



Trayectos alternativos

Experiencias pedagógicas inter y transdisciplinares



Trayectos alternativos

Experiencias pedagógicas inter y transdisciplinares

MARIELA MARCHISIO,
MARÍA LAURA TSURU
[Compiladoras]

Título:

Trayectos alternativos

Experiencias pedagógicas inter y transdisciplinares

ISBN: 978-631-6910-06-6

Trayectos alternativos : experiencias pedagógicas inter y transdisciplinares /Mariela Alejandra Marchisio ... [et al.]; Compilación de Mariela A. Marchisio; María Laura Tsuru; Editado por Mathías Ezequiel Zanatto; Juan Ignacio Sipowicz. - 1a ed. adaptada. - Córdoba: Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6910-06-6

1. Pedagogía. 2. Proyectos Experimentales. 3. Arquitectura . I. Marchisio, Mariela Alejandra II. Marchisio, Mariela A., comp. III. Tsuru, María Laura , comp. IV. Zanatto, Mathías Ezequiel , ed. V. Sipowicz, Juan Ignacio, ed.

CDD 370

Fecha de catalogación: 4/9/2026

Compiladores:

Mariela Marchisio

María Laura Tsuru

Jefe redacción:

Mathías Ezequiel Zanatto

Secretario de redacción:

Juan Ignacio Sipowicz

Diseño y Maquetación:

Marcia Valentina Rodríguez

Diseño de tapa y contratapa:

Marcia Valentina Rodríguez

Comité Editorial:

Dr Cristian Terreno (FAUD - UNC)

Dr Arturo Maristany (FAUD -UNC)

Dra Silvina Barraud (FAUD - UNC)

Dra Olga Lucia Montoya (Universidad Sanbuevaventura, Colombia)

Mgter Santiago Defrancesco (Politécnico de Milán, Italia)

Edición digital

Editor: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba - Velez Sarfield 264 - Córdoba (5000)

Índice

8-13

Prólogo

Procesos versátiles para el desarrollo de Sujetos versátiles

Marchisio Mariela

Parte 1

Experiencias alternativas

14-19

Introducción

El potencial de las experiencias alternativas

Tsuru María Laura

20-34

Tejiendo conexiones: reflexiones integrales desde una experiencia pedagógica con lana

Tinello Silvio

35-47

Talleres en constelación. Aproximaciones críticas a lógicas de proyecto de arquitectas latinoamericanas

Inardi Mariana

48-55

Centro de diseño de sistemas espaciales habitables

Speroni, Valdéz, De Francesco, Ortiz

56-63

Experiencia IDI Moldear

María Laura Tsuru

64-72

Experiencia IDI Aprender haciendo

María Laura Tsuru

73-78

Experiencia Australia

Sofía Volmaro

79-85

Experiencia iSDP/ PILL.AR

Juan Ignacio Sipowicz

Parte 2

Talleres alternativos

86-97

Introducción

Enseñar teoría de arquitectura en la era de la IA: entre observación crítica y mediación algorítmica

Mariana Inardi

98-108

Gestell Colectiva: Entre las teorías del habitar y el armazón pedagógico

Pensamiento situado sobre el trabajo de Arquitectas contemporáneas

Liliana Rost

109-125

Anomalías proyectuales

Incertidumbres como oportunidades de habitares contemporáneos

Mathías Ezequiel

126-155

Aprender en (trans)formación digital

Desafíos y experiencias pedagógicas de taller

Sebastian Cortez Oviedo

156-169

Procesos morfo-generativos de experiencias interactivas entre espacialidades físicas y digitales en la enseñanza de Morfología Arquitectónica

Lucrecia Resnik

170-178

Guía para el uso responsable de IA en la enseñanza del diseño

José Antonio Guevara

179-193

Hospitalidades en diseño: conexiones, saberes y aprendizajes desde el trabajo colaborativo

Tsuru Martha

194-208

Seminarios

Reflexiones sobre lo alternativo desde la mirada docente

Tsuru María Laura, Sofía Volmaro

209-215

Conclusión

Enseñar en tiempos de Uber

Mariela Marchisio

Prólogo

**Procesos versátiles para el desarrollo de
Sujetos versátiles**

Mariela Marchisio

Desde hace años se intenta flexibilizar y dejar opciones de acceso al conocimiento, siempre en ensayos que debaten entre lo virtual, lo presencial o lo híbrido. Lo intensivo o lo extendido en el tiempo, etc. La pregunta sería ¿podemos garantizar la opción de elegir cómo acceder al conocimiento? ¿o mejor dicho... podemos educar para la independencia sería y responsable de acceso al conocimiento? ¿Podemos proponer formatos de acceso a la educación que además desarrollen en los individuos la capacidad de elegir responsablemente? Si el mundo que viene va a ser cada vez más libre y diverso, la versatilidad pareciera ya no ser una opción sino una misión de los procesos educativos que tengan compromiso con el desarrollo de las capacidades que necesitaran los futuros profesionales para interactuar y convivir con el mundo por venir.

Mientras pensadores como Harari propone aprender a cambiar, Han propone aprender a detenerse y sentir, defendiendo que lo que nos hace humanos: la capacidad de conmoverse y de pensar más allá de los datos. El mundo industrial fordista ya es relato histórico, pero, las instituciones educativas... ¿hemos logrado superar ese esquema enciclopedista, fragmentado y de cadena de montaje impuesto por ese modelo de mundo industrial fordista? ... Mi hipótesis es que, no lo hemos podido superar aun, nos interesa en este libro presentar múltiples ensayos que hemos llevado a cabo durante el año 2025 y que intentaron justamente instalar la versatilidad y la libre elección del acceso a las capacidades que deben garantizar un grupo de asignaturas del área de las ciencias sociales que trabajan sobre el desarrollo de la capacidad crítica de la contemporaneidad y los procesos de investigación proyectual como instrumento metodológico para la innovación.

Harari sostiene: "Invertir en la flexibilidad y la resistencia mental o psicológica de las personas ya no es un lujo, es esencial para sobrevivir en el mercado laboral del Siglo 21"¹, siguiendo esta reflexión, el currículo debiera priorizar habilidades transversales sobre conocimientos técnicos específicos que caducan rápido:

En diseño se habla del concepto de personalización como valor agregado para los productos, nos propusimos aplicar este concepto de personalización a nuestras asignaturas. Un segundo concepto que estamos incorporando y que nos resulta desafiante es el de algoritmo aplicado a educación... ¿nos estamos permitiendo conocer a nuestros estudiantes? ¿Cualquier red social, banco o sistema de venta online conoce más de nuestros estudiantes que nosotros mismo... podemos educar desde este des-conocimiento? En el mundo del algoritmo. nos conviene mantenernos fuera o debemos intentar aliarnos para poder luego cuestionarlo; desde la actitud de ignorarlo... ¿nos estamos alejando de la realidad o estamos innovando?

Byung-Chul Han², también se refiere a estas temáticas y expresa que el desafío de la educación no es solo adaptarse tecnológicamente, sino preservar lo humano frente a una digitalización que amenaza con "esclavizar" a la humanidad. Deducimos entonces que el futuro educativo confronta:

- Pensar vs. Calcular: el pensamiento real surge de un estremecimiento, asombro o duda, algo que una máquina apática no puede replicar; es necesario crear climas que promuevan la afectividad y disposición anímica.
- Comprensión vs. Información: El exceso de pantallas y datos impide el entendimiento profundo; para Han³, la "presencia total de pantallas" conlleva una "ausencia total de entendimiento". La educación debería ser un espacio para recuperar el silencio y la atención profunda, frente a la dispersión digital.

- La formación de sujetos vs esclavos digitales: Han enfatiza que las IA tienen un "poder de encantamiento" que puede controlar vidas mediante la utilidad técnica. El desafío educativo es formar ciudadanos que no caigan en esta servidumbre.

Otro desafío de la educación de este tiempo es el desarrollo en los estudiantes de capacidades como el trabajo en interdisciplina, el trabajo en equipo y los cambios permanentes de empleos.

Ya ningún producto o problema se resuelve desde un único campo disciplinar, ya casi nadie puede hacer todo solo y ya casi nadie hace lo mismo durante mucho tiempo, esto provoca incertidumbres y confronta con un sistema educativo que embloca, estructura, divide y da garantías típicas de las cadenas de montaje, esto pone en crisis cuando la realidad exige otras acciones, entonces ¿cómo desarrollar esas capacidades de interactuar, reconocer y fortalecer su propio campo a partir de interactuar con otros? Arriesgo a decir que, solo generando aperturas, esponjeando nuestras ofertas y permitiendo que penetren en ellas momentos de libertad de elección. Las experiencias que se presentan en este libro intentan casi como ensayos pedagógicos instalar estas formas conformando pequeños actos de rebeldía, de osadía y de ruptura con lo que se venía haciendo. Este libro pretende dejar constancia de ellas, el tiempo dirá si algo de razón teníamos.

Citas y referencias

1. Harari, Yuval Noah, Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la edad de piedra hasta la IA Editorial Debate, 2024.
2. Byun Chul Han, conceptos vertidos durante su agradecimiento al recibir el galardón con el Premio Princesa de Asturias, 2025.
3. Han, Byun Chul, op cit.

Aprender en (trans)formación digital

Desafíos y experiencias pedagógicas de taller

Sebastian Cortez Oviedo

Resumen

El capítulo plantea nuevos horizontes y preguntas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de transformación digital educativa, a partir de la experiencia situada en un taller de Teoría en FAUD-UNC. Parte de una pregunta central: ¿cómo se reconfigura la experiencia de (re)aprender cuando está mediada y mediatizada por plataformas y dispositivos? En cuanto a lo metodológico, se adopta un enfoque cualitativo basado en la observación participante, registro de clases y análisis bibliográfico. La discusión aborda las tensiones entre formas tradicionales de enseñanza y nuevas prácticas atravesadas por la digitalidad: se presentan en cuatro discusiones consecutivas (aceleración, desafíos, experiencias y futuros) que sitúan la complejidad del escrito a partir de la relación pedagógica docente-estudiante-máquina. De qué manera los aspectos cognitivos, los desplazamientos en la atención y la construcción de sentido se ven alteradas por cambios y (trans)formaciones digitales. Los resultados muestran que, lejos de un reemplazo lineal, emerge una ecología híbrida de aprendizaje, donde coexisten lógicas analógicas y digitales. Se plantean así nuevos desafíos pedagógicos, pero también oportunidades para redefinir el rol del taller como espacio crítico de reflexión y producción de saberes situados.

Palabras clave

Educación, Transformación digital, Innovación pedagógica, Inclusión social

Abstract

This paper explores new horizons and raises questions about teaching and learning processes in the context of digital transformation in education, drawing on experiences from a Theory workshop at FAUD-UNC. It begins with a central question: how is the experience of

(re)learning reconfigured when it is mediated and influenced by platforms and devices? Methodologically, a qualitative approach is adopted, based on participant observation, class recordings and a review of the literature. The discussion addresses the tensions between traditional forms of teaching and new practices shaped by digital technology: these are presented in four consecutive sections (acceleration, challenges, experiences and futures) which frame the complexity of the study through the pedagogical relationship between teacher, student and machine. How are cognitive aspects, shifts in attention and the construction of meaning altered by digital changes and (trans)formations? The results show that, far from a linear replacement, a hybrid ecology of learning is emerging, where analogue and digital logics coexist. This thus raises new pedagogical challenges but also presents opportunities to redefine the role of the workshop as a critical space for reflection and the production of situated knowledge.

Keywords

Education, Digital Transformation, Pedagogical Innovation, Social Inclusion

1 / Aceleraciones

Habitamos un tiempo histórico de horizontes acelerados y referencias inestables que no solo se alejan en la distancia —como plantea la utopía de Galeano—, sino que se ondulan en los espejismos de la incertidumbre. Quizás la imagen no es la más alentadora, pero abre una pregunta: ¿y si hubiera allí una oportunidad? Desde esta posibilidad, el capítulo recorre experiencias de aprendizaje del curso de Teoría y Métodos B (FAUD-UNC), desplegando reflexiones que buscan contornear lo difuso a partir de (re)pensar trayectos formativos en la Arquitectura y el Diseño.

Un marco a la discusión

Ya en los setenta, Paul Virilio (2006)¹⁹ señalaba que la velocidad era la forma de poder del mundo contemporáneo; hoy, más que un estado de la cinemática expresa un “estar siendo” constante. La velocidad no es solo material; es, ante todo, una condición de la experiencia. Ha sido la gran transformadora social y del territorio, desde las carabelas a los trenes, de los aviones a las fibras ópticas, nuestra experiencia del mundo está ligada a la rapidez o lentitud de los desplazamientos, promoviendo o inhibiendo formas cognitivas, sociales y urbanas. Se presenta aquí una discusión en torno a la velocidad, que puede abordarse desde el sentido de aceleración. Desde una definición de física elemental, expresa el cambio de velocidad en el tiempo, y sus posibles direcciones. Ya no hablamos sólo de velocidad, sino que se incluyen intensidades y directrices, avances y lentitudes; hablar de aceleración complejiza la mirada, incluye los matices.

Si se trata de reflexionar sobre tecnologías, interfaces e infraestructuras, la referencia a la velocidad —y en particular a la aceleración— resulta inevitable. En esta discusión, se deben reconocer diversas corrientes filosóficas como posthumanismo, transhumanismo, dromología y aceleracionismo, entre otras, siendo esta última de particular interés. El *aceleracionismo* se constituyó en torno a la idea de que la tecnología y el capitalismo debían desarrollarse y expandirse constantemente para producir las mayores transformaciones estructurales posibles. En su cosmovisión, propone “acelerar” el sistema para superarlo, es allí donde aparecen pliegues y complejidades que interesan indagar.

El *aceleracionismo* emerge del *Cybernetic Culture Research Unit* (CCRU) —equipo de investigación para-académico de la Universidad de Warwick (1995), Reino Unido—. Sus exponentes iniciales fueron Sadie Plant, Nick Land, Mark Fisher, Kodwo Eshun y Nick Snircek (posterior), cuyas teorías orbitaron entre el marxismo y el posestructuralismo. Su producción académica se caracterizó por la teoría-ficción: textos densos y fragmentarios que entrelazaron Deleuze y Guattari con Marx, Nietzsche, Burroughs y el ciberpunk; Jung, Lovecraft y la numerología con la cultura rave/jungle. Hibridaciones que expresan la ruptura de las categorías de la modernidad, siendo contemporáneas a otras epistemologías como la de Bauman (2013)¹ y su modernidad líquida. Desde entonces, el *aceleracionismo* derivó en diversas corrientes: a) - *Aceleracionismo crítico*, orientado a la transformación social (Snircek); b) - *Aceleracionismo afirmativo*, centrado en la idea original de intensificación del sistema sin mediar consecuencias (Land); y c) - *Aceleracionismo tecnocéntrico*, enfocado en la tecnología digital como motor de las transformaciones (Kurzweil). Hoy, estos enfoques sobrepasan el ámbito académico y son adoptados por grandes compañías tecnológicas como Tesla y Google, donde sus principios no se restringen ya a lo digital, sino que abarcan también lo productivo, expresándose como un modelo superador del toyotismo: el *teslismo*.

Esta introducción sobre velocidad y *aceleracionismo* permite comprender el contexto por el que hoy las tecnologías digitales gravitan con fuerte impacto no solo en lo económico, sino también en lo social y lo educativo, especialmente en los procesos de aprendizaje. No aclararlo sería omitir una cosmovisión —no siempre explícita— que estaría agenciando los procesos de adopción tecnológica y la manera en que pensamos lo digital. El axioma aceleracionista de que todo proceso tecnológico debe llevarse al límite, tanto en velocidad como impacto, está presente en la impronta con el cual se diseñan, fabrican, promocionan y se consumen las tecnologías digitales en los últimos años.

Aceleraciones que se expresan nitidamente desde 2022 con la llegada de Chat GPT 3 y la eclosión de las inteligencias artificiales generativas (IAG). El desarrollo vertiginoso de esta nueva tecnología deja en evidencia los principios básicos del aceleracionismo. Sus debates son varios: transformaciones diversas en el trabajo, la producción, las relaciones sociales y la educación. La automatización generada por las IAG nos acelera hacia un abismo de incertidumbres signado por la velocidad de cambios constantes; configurando así la metáfora propuesta al inicio de este apartado: modelos de lenguaje e imagen (LLM) que se actualizan cada tres meses; competencias geopolíticas entre empresas por imponer sus entornos digitales de conectividad, trabajo, ocio y producción; transformaciones profundas en la clasificación y análisis de información-dato; generan desde ya un previsible impacto no sólo en lo económico, sino también en lo cognitivo. ¿Qué capacidad tiene el cerebro humano de procesar tal información? No habrá certeza. Sí se podría inferir que produce una (re)adaptabilidad constante, no siempre sedimentada y objetivada.

En esta primera sección, el apartado introduce a la discusión de fondo, aportando insumos contextuales que orbitan detrás de la discusión por el aprendizaje y la enseñanza, en contexto de transformaciones tecnológicas avanzadas. No son nuevas las tecnologías —a excepción de la IAG—, sino nuevas las ideas detrás de su concepción.

La transformación digital como momento

Como toda corriente filosófica del norte global, el aceleracionismo encontró resonancia y validación institucional global. Entre los años 2015 y 2025, diferentes foros (principalmente el World Economic Forum) adoptaron progresivamente su impronta, traduciéndola en informes y recomendaciones técnicas que definieron nuevos paradigmas: Cuarta revolución industrial (2015); Transformación digital (2020); IA / IA generativa (2023). Cada uno de ellos se continúan expresando solapadamente, caracterizando un mismo fenómeno en el tiempo: la revolución tecno-comunicativa iniciada entre 1970 y 1990.

Este trabajo opta por situarse en el enfoque de la Transformación digital, por encontrarla más integral que su discurso actual: el agitado mundo de las IAG. La transformación digital prioriza los impactos de las tecnologías en las transformaciones sociales, por ende, incluye a las inteligencias artificiales generativas (IAG). ¿Qué se entiende por Transformación digital? No existe una definición taxativa, pero diferentes autores acuerdan que es un proceso que se caracteriza por su integralidad, ya no enfocado solamente en el soporte tecnológico sino en las formas y los desafíos que emergen tras su adopción.

En síntesis, la transformación digital expresa una batería de acciones y procesos de base digital con incidencias directas e indirectas sobre lo social, lo económico y lo territorial. Reconoce el impacto sociotécnico de las tecnologías digitales como su principal dinámica, las cuales se instrumentan por discursos, dispositivos y plataformas digitales que inciden en el desarrollo ambiental de nuestras poblaciones. La Transformación Digital va más allá de comprender los desafíos y requerimientos de las tecnologías digitales y disruptivas —asociadas hoy a la Inteligencia Artificial y la Cuarta Revolución Industrial—,

implica también una mirada sinérgica entre políticas públicas, inversión, desarrollo tecnológico e innovación académica (Cortez Oviedo, 2026)⁹.

La educación en proceso de (trans)formación

La transformación digital (TD) como proceso transversal también afecta la educación y sus pedagogías. Lo que a priori resultaría un fuerte condicionante, expresa la oportunidad para repensar(se) formas de enseñanza y aprendizaje, qué aspectos priorizar y conservar, y cuáles transformar.

La pandemia de COVID 19 ha sido un catalizador de transformaciones, entre ellas la digital, y puntualmente la educativa. Ha demostrado durante los confinamientos las posibilidades y conflictos que producen las interfaces digitales en sus procesos de mediatización (Scolari, 2024; Verón, 2015)¹⁷⁻¹⁸. Si bien hoy parece lejana, sus procesos siguen vigentes.

La mediatización se ha consolidado desde entonces como campo de estudio fértil para pensar las interfaces entre personas, pantallas y contenidos, fundamentalmente en la construcción de subjetividades. Según diversos autores (Hjarvard, 2016, Verón, 2015; Martín-Barbero, 2010; Scolari, 2021; Scolari et al., 2024)¹⁰⁻¹¹⁻¹⁶, la mediatización expresa la relación semiótica entre personas y máquinas-discurso, siendo un metaproceso de larga duración. Es un fenómeno de circulación de contenidos y experiencias mediáticas y comunicativas de la vida cotidiana que codifican la experiencia de lo real (Verón, 2015), pudiéndose hoy caracterizar como *mediatización digital* —de la que emerge la *mediatización algorítmica* como discusión central en estos tiempos—.

En consecuencia, luego de la pandemia, la educación acelera su proceso de mediatización digital generando nuevos lugares del

aprendizaje, y también nuevos desafíos. En el contexto de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) —a partir de estudios previos la propia experiencia docente— se detectan tres transformaciones principales entre 2020-2025: 1)- *Plataformización*: se normalizan ecosistemas de aplicaciones y soportes digitales, lo que promueve nuevas infraestructuras y habilidades que alteran los alcances institucionales; 2)- *Hibridación*: ruptura del aula como elemento estático, se torna expansible a diversos entornos digitales y coloca en crisis la idea de “ámbito universitario”, 3)- *Producción y circulación*: emergen nuevos emisores de saberes, discursos para-académicos y contra-académicos que jaquean el concepto de “validación institucional”. A priori, estas tres dinámicas principales pueden identificarse como emergentes de la pandemia, aunque en realidad, remiten al proceso de *plataformización educativa* iniciada en la década de 2010.

Estos cambios, que no son generalizables, sino que se expresan por sus matices, ponen en discusión no solo las formas de educar y sus contenidos, juntos con las pedagogías, sino también la propia naturaleza de la institución universitaria. Algunos autores, como Ana Rivoir y María Julia Morales (2020, 2021)¹⁴, profundizan sobre las transformaciones educativas asociadas con la transformación digital (TD), señalando tres desafíos principales para la región CEPAL:

1. *Persistencia de la brecha digital estructural*: El acceso y la conectividad siguen siendo el “punto débil” de cualquier iniciativa educativa digital en la región, según el informe, la conectividad no está garantizada para los sectores vulnerables ni para las zonas rurales. Si bien el INDEC (2026) informa que la penetración digital en Argentina supera el 90%, con un 93.7% de hogares con internet (BAF y BAM), las desigualdades en la distribución geográfica de estos accesos son evidentes. Capital Federal, Buenos Aires y Córdoba concentran el mayor porcentaje de

hogares con conectividad de calidad, sin embargo, sólo el 60.7% de sus hogares posee una computadora.

2. *Insuficiencia en la formación y competencias docentes:* Aunque las TIC figuran en las agendas de políticas gubernamentales desde los años 2000, su uso pedagógico no suele formar parte de las carreras de formación docente. En consecuencia, la mayoría de los educadores no han desarrollado aún competencias suficientes para transformar el uso de la tecnología en una verdadera oportunidad pedagógica en el aula. Durante la pandemia, esto obligó a los docentes a "aprender mucho en poco tiempo" y a reinventar sus prácticas en contextos laborales inusuales, como el hogar. Si bien en los años posteriores se desarrollaron formaciones específicas, el auge de las inteligencias artificiales generativas (IAG) vuelve a introducir aceleración al proceso. Se configura una paradoja: el desafío de desaprender lo (mal) aprendido.
3. *Tránsito de la "Enseñanza de Emergencia" a la apropiación sostenible:* El desafío más apremiante es evitar que las innovaciones adoptadas durante estos años sean solo transitorias. Rivoir y Morales (2021)¹⁵ sostienen que los educadores deben enfrentar una "segunda brecha digital" (de capacidades y sobre todo de pensamiento), la cual exige cambios curriculares que incluyan datos, nuevas herramientas pedagógicas y otra manera de comprender la educación. De qué manera la innovación en contenidos y pedagogías dejan de ser una emergencia para convertirse en una política educativa sostenible que interprete los desafíos de la transformación digital; que no siempre implicaría el uso de soportes digitales.

En síntesis, aprendemos y enseñamos en un “estar siendo” constante. La impronta del aceleracionismo y sus tendencias tecnológicas imponen la velocidad con la que se desarrolla esta (trans)formación educativa. Aprendemos y enseñamos lo que ya no es y lo que aún no llega a ser. Se abren así interrogantes, desafíos —y ciertos vértigos— en procesos que no deben pensarse como meras transiciones, sino como dinámicas donde la única constante es el cambio.

Iniciamos este apartado con la imagen del horizonte: ya no como línea de referencia en la lejanía, sino como *waypoints* difusos que orientan el recorrido. Puntos de referencias que requieren un consenso básico para ubicarnos: preservar la labor docente, donde educar no sea capacitar —si no lo hacemos, difícilmente podamos competir con los algoritmos y la datificación educativa—.

2/ Desafíos

La distinción entre educar y capacitar nos introduce a la segunda discusión: los desafíos del aprendizaje y su enseñanza. En contextos donde la transformación digital posibilita una cantidad extraordinaria de información y capacitaciones sincrónicas y asincrónicas, precisar estos dos aspectos resulta central a la hora de orientar el debate.

Tanto Freire (2012; 2014)⁵⁻⁶ como Meirieu (2016)¹² coinciden en que educar es un proceso dinámico, situado y centrado en sujetos capaces de producir sentido y pensar críticamente, donde la búsqueda de la transformación de sus contextos y entornos resulte fundamental; mientras que capacitar, se asocia con el aprendizaje de habilidades operativas; capacitar es un proceso instrumental orientado a la eficiencia y a resultados inmediatos. Ciertamente, en los procesos de aprendizaje y enseñanza estas acciones se solapan y complementan, aunque en estos contextos de aceleración, el sentido de capacitar tiende a imponerse sobre el de educar, en parte traccionado por

dialécticas eficientistas y dinámicas del rendimiento (Han, 2022)⁹.

En el marco de la experiencia local en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNC), pueden identificarse diversos desafíos en la enseñanza en una dinámica creciente de mediatización digital. Si bien este capítulo no responde a un estudio de campo pedagógico especializado, se apoya en investigaciones anteriores (Cortez Oviedo y Díaz Terreno, 2022)⁴, al tiempo que recupera reflexividades como docente desde un enfoque interpretativo y una autoetnografía situada de la experiencia (Guber, 2019; Grimson, 2020)⁷⁻⁸. Desde esta experiencia se identifican procesos que pueden agruparse con cierta homogeneidad:

- *Desplazamientos y movimientos*: La mediatización digital del aula produce desplazamientos en la experiencia de aprender: el aula deja de ser un espacio cerrado para convertirse en uno expansivo, mediado por plataformas y conectividades. No solo expresa una expansión “física”, sino de circulaciones cognitivas y atencionales. Las y los estudiantes transitan entre múltiples interfaces, tiempos y registros, configurando trayectorias no lineales. Entre la oralidad, el pizarrón, la pantalla proyectada y el celular se redefine la centralidad del docente y se desdibujan los límites entre el adentro y afuera (del aula, de los contenidos de clases, de lo atencional). Aprender y enseñar en este contexto implica reconocer flujos, donde el conocimiento se construye en tránsito entre diversas interfases. Así, el taller se convierte en un espacio pedagógico de múltiples dimensiones, un dispositivo en desplazamiento y movimiento constante que entrelazan experiencias espaciales, cognitivas y pedagógicas; administrarlas resulta un desafío para docentes y programas de estudio:

¿Cómo se configuran hoy las trayectorias de aprendizaje? ¿Qué rol tiene el docente en estos desplazamientos? ¿Qué se incorpora y qué se limita de esta circulación?

- *Sentidos emergentes del aprendizaje:* En contextos de digitalidad, el aprendizaje no se organiza solo en torno a los contenidos, sino a la producción de sentido. La sobreabundancia de información desplaza el problema pedagógico desde el acceso hacia la interpretación de contenidos, es aquí donde la pregunta toma relevancia por sobre la respuesta. Emergen aquí formas fragmentarias del aprendizaje, situadas y mediadas, donde el desafío será la articulación para evitar experiencias dispersas. Los estudiantes no solo reciben, sino que seleccionan, conectan y resignifican. En este marco, el sentido no está dado, sino que se construye en la interpretación conjunta de taller: en la interacción entre sujetos, tecnologías y contextos. Emergen los interrogantes de cómo se construye sentido en entornos saturados de información ¿Qué criterios permiten jerarquizar contenidos? ¿Qué lugar ocupa la experiencia analógica en esta construcción?
- *El valor de lo analógico:* En un entorno cruzado por la digitalidad, lo analógico adquiere un valor renovado, no como oposición, sino como equilibrio. Lo analógico introduce pausas, materialidad y espesor al proceso de aprendizaje y enseñanza, que si están bien articulados permiten sostener la atención, y recuperar la dimensión corporal del conocimiento. En taller, prácticas como el dibujo a mano y el debate entre pares funcionarían como un potente anclaje pedagógico. Instancias que no niegan la digitalidad, sino que funcionan habilitando una ecología híbrida donde lo analógico es parte necesaria y complementaria. Recientes estudios en los países nórdicos —pioneros en la materia— han demostrado los

límites cognitivos de los modelos de aprendizaje basados mayormente en soportes digitales. Particularmente Hansen (2023), expone las limitaciones del cerebro humano y su (re)adaptabilidad a los entornos mediatizados, haciendo hincapié en el uso consciente de la tecnología. Indaga en los estudios neurológicos sobre los impactos del uso de pantallas en el desarrollo y condicionamiento del lóbulo frontal (encargado de la identificación, planificación, toma de decisiones y control de impulsos, cuya madurez se alcanza en torno a los 25 años). Entre sus recomendaciones están la disminución del tiempo en pantallas, la valoración del cuerpo y los entornos inmediatos, junto a la importancia de las pausas. En igual línea, el gobierno sueco desde 2023 ha reintroducido los soportes analógicos de aprendizaje y enseñanza para evitar y contrarrestar la caída en la comprensión lectora, los problemas de concentración y la fatiga cognitiva. En nuestro contexto este fenómeno se expresa con matices, ya que nos adentramos en procesos cada vez más mediatizados, pero es válido retomar las experiencias y cambios de rumbo de países avanzados en la materia. Para concluir estos planteos surgen algunos interrogantes: ¿qué aporta lo analógico que lo digital no logra reemplazar? ¿Cómo se integran ambos en un taller de Arquitectura? ¿Qué innovaciones en pedagogías analógicas pueden desarrollarse? Interrogantes que quedarán abiertos, ya que el capítulo no busca responder preguntas sino generarlas.

Está claro que asistimos a un momento donde el valor de la incertidumbre debiera interpretarse como un posibilitante, ante cambios acelerados que difícilmente puedan frenarse y que requieren de nuestra adaptabilidad, además de las innovaciones pedagógicas que salven los errores de quienes nos adelantan en esta (trans)formación.

3/ Experiencias

En cuanto a pedagogías exploratorias, existen una variada clasificación con relación a las tecnologías digitales, destacándose tres: *activas mediadas, conectivistas e híbridas*. Este apartado se centra en relatar tres experiencias de taller que pueden incluirse como parte de las *pedagogías híbridas*, con el sentido de visibilizar dinámicas que buscan integrar los desafíos anteriormente argumentados; particularmente, en el cursado de Teoría y Métodos B (FAUD-UNC) entre 2022 y 2025.

Enseñar teoría en Arquitectura conlleva particularidades en una carrera predominantemente práctica, configurando desafíos endógenos como exógenos en el taller. En cuanto a lo primero, la materia se sitúa en el nivel dos (hasta 2027), con un rango etario mayoritario que varía entre los 19 y 21 años, por lo que se trabaja con las tensiones propias de esta franja generacional. Desde lo pedagógico, se reconoce cierto estigma entre los estudiantes con relación a la materia, que no siempre está asociada con la practica proyectual. Discusión que conecta lo exógeno, detectándose deficiencias en capacidades de comprensión y hábitos de lectura y déficits en la integración de contenidos en un contexto social donde el pensamiento crítico y asociativo se ve diluido —al menos bajo las formas tradicionales de enseñanza—; problemáticas que se suman a lo ya expuesto en el apartado anterior. En este contexto, enseñar y aprender teoría en Arquitectura se vuelve un desafío, donde innovar en pedagogías y en actividades que integren lo transitado y lo exploratorio resultaría fundamental. Algunas experiencias y reflexiones de taller:

El juego como involucramiento

Gran parte de la transformación digital (TD) —y de la plataformización en particular— está asociada al entretenimiento, generando nuevas subjetividades de apropiación, consumo e interacción. A partir de una profunda apropiación social de la tecnología, varias de estas lógicas traspasaron los entornos digitales para ser absorbidos como modos

emergentes de interacción interpersonal. Así, la administración del “aburrimiento” se configura como una problemática a resolver en la enseñanza actual, generando debate. Acostumbrados al estímulo constante, las y los jóvenes encuentran planas ciertas formas y dinámicas de taller —convencionales, sí, y no por ello menos eficientes—; sin embargo, en algunos contextos y bajo determinadas demandas cognitivas, no reflejan los resultados esperados. Simplemente, estamos ante nuevas formas de apropiación pedagógica que, como educadores, debiéramos asumir, discutir y transformar.

En contextos de TD, se vuelve estratégico transformar el mero “entretenimiento” en un posibilitante cognitivo. Ripoll y Pujolá (2024)¹³ proponen incorporar la gamificación en la educación superior a partir

Fig.1



Fig. 1: Taller en juego. Estudiantes con diversas propuestas de ludificación de la unidad temática. QR. Video ambiental de la experiencia. Elaboración propia (2026).

de tres puntos: 1)- *Análisis profundo del contexto y del diseño pedagógico*: Conocer las potencialidades y limitaciones de la clase en cuanto a insumos tecnológicos y socioeconómicos resulta fundamental, al igual que determinar qué contenidos o unidades se pueden ludificar. 2)- *Narrativa como hilo conductor*: es clave para dar sentido a la experiencia gamificada, y fundamental para que las y los estudiantes se sientan parte de una experiencia significativa. Por último, 3)- *Integración tecnológica-analógica*: la ludificación no precisa de un entorno 100% digital, sino que la clave está en tomar lógicas del soporte digital que puedan interactuar con soportes analógicos. Es central la hibridación de plataformas con el papel y el tablero.

La figura 1 da cuenta de la experiencia de ludificación aplicada al seminario paradigma orgánico (2024; 2025). En contexto, se trata de un trayecto pedagógico donde las nociones de sistema, organismos y totalidad son centrales, dándole la impronta al orden frío de la legibilidad; por lo que aplicar un juego en esta instancia tensiona esta mirada. En este marco, el análisis de obras asignadas se desarrolló en soporte papel A1, con el sentido de disminuir los efectos negativos de los entornos digitales antes descritos, una problemática que la enseñanza de la Arquitectura puede afrontar con grandes ventajas.

En cuanto al seminario, se distribuyeron consignas de ludificación por tablero (que incluía entre 2 y 3 grupos de trabajo). Consistía en diseñar un juego que involucre los conceptos y categorías operativas de la unidad; un juego que jugaría otro tablero. El formato podía ser en soporte analógico y/o digital, siendo en esta experiencia: 70% analógico y 30% digital.

El cambio del sentido expositivo de un seminario por uno propositivo fue fundamental para mejorar el entusiasmo y la experiencia pedagógica de taller, incidiendo en la transferencia de contenidos en trabajos

prácticos futuros. Para elaborar el juego debieron conocer primero el contenido de la unidad, el mismo que termina por generar las propias reglas. Los juegos analógicos se presentaron en formato papel: cartas, crucigramas, secuencias, role-play; y también en formato tridimensional como cubos y dados. En cuanto a los soportes digitales, se usaron diversas plataformas (Kahoot, Blooket, Gimkit, Quizizz, entre otras) que permitieron escalar la experiencia a todo el taller a partir de los celulares, a pesar de las deficiencias de conectividad que generó.

La experiencia puede ser valorada desde dos aspectos: (a) el espíritu de grupo que generó entre las y los estudiantes: colaborativo, empático y de reconocimiento; y los (b) resultados de transferencia obtenidos. En ambos casos se cumplieron ampliamente. No sólo se expresó por la asistencia completa el día del evento, sino por los resultados cognitivos de verificación de contenidos y los sucesivos pedidos de implementación para seminarios y parciales futuros. Luego de esta experiencia, el clima de taller devino en mayor dinamismo y experimentación, que involucraron un creciente uso de pantallas junto al papel. El soporte tecnológico no solo no compitió con lo analógico, sino que se complementaron en una interfaz híbrida que se mantuvo a lo largo del cursado.

Las IAG como cuarto integrante

La segunda experiencia se sitúa en la unidad temática paradigma Tecno-lógico. A partir del auge de las IAG (Inteligencia artificial generativa), resulta adecuado introducir su abordaje como problemática de taller, en consonancia con las discusiones que plantea la unidad. Con el sentido de adquirir bases para una apropiación crítica de los LLM (Grandes modelos de lenguaje), se emplearon plataformas como ChatGPT, Gemini y Deepseek para interactuar como parte del trabajo práctico en la generación de *inputs* y la valoración de *outputs*.

A partir de su progresiva masificación desde 2023, el uso creciente de la IAG entre estudiantes y profesores universitarios pone en debate qué hacer con ellas. Según encuestas de taller, el 80% de las y los estudiantes asume un uso intensivo, por lo que resulta central posibilitar debates éticos y operativos sobre su apropiación y consumo; promoverlos resulta transcendental para su incorporación (gestionada) en taller.

Se reconoce aún la vacancia de trabajos sobre uso de LLM (sea de texto o imagen) en ámbitos universitarios. En *Educación e inteligencia artificial: riesgos y proyecciones* (CIS, 2025), estudio argentino sobre 1028 estudiantes universitarios, expone que más de la mitad de los participantes usan Chat GPT para trabajos escritos y que la mayoría lo emplea en la generación de ideas, mientras que otros para resumir, parafrasear, corregir y redactar un trabajo. El estudio reconoce debates éticos entre los estudiantes. En la muestra, se evidencia como "correcto" el uso de las IAG solo para la generación de ideas, aunque esto no impidió que incurran en comportamientos que contradicen esta postura. La investigación expone que el 44% de los consultados cree que la IA mejoró la calidad de la educación, mientras que un 35% considera que la empeoró, y un 12% no percibe cambios relevantes. No obstante, la advertencia más repetida es el deterioro de las habilidades cognitivas y del razonamiento (44%), seguido de la desigualdad en el acceso a la tecnología (32%) y el temor a que los docentes sean reemplazados (28%). Entre varios aportes, surge un punto de acuerdo casi unánime: 7 de cada 10 encuestados (72%) consideran imprescindible que los docentes se capaciten en el uso de la IA para integrarla en sus prácticas de enseñanza (CIS, 2025).

En coincidencia con las recomendaciones de este estudio, respecto a tomar postura decisiva en la implementación de las IAG en educación con directrices éticas, se define implementarlas en este trabajo práctico,

tanto en taller como en la cátedra, tal como lo expresa otro capítulo de este libro.

La experiencia denominada “cuarto compañero” (a partir de grupos de tres integrantes) se basó en promover una apropiación situada, crítica y pedagógicamente mediada por la IA generativa (LLM). Es importante resaltar que la actividad no partió de asumir posturas celebratorias o restrictivas sobre su uso, por el contrario, se proyectó desde el reconocimiento de una condición de hecho: las IAG son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y se expresa en prácticas cotidianas de estudiantes y profesores.

La actividad se estructuró a partir de una matriz de *inputs* vinculados a la unidad temática donde cada grupo de estudiantes interactuaba con el modelo a partir de su completamiento. Lo interesante del ejercicio, además de la carga manual de los *inputs* y de la transferencia de categorías operativas del trabajo práctico, fue la valoración de los *outputs*, es decir, los resultados del modelo. El ejercicio partió de un posicionamiento crítico evitando valoraciones celebratorias o restrictivas, sino el reconocimiento de una condición de hecho: las IA ya forman parte de las prácticas cotidianas de estudiantes y de algunos docentes. La matriz no solo aportó un instrumento pedagógico que puede usarse con diversos contenidos y actividades, sino que además le permite al modelo encuadrarse en categorías, enfoques, discusiones y aspectos empíricos del taller. En otras palabras, la matriz lograba un entrenamiento básico del modelo (ChatGPT 4) con relación a la materia Teoría y métodos B, al tiempo que se configuraba un uso crítico y estructurado sobre la IAG, más allá de la simple consulta.

En cuanto a la dinámica del ejercicio, se estructuró como una instancia de mediación analítica. Inicialmente, cada grupo definió una matriz propia a partir de observaciones empíricas, categorías teóricas trabajadas en taller y variables seleccionadas para el análisis. Este primer momento exigió delimitar criterios, justificar decisiones metodológicas y construir relaciones interpretativas desde una elaboración situada. A partir de esta primera aproximación, se incorporó GPT como interlocutor técnico, el cuarto compañero, solicitándole el completamiento o ampliación de determinadas dimensiones de la matriz. La consigna no consistía en delegar la producción analítica, sino en tensionarla. Se trabajó con un *prompt* orientado según el objetivo de la actividad, al tiempo que se registraron tanto las preguntas formuladas como las respuestas obtenidas, entendiendo que el diseño de la consulta constituye también una instancia formativa.

La segunda etapa de la actividad se centró en la lectura crítica de los *outputs*. Como parte de las consignas, cada grupo debió contrastar las respuestas generadas por el modelo identificando omisiones, generalizaciones, errores y alucinaciones de la IAG. Se pudo documentar que GPT posibilitó asociaciones interesantes ampliando el marco de aproximación inicial, con una sistematización correcta y eficiente, con datos que difícilmente se hubieran encontrado antes. No obstante, también ofreció respuestas carentes de sentido o falta de sustento empírico que distorsionaban la matriz inicial, siendo estos casos un porcentaje en torno al 30%. Lejos de constituir un problema, estas inconsistencias se transformaron en un insumo pedagógico. La necesidad de verificar, corregir y discutir las devoluciones del modelo obligó a ordenar y fortalecer las argumentaciones iniciales. En consecuencia, el ejercicio (trans)formó un uso de la IAG desde una lógica de solución inmediata hacia una práctica de problematización reflexiva. El fin último del ejercicio no consistió en obtener respuestas correctas,

sino generar las condiciones para que las y los estudiantes desarrollaran criterio analítico, capacidad de constatación y actitud atenta frente a la aparente autoridad técnica de los modelos generativos IAG.

El pensamiento espacial

Como se viene expresando, los procesos de enseñanza-aprendizaje están siendo atravesados por la expansión de interfaces digitales, automatizaciones y dinámicas de aceleración, donde recuperar lo analógico no implica negar estos procesos solapados, sino generar un contrapunto pedagógico necesario. La mediatización digital como proceso de fondo en un marco de transformación digital tiende a privilegiar los soportes bidimensionales, pantallas e intercambios mediados por plataformas que, si bien amplían considerablemente los alcances operativos del Diseño, reducen la experiencia proyectual a operaciones visuales planas, fragmentadas y abstractas, que son efectivas para ciertos enfoques, pero contrapuestos para otros (más integradores). Ante esto, lo analógico aparece como una instancia de desaceleración y espesor material. Dibujar, manipular, recortar, ensamblar y construir habilita una experiencia cognitiva situada donde el cuerpo, el tiempo y la espacialidad recuperan centralidad. En esta dinámica, trascender la representación bidimensional para habilitar formas complejas de comprensión relacional continúa siendo un desafío.

Recuperarlos y traducirlos en metodologías pedagógicas configura un objetivo, con el sentido de disminuir —o compensar— el pensamiento bidimensional al que se tiende en la digitalidad. La enseñanza de la Arquitectura atraviesa varias escalas y dimensiones, y particularmente la enseñanza de una teoría proyectual conlleva interpretar capas de relaciones y dinámicas que requieren promover formas de pensamiento más integrales, capaces de operar sobre complejidades en tridimensión.

Es así como emerge la necesidad de promover una metodología pedagógica basada en un pensamiento espacial y relacional. Pensar espacialmente no remite únicamente a imaginar volúmenes, sino a establecer relaciones, tensiones, proximidades, distancias, densidades y articulaciones entre elementos materiales; algo que se da fácilmente desde la construcción de maquetas, por ejemplo. La construcción de una maqueta relacional de conceptos y discusiones facilitaría una comprensión situada de la problemática temática de la materia.

En el marco de la unidad temática Constelaciones, se plantea el desafío de construir un diagrama tridimensional denominado *constegramma*, experiencia que se realizó como trabajo final de la materia entre 2023 y 2025. Este dispositivo buscó materializar la constelación conceptual trabajada durante el cursado, integrando dimensiones sociales, territoriales, paradigmáticas y políticas en una representación espacial concreta. Lejos de tratarse de una maqueta convencional, el *constegramma*

Fig. 2



Fig. 2 : **Constegramas**. Dispositivo generador de discurso. Trabajos finales de integración conceptual en maqueta. QR. Recorrido por entrega final año 2025. Elaboración propia (2026).

funcionó como un artefacto analítico y pedagógico orientado a visibilizar relaciones, tensiones y articulaciones entre categorías que, en soportes bidimensionales, tendían a permanecer dispersas o aisladas. La tridimensionalidad obligó a tomar decisiones respecto de jerarquías, vínculos, proximidades y escalas, haciendo explícitas asociaciones que muchas veces permanecen invisibilizadas en esquemas tradicionales.

La experiencia se organizó en tres etapas complementarias. La primera consistió en integrar los contenidos trabajados a lo largo del taller, recuperando discusiones teóricas, ejercicios previos y registros producidos durante el cursado. Esta instancia implicó revisar conceptos y seleccionar aquellos núcleos problemáticos considerados centrales para construir una lectura articulada del caso de estudio. La segunda etapa se orientó a asociar conceptualmente las dimensiones de la constelación: lo social, lo territorial, lo paradigmático y lo político. Aquí el trabajo consistió en identificar cruces, interdependencias y tensiones, promoviendo una lectura sistémica capaz de evitar reduccionismos. Finalmente, la tercera etapa supuso traducir esas relaciones a una materialización espacial concreta mediante la construcción de una maqueta conceptual que traduzca en formas, profundidades, materiales y transparencias las relaciones interpretativas del caso de estudio. Como consigna morfológica, el *constegramma* debía circunscribirse en un prisma de lado A3 y de base cuadrada, siendo su conformación y configuración libre de acuerdo con los criterios asociativos de cada grupo. Este pasaje desde la abstracción conceptual hacia la espacialización material constituyó el núcleo formativo de la experiencia, al exigir operaciones de síntesis, interpretación y representación compleja.

El valor pedagógico del constegramma radicó en su capacidad para promover un pensamiento espacial de manera didáctica. La manipulación

del material, el ensayo y error, la reformulación constante y la necesidad de resolver espacialmente relaciones abstractas habilitaron procesos de aprendizaje activos, exploratorios y colaborativos. Más que arribar a una solución final correcta, el ejercicio buscó favorecer una reflexión proyectual donde la espacialización se constituyera en una herramienta de pensamiento. En consecuencia, el dispositivo permitió articular teoría y práctica, evitando la tradicional escisión entre conceptualización abstracta y producción material.

Asimismo, la propuesta permitió capitalizar el tiempo de taller como instancia de trabajo colectivo. En un contexto donde buena parte de las actividades académicas tienden a desplazarse hacia formatos asincrónicos e individualizados, la elaboración del constegrama reforzó el trabajo en clase, la conversación entre pares y la negociación colaborativa de decisiones. El ejercicio generó espacios de intercambio que fortalecieron vínculos sociales entre estudiantes, promoviendo dinámicas de cooperación y discusión argumentada. Esta dimensión relacional no constituye un efecto secundario, sino una condición pedagógica central para la construcción de conocimiento relacional.

Finalmente, la experiencia evidenció que la construcción del *constegrama* —como dispositivo organizador del discurso (de análisis e interpretación)— promovió una comprensión tanto de la estructura pedagógica de la unidad temática como de los ejemplos empíricos trabajados. Incentivar el pensamiento espacial exige diseñar ejercicios que articulen la complejidad conceptual con estrategias didácticas accesibles. El *constegrama* operó como una mediación capaz de traducir abstracciones teóricas, favoreciendo aprendizajes situados en la materialidad como contrapunto. En tiempos donde la digitalización puede conducir a una creciente desmaterialización de la experiencia educativa, recuperar instancias analógicas, tridimensionales y colectivas aparece no como nostalgia metodológica, sino como una apuesta pedagógica orientada a enriquecer los modos de pensar, representar y comprender el Diseño.

4/ Futuros

A modo de reflexión final, el texto plantea diversas experiencias de taller que debaten sobre cómo y hasta dónde incluir los desafíos de la transformación digital —particularmente las IAG— a la enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura y el Diseño. El recorrido recupera desafíos contemporáneos con relación a las tecnologías digitales, su uso, apropiación y consumo, centrándose en las discusiones en torno a la aceleración y las experiencias de transformación digital de la educación en contextos de inteligencia artificial. Este tránsito permite (re)conocer tensiones, aprendizajes y oportunidades que interpelan de manera directa las prácticas pedagógicas universitarias en Argentina. Pensar la enseñanza en este escenario exige proyectar nuevos horizontes —ondulados y difusos— capaces de articular innovación, reflexión crítica y construcción colectiva. Con esta impronta emergen algunos futuros posibles:

Futuros de inclusión mediante la innovación: La innovación pedagógica no debe reducirse a la incorporación acrítica de tecnologías, como tampoco a la mera actualización instrumental; innovar implica también interpretar el contexto local en tanto capacidades y desafíos reales. La innovación no debiera ser un signifiicante vacío. En contextos de creciente transformación educativa, innovar implica diseñar experiencias formativas locales que reconozcan trayectorias diversas, ritmos diferenciados y múltiples modos de aprender y enseñar(se), con el desafío permanente de poder articular contenidos y metodologías previas, evitando caer en los determinismos pedagógicos.

Futuros que preserven la duda ante la predictividad algorítmica: En contextos de aceleración, la creciente adopción de herramientas

basadas en inteligencia artificial generativa familiariza a sus usuarios con lógicas de anticipación y automatización que tienden a reducir la incertidumbre. Todo parece tener una respuesta, cierta o inventada (alucinaciones IA); todo es aparentemente instantáneo. Sin embargo, la experiencia docente del siglo XX nos demuestra que educar implica también sostener espacios para la pregunta, la duda y la exploración crítica. Frente a la aparente solvencia técnica de los outputs generativos, resulta fundamental contraponer pedagogías que problematicen sus resultados, cuestionen su sesgo de autoridad, y generen el espacio para la duda como principal motor cognitivo.

Futuros contruidos desde la comunidad del taller:

La creciente mediatización de las prácticas educativas no debe afectar la dimensión colectiva del aprendizaje. El taller sigue siendo un espacio social central para el intercambio situado, la discusión argumentada y la construcción colaborativa de conocimiento. Es preciso diseñar experiencias que fortalezcan y (re)signifiquen la presencialidad, el diálogo entre pares y la reflexión compartida que consolide vínculos sociales e intelectuales básicos para la formación, reafirmando el valor de taller como constructor de comunidad e identidad.

Futuros de transformación docente y renovación pedagógica:

La incorporación la inteligencia artificial generativa (IAG) interpela de manera directa los modos tradicionales de enseñanza. Esto exige procesos de formación docente que excedan la capacitación operativa y habiliten revisiones profundas sobre sentidos, metodologías y evaluación. Implica también diferenciar entre los procesos de capacitación y los de educación, cuya transformación no implica adoptar herramientas tecnológicas por novedad, sino revisar críticamente qué pedagogías resultan pertinentes ante los nuevos escenarios sociotécnicos de la educación.

Futuros posibles que comienzan en el presente:

El sentido final de este capítulo podría interpretarse desde la frase “el futuro está aquí, es presente”. Los futuros educativos no constituyen escenarios lejanos, abstractos ni predeterminados por el avance tecnológico, sino que se configuran progresivamente a partir de las decisiones que tomemos hoy. Nada está preestablecido, pero sí será necesario reconocer tendencias y trayectorias. La transformación de la enseñanza debiera recuperar la mirada exploratoria, reconociendo que tanto las pedagógicas como las instituciones están siendo afectadas por tensiones, disputas e incertidumbres aceleradas por la transformación digital. Frente a ello, resulta necesario abandonar posiciones deterministas, reactivas o simplemente adaptativas. Se precisa construir orientaciones estratégicas, locales, capaces de intervenir críticamente sobre los procesos en curso, promoviendo capacidades reflexivas, de inclusión y de sentido colectivo. La clave está en el ensamble y la fecunda letra “y”: pensar los futuros educativos implica también asumir una actitud integradora y prospectiva que permita diseñar experiencias formativas situadas, conscientes de las implicancias éticas, estéticas, sociales y epistemológicas que insumen las transformaciones de un presente en constante cambio. Los futuros posibles son, ante todo, presentes situados.

Citas y referencias

1. Bauman, Z. (2013). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
2. CIS (2025). *Informes de Opinión Pública CIS UADE. Educación e inteligencia artificial (IA)*. Centro de Investigaciones Sociales (CIS). Fundación UADE. Voices Research and Consultancy.
3. Cortez Oviedo, P. S. (2026). Incorporar la transformación digital a la gestión urbana: Recomendaciones para su abordaje e implementación. En *Hacer ciudad* (pp. 90–115). Editorial CAPC.
4. Cortez-Oviedo, P. S., y Díaz-Terreno, F. (2022). Universidades, átomos y bits: Debates acerca del espacio público en la universidad mediatizada en Córdoba, Argentina. En *Castiblanco Carrasco, Sánchez Rueda, y Vélez de la Calle (Eds.), Brechas, empoderamientos y alternativas digitales en la Latinoamérica de la pandemia* (pp. 13–41). Fondo Editorial Universidad Antonio Nariño.
5. Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
6. Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
7. Grimson, A. (2020). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores.
8. Guber, R. (2019). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
9. Han, B.-C. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder.
10. Hjarvard, S. (2016). Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social. *La Trama De La Comunicación*, 20(1), 235-252.
11. Martín-Barbero, J. (2010). De los Medios a las Mediaciones. *Comunicación, cultura y hegemonía*. *Anthropos*
12. Meirieu, P. (2016). *Educación en la incertidumbre*. Paidós.
13. Ripoll, O. y Pujolà, J.-T. (Eds.). (2024). *La gamificación en la educación superior: Teoría, práctica y experiencias didácticas*. Octaedro; IDP/ICE, Universitat de Barcelona.
14. Rivoir, A., y Morales, M. J. (2021). Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19. *Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO)*.
15. Rivoir, A., y Morales, M. J. (Coords.). (2020). *Tecnologías digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. CLACSO; Red de Investigaciones sobre Apropiación de Tecnologías (RIAT).
16. Scolari, C. (2021) *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución y tecnología*. Gedisa.
17. Scolari, C.; Fernández, J.L. y Rodríguez-Amat, J. (ed.). (2024). *Mediatización(es): Conversaciones teóricas entre Europa y América Latina*. Fundación Friedrich Ebert.
18. Verón, E. (2015). Teoría de la mediatización: una perspectiva semio-antropológica. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 20(1), 173-182.
19. Virilio, P. (2006). *Velocidad y política*. La Marca.

Conclusión

Enseñar en tiempos de Uber

Mariela Marchisio

Hoy me interesa reflexionarse algunas cuestiones, mucho hemos escuchado hablar de las velocidades de este tiempo, de los cambios tecnológicos y como afectan nuestra cotidianidad, entre otras cuestiones de época. Las instituciones educativas no estamos exentas de estos cambios, nos afectan y nos modifican cada día, le llamo enseñar en tiempos de Uber, de X, de Rappi, de Mercado Libre y podría seguir enumerando... Mi hipótesis es que las instituciones educativas fuimos lentas y vamos atrás de estos cambios, a pesar de que los sujetos de innovación son nuestros egresados, las metodologías que aplicamos no van a la velocidad que este tiempo está demandando en el sentido que no esta garantizando el desarrollo de habilidades que el sujeto necesita en un futuro cercano. Es una hipótesis, intentaré en los párrafos siguientes desmontarla o hackearla.

La pesada herencia que nos queda viene en forma de réplicas, cual terremoto, y costumbres heredadas del modelo que yo llamo 888, otros le llaman fordismo; ese modelo que estructuró nuestras vidas, que nos enseñó a vivir en modo cadena de montaje y a pensar nuestros procesos de educación como acumulación, hasta ordenó nuestros horarios... Los horarios en los que debíamos entrar a nuestras instituciones, los horarios en los que debíamos salir bastante relacionados a los horarios en los que nuestros padres debían entrar a sus trabajos y a los horarios en los que nuestros padres salían de sus ocupaciones, sin embargo, ya los padres de los niños que hoy están en nuestras instituciones o nuestros propios universitarios que son trabajadores no tienen ya los horarios del modelo fordista, cambiaron los contextos, las formas de la vida; cambiaron las vidas de las personas lentamente, la historia y las

historias; las formas de la política, las políticas y también las economías. La analogía a la que me llevan estas observaciones fueron relatadas magistralmente en la fábula: Una rana en una cacerola. La historia de la rana en la cacerola es principalmente una fábula utilizada para ilustrar la incapacidad de reaccionar ante amenazas graduales.

Conocida como el "síndrome de la rana hervida", cuenta cómo una rana muere al no saltar de agua tibia que se calienta lentamente, a diferencia de si cayera en agua hirviendo. Oliver Clerc manifestó que "cuando un cambio viene de modo lento escapa a la conciencia, y no provoca ninguna reacción, ninguna oposición, ninguna revuelta"¹
¿Nos estaremos cocinando en nuestra cacerola?

Nuestra universidad de más de 400 años que es histórica, pública, diversa, masiva: Nuestra universidad que fue capaz de reaccionar y ser cuna de la reforma universitaria que cambió a las instituciones del mundo... debe replantearse y nuevamente arriesgar respuestas. Lo estamos haciendo, ¿alcanza?, la historia lo dirá. Una meta está en replantearnos esos adjetivos mencionados: pública, diversa, reformista, masiva, histórica, en tres líneas ¿dónde, cómo y qué? La meta de sostener y multiplicar lo *diverso* y lo *masivo*, ya no alcanza con hacerla accesible por gratuita a los que habitan la ciudad, ya no alcanza con listar profesiones y títulos, donde debemos diversificarnos para ser más masivos y tener mayor alcance del que ya tenemos... Puede llevarnos a ilimitadas posibilidades, podemos estar presentes y garantizar nuestra calidad educativa, en el desarrollo de capacidades y habilidades de personas del mundo que así la requieran, pero ese estar presentes es el que actualmente habilita nuevos escenarios de prácticas educativas, que ya no son solo presenciales o mediadas por tecnología, se diversificó... debemos garantizar esas diversidades, debemos educar para la libertad de elegir donde prefiere educarse cada uno de los estudiantes de nuestra comunidad.

Podríamos de ese modo, garantizar esa mirada abierta de la que tanto hablamos desde nuestros modelos educativos, para poder alojar en esa mirada abierta, todas las diversidades, las complejidades y reaccionar a las incertidumbres de este tiempo.

¿Cómo aprehender un proyecto, sino por la aparición de un nuevo tipo de intervalo? Si la geometrización del espacio (aulas, patios); si la organización y medición del tiempo, a través de su medición (los años académicos, las horas) han presidido la regulación de los modos de abordar la transmisión de conocimientos. ¿No será momento de enfrentar esa lógica y arriesgar estrategias para tentar mecanismos de superación de la crisis dominante? Pero para poder garantizar esa potenciación y para poder garantizar esa flexibilidad en las mentes tanto de los docentes, como de los estudiantes, como de toda la comunidad que involucra un proceso pedagógico necesitamos descomprimir, necesitamos distender, necesitamos permitirnos pensar que no somos los únicos de los cuales pueden aprender, necesitamos escuchar, necesitamos que nos escuchen, pero para habilitar esos diálogos es necesario romper algunas distancias, como deseamos al principio permitirnos ... Permitirnos libertades, permitirnos ensayos alternativos, permitirnos el pensar permanentemente y ¿por qué no?

Zigmunt Bauman², parafraseando al intelectual y político italiano Antonio Gramsci, manifestó que la crisis consiste en el hecho de qué lo antiguos fenece y lo nuevo no pueden hacer. Estamos en crisis, lo dicen todos y en casi todas las disciplinas será porque eso nuevo no termina de nacer, será que eso nuevo están haciendo cada día y todavía no queremos darnos cuenta, debemos permitirnos entender qué es lo que nació.

Byung-Chul³ Han dice que aprender significa acostumbrar el ojo a mirar con calma y con paciencia a dejar que las cosas se acerquen al ojo, y entonces para concluir todos los ojos son distintos. Si queremos garantizar esas diversidades. Si queremos garantizar esa multiplicidad de miradas, debemos acostumbrarnos y acostumbrar a todos esos ojos a mirar con calma. Con paciencia, no ir hacia un modelo de ojos iguales, pero especialmente, garantizar que todos los ojos estén abiertos.

Citas y referencias

1. Clerc, Oliver La rana que no sabía que estaba hervida y otras lecciones de vida (publicado originalmente en francés en 2005 como *La grenouille qui ne savait pas qu'elle était cuite*).
2. Bauman Zygmunt, *La modernidad líquida*, 2002, Fondo de cultura económica.
3. Han, Byun Chul, *La sociedad del cansancio*, 2012, editorial Herder.

Frente a las velocidades del mundo digital y las inercias del modelo fordista, **¿puede la educación pública garantizar la libertad de elegir cómo y dónde aprender?**

Este libro reúne una serie de experiencias áulicas relacionadas a procesos de proyecto y crítica del campo de la arquitectura y el diseño, que intentaron hackear las estructuras enciclopedistas tradicionales para proponer un modelo versátil y flexible. A partir de las mismas se explora la hipótesis del necesario paso de la acumulación de datos al desarrollo de capacidades humanas claves: creatividad, colaboración y pensamiento profundo frente a la contemporaneidad técnica. Una invitación a desaprender lo rígido y formar profesionales capaces de habitar la incertidumbre contemporánea.

