

Autora: EDURNE MARIA ESTEVES

Escuela de Ciencias de la Educación –

Facultad de Filosofía y Humanidades –

Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico: edurne.esteves@unc.edu.ar

Título: Complejidades y paradojas de la mediación de plataformas digitales en la carrera de Arquitectura (FAUD-UNC).

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia constituye un informe de avance parcial del proyecto de investigación en curso desarrollado como trabajo final para la Maestría en Pedagogía -Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba- cuyo objeto de estudio son los procesos de inclusión de plataformas digitales en las prácticas docentes universitarias y se inscribe en el proyecto de investigación SECyT CONSOLIDAR titulado “Sentidos y estrategias de la inclusión de tecnologías digitales en instituciones educativas universitarias y de nivel superior”, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

El propósito principal del trabajo final de Maestría es caracterizar los rasgos emergentes de la mediación de plataformas en la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba mediante la reconstrucción de los procesos de toma de decisión de sus equipos docentes para incorporar tecnologías digitales. Los interrogantes que orientan la investigación encuentran su sentido inicial en el contexto de suspensión de clases presenciales en las universidades con motivo de la Pandemia COVID-19 y atienden a los cambios que las mediaciones digitales imprimen en la producción de conocimientos (Czerniewicz, 2010; Ball, 2013; Williamson, 2019) advirtiendo los efectos materiales y simbólicos de la inclusión de los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de nivel superior (Ambrosino, 2017, p. 14).

La respuesta a esos interrogantes se construye desde una enfoque interpretativo socio-antropológico que articula los planteos de Pierre Bourdieu (2008), Barbero (2003) y Levy (1999) para comprender las formas en que la infraestructura digital de plataformas interactúa

con la infraestructura epistémica reorganizando los modos en que se produce, se significa y circula el conocimiento (Ferrante & Dussel, 2022).

Desde el enfoque propuesto vale destacar que las decisiones sobre la incorporación de tecnologías digitales en los ámbitos académicos enfrentan varios desafíos entre los que destacan la necesidad de adaptar plataformas que surgieron con otros fines a los formatos de enseñanza y de aprendizaje vigentes en cada Facultad. La reflexión se profundiza al advertir que las estructuras de los campos de conocimiento y las condiciones del trabajo académico ofrecen inercias bien fundamentadas a las características aparentemente provisorias y cambiantes de las plataformas digitales. Sin embargo, la lógica algorítmica de las plataformas impregnaría las decisiones sobre la selección, presentación y transmisión de los contenidos curriculares mediante performancias sutiles pero constantes que se expresan en diferentes planos de interacción y terminarían configurando los contenidos que contribuyen a producir (Gitelman, 2014; Loveless y Williamson, 2017; Sadin, 2017).

En esa línea de argumentación, los procesos de toma de decisión por parte del profesorado se configuran como prácticas sociales situadas que se orientan hacia la resignificación de conocimientos con fines pedagógicos y se inscriben en la interacción de campos disciplinares, campos profesionales y políticas institucionales (Gloria Edelstein, 1996; Pierella, 2017) solicitando un análisis detallado que permita comprender la complejidad y las contradicciones que enfrentan quienes desarrollan prácticas de enseñanza mediadas por la virtualidad (Litwin, 1998). Por ello, reconstruir las decisiones del profesorado universitario en un contexto inédito mundial como fue el confinamiento provocado por la Pandemia COVID-19 requiere que consideremos el problema de la construcción metodológica del conocimiento en cada profesión, en cada campo disciplinar. Implica, como aporta Gloria Edelstein (1996) recuperar la estructura semántica y sintáctica las disciplinas en juego para tomar decisiones que incluyan la pregunta por la finalidad de lo que se transmite y la consideración de los sujetos que aprenden, atendiendo a los contextos socioculturales en los que se encuentran insertos. La construcción metodológica constituye una categoría que permite reflexionar sobre la importancia de las decisiones docentes en la articulación entre el contenido y la forma, quedando tan articulados que resulta imposible discernir la preeminencia de uno de los dos. En otras palabras, los saberes sobre la forma no pueden pensarse de manera aislada, por fuera del contenido a enseñar (Pierella, 2017, p. 46); por ello, las formas de las plataformas se constituyen en contenidos que no pueden separarse del contenido a ser enseñado, formateando de manera sutil pero constante aquello que se pretende transmitir.

Mariana Maggio (2020) aborda las prácticas de enseñanza en la universidad destacando la importancia de reconstruir las decisiones docentes que -en la mayoría de los casos- son las que definen la incorporación de tecnologías digitales aún cuando haya una política institucional en la unidad académica siguen quedando en el marco de la libertad de cátedra las decisiones sobre la enseñanza. En ese sentido, analiza las decisiones tomadas durante la pandemia para habilitar el acceso a la educación superior y sostener la continuidad pedagógica y afirma que “la puesta a disposición en la enseñanza universitaria, sea o no en el contexto de una contingencia, conlleva una suerte de paradoja” (Maggio, 2020, p.117). Paradoja porque se suben a las plataformas los contenidos disciplinares ya construidos bajo diferentes formatos (videos, audios, imágenes, textos escritos) pero sin lograr representar la complejidad del conocimiento contemporáneo. Complejidad que solicita incorporar las tecnologías digitales en los procesos de producción del conocimiento desde perspectivas reflexivas que consideren los efectos del uso estrictamente instrumental. Ese enfoque pretende lograr una “experiencia inmersiva, alterada, placentera, colectiva, transformadora y original que ensambla momentos presenciales y virtuales como parte de la historia” (Maggio, 2020, p. 119).

Las perspectivas presentadas nos permiten sostener que las mediaciones digitales alteran los aspectos artesanales de las construcciones metodológicas del profesorado universitario al intervenir desde algoritmos que no dejan lugar a la improvisación, a la adecuación de lo planificado con lo que ocurre en las circunstancias únicas e irrepetibles de una clase universitaria. Por el contrario, los algoritmos establecen un plan predeterminado que no se puede cambiar a voluntad sino que la decisión del cambio se traslada del territorio espontáneo, de la inmediatez y la simultaneidad, al terreno incierto de lo diferido; supone delegar las responsabilidades pedagógicas de la transmisión en estructuras opacas, que invisibilizan los criterios de clasificación y evaluación de los datos que las subyacen. “Esta declaración tácita de delegación marca un giro “digital-cognitivo” por la concesión a los órganos artificiales de una libertad para decidir desde lo alto de su omnisciencia la “buena y prosaica” marcha del mundo” (Sadin, 2017, p. 30).

A partir del análisis de entrevistas realizadas a docentes de la carrera de Arquitectura y de regulaciones institucionales que estuvieron vigentes durante el tiempo de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (A.S.P.O) se advierte la emergencia de decisiones que intentaron resolver problemas urgentes de conectividad, comunicación y enseñanza asentadas en criterios singulares que combinan trayectorias de cátedra con improntas institucionales. El análisis de esas decisiones propició la necesidad de representar las dimensiones problemáticas

que transitaron esos equipos docentes con términos que aluden a planos de interacción diversos, inmediatos, cambiantes y contradictorios. Desde esta perspectiva, bajo el término complejidades se analizan las situaciones concomitantes que se produjeron por la incorporación de tecnologías digitales para sostener las clases en Arquitectura en un contexto cambiante que requirió intervenciones extraordinarias por parte de los equipos docentes mientras que con la noción de paradojas se alude a las situaciones que se produjeron en un sentido contrario al esperado o al anticipado, instalando dilemas cuya resolución supone una toma de posición explícita por parte de los equipos docentes.

En las conclusiones se recuperan algunas singularidades que presentan los procesos de toma de decisiones en una carrera universitaria y se esboza un análisis preliminar de las performances que la dinámica comunicativa mediada por tecnologías digitales incorpora a las culturas académicas.

DESARROLLO

La complejidad de la comunicación sin aulas presenciales

La comunicación entre estudiantes y docentes al inicio del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio motivado por la pandemia COVID 19 y la disponibilidad de plataformas que permitieran desarrollar clases sincrónicas virtuales fueron las dos primeras situaciones que los equipos docentes universitarios debieron resolver para sostener la continuidad pedagógica a inicios del año 2020 (Carli, 2020; Maggio, 2020, 2021; Del Valle et al, 2021).

Con el objetivo de dimensionar y comprender las dificultades que la suspensión de la presencialidad supuso en el caso de la carrera de Arquitectura es importante conocer algunas características singulares de la organización curricular, qué plataformas estaban en uso y con qué propósitos.

La carrera de Arquitectura y Urbanismo se organiza actualmente mediante la regulación del Plan de Estudios del año 2007 (con modificaciones incorporadas en el año 2013) y se compone de una estructura curricular constituida por cuatro Áreas Disciplinarias: Arquitectura y Diseño, Tecnología, Morfología e Instrumentación y Ciencias Sociales que se incluyen dentro de tres Ciclos -Básico, Medio y Superior- y se secuencian en seis Niveles o Años Académicos. El recorrido propuesto inicia con un Curso Nivelador y culmina con el desarrollo de una tesis como exigencia para la graduación 4 . El curso nivelador se cursa en

forma previa a los espacios curriculares del Primer Nivel y se compone de dos asignaturas: Introducción a la problemática del diseño y su expresión, Estrategias de aprendizaje. En el currículum de la carrera se advierte la convergencia de campos de conocimiento con lógicas, dinámicas y materializaciones distintas pero subsidiarias entre sí: el campo proyectual-artístico, el campo de ciencias exactas, el campo de las ciencias sociales y el campo tecnológico-constructivo. Cada una de las áreas disciplinares se organizan en Departamentos que incluyen asignaturas obligatorias y electivas que representan en simultáneo la diferenciación e integración de prácticas y disciplinas.

Según los informes del equipo de investigación de la cátedra de Informática, desde el año 2010 se desarrollaron aulas virtuales en línea mediante la plataforma educativa Adobe Acrobat Connect Professional y se otorgaron 5 (cinco) licencias que se distribuyeron de la siguiente manera: 4 (cuatro) para las áreas académicas que componen el Plan de Estudios vigente en la carrera -Arquitectura y Diseño, Ciencias Sociales, Tecnología, Morfología e instrumentación- y 1 (una) para la Escuela de Graduados. El proceso de diseño de ambientes virtuales inició en el año 2011 para dos cursos de Matemática destinados a estudiantes que necesitaban volver a cursar esas asignaturas y varios cursos para la asignatura Informática. Asimismo, desde el año 2012 se desarrollaron de manera progresiva aulas virtuales en Moodle para todas las cátedras definiendo canales formales de comunicación con estudiantes y docentes. (Pérez de Lanzetti et al, 2013, p. 6-7). De acuerdo con el informe presentado, el desarrollo de las aulas virtuales en la plataforma Adobe Acrobat Connect Professional durante el año 2011 fue muy bien recibido por 26 estudiantes que debían recursar Matemática y para más de 750 estudiantes de primer y segundo año que necesitaban cursar Informática. (Pérez de Lanzetti et al, 2013, p. 8).

El análisis de ese informe se complementa con una entrevista en profundidad a la docente titular de la cátedra de Informática para contextualizar la incorporación y el desarrollo de las plataformas mencionadas. La articulación entre el texto descriptivo del informe y el relato cronológico de la entrevista permite destacar el protagonismo de las decisiones docentes en las definiciones institucionales con respecto a la incorporación de innovaciones tecnológicas. En ese sentido, cabe destacar que las innovaciones han ingresado al campo formativo de la carrera de Arquitectura por la vía de las disciplinas que son estructurantes de las plataformas digitales (matemática e informática) quedando espacios del núcleo duro del currículum profesional sin ser abordados completamente desde propuestas virtuales hasta la pandemia. En otras palabras, las aulas virtuales de la plataforma Adobe Acrobat Connect Professional se desarrollaron inicialmente para espacios curriculares que no definen el quehacer profesional

de la Arquitectura pero lo sostienen y lo constituyen estructuralmente, siendo las bases de los lenguajes que configuran los algoritmos: matemática e informática. En este caso, las vías por las que las innovaciones tecnológicas ingresaron a la carrera de Arquitectura permiten advertir las posiciones que cada agente asume en las tensiones entre lo instituido y lo instituyente, destacándose aquellos cuyo conocimiento de las reglas de participación y de gobierno en el campo de juego permiten orientar una visión de mundo académico aún cuando su escenario de actuación no forme parte del ethos configurador de la profesión. (Bourdieu, 2008).

Desde ese presupuesto se puede advertir que los desarrollos de la plataforma Adobe Acrobat Connect Professional se destinaron, inicialmente y en forma experimental, a estudiantes que perdían el ritmo en la cursada de Matemática siendo que el objetivo intrínseco de esa solución es para el campo proyectual y del diseño, en tanto permite trabajar con imágenes y presentaciones gráficas, compitiendo de una manera más específica con Zoom y con Meet en aplicaciones que permiten interactuar en simultáneo sobre una pantalla para dibujar de manera virtual y adaptar imágenes. Otra potencialidad para su incorporación al ámbito universitario es que se conecta con la plataforma Moodle -a diferencia de las aplicaciones provenientes de Google o Zoom. Si bien podría pensarse ese desarrollo como una casualidad histórica e institucional, la pandemia y sus estertores obligan a revisar los modos de analizar el lugar de los campos disciplinares subsidiarios en una profesión poniendo en el centro del debate las distancias y acercamientos de los códigos epistemológicos con los que subyacen a las plataformas. Para profundizar la reflexión se retoma la hipótesis que orienta el análisis de la investigación y postula la imbricación entre la infraestructura epistémica y la infraestructura digital de las plataformas (Ferrante & Dussel, 2022).

La paradoja de la convivencia entre plataformas exógenas y adaptadas al ámbito académico

Resolver la comunicación con el estudiantado de la carrera de Arquitectura durante los primeros días del aislamiento por la pandemia COVID-19 derivó en una paradoja central que penduló entre concentrar la comunicación desde las plataformas institucionalmente legitimadas por la unidad académica -que responde a los criterios de mensajes públicos y notificaciones fehacientes- y enviar mensajes a través de redes sociales de uso extenso en la sociedad actual -que responde a la eficacia en la recepción de los mensajes pero aporta nuevas complejidades relativas a la indiferenciación entre ámbitos públicos y privados-.

De acuerdo con el relato de los docentes entrevistados, la diversidad de canales de comunicación virtuales que se utilizaron al inicio del A.S.P.O. respondió a la necesidad de

localizar a lxs estudiantes que en marzo de 2020 estaban iniciando el ciclo de cursado académico. Lxs entrevistadxs coinciden en el recuerdo de una primera semana caótica donde el objetivo de la comunicación se concentró en llegar a cada estudiante con un mensaje de convocatoria por las vías que la mayoría manejaba y conocía. Si se considera que la franja etaria de lxs estudiantes que ingresan a la carrera de Arquitectura se ubica entre los 18 y los 22 años puede comprenderse el recurso a plataformas como Facebook o Instagram. Ese criterio se refrenda en el caso de ingresantes al primer año de la carrera que no estaban aún vinculadxs a las aulas virtuales de la Moodle y no sabían cómo operar en esa plataforma.

Con el paso de los días la preocupación por la eficacia en la recepción de los mensajes dió lugar a la necesidad de poner marcos de referencia a las comunicaciones para establecer lo permitido y lo prohibido desde una asimetría asentada en las características educativas del nivel universitario. Rápidamente se abandonaron los mensajes por las redes sociales para dar prioridad a la mensajería interna de la Moodle como modo de legitimar la comunicación en un ámbito académico a la vez que para economizar esfuerzos relativos a la atención y respuesta desde diferentes plataformas.

Con este panorama, pareciera que la convivencia entre plataformas disímiles se organizó para atender a fines prioritarios -comunicarse con los grupos de estudiantes y sostener las clases sincrónicas- y recuperó el aspecto mejor logrado de cada solución tecnológica: enviaban mensajes por facebook e instagram, reforzaban desde la mensajería interna de la Moodle y realizaban clases sincrónicas virtuales por Meet o Zoom cuya grabación se subía a la Moodle, a Google Classroom y/o a Youtube. La decisión fue eficaz durante las primeras semanas pero la continuidad del aislamiento instaló fuertes preocupaciones sobre los límites entre lo académico y lo social, obligando a los equipos docentes a redefinir qué tipo de virtualización requería cada cátedra para sostener las clases, qué era válido decir en un contexto de aislamiento inédito y qué mediadores digitales necesitaban priorizar.

La complejidad de recrear la simultaneidad y la materialidad de los Talleres de Arquitectura en un entorno virtual.

Para comprender en profundidad las complejidades que se derivaron de la suspensión de las clases presenciales se centra la mirada en los espacios curriculares cuyas características epistemológicas y metodológicas requieren una materialización que no es susceptible de recreación virtual completa. En el caso de Arquitectura, las características profesionales por antonomasia se expresan en los Talleres que combinan contenidos provenientes del campo

proyectual, el campo del diseño y el campo tecnológico mediante procedimientos que permiten materializar ideas sobre el espacio y las formas de habitarlo. Los Talleres serían ese ámbito donde las creencias, conceptos y procedimientos se amalgaman en una práctica que es representativa de una comunidad académica y de una profesión que tiene trascendencia social (Becher, 2001). El núcleo duro de la profesión se pone a prueba a través de ejercicios prácticos secuenciados que adquieren complejidad a lo largo de los cinco años de cursado de la carrera y que se entraman en los trabajos que los grupos de estudiantes deben realizar en cada Taller. Desde ese análisis podría sostenerse que la suspensión de clases presenciales en el contexto de pandemia por COVID-19 provocó un problema inédito en la configuración de los Talleres de Arquitectura porque obligó a buscar alternativas a las singularidades que la materialidad, la simultaneidad y la presencia física ofrecen en una clase. La posibilidad que tenían los docentes de observar al mismo tiempo a todos los grupos de estudiantes distribuidos en distintas mesas dentro de un aula, con sus trabajos materializados en “maquetas”, y acercarse a cada uno para hacer devoluciones puntuales dentro de un lapso de tres horas reloj -tiempo que dura la clase en el taller- desapareció para dar lugar a la incertidumbre. Diversos interrogantes continuaron preocupando a los equipos docentes: ¿cómo se logra una observación tridimensional que al mismo tiempo permita ver el todo y una parte de un proyecto arquitectónico?, ¿cómo se hace para ver a todos los estudiantes al mismo tiempo y a cada grupo en particular?, ¿cómo se recrean virtualmente las texturas, los colores, los olores que los estudiantes capturan en las exploraciones iniciales del territorio?, ¿cómo recreamos ese territorio tridimensional a partir de los acercamientos que permiten las imágenes satelitales?

El criterio para responder a los interrogantes fue encontrar plataformas que permitieran simular desde la virtualidad las características intrínsecas de los Talleres. Ese criterio orientó una serie de decisiones que intentaron recrear la simultaneidad y la tridimensión, quedando la materialidad en un plano de reflexión ontológica que fue objeto de debate en varios equipos de cátedra pero, al mismo tiempo, los modos específicos de responder a esos interrogantes instaló paradojas que mostraron la vulnerabilidad de las acciones docentes frente a la impronta de las plataformas. Concretamente, el principal problema fue cómo recrear la simultaneidad de la observación de varias personas a la vez en un mismo espacio áulico. Las aplicaciones para reuniones virtuales permiten el acceso a varias personas de manera individual pero en el caso de los Talleres de Arquitectura de los primeros tres años de cursado son cientos de estudiantes en cada comisión de una misma asignatura. Entonces, la opción de

que cada estudiante se conectase de manera individual desde su lugar de residencia para mostrar su trabajo implicaba un total de horas que superaba ampliamente las cuatro horas destinadas al Taller en la presencialidad. La decisión debía contemplar las condiciones de trabajo docente -no superar la cantidad diaria de horas destinada según la dedicación en el cargo- y las posibilidades reales de conexión por parte de cada estudiante -no superar las cuatro horas que ocupaba el Taller- considerando su asistencia virtual a otros espacios curriculares.

La solución que lxs docentes idearon fue creativa y eficaz: recrearon la simultaneidad con salas que funcionaban en simultáneo dentro de las cuatro horas previstas para el Taller. Para lograr que los grupos de estudiantes tuvieran una devolución personalizada a sus trabajos los distribuyeron en salas virtuales a las que accedían un total de hasta 20 personas, llegando a tener hasta cinco salas -comisiones- por cada Taller. Las salas fueron administradas por docentes adscriptxs que las habilitaban, admitían a estudiantes y las cerraban, a la vez que coordinaban la interacción mientras esperaban que el/la docente a cargo del Taller ingrese para ver sus trabajos. El principal desafío del/la docente a cargo del Taller fue desarrollar la capacidad para retener detalles de observaciones realizadas durante 10 minutos a cada grupo y hacer devoluciones al finalizar el recorrido por todas las salas o en la clase sincrónica subsiguiente. El registro textual virtual o bitácora de grupo se convirtió en el dispositivo didáctico que permitía la fluidez de las comunicaciones formativas a la vez que iban marcando las orientaciones que cada grupo de estudiantes debía incorporar a sus trabajos.

Tiempos laborales acotados al tiempo infinito de la virtualidad

El desarrollo de la experiencia de Taller mediante comisiones distribuidas en salas virtuales simultáneas tuvo amplia aceptación por parte de los grupos de estudiantes pero resintió las condiciones de trabajo para los equipos docentes, especialmente para lxs adscriptxs y ayudantes alumnxs. La logística de creación de las reuniones virtuales, su difusión en cada comisión de estudiantes, la apertura de la sala a tiempo completo, la admisión de cada participante, la grabación y las respuestas a los comentarios en los chat estuvieron a cargo de egresadxs. En esta escena se advierte la precariedad de los trabajos que quienes se inician en la carrera académica han tenido que afrontar durante la pandemia y perturba comprender que esas tareas constituyen experiencias definitorias para quienes deciden hacer de la universidad su modo de existencia (Walker, 2021).

Las paradojas de enseñar y aprender frente a las cámaras.

En una clase presencial de Taller los grupos de estudiantes se distribuyen aleatoriamente en mesas rectangulares largas donde apoyan sus maquetas para que lxs docentes puedan acercarse y observar cada detalle. La tarea docente en esa interacción se caracteriza por observar y transmitir a lxs autores del trabajo práctico apreciaciones que sintetizan la distancia entre lo logrado y lo esperado; en esa interacción las miradas se enfocan hacia aquello que constituye el objeto de la clase: el proyecto materializado.

La asistencia presencial a clases implica una preparación previa que supone disponerse a socializar en un ámbito público, prestar el cuerpo para las miradas extrañas; la vestimenta, actitudes y comentarios se orientan por las reacciones que pueden producirse durante los intercambios y los efectos que se pretenden lograr. En contraposición, las clases sincrónicas virtuales requieren prepararse para las cámaras antes que atender al trabajo que se compartirá. De acuerdo con el relato de lxs docentes entrevistadxs, la incorporación de la cámara como un mediador de la relación permitió canalizar inquietudes sobre cómo recrear la percepción de colores, texturas y formas tridimensionales a partir de la visualización de trabajos de estudiantes en salas virtuales. Sin embargo, cuando los intercambios no tenían como foco la visualización de un plano o un dibujo, las cámaras de lxs estudiantes permanecían apagadas. Aprender a mostrar(se) frente a la cámara es un desafío que pone en tensión los límites entre lo público y lo privado, lo propio y lo común (Levy, 1999).

CONCLUSIONES

Los avances de la plataformización en la carrera de Arquitectura de la FAUD-UNC hicieron eclosión durante la Pandemia por COVID-19 poniendo de manifiesto contradicciones y superposiciones en las decisiones tomadas para comunicarse y enseñar mediados por la virtualidad. Impulsados por el imperativo de la continuidad de las clases, los equipos docentes fueron tomando decisiones que motivaron interrogantes fundamentales en torno a los componentes idiosincráticos de su formación profesional: ¿cómo se recrea en un ambiente virtual la interacción multidimensional que se produce entre docentes y estudiantes durante las clases presenciales de un Taller?, ¿cómo se deben disponer las cámaras de los dispositivos que se utilizan para conectarse a una clase para que los equipos de docentes puedan mirar todos los trabajos en simultáneo pero, al mismo tiempo, advertir los detalles que deben ser observados y orientados?

El Taller de Arquitectura se configuró en el ámbito experimental que se resistió a la virtualización presentando situaciones inéditas para las que los equipos docentes debieron construir soluciones a medida. Esas soluciones constituyen insumos indispensables para reflexionar sobre efectos paradójales que las mediaciones tecnológicas provocan en los ámbitos académicos. En ese sentido, las decisiones que los equipos docentes de la carrera de Arquitectura tomaron para intervenir en la inmediatez del aislamiento y responder a los interrogantes ponen de manifiesto complejidades y aportan paradojas que pueden sintetizarse en la siguiente reflexión: cada plataforma utilizada permitió resolver algunos aspectos centrales de la logística de la comunicación y transmisión educativa pero introdujo situaciones que pusieron en cuestión las condiciones laborales docentes e incrementaron las desigualdades de acceso por parte del estudiantado.

Un detalle que vale la pena mencionar y destacar es la imperiosa necesidad de recrear en el ambiente virtual las características de los Talleres de Arquitectura considerando no sólo el contenido a enseñar sino las temporalidades que conlleva su desarrollo. La ingeniería de salas virtuales para conformar comisiones que al mismo tiempo pudieran ser vistas y evaluadas constituye un hallazgo de suma importancia para continuar indagando.

Los efectos performativos parecen expresarse en las preocupaciones que docentes y estudiantes manifiestan con respecto a las intencionalidades de las propuestas formativas virtualizadas. Preguntarse por los canales institucionales para comunicar y por las condiciones que se requieren para sostener una clase virtual estaría solicitando explicitar aquello que preocupa y altera: cuál es el código que estructura las interacciones en el campus virtual de las plataformas. Podría sostenerse que una clave para comprender los procesos de toma de decisiones de los equipos docentes sería dominar el código con el que operan las plataformas que se utilizan y no tanto el contenido que despliegan o comparten. En otros términos, ocuparse tanto de las formas estructurales y organizativas de los entornos virtuales como de los contenidos informativos que se ponen en práctica.

Las reflexiones presentadas intentan ofrecer un aporte para comprender los complejos efectos concomitantes que derivan de los criterios instrumentales, advirtiendo una suma de paradojas cuyos dilemas ofrecen oportunidades para reconducir las decisiones hacia horizontes que contemplen al mismo tiempo condiciones de enseñanza, de aprendizaje y laborales en los contextos universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosino, M. A. (2017). Docencia y narrativas transmedia en la educación superior. *Trayectorias Universitarias*, 3(4), 12-19.
- Araujo, SM (2020). El desarrollo del currículum universitario en tiempos de COVID19: oportunidad y contrariedad. *Trayectorias Universitarias*, 6. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104295>
- Ball, S.J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes* No. 38 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2013, pp. 103-113.
- Barbero, J.M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Norma Editorial.
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. 1a. Edición Español. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. M. E. (2020). Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia.
- Carli, S. (2011). La cuestión universitaria en la Argentina (2006-2011): debates, dilemas e hipótesis históricas. *Revista Sociedad*, Buenos Aires, v. 29-30, p. 105-125.
- Crawford, K. (2022) *Atlas de Inteligencia Artificial. Poder, política y costos planetarios*. 1ra edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Francisco Díaz Klaassen.
- Czerniewicz, L., & Brown, C. (2009). A study of the relationship between institutional policy, organisational culture and e-learning use in four South African universities. *Computers & Education*, 53(1), 121-131.
- Del Valle, D., Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021). “La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma”. *Revista Integración y Conocimiento*, Vol. 10, N°2, 2021, págs. 163–184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171321>
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 75-89.
- Ferrante, P., & Dussel, I. (2022). YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares. *Voces de la educación*, 165-196.
- Gitelman, L. (2014). Searching and thinking about searching JSTOR. *Representations*, 127(1), 73-82.

- Levy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós Comunicación.
- Litwin, E. (1998). La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. *Educación*, 7(13), 41-59.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017) Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Madrid: Narcea.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad: Pandemia... y después. Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur, 10(2), 203-217.
<http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743/417>
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
<http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743>
- Pérez de Lanzetti, G. B., Lanzillotto, C., Chaile, S. A., Genari, V. D., Heredia, M. S., Domínguez Meineró, F. J., & Ávila, M. C. (2012). El ambiente virtual en línea: una opción factible y eficaz para la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje en las áreas de formación proyectual, de investigación y de extensión. *TE & ET*.
- Pérez de Lanzetti, G. B., Lanzillotto, C., Chaile, S. A., Genari, V., Heredia, M. S., Domínguez Meineró, F. J., ... & Ávila, M. C. (2013) Las Tic's aplicadas a la educación en la universidad pública-Caso FAUD-UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546270>
- Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-63.
- Rodríguez Barros, D. (2007). Prácticas innovadoras en talleres proyectuales de Arquitectura y Diseño mediados por tecnologías digitales. In *III Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 2007)*.
- Sadin, E. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Buenos Aires: Caja Negra.
- Walker, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. *Revista de la Educación Superior. ANUIES*. 49(193), 107-127.
- Walker, V. (2021) Configuraciones del trabajo docente universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes. *Revista Pensamiento universitario*. (21) 23-37.
<https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2023/05/08/configuraciones-del-trabajo-docente-universitario-en-argentina-tendencias-de-largo-plazo-y-cambios-recientes/>