
Resumen: El ciclo lectivo 2020 fue, sin duda, particular. Según el escenario, antes de iniciar las clases o en pleno ciclo lectivo, nos encontramos inmersos en una nueva realidad que cambió de forma sustancial nuestra vida personal y laboral. Frente a esta nueva realidad, cada institución educativa definió estrategias diversas con el objetivo de garantizar a sus estudiantes un ciclo lectivo que les permitiera acceder a los conocimientos correspondientes a cada carrera y asignatura. En este texto compartiré mis reflexiones como Profesora Titular, sobre cómo el entender la virtualización como proyecto permitió afrontar el desafío de implementar clases virtuales para asignaturas de taller en contextos de masividad y de limitados recursos tecnológicos y económicos.

Palabras clave: enseñanza - pandemia - virtualidad - proyecto.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 117-118]

⁽¹⁾ **Cecilia Mazzeo.** Diseñadora Gráfica FADU UBA. Docente autorizado UBA. Doctora en Diseño UBA. Docente e investigadora FADU/UP

Introducción

El ciclo lectivo 2020 fue, sin duda, particular. Según el escenario, antes de iniciar las clases o en pleno ciclo lectivo, nos encontramos inmersos en una nueva realidad que cambió de forma sustancial nuestra vida personal y laboral. Sus características son por todos conocidas por lo que no me detendré a describirlas, pero ella serán el contexto que enmarca las siguientes reflexiones.

Frente a esta nueva realidad, cada institución educativa definió estrategias diversas con el objetivo de garantizar a sus estudiantes un ciclo lectivo que les permitiera acceder a los conocimientos correspondientes a cada carrera y asignatura entendiendo que

[...] por mucho que haya que cerrar las puertas de las instituciones de educación superior, las actividades académicas continúan allí donde hay espíritus

comprometidos con la ciencia y la formación y, a veces, con sorprendentes resultados. (IESLAC, 2020, p.9)

Esta diversidad de ofertas académicas virtuales serán, sin duda, objeto de múltiples análisis y reflexiones teóricas e implicarán cambios en las propuestas de enseñanza de las disciplinas proyectuales.

Aún inmersos en esta complejidad la falta de perspectiva impulsa miradas apocalípticas o excesivamente optimistas que solo el tiempo hará decantar pero todas las reflexiones que podamos compartir nutrirán nuestras prácticas docentes de la mano de la puesta en palabra de nuestras ideas, experiencias y observaciones.

La reanudación de las actividades presenciales de las IES debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología haya podido conllevar, prestando especial atención a la equidad y la inclusión. (IESLAC, 2020, p.37)

Si bien la necesidad de virtualidad la enseñanza alcanzó por igual a todos los niveles educativos y a todas las disciplinas son sin duda aquellas de fuerte tradición en la presencialidad y la práctica empírica las que más vieron afectadas sus bases didácticas, la enseñanza de las disciplinas proyectuales se encuentra en este grupo lo que aumenta el valor de las propuestas implementadas por las distintas comunidades académicas.

[...] las materias que buscan el desarrollo de competencias profesionales por medio de la práctica (clínicas, residencias pedagógicas, carreras de diseño, ingenierías, ciencias y, en general, todas aquellas fuertemente dependientes de talleres prácticos, trabajo en laboratorios o prácticas institucionales) generan mayor incertidumbre, lo cual redundará en una serie de efectos diferenciales dentro de cada universidad y a escala sistémica. (IESLAC, 2020, p. 20)

Paradójicamente son las disciplinas proyectuales las que, por su propia naturaleza, mayor capacidad tienen de resolver problemas, resolución que implica cambiar una realidad existente por otra aún inexistente con el objetivo de dar respuesta a dichos problemas.

Cada uno de los actores involucrados tuvo, en este contexto, diferentes desafíos a los que dar respuesta, y cada institución académica diferentes recursos para garantizar la enseñanza en la multiplicidad de asignaturas que caracteriza a las disciplinas proyectuales.

En este texto compartiré mis reflexiones como Profesora Titular, sobre cómo el entender la virtualización como proyecto nos permitió afrontar el desafío de implementar clases virtuales para asignaturas de taller en contextos de masividad y de los escasos recursos tecnológicos y económicos que, lamentablemente, caracteriza a la universidad pública.

El problema: sus múltiples dimensiones y complejidades

Como ya he mencionado, frente a la pandemia cada institución académica gestionó las actividades académicas según sus propias lógicas y posibilidades. En el caso de la Universidad de Buenos Aires, cada una de las Facultades que la componen organiza el ciclo lectivo según las características de las disciplinas involucradas.

La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) demoró la decisión de iniciar las clases formales hasta la mitad del ciclo lectivo 2020 y dejó a criterio de cada asignatura la modalidad de dictado virtual. Para ello propuso un cronograma que combinaba un primer trimestre de cursado virtual y un segundo trimestre de cursado que semipresencial (el cual como es sabido, nunca se puede implementar) con diferentes opciones en relación a los meses de dictado. Este escenario planteó los primeros problemas a resolver: *la incertidumbre sobre la homogeneidad en la modalidad de dictado de los cursos y la reducción de carga horaria del ciclo lectivo 2020 en comparación con el dictado habitual.*

Hasta el año 2020 la FADU no contaba con un campus propio para el dictado regular de asignaturas del ciclo de grado. Solo algunas materias de posgrado se dictaban en la plataforma Moodle ofrecida por el Rectorado de la UBA. Esta particularidad implicaba que la inmensa mayoría de los docentes (en todos sus niveles jerárquicos) no estaban preparados en el uso de la plataforma y no había tiempo para poder realizar la capacitación correspondiente con la profundidad necesaria considerando las particularidades de cada asignatura. Este problema adquirió otras dimensiones para aquellas asignaturas de taller que centran sus clases en la práctica proyectual, cuyos cuadros docentes ya veían grandes dificultades en la virtualización más allá de la plataforma a utilizar. Aquí aparece el tercer y cuarto problema a resolver: *la o las plataformas a utilizar para el dictado de los cursos y la capacidad docente para gestionarlas.*

Otro problema a considerar, se relaciona con las características de los docentes y de los estudiantes que trabajan y cursan en la Universidad Pública, muchos de los cuales no cuentan con recursos económicos y tecnológicos que les permitan trabajar o cursar de manera remota. Si bien el uso de tecnología está ya extendido en esta comunidad académica, la conectividad depende de recursos tecnológicos (equipo propio, wifi, etc.) y económicos (datos, calidad de conexión, etc.) fuera del alcance de muchos de ellos. El quinto problema entonces fue: la necesaria optimización de los tiempos de conexión sincrónica y diacrónica.

Finalmente el problema central que define toda propuesta de enseñanza en la Universidad Pública masiva y gratuita: *garantizar a todos los estudiantes la mejora calidad educativa tanto en contenidos como en asistencia docente.*

Resumiendo lo dicho, y siguiendo con la analogía del proceso proyectual, el problema inicial que la propuesta de diseño debía resolver fueron:

1. La incertidumbre sobre la homogeneidad en la modalidad de dictado de los cursos.
2. La reducción de carga horaria del ciclo lectivo 2020 en comparación con el dictado habitual.
3. La disponibilidad y características de la o las plataformas a utilizar para el dictado de los cursos.

4. La capacidad docente para gestionar plataformas de enseñanza virtual.
5. La necesaria optimización de los tiempos de conexión sincrónica y diacrónica.
6. Garantizar a todos los estudiantes la mejora calidad educativa tanto en contenidos como en asistencia docente.

Esta diversidad de problemas demandan por estrategias particulares muchas de las cuales, en esta primera experiencia, fueron implementándose mientras se dictaban las clases.

La dimensión humana como condicionante ineludible

La mayor dificultad fue, paradójicamente, una de las características propias de la enseñanza masiva y se relaciona con la organización de equipos docentes para el dictado de cada asignatura. Esta modalidad implica que la implementación de las estrategias didácticas, el dictado de las clases y la conducción de trabajos prácticos no se concentra en un solo docente. Las cátedras a cargo del dictado de asignaturas se componen de un Profesor Titular quien define los lineamientos ideológicos y didácticos, uno o más Profesores Adjuntos que vinculan al Titular con el resto del equipo y colaboran en la producción de material teórico y todos los instrumentos necesarios para desarrollar las clases, Jefes de Trabajos Prácticos que supervisan las tareas docentes y los docentes que están al frente de cada grupo de trabajo¹. Esta compleja estructura, cuyo funcionamiento depende de múltiples factores cuyo análisis excede los límites de este texto, hace a la esencia de la enseñanza masiva en FADU. En la presencialidad, los equipos trabajan en los mismos espacios físicos y en constante interacción, modalidad que la pandemia hizo imposible. Esta imposibilidad implicó que, más allá de la cantidad de reuniones virtuales en las que el equipo fue programando y luego monitoreando la cursada, al momento del encuentro con los alumnos, cada docente estaba solo. La necesidad de equilibrio entre los problemas antes enunciados, la preservación y contención de los equipos docentes y las demandas de los estudiantes atravesó todo el ciclo lectivo y condicionó las decisiones que cada cátedra tomó al momento de llevar adelante su propuesta de enseñanza.

La propuesta (hipótesis)

Toda propuesta de diseño es en realidad una hipótesis, un supuesto sobre que dicha propuesta dará respuesta al problema planteado. De igual modo, la planificación de la enseñanza fue un supuesto sobre la eficacia de dicha planificación para garantizar tanto la calidad de la enseñanza como la posibilidad de implementarla por parte del equipo docente con el menor costo anímico y económico.

El espíritu con el que se encaró este desafío coincide con lo planteado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) dependiente de la UNESCO que en su documento “COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después.” plantea la necesidad de:

- 1. Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación es la primera prioridad** y, por consiguiente, todas las decisiones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho.
- 2. No dejar a ningún estudiante atrás**, en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. La crisis impacta en grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que profundiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas.
- 3. Revisar los marcos normativos y las políticas en curso, para asegurar medidas estructurales que entiendan la educación como un continuo** donde las trayectorias educativas deben ser fortalecidas desde la primera infancia hasta la educación superior y más allá, para minimizar así la fragilidad de los estudiantes más vulnerables que llegan a la educación superior.

Cada uno de los problemas antes enunciados demandó por decisiones particulares que, en su articulación, definieron las lógicas con las que se llevó adelante el ciclo lectivo 2020.

Sobre la incertidumbre sobre la homogeneidad en la modalidad de dictado de los cursos

El calendario académico propuesto inicialmente por la FADU incluía las dos modalidades de cursado, primero virtual y luego presencial. En este contexto se optó por planificar la propuesta según las dos alternativas planteadas por la institución:

- Opción 1: Cursada virtual hasta el receso de cambio de cuatrimestre y luego cursada semipresencial (según los criterios que la institución definiera oportunamente).
- Opción 2: Cursada virtual durante los dos cuatrimestres que abarca la asignatura.

Para cada opción se elaboraron los cronogramas correspondientes para cada curso así como las respectivas guías de trabajos prácticos.

Sobre la reducción de carga horaria del ciclo lectivo 2020 en comparación con el dictado habitual

Una vez conocido el Plan de labor elaborado por la FADU se revisaron los contenidos que venían trabajándose cada ciclo lectivo y el equipo de conducción de la cátedra (Titular, Adjunto y Jefes de Trabajos Prácticos) realizaron la evaluación sobre cuáles de dichos contenidos podían dejar de dictarse teniendo en cuenta la reducción de carga horaria y la necesidad de ofrecer a los estudiantes la formación necesaria y para no perjudicar su recorrido académico. Una vez realizada esta evaluación se replantearon los trabajos prácticos que iban a realizarse con el objetivo de reforzar, sin perder coherencia, los contenidos incluidos en cada práctica.

Sobre la disponibilidad y características de la o las plataformas a utilizar para el dictado de los cursos

Dada la falta de un campus de uso generalizado y la libertad ofrecida por la Facultad para elegir la plataforma o plataformas para el dictado de las clases, el equipo de conducción optó por priorizar la elección que cada grupo docente de cada nivel de la asignatura hiciera sobre ellas. Esta lógica se basó en la necesidad de ofrecer a los docentes que iban a conducir efectivamente las clases poder trabajar con la mayor comodidad y si tener la necesidad de aprender nuevos recursos tecnológicos con la premura necesaria frente a la abrupta decisión de iniciar el ciclo lectivo². Como consecuencia de la decisión de priorizar la contención docente, algunos niveles de la asignatura trabajaron en Classroom y otro con un grupo cerrado de Facebook, lo cual implicó al equipo de conducción la necesaria disponibilidad para participar en ambas plataformas.

Independientemente de estas decisiones particulares, se sumaron a estas plataformas los recursos ofrecidos por las cuentas institucionales gestionadas por la FADU para toda la comunidad académica.

Sobre la capacidad docente para gestionar plataformas de enseñanza virtual

Más allá de la elección de cada grupo docente, antes de iniciar el dictado de clases fue necesario relevar otras plataformas que pudieran complementar aquellas en las que se iban a centralizar las principales actividades a desarrollar con los estudiantes. Por ejemplo, para los encuentros sincrónicos todos los grupos utilizaron Meet y para las correcciones de trabajos Paddlet o Presentaciones de Google. Cabe mencionar que la Facultad sólo ofreció una breve capacitación para el uso del campus (Moodle) que iba a comenzar a funcionar en paralelo con el inicio del ciclo lectivo por lo que la práctica en las plataformas mencionadas quedó a cargo de los equipos docentes los que compartieron experiencias para consolidar las formas de trabajo conjunto y apelando a la tradición de trabajo compartido que caracteriza a estos equipos docentes. Para el ciclo lectivo 2020 se optó por operar con la lógica propia de los Entornos Personalizados de Aprendizaje, proponiendo a docentes y estudiantes la utilización de múltiples espacios de trabajo en la convicción de que esta diversidad permitiría utilizar aquellos recursos que permitan potenciar las propuestas de enseñanza en lugar de adaptarlas a formatos predeterminados por entornos cerrados.

Sobre la necesaria optimización de los tiempos de conexión sincrónica y diacrónica

La virtualización de la enseñanza impacta en los tiempos de cursada de diferentes formas. Algunas se relacionan con el desconocimiento de la disponibilidad de recursos tecnológicos de todos los involucrados para acceder a clases sincrónicas con la consecuente demanda de recursos técnicos y económicos. Considerando el peor escenario (estudiantes con escasa posibilidad de conexión a Internet o de disposición exclusiva del equipamiento muchas veces compartido con otros integrantes del grupo familiar) se propuso que los

tiempos de encuentro sincrónico fueran utilizados para el intercambio docente-estudiantes y entre los propios estudiantes, y que las clases teóricas en las que aportan los contenidos correspondientes a cada práctica fueran grabados previamente y compartidos en formatos audiovisuales que pudieran ser vistos fuera de los días y horarios previstos para las clases. Con el mismo objetivo se grabaron todos los encuentros para que aquellos estudiantes que, eventualmente no pudieran participar en una clase, tuvieran a disposición los intercambios producidos en las correcciones de proyectos y ejercitaciones.

La virtualidad, independientemente de para qué tipo de interacción se utilice, ha construido una percepción sobre la disponibilidad de los otros que nos hace suponer su disposición a responder en cualquier momento. Esta suerte de disponibilidad absoluta ha implicado también a la enseñanza en entornos virtuales con la consecuente sobre carga de las tareas docentes. Con el objetivo de no caer en esta distorsión de los tiempos de enseñanza se propuso a los docentes un riguroso manejo de sus tiempos de intercambio con los estudiantes, propuesta que tuvo un relativo éxito como consecuencia de tradicional dedicación de los docentes a estar a disposición de los estudiantes y a la necesidad de contenerlos frente a las incertidumbres de diferentes naturalezas que acompañaron el escenario de pandemia.

Un último factor a considerar fueron los imprevistos como la falta de conexión en el horario de clase de alguno de los docentes, casos de COVID que se presentaron en el equipo docente y las complejidades propias de las condiciones de aislamiento de cada uno de los miembros del equipo que obligaron al equipo de conducción que no estaba al frente de los grupos a estar siempre disponibles para reemplazar a quien no pudiera dictar la clase.

Sobre garantizar a todos los estudiantes la mejora calidad educativa tanto en contenidos como en asistencia docente

Si bien este problema atraviesa todos los anteriores, para poder (en la medida de lo posible) garantizar a nuestros estudiantes la mejor oferta posible, previo al inicio de las clases se realizaron encuestas relevando información sobre los recursos disponibles, las posibilidades de acceso a tecnología, las especulativas sobre el ciclo lectivo y todo aquello que fueran de utilidad para poder realizar una pre-evaluación de las condiciones en las cuales se encontraban nuestros futuros estudiantes. Los grupos docentes se organizaron teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes por docente para garantizar que los proyectos podrían ser acompañados con la rigurosidad que la formación profesional demanda sin que esto implicase una sobre carga de trabajo docente.

Con el mismo objetivo, el equipo de conducción acompañó durante todo el ciclo lectivo al plantel docente tanto en las instancias de evaluación como en las clases sincrónicas lo cual demandó por una logística y organización que posibilitara el acceso a las respectivas clases³.

Verificaciones preliminares

Una vez desarrollado un proyecto de diseño, este se pone a prueba y se realizan las primeras verificaciones sobre su eficacia para resolver los problemas planteados en el etapa inicial. Dichas verificaciones preliminares permiten ajustar la propuesta y mejorar su resolución para ulteriores implementaciones. Cuando se desarrolla una propuesta de enseñanza, aún por fuera de tiempos de pandemia, esta debe monitorearse durante más de un ciclo lectivo para ir realizando los ajustes necesarios para su optimización. En condiciones normales todo ciclo lectivo es particular y su programación debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a los inconvenientes que puedan surgir durante su desarrollo por lo que el manejo de cierto nivel de incertidumbre no es ajeno a la actividad docente, sin embargo un escenario de absoluta incertidumbre como lo fue el ciclo lectivo 2020 impactó fuertemente en los planteles docentes lo cual otorgó al curso un cierto sentido épico que no debe impedir que el mismo sea revisado en profundidad para poder evaluar aciertos, errores y aprendizajes.

Con el objetivo de poder realizar este análisis preliminar con la mayor cantidad de información y, en la medida de lo posible, con la mayor objetividad es que una vez finalizado el ciclo lectivo se realizó una nueva encuesta para poder relevar la opinión de los estudiantes sobre diferentes aspectos de la cursada. Se aprovechó esta instancia para realizar una consulta sobre las próximas modalidades posibles de implementación de los cursos teniendo en cuenta el pronóstico desalentador en cuanto al pronto regreso a la presencialidad, pero también con la idea de capitalizar lo hecho en la virtualidad para enriquecer las propuestas de enseñanza más allá de la pandemia siguiendo nuevamente las recomendaciones del IESLAC

La reanudación de las actividades presenciales de las IES debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología haya podido conllevar, prestando especial atención a la equidad y la inclusión.

Interesa en este texto rescatar aquellas valoraciones realizadas por los estudiantes que pueden tener impacto a mediano y largo plazo más que aquellas referidas a una coyuntura excepcional.

La primera tiene que ver con la decisión de presentar los contenidos teóricos en formato video en lugar de exponerlos en los encuentros sincrónicos lo que permitió a los estudiantes no solo acceder a ellos en cualquier momento sino también volver a verlos durante el desarrollo de los trabajos prácticos con el consecuente aporte a la internalización de conceptos y marco teóricos. Esta opción tuvo una segunda ventaja, esta vez para quienes tuvieron a su cargo la producción del material, vinculada a los tiempos disponibles para grabar y la posibilidad de hacerlo sin el compromiso que siempre implica dar una clase pública el cual se acrecienta en modalidad virtual. Esta valoración positiva es uno de los aportes de la virtualización a la futura presencialidad para la que muchos preven, incluso una vez superada la pandemia, la coexistencia de modelos presenciales con modelos vir-

tuales en una nueva modalidad híbrida. La posibilidad de mantener la presentación de contenidos teóricos merece ser analizada en profundidad ya que permitiría optimizar la utilización de los tiempos presenciales potenciado el valor del taller como espacio de experimentación práctica al contar con una mayor carga horaria disponible para el trabajo en clase.

La segunda fue la decisión de grabar los encuentros sincrónicos. La posibilidad de ver las clases en caso de no haber podido participar o de volver a verlas en caso de dudas sobre los comentarios docentes a sus trabajos fue muy valorada por los estudiantes. Si bien esta opción no es posible en la presencialidad si pone en evidencia la necesidad de planificar la estructuración de las correcciones con el objetivo de facilitar a los estudiantes su comprensión profunda.

Una tercera valoración positiva fue el menor costo económico de realización de los trabajos prácticos ya que al no necesitar imprimir ni para las correcciones ni para las entregas, el ahorro fue sustancial lo cual es sin duda otra de las variables que habrá que considerar al momento de volver a la presencialidad. Este punto sin duda deberá ser revisado en la vuelta a las clases presenciales, particularmente en la Universidad pública en la que ningún estudiante debiera quedar fuera por motivos económicos. La histórica falta de racionalidad en los pedidos que se realizan a los estudiantes para sus presentaciones en formato físico implican disponer de recursos económicos que, muchas veces, hacen imposible la cursada para nuestros estudiantes. La experiencia del ciclo lectivo 2020 debiera hacernos reflexionar sobre estas demandas las cuales en más de una oportunidad no tienen por objetivo la constatación de los aprendizajes sino la exhibición pública de los logros académicos de las cátedras.

Al tiempo que los estudiantes rescataron estas propuestas implementadas durante el ciclo lectivo, en todos los niveles de la asignatura marcaron la falta de contacto con los compañeros como el principal costo de la virtualidad.

Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrán un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas pre-existentes en este dominio. (IESLAC, 2020, p.12)

Los espacios de la FADU son, sin duda espacios de intercambio académico pero no solo son eso, por sobre todas las cosas son espacios de interacción humana en los que estudiantes y docentes construyen vínculos humanos a la vez que construyen conocimiento.

Así como los estudiantes extrañaron el encontrarse cada día también los docentes padecieron las consecuencias del trabajo en solitario. Una soledad que impactó en su tarea docente con un aumento perceptible de inseguridades que solo pudieron contenerse planificado cada clase lo más ajustadamente posible, y aportando todo el material necesario para el dictado de las mismas.

Conclusiones

Pensando en el futuro hay que partir del principio del realismo y generar estrategias que no confíen solo en una única tecnología, sino que combinen varias para garantizar que se llega a todos los estudiantes o, lo que es tanto o más importante, que las soluciones tecnológicas no perjudican a quienes ya parten de una situación de desventaja. Cada IES, y probablemente cada disciplina, deben encontrar la combinación de tecnologías y recursos más apropiadas para mejorar el impacto pedagógico. No es necesario pensar en posibles crisis futuras para tener una aproximación diversificada al uso de tecnologías en la educación superior: basta hacer un ejercicio de realismo aplicando el principio de que hay que invertir más esfuerzos en aquellas tecnologías, recursos didácticos y soportes que están al alcance de todos para mejorar la calidad de la docencia presencial y promover metodologías híbridas, es decir, que combinan lo mejor de la presencialidad con el potencial de las tecnologías como soporte para la renovación y la mejora pedagógicas. (ISELAC, 2020, p. 42)

Entender al proceso de virtualización de la enseñanza como proceso proyectual operó positivamente en dos planos: el organizativo y el emocional. En el plano organizativo permitió identificar claramente los problemas a resolver en este incierto escenario lo cual redundó en la optimización de recursos humanos, tecnológicos y de tiempo. La identificación de objetivos posibilitó llevar adelante una planificación centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza. De algún modo la virtualidad redefine las interacciones en el aula donde el mismo uso del espacio ubica al docente en un plano diferente al del estudiante. Un ejemplo de esta reubicación fueron las clases teóricas en las que, a diferencia de la presencialidad donde estas adquieren el formato de clase magistral con un docente ubicado frente a los estudiantes y, por lo general, en un plano espacial superior que implica la transmisión de conocimiento desde arriba hacia abajo, las clases grabadas ubican el aporte docente en un espacio compartido y siempre disponible para los estudiantes en una suerte de metáfora de disponibilidad del conocimiento más allá de la presencia real del docente en un tiempo y espacio definido por él mismo. La posibilidad de planificar organizadamente y de prefigurar lo que aún no es, metodología de diseño a la que estamos habituados los diseñadores, fue sin duda una estrategia central para enfrentar la incertidumbre con el menor costo emocional. La escasa contención brindada por la institución necesitó ser compensada por las cátedras y sus equipos docentes y para ello fue central naturalizar el proceso de planificación de la propuesta de enseñanza convirtiéndolo en un proceso proyectual.

Notas

1. Según la asignatura, las cátedras pueden llegar a tener un promedio de entre 50 y 300 estudiantes. Los talleres suelen funcionar según el esquema de verticalidad que implica

que cada cátedra a cargo de un Profesor Titular dicta los diferentes niveles de esa asignatura, por ejemplo Diseño Gráfico 1, 2, 3 y 4 se dictan en once cátedras diferentes cada una de las cuales tiene a su cargo el dictado de la asignatura Diseño Gráfico para los estudiantes que cursan 1er año, 2do año, 3er año y 4to año.

2. El inicio (20/03/20) de la cuarentena coincidió casi exactamente con las fechas en las que solía iniciarse el ciclo lectivo. Frente a esta emergencia, la FADU optó por esperar al avance de la pandemia e ir evaluando cada semana las posibilidades de iniciar el ciclo lectivo en modalidad presencial. Pese a las claras evidencias de que esto no sería posible, la decisión de iniciar el dictado de clases en modalidad virtual no se propuso sino hasta mediados del mes de junio. Esta demora implicó la pérdida del 28% de carga horaria en cada asignatura, siendo esta pérdida particularmente significativa para las asignaturas cuatrimestrales.

3. Cabe mencionar que en la FADU los talleres de Diseño se dictan el mismo día y en el mismo horario para todos los niveles de la asignatura lo cual implica que Titular y Adjunto debe coordinar las actividades de cada día a fin de que aquellas en las que deben participar no se superpongan.

Referencias

IESLAC, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. COVID-19 y educación superior: Delos efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

Abstract: The 2020 school year was, without a doubt, particular. Depending on the scenario, before starting classes or in the middle of the school year, we find ourselves immersed in a new reality that substantially changed our personal and work life. Faced with this new reality, each educational institution defined various strategies with the aim of guaranteeing its students a school cycle that would allow them to access the knowledge corresponding to each career and subject. In this text I will share my reflections as a Senior Lecturer on how understanding virtualization as a project allowed me to face the challenge of implementing virtual classes for workshop subjects in massive contexts and with limited technological and economic resources.

Keywords: teaching - pandemic - virtuality - project.

Resumo: O ano letivo de 2020 foi, sem dúvida, particular. Dependendo do cenário, antes do início das aulas ou no meio do ano letivo, nos encontramos imersos em uma nova

realidade que mudou substancialmente nossa vida pessoal e profissional. Perante esta nova realidade, cada instituição de ensino definiu várias estratégias com o objetivo de garantir aos seus alunos um ano letivo que lhes permitisse aceder aos conhecimentos correspondentes a cada carreira e disciplina. Neste texto, compartilharei minhas reflexões como palestrante sênior sobre como entender a virtualização como um projeto me permitiu enfrentar o desafio de implementar aulas virtuais para os temas de oficinas em contextos massivos com recursos tecnológicos e econômicos limitados.

Palavras-chave: ensino - pandemia - virtualidade - projeto.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
