un único sentido podemos decir sobre la potencia de aprender algo por el escuchar, aunque el moribundo al oír algo, de forma involuntaria, podrá producir un pensamiento. La dificultad, en esa escena de un moribundo, está en el proceso de evaluación de lo que podrá ser aprendido, lo que aquí llamamos de un estado moribundo de alguien que, aunque con salud, solamente escucha. La evaluación es un tema caro a los actores de la educación, por veces podemos afirmar que ella es el motivo de una clase y, en otras, ella encierra su fin. Aquí hay un engaño pedagógico recurrente en educación. La evaluación es algo que la enseñanza remota ha vuelto necesaria repensar. Para Hodges (2020) es importante no evaluar el aprendizaje remoto de emergencia comparándolo con el presencial. La ERE requiere cuestiones más amplias, principalmente en las prácticas iniciales. Entre preguntas, el autor sugiere, por ejemplo: ¿la infraestructura de tecnología era suficiente para atender a las necesidades de la ERE? Y nos preguntamos: ¿cómo evaluar lo que aprende un moribundo que apenas oye y raramente abre la cámara y habla por el chat?

El estado moribundo comienza con la cámara desenchufada, puede establecerse en distintos momentos durante las clases síncronas cuando apenas el sentido del audio actúa. Veamos algunos casos donde el audio pierde potencia: cuando algo en el ambiente doméstico acontece, cuando la

²¹La palabra proviene del latín *moribundus* y expresa el momento cercano a la muerte. Este término se compone de dos componentes léxicos: *mor* o *mortis*, que significa muerte, y el sufijo *bundus* en latín, que significa tendencia a algo fuerte.

señal de internet falla, cuando la comunicación en otro sitio de la red es establecida o simplemente cuando el cansancio se asoma y la mente se desenchufa, dándole lugar al sueño o a la desatención.

Frente al entendimiento del establecimiento del estado moribundo algunos estudiantes fueron propuestos durante las clases síncronas, en el sentido de mantener una audiencia por medio de situaciones estratégicas para que los estudiantes adolescentes mantuvieran las cámaras abiertas.

En el caso del modo síncrono, lo que usted escoge realmente dependerá de las características de los alumnos y de lo que mejor atiende a sus necesidades (alumnos adultos exigen más flexibilidad, entonces asíncrono es generalmente mejor, tal vez con sesiones síncronas opcionales, mientras que alumnos más jóvenes se benefician de la estructura de sesiones síncronas necesarias. (Hodges, 2020)

Algunas de esas estrategias presentadas aquí en escenas cartográficas formuladas a partir de tres clases. Las escenas se dedicaron a los procesos de adherencia a las aberturas de las cámaras en el incentivo a una mayor atención y audiencia.

Metodología - un plan de las clases

Esta investigación cualitativa, empírica, retrata experiencias de aprendizaje en medio a un escenario pandémico que exigió nuevas maneras de enseñar y aprender. El método utiliza pistas cartográficas, que actúan entre lo teórico, lo metodológico y la producción de escenas, da forma a un plan de los sentidos producidos a través de las clases, permitiendo ver la actuación y la inversión de las profesoras en las condiciones de posibilidades de la ERE. Para Rolnik (2006), la tarea del cartógrafo es relatar lo vivido, anunciar cambios en el tiempo y mantenerse atento a lo que encuentra.

Según Barros y Barros (2014), el procedimiento cartográfico se ocupa del mapeo de experiencias vividas, no de resolver problemas obvios. Sin embargo, existen dimensiones de la experiencia que no son transparentes; es necesario entonces, disponer de métodos y técnicas de atención para acceder a la experiencia, una vez que las evidencias ocultan los acontecimientos, lo que hace del proceso de análisis una condición de la trayectoria. En una cartografía, el análisis acompaña todo el proceso y se vuelve inherente a los procedimientos de la investigación de otras perspectivas que suponen el análisis como un momento específico realizado tras reunir los resultados.

La muestra se refiere a un grupo de 50 estudiantes del primer y sexto semestre del curso integrado en CVI, Escuela Secundaria obligatoria, tres profesoras y dos disciplinas. Destacamos que estos estudiantes cursaron pocas disciplinas de diseño y, por eso, no poseen mucha experiencia con

creación. La mayoría de los contenidos estudiados hasta entonces hace parte de las disciplinas propedéuticas.

En relación a las disciplinas, Introducción a la Comunicación Visual y Percepción, la primera es de bienvenida al diseño, en ella se presentan diversas vivencias a partir de conocimientos que a lo largo del curso el estudiante tendrá la oportunidad de explorar con más intensidad. Ya la segunda, Percepción, aborda conocimientos específicos como introducción a la percepción, gestalt, color y principios de la semiótica. Con la implementación de la ERE, una de las adaptaciones curriculares necesarias reflejó en el número de encuentros que fue reducido de 20, en el presencial, para 12 en la remota, siendo el restante complementado con momentos en actividades asíncronas, es decir, realizadas en tiempo y espacios variados.

Los relatos cartografiados en tres escenas, a partir de la mirada de las profesoras, traen un recorte de sus experiencias en los momentos síncronos. Dos profesoras trabajaron con un grupo del primer semestre y otra profesora trabajó con un grupo del sexto semestre. La escena uno evidencia acciones de interacción con los SRS, la escena dos presenta una alternativa para driblar la escasez de materiales y la escena tres aborda la importancia de los estímulos sensoriales para el aprendizaje.

RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA CLASE - ESCENAS

A continuación presentamos tres escenas que retratan aspectos de la ERE en sus aciertos y dificultades con la audiencia en medio a las interacciones del aprendizaje mediado por tecnologías.

Escena 1. La visibilidad en los SRS y los desafíos frente a la inclusión digital

Faltaba poco para las 14 h. Algunos alumnos ya estaban conectados en el aula *online*, donde la profesora aguardaba para dar inicio al encuentro de la disciplina de Percepción. Los 25 estudiantes, adolescentes de aproximadamente 18 años, cursan el sexto semestre. Así que la profesora evalúa si el grupo está completo, y da inicio a la clase:

-¡Buenas tardes! ¿Cómo están? ¿Preparados para las presentaciones? ¡Algunos me mandaron sus ideas durante la semana y hay muchas cosas bien hechas!

Los estudiantes comienzan a responder vía *chat* y audios, aproximadamente un tercio con las cámaras prendidas. Una alumna abre el micrófono:

-Buenas tardes profesora. Estoy nerviosa...

En el *chat* varios se manifiestan con el mismo sentimiento de nerviosismo.

-¡Yo también!

-Nervioso con las presentaciones.

La profesora tenía expectativas sobre el resultado de los posts de los alumnos. El trabajo era autoral y ella sentía que podría, por medio de los planes de expresión presentados, conocer mejor sus firmas de estilo.

La profesora retomó con los alumnos la propuesta, que fue definida con los estudiantes, con la temática: “Celebración de los 30 años del Diseño” con una publicación en SRS. Esta demanda tuvo como requisito un tema generador, la creación de un post.

Siendo esta una disciplina de base teórica no había exigencia de una forma específica para el desarrollo de las actividades, esas podrían ser hechas de forma manual o digital. En este sentido, no había diferencia entre la experiencia presencial y la remota.

La última clase sigue, los estudiantes finalizan las presentaciones individuales y la profesora hace sus consideraciones sobre cada trabajo presentado.

-¿Vamos a hacer la evaluación? Querría oír sus propuestas, ¿qué les pareció? ¿Cómo se sintieron? Siéntanse libres para hablar de forma espontánea. ¿A quién le gustaría empezar?

De forma espontánea los alumnos comienzan a hablar:

-Profesora, yo estaba desanimada. Hacía tiempo que no creaba una identidad visual. Y es algo que yo hacía mucho. En mi trabajo estoy haciendo muchas actividades de gestión. ¡Este trabajo de la disciplina de homenaje a los 30 años del diseño para el Instagram me animó mucho! Volví a crear, por eso hice un logotipo (véase Imagen 1) para celebrar los 30 años. Fue bueno, y estoy muy feliz.

Imagen 1. Logotipo adoptado para las festividades de los 30 años. Instagram @designifsul (2021). Autora Anabelle Motta Rosa, 2021



Otra estudiante:

-Profesora, yo nunca había hecho un trabajo así con *software* gráfico. Fue un desafío, aún así me gustó el resultado.

Otro estudiante:

-Bah, yo quería usar la foto del pasillo del Diseño porque es un espacio que nos acoge. No sabía bien lo que iba a hacer. Comencé con unos personajes, es lo que más me gusta hacer y parece que salió bien. Hice cuatro personajes, cada uno con un color CMYK representando una personalidad

diferente y medio acabados para dar la idea de que los estudiantes van ganando forma durante el curso y también para usar una ley de la Gestalt (véase Imagen 2).

Imagen 2. Post nº 94 Instagram @designifsul (2021). Autor Eduardo Reyes, 2021

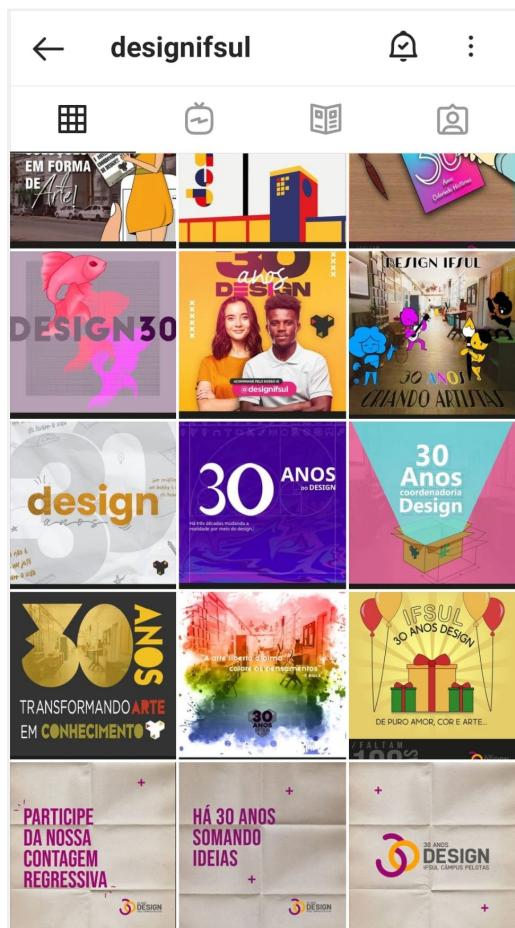


En ese momento la profesora entiende que realizar una propuesta para los SRS trajo la potencia de la visibilidad y del enfrentamiento de proponer un plan de expresión posible de ser publicado. Además de la interacción está la socialización de la propia vida mezclada con los encuentros que hacen aprender.

- ¡Bien! La mayoría de ustedes consiguió crear el post de forma realmente autoral. Otros precisarán de un poco más de tiempo. Vamos a ver cuál será el orden de publicación. Aquellos que aún quieran hacer algún ajuste antes de la publicación pueden hacerlo.

La profesora percibe la satisfacción del grupo y entiende que su propuesta dio cuenta de los contenidos y al mismo tiempo involucró a todos los alumnos para la celebración de los 30 años del diseño. De esa forma se encierra la disciplina manteniendo la interacción entre los adolescentes y la visibilidad de sus planes de expresión.

Imagen 3. Resultado final de los trabajos desarrollados en la disciplina. Instagram @designifsul (2021)



Escena 2. La creación de tintas naturales por la escasez de material

En una sala *online*, dos profesoras esperan a 25 alumnos, la mayoría de ellos adolescentes de entre 16 y 17 años. La asignatura se denomina Introducción a la Comunicación Visual.

Las profesoras pasaron prácticamente toda la semana anterior experimentando y creando esa clase. Una de las profesoras hace la recepción:

—¡Buenos días! ¡Buenos días, Jennifer! ¡Buenos días, Bruno! ¿Cómo pasaron la semana? ¡Buenos días, María Eduarda!

El reloj marca las 9 h y la pantalla se llena de cuadraditos, el chat comienza a moverse:

—Buenos días, buenos días profesores, buenos días compañeros.

El número de cámaras abiertas es creciente, lo que alienta a las profesoras, otras permanecen cerradas y la fotografía usada en el perfil de los estudiantes las hace sentir añoranzas de los tiempos cuando la pandemia aún no les había sacado el privilegio de la comunicación por la mirada.

Pasados los cinco minutos de tolerancia del horario inicial, una de las profesoras da inicio a la clase:

—¡Hoy tendremos una clase llena de colores e historias! Estoy feliz y motivada y espero contagiarlos.

Las profesoras siguen. Comparten la pantalla con la presentación de las diapositivas (véase la Imagen 4). Con muchas historias detrás de cada una de estas diapositivas. Y una de las profesoras comienza a contar:

Imagen 4. Aglutinantes naturales (Acervo de las profesoras, 2021)



—Quiero compartir con ustedes mi primera experiencia con tintas naturales. Primero me gustaría decir que estamos trabajando con cosas nuevas, experimentando, testamos todo junto con ustedes. Hemos invertido muchos días en este intento. Y hemos pasado por algunos desafíos.

La profesora sonríe y continúa:

—Yo he estado probando las mezclas, y decidí usar yema de huevo como aglutinante y el huevo estaba podrido. Eran las 2:30 h de la madrugada, todos dormían y el mal olor hundió el ambiente.

La profesora se rio recordando el hecho.

Era posible percibir las risas de aquellos que estaban con la cámara encendida, y el chat se llenó con comentarios sobre lo ocurrido.

Las profesoras pudieron percibir la importancia de mostrar sus procesos, en aquello que fue error y fue un acierto, una nueva manera de interactuar que necesitaba registrar con los experimentos. La preocupación principal era cómo expresarse durante la clase, durante la implantación de la ERE. Al contar errores notaron que nuevas maneras de interactuar se iban creando. Además de aprender sobre tintas naturales, estaban aprendiendo a traducir las peculiaridades de la enseñanza a través de efectos que llevan al conocimiento.

Algunas diapositivas se compartieron con los estudiantes mostrando procesos y posibilidades de hacer tintas naturales, presentando algunas plantas con potencial de tinta, ingredientes y otras alternativas para preparar. La Imagen 5 reúne materias primas como flores, semillas y legumbres junto a sus pigmentos.

Imagen 5. Procesos con tintas naturales (Acervo de las profesoras, 2021)



Los estudiantes se mostraron interesados, preguntando sobre la posibilidad de usar otras flores, condimentos, hojas, cáscaras y legumbres. Deseaban explorar la naturaleza para producir sus propias tintas. Un estudiante pregunta:

—¿Fresa?

—Y con café —escribe otro en el chat.

Surge así una lista de posibilidades: café, yerba mate, remolacha, tomate, fresa, barro, azafrán, cebolla, rosa, margarita, canela. Para algunos elementos la respuesta era positiva, en otros quedaba aventurarse por errores, aciertos, olores y colores con cada nueva sustancia experimentada.

Una estudiante enciende el micrófono y hace una pregunta.

—¿Y si yo hiervo una planta tóxica? ¿Qué plantas no podemos utilizar?

Una pregunta que no tenía, aún en aquel momento, respuesta. Las profesoras sugieren varias opciones de plantas que no liberan toxinas y afirman la importancia de investigar sobre la toxicidad antes de trabajar con una planta no contemplada en la lista. Entonces se dan cuenta de otro desafío del remoto. Ellas están lejos. No consiguen acompañar presencialmente el desarrollo de la actividad. No pueden validar ningún proceso, pero en aquel momento perciben la importancia de haber vivenciado antes y registrado todos los errores y aciertos de todo lo presentado hasta el momento.

La clase continuó, siguieron presentando ideas y conocimientos con la expectativa de que los estudiantes vieran el potencial de aquella actividad. Un pigmento o la creación de una tinta natural remiten a una nueva posibilidad para el curso como un todo que, además de sostenible y colorido, es una acción llena de expectativas y buenas energías.

Como ya se mencionó, esta clase fue la primera del curso en el uso de pigmentos naturales, por la falta de tintas industrializadas. En este momento, las profesoras invirtieron en el estudio y en la producción de tintas naturales por la necesidad del aislamiento social que llegó de manera invasiva e intensa. Entre las dificultades del remoto, nuevas posibilidades surgieron, como menciona una profesora:

—Tuvimos dudas. Esta experiencia tiene que fijarse como un proyecto futuro para este curso, vamos a incluir las tintas naturales como un material base para la serigrafía y la acuarela.

Otra profesora acenta. Ambas terminan la clase con la decisión de comprar un curso *online* avanzado sobre la temática y acuerdan iniciar un espacio de formación con otros profesores del equipo. Aquel jueves fue muy productivo.

Escena 3. El desafío de encender la cámara para sentir

Después de unas semanas, las mismas dos profesoras esperan un nuevo encuentro con los estudiantes. Otro encuentro lleno de desafíos y creaciones:

—¡Buenos días Alice! ¡Buenos días Bruno! ¡Buenos días Gabriel! —Hasta que varios comienzan a solicitar juntos la entrada en el aula virtual y el saludo de buenos días pasa a ser general:

—¡Buenos días!

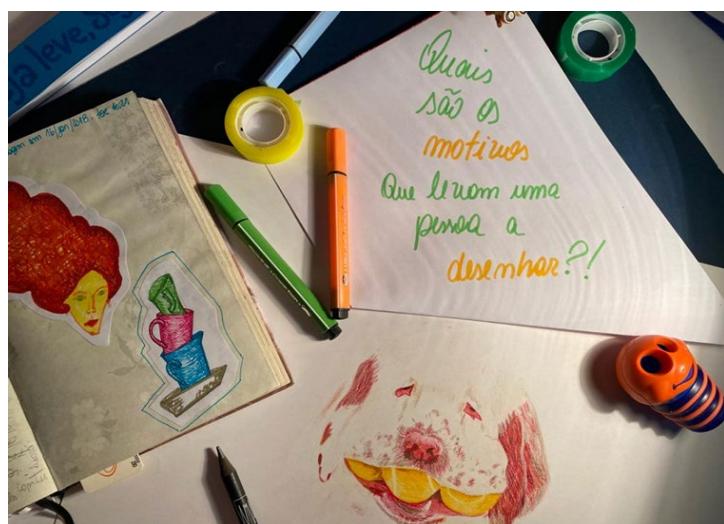
Después de pasados cinco minutos de tolerancia del horario inicial una de las profesoras pregunta:

—¿Está todo bien? ¿Y sus familiares y conocidos?

La profesora quiere saber si alguien fue víctima de la Covid, estamos en el segundo año de la pandemia y Brasil registra casi 4 mil muertes por coronavirus por día, el peor mes de la pandemia hasta entonces. Felizmente, todos dijeron estar bien. Las profesoras pasan la presentación y en la segunda diapositiva (véase Imagen 6) hacen una pregunta que provoca una mayor audiencia e interacción:

—¿Cuáles son los motivos que la llevan a una persona a dibujar?

Imagen 6. Tipos de dibujo (Acervo de las profesoras, 2021)



La pregunta, en educación, es un camino que mueve a los estudiantes a interactuar. En ese momento, el chat comienza a recibir algunos mensajes y otros comienzan a abrir sus cámaras:

—Me gusta expresarme por medio del dibujo. Yo dibujo desde pequeña, ¡siempre me gustó!

En el chat aparecen las palabras: expresión, gusto, distracción, diversión y relajamiento son mayoría.

Otro estudiante dice:

—Yo dibujo para calmarme, para distraerme.

Las profesoras tienen preparada una diapositiva (véase Imagen 7) con la respuesta. Entre los motivos que llevan a una persona a dibujar están la representación, la creación y la observación.

Imagen 7. Slide de la clase - Tipos de dibujo - Representar, crear y observar (Acervo de las profesoras, 2021)



En la presentación, las profesoras anuncian que durante cada clase tendrán momentos de desafíos:

—Para esa actividad vamos a necesitar las cámaras encendidas. Aquellos que no tienen problemas, por favor, ¡enciendan sus cámaras! Vamos a hacer una actividad de dibujo, de observación colaborativa, como si fuera un dictado de objetos para ser dibujados. Voy a cronometrar el tiempo, y algunos de ustedes van a buscar objetos dentro de casa, para que sean dibujados por los compañeros. ¿De acuerdo?

Cada estudiante tiene un minuto para correr hacia la cocina y traer un objeto que será dibujado por todos. El tiempo es controlado por un cronómetro en el teléfono móvil de una de las profesoras. El hecho de cronometrar el tiempo establece un estado de desafío, hace correr y moverse para cumplir la tarea en un corto espacio de tiempo.

El primer estudiante que regresa de la cocina, muestra un objeto en la mano. Nuevas cámaras se abren y el estudiante muestra un batidor de claras. La profesora pide que lo aproxime a la cámara para apreciar el objeto. Una de las profesoras informa a los estudiantes que va a activar el cronómetro nuevamente, dándole al grupo dos minutos más, pero para dibujar el objeto. Conforme transcurre el tiempo va indicando cuánto tiempo falta:

—¡Un minuto y medio! ¡Ahora falta un minuto! ¡Treinta segundos!

En los últimos cinco segundos hace un conteo regresivo. El grupo está alegre, la actividad divierte, agita, parecen todos alegres. Los adolescentes comienzan a presentar sus resultados, más cámaras se encienden. El ejercicio parece haberlos provocado. Las dos profesoras también dibujan el objeto y presentan sus resultados. Los dibujos de las profesoras tienen menor calidad que los presentados por los adolescentes, y ese hecho provoca la risa en general. El ejercicio se repitió con un control remoto, un cepillo de dientes, una planta, un perfume y un ratón (véase la Imagen 8).

Imagen 8. Resultado de la actividad de dibujo de observación colaborativa (Dibujos del portfolio de una estudiante, 2021)



Finalizado el conteo, las profesoras piden que todos muestren sus resultados. Una de ellas dice:

—Veamos cada dibujo, para que los podamos apreciar mejor.

Tras la interacción con la muestra de los dibujos una alumna habla:

—¡Profesoras! Me gustó la clase de hoy. Muchas gracias.

Una de las profesoras responde:

—A nosotras también, especialmente porque todos participan y nosotras estamos contentas de que hayan encendido las cámaras. En la clase ahora tendremos un nuevo desafío. Queden atentos en la red social del curso.

Todos se despiden, algunos por el chat y otros por micrófono, la clase finaliza. Las profesoras siguen haciendo el análisis del proceso que resultó satisfactorio por la amplia audiencia e interacciones alcanzadas.

Buena parte de los resultados obtenidos en esta experiencia fueron publicados en SRS. Los trabajos en la escena 2 (la creación de tintas naturales dada la escasez de material) y la escena 3 (el desafío de encender la cámara para sentir) fueron publicados por los estudiantes de forma voluntaria y replicados por las profesoras por los diferentes canales (Instagram) del curso. En relación a la escena 1 (la visibilidad en los SRS y los desafíos debidos a la inclusión digital), todos los trabajos fueron publicados de forma programada en los canales oficiales del curso dando inicio al conteo regresivo de la celebración de los 30 años del diseño.

Consideraciones finales

Una emergencia como la pandemia vivida, resulta en la inexistencia de un planeamiento y siendo la ERE una respuesta a una emergencia, en ella están inmersos los esfuerzos de creación, así como las carencias de recursos para que su propio plan de expresión. Una de las aportaciones sustanciales de este texto es el señalar que no es una transposición y no puede ser pensado como una simple adaptación del formato presencial, aunque sea efectiva la necesidad de traducir contenidos más técnicos y de instrucción de forma más fiel. Afirmamos que el ERE demanda la construcción de nuevas maneras de interactuar, de enseñar y de aprender, de la misma forma que la Covid-19 nos impuso nuevas formas de ser y vivir en el mundo.

El encuentro con la tecnología por parte de los profesores brasileños, en forma de emergencia y de manera intensa, que incluyó hasta a los más adeptos a los medios digitales, dio como resultado

la necesidad de articular nuevos conocimientos que permitieran nuevas formas de pensar y hacer en la educación. Fue necesario sentir de forma diferente, pensar y planear una actividad en un momento nunca antes vivido y para los estudiantes, como para los profesores, también fue diferente.

La preocupación de las profesoras fue mantener la audiencia de los estudiantes, muchas veces una tarea difícil en una disciplina teórica, pero este problema fue superado gracias al uso de actividades de creación. La temática de la celebración de los “30 años del diseño” junto a la posibilidad y visibilidad de publicar los resultados de los creadores en SRS fue un incentivo de permanencia y éxito.

El desafío por la falta de materiales parecía inviabilizar las actividades prácticas. La preocupación se cernía principalmente en el hecho de que algunos conocimientos y experiencias importantes dejaran de ser parte del proceso de formación. De la necesidad de superar estos desafíos surgieron nuevos experimentos para la ERE, respetando sus limitaciones y explorando sus potencialidades.

Detectamos así como surge, en medio de lo que fue posible realizar en la ERE, de un estado moribundo que puede ocurrir a los adolescentes por la limitación del sentido de la visión en la interacción mediada por la tecnología. Audiencia e interacción juntas pueden promover encuentros que den como resultado un aprendizaje, pero sin la adherencia y falta de atención junto a cámaras no encendidas, el estado moribundo se instala. Escuchar y ver posibilita dos formas de llamar la atención en el intento de establecer un estado de aprendizaje, de cambio, en aquello que es nuevo, que toca a la curiosidad, con la novedad que llama al cuerpo a mirar, a moverse, articular y encontrar nuevos signos y significados. Escuchar y ver, ambas acciones juntas, amplían las posibilidades de un encuentro potente con signos que permiten a los estudiantes pensar, tener ideas y aprender, esto último, primera finalidad de la educación. Creemos que el aprendizaje se realiza gracias a los sentidos y a cualquier otra forma de interacción que pueda agudizarlos, y todo esto es bienvenido, ya sea presencialmente o por actividades mediadas por la tecnología.

Referencias

- Barros, L. M. R. D. y Barros, M. E. B. D. (2014). O problema da análise em pesquisa cartografia. En: Virgínia Kastrup; Eduardo Passos; Liliana da Escóssia. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia. A experiência da pesquisa e o plano comum.* (2 ed., Vol. 2) Porto Alegre: Editora Sulina, p. 175-202
- BOANOVA, C. O. (2019). *Invenção e criação: o que pode o Design e seu ensino?* [Tese]. <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/5587/1/Cecilia%20Oliveira%20Boanova.pdf>
- Boyd, D. M., y Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230. <Https://doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. São Paulo: Editora 34. 3 ed.
- Deleuze, G. (2007). *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Deleuze, G. (2006). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, G. y Guattari, F., (2010). *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1998). *Diálogos*. (1977) Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review. Creative Education*, 11 (7), <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lispector, C., Telles, L. F., Cony, C. H., Fonseca, R., Sant'Anna, S., Vilela, L., & Resende, O. L. (2016). *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Paracelsus, P. A. T. (1951). *Selected Writings*. London: Routledge & Kegan Paul.
- UNICEF (13 de agosto 2020). *Dos de cada cinco escuelas del mundo carecían de instalaciones básicas para ellavado de manos antes de la pandemia de COVID-19*. UNICEF <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/duas-em-cada-cinco-escolas-em-todo-o-mundo-nao-tinham-instalacoes-basicas-para-lavar-maos-antes-pandemia>
- Rolking, S. (2006). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS.