

SEGUNDA PARTE

# Educación en épocas de pandemia



# EDUCACIÓN EN ÉPOCAS DE PANDEMIA

SEGUNDA PARTE

---

# EDUCACIÓN EN ÉPOCAS DE PANDEMIA

SEGUNDA PARTE

---

**Ediciones EPC**  
de Periodismo y Comunicación

FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

BUENOS AIRES | ARGENTINA

Educación en épocas de pandemia II / Autores Varios ... [et al.]. - 1a ed. - La Plata :  
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación  
Social, 2021.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-34-2054-6

1. Pandemias. I. Autores Varios.  
CDD 371.358

*Educación en épocas de pandemia. Segunda parte* es propiedad  
de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social,  
Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

#### **CUIDADO Y EDICIÓN**

Melina Peresson; Secretaría Académica

#### **CORRECCIÓN**

Nicolas Cataldi

#### **DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y ARTE DE PORTADA**

María Eugenia Rojido de la Secretaría de Producción y Vinculación Tecnológica | SePViT

Editorial de Periodismo y Comunicación  
Diag. 113 N° 291 | La Plata 1900 | Buenos Aires | Argentina  
+54 221 422 3770 Interno 159  
editorial@perio.unlp.edu.ar | www.perio.unlp.edu.ar  
Facultad de Periodismo y Comunicación Social  
Universidad Nacional de La Plata



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

**Ediciones EPC**  
de Periodismo y Comunicación



**FACULTAD DE PERIODISMO  
Y COMUNICACION SOCIAL**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



# AUTORIDADES

---

#### DECANA

Andrea Varela

#### VICEDECANO

Pablo Bilyk

#### JEFE DE GABINETE

Martín González Frígoli

#### SECRETARIA DE ASUNTOS ACADÉMICOS

Ayelen Sidun

#### SECRETARIA DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

Daiana Bruzzone

#### SECRETARIA DE POSGRADO

Lía Gómez

#### SECRETARIO DE EXTENSIÓN

Agustín Martinuzzi

#### SECRETARIO DE DERECHOS HUMANOS

Jorge Jaunarena

#### SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Federico Varela

#### SECRETARIA DE FINANZAS

Marisol Cammertoni

#### SECRETARIA DE GÉNERO

Delfina García Larocca

#### SECRETARIO DE PRODUCCIÓN Y VINCULACIÓN TECNOLÓGICA

Pablo Miguel Blesa



# ÍNDICE

---

PRÓLOGO .....	10
<i>Por Andrea Varela</i>	
LA PANDEMIA DE COVID 19 Y EL DERECHO A LA UNIVERSIDAD. POLÍTICAS ACADÉMICAS EN LA FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL.....	14
<i>Por Ayelén Sidún, Santiago Pescio, Federico Rodrigo y Gisela Sasso</i>	
COMUNICACIÓN MEDIÁTICA Y ORGANIZACIONES CÁTEDRA I.....	27
<i>Por Gabriel Lamanna</i>	
COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN CÁTEDRA II.....	37
<i>Por Florencia Cremona, Eleonora, Spinelli, Maria Emilia Sambucetti Darío Martínez y Rocio Gariglio</i>	
DIRECCIÓN DE GRADO. GRADUARSE EN PANDEMIA.....	51
<i>Por Rossana Viñas y Claudia Suárez Baldo</i>	
DISEÑO Y PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULUM.....	65
<i>Por Adriana Coscarelli</i>	
ESTUDIOS SOBRE POLÍTICA Y SOCIEDAD II .....	77
<i>Por Cristian Secul Giusti, Luz López Alcalá y Milagros Lagneaux</i>	
HISTORIA SOCIAL DEL DEPORTE. CÁTEDRA I .....	88
<i>Por Julio Frydenberg, Daniel Szabón, Lía Ferrero, Rafael Mauro, Joaquín Lupiano Cano y Facundo Rozas</i>	
LABORATORIO CREATIVO DE ESCRITURA I.....	97
<i>Por Silvana Casali y Marina Arias.</i>	
MODERNIDADES, MEDIOS Y PODER. CÁTEDRA II.....	104
<i>Por Paula Porta, Diego Diaz, Natalia Zapata y Rocío Cerdá Tarsetti</i>	
PERIODISMO DEPORTIVO I .....	118
<i>Por Walter Romero Gauna</i>	
POLÍTICAS DE COMUNICACIÓN Y GESTIÓN DE MEDIOS.....	126
<i>Por Gabriela Calotti</i>	



<b>PRÁCTICAS CORPORALES, COMUNICACIÓN Y SUBJETIVIDAD.....</b>	<b>138</b>
<i>Por Gabriel Cachorro, Román Cesaro, Josefina Chalde, Daiana Bruzzone, Germán Hasicic y Soledad Navarro</i>	
<b>SEMINARIO COMUNICADORES INCLUSIVOS: UNA PROPUESTA INCLUSIVA ..</b>	<b>147</b>
<i>Por José Luis Nuñez y María de los Milagros Bazzano</i>	
<b>SEMINARIO DE MEDIOS Y MEDIACIÓN TECNOLÓGICA DE LA CULTURA .....</b>	<b>156</b>
<i>Por María Antonieta Teodosio</i>	
<b>SEMINARIO LA COMPOSICIÓN DE LOS TEXTOS: ESTRATEGIAS DE ESCRITURA ÚTILES PARA UN PERIODISTA DEPORTIVO .....</b>	<b>162</b>
<i>Por Judith Véscovo y Luis Maggiori</i>	
<b>SEMINARIO NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN COMUNICACIÓN: UNA HERRAMIENTA DE FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA EL OFICIO DOCENTE .....</b>	<b>169</b>
<i>Por Rocío Sandoval, Lautaro Segura, Francisco Huarte y Susana Felli</i>	
<b>SEMINARIO PERMANENTE DE TESIS. CÁTEDRA II.....</b>	<b>177</b>
<i>Por Isa Luciana, Robertina Sacido Torchio y Sofía Peroni</i>	
<b>TALLER DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>194</b>
<i>Por Walter Barboza y Juan Ardenghi</i>	
<b>TALLER DE ESCRITURA CREATIVA. AULAS SIN PAREDES .....</b>	<b>207</b>
<i>Por Armentía Alejandro y Barrera Yamila</i>	
<b>TALLER DE ESCRITURA CREATIVA. LA EDUCACIÓN ASINCRÓNICA.....</b>	<b>217</b>
<i>Por Rut Analía Rodríguez Borrego</i>	
<b>TALLER DE PRODUCCIÓN GRÁFICA II. CÁTEDRA I.....</b>	<b>225</b>
<i>Por Claudia Inés Suarez</i>	
<b>TALLER DE REALIZACIÓN DE PROYECTOS AUDIOVISUALES. CÁTEDRA I.....</b>	<b>236</b>
<i>Por José Roberto Pedrozo, Federico Vazza, Marina Casazza, Grisel Palma y Julia Arce</i>	
<b>TALLER PERMANENTE DE TESIS. CÁTEDRA I .....</b>	<b>247</b>
<i>Por Marcos Mutuverría</i>	





# PRÓLOGO

---

*Por Andrea Varela*

Nadie esperaba una pandemia. Por más previsiones o alertas ecológicas, la llegada del Covid-19 fue abrupta y sus consecuencias inmediatas: alteró la vida social, puso en pausa las dinámicas habituales, distanció los lazos e interrumpió el funcionamiento económico. Ante esta situación el Estado Nacional dispuso medidas de aislamiento, necesarias para cuidar la salud pública; el valor de la vida por encima de todo. En esa misma dirección las universidades nacionales debieron repensar sus actividades para poder realizar aportes socialmente significativos en el contexto de crisis, además de adaptar sus estrategias pedagógicas para que la ausencia de presencialidad no significara un vacío en la formación de sus estudiantes.

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) desarrolló estrategias para paliar este difícil contexto, con el objetivo de contribuir y de acercar la Universidad a la comunidad. De este modo se puso en funcionamiento un Centro de Hisopado para estudiantes, docentes y nodocentes en nuestra sede



Miguel Bru en la calle 44 entre 8 y 9. Por otro lado, en el edificio Néstor Kirchner desde junio 2020 comenzó a funcionar el primer Centro de Telemedicina para realizar seguimientos y acompañamientos a los/as pacientes diagnosticados/as con Covid-19, así como también a las personas que habrían estado en contacto estrecho con los/as diagnosticados. Es importante destacar que el equipo que realiza las acciones comunicativas son voluntarios/as universitarios/as capacitados/as por el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires en articulación con la FPyCS.

Recuperar estas acciones en el marco de la pandemia resulta fundamental entendiendo el derecho colectivo a la universidad que asiste a quienes habitan el territorio nacional, que se expresa tanto a través del acceso pleno a la educación superior, como en la posibilidad de ser destinatarios/as de su producción. La universidad, así, se constituye como un capital de y para la comunidad.

En términos estrictamente pedagógicos tampoco había tiempo que perder y desde la Facultad se emprendió la tarea de ofrecer a través de plataformas digitales a las 343 materias correspondientes a las 6 carreras de grado y se generaron las condiciones para que pudieran rendirse los exámenes finales y los coloquios de Trabajos Integradores Finales de manera virtual. Para cumplir con este objetivo se precisó de una ajustada articulación entre Secretaría Académica, la Dirección de Educación a Distancia, la Dirección de Enseñanza, la Dirección de Grado y la Secretaría de Producción y Vinculación Tecnológica, y también del esfuerzo y la dedicación de todos y todas los y las profesoras y profesores que se brindaron para ajustar los contenidos y re pensar sus propuestas académicas. Ayudaba saber que no estaban solos, ni solas. Los profesores y profesoras participaron activamente en cursos de capacitación para el uso de la plataforma AulasWeb, los cuales fueron complementados con reuniones periódicas. Por su parte los y las estudiantes contaron con la presencia siempre inmediata del Centro de Estudiantes, quien no solo estuvo para responder las cuestiones operativas, sino también para apuntalar y contener las ansiedades que surgieron a partir de esta situación inédita.

Estos dos volúmenes, entonces, intentan ser un registro de esta experiencia que nos tocó y nos toca vivir. Desde siempre creemos que una facultad se



hace a partir de hechos y también de palabras, por eso, nuestras puertas están abiertas para escucharlos, escucharlas, queremos saber que piensan, que sienten y también, como en este caso, dejar un registro urgente de un camino que todavía se está haciendo. Sabemos que nada a partir de ahora será igual, posiblemente algunas prácticas continúen, también nuevas prevenciones. Por fortuna tenemos la garantía de que los desafíos que nos esperan los podremos transitar con la experiencia acumulada.

**Dra. Andrea Varela**

Decana de la Facultad de Periodismo  
y Comunicación Social de la Universidad  
Nacional de La Plata.





LA PANDEMIA  
DE COVID 19 Y EL DERECHO  
A LA UNIVERSIDAD. POLÍTICAS  
ACADÉMICAS EN LA FACULTAD  
DE PERIODISMO  
Y COMUNICACIÓN SOCIAL

---

*Por Ayelen Sidun, Santiago Pescio, Federico Rodrigo y Gisela Sasso*

## La educación remota en la emergencia: antecedentes y definiciones

El 20 de marzo de 2020, a sólo unos días del comienzo del primer cuatrimestre, el Gobierno Nacional dispuso el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio para evitar la circulación de personas y el contagio del virus Covid-19. Esta circunstancia de carácter absolutamente excepcional generó incertidumbres en todos los niveles del sistema educativo y abrió interrogantes sobre la continuidad de las actividades académicas.

La comunidad que conforma la Facultad de Periodismo y Comunicación Social se caracteriza por poseer una extensa tradición de lucha en defensa del derecho a la Universidad, que entiende a la enseñanza y a la graduación como parte de sus labores fundamentales y de los pilares que constituyen su rol social. En sintonía con este mandato que atraviesa todas nuestras acciones, tomamos la decisión de desarrollar los soportes técnicos, los procedimientos administra-



tivos, las estrategias pedagógicas y las capacitaciones docentes y no docentes que posibilitaron iniciar el cuatrimestre, implementar las mesas de finales y avanzar en la organización de los coloquios de los Trabajos Integradores Finales (TIF) de manera virtual.<sup>1</sup>

La Facultad ya contaba con algunas experiencias relevantes en educación a distancia. La caracterización de esta modalidad como área estratégica de desarrollo, fundamentada en el crecimiento exponencial de su matrícula a nivel nacional en la última década (Ministerio de Educación de la Nación, 2019) y en las múltiples articulaciones que posibilita, había dado lugar a diferentes innovaciones institucionales. La creación de la Dirección de Educación a Distancia, la adopción del sistema de Aulas Web desarrollado por la Universidad Nacional de La Plata y la elaboración de un sistema de Webs de cátedra por parte de la Secretaría de Producción y Vinculación Tecnológica, habilitaron la implementación de formas mixtas de dictado de clases de la Tecnicatura en Comunicación Popular y del Profesorado en Comunicación Social en las extensiones áulicas de Zapala (2017-2019) y Morón (2018-2019), así como la elaboración del proyecto de creación del Profesorado a distancia (aprobado por nuestro Consejo Directivo en el año 2019).

Estos antecedentes aportaron valiosos insumos para la evaluación de los desafíos que involucra la educación remota y de las diversas herramientas disponibles para afrontarla, en una situación en la cual esta modalidad se debió adoptar forzosamente por la emergencia sanitaria (Martin, 2021). Además, estos trabajos previos formaron recursos humanos altamente calificados y comprometidos para el asesoramiento y seguimiento de los procesos que se abrirían.

Las estrategias de diagnóstico de las condiciones de cursada que vienen desarrollando con continuidad la Secretaría Académica y el Programa de Tutorías<sup>2</sup> permitían estimar que al menos el 90% de nuestros estudiantes cuenta

---

<sup>1</sup> En su resolución n°667/2020 la Universidad Nacional de La Plata dispuso la suspensión de las actividades de enseñanza presenciales y solicitó a las autoridades de las Facultades la implementación de medidas extraordinarias que permitan cumplir los contenidos programados para el ciclo lectivo. Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación en su resolución n° 104/2020 recomendó a las instituciones universitarias re adecuar las condiciones de desarrollo de las actividades académicas al contexto sanitario.



con acceso a wi fi, cerca del 70% a netbooks o PCs y casi el 100% a celular con posibilidades de conexión a internet a través de datos móviles. La información acumulada, junto con el acuerdo del Ministerio de Educación de la Nación con las compañías telefónicas para liberar el acceso a los sitios de dominio edu.ar, fundamentó la decisión de enfrentar el cambio de modalidad de manera universal, atendiendo las dificultades de conectividad y equipamiento que se presentaran en casos puntuales.

Dentro del universo de soportes disponibles, se privilegiaron las herramientas con las que ya contaban la Universidad y la Facultad: el sistema de Aulas Web (desarrollado con software Moodle) y el de Webs de Cátedras (a través de una plantilla Wordpress). De esta manera, se garantizó que la totalidad de los materiales utilizados en las clases se encuentren alojados en alguna de estas plataformas que poseen el acceso libre.

Considerando la diversidad de trayectorias en el dictado de las distintas currículas, la estrategia fue diferenciada por carrera. En primer lugar, capitalizando los aprendizajes y producciones realizadas en las extensiones áulicas de Zapala y Morón, en los casos de la Tecnicatura en Comunicación Popular y el Profesorado en Comunicación Social se utilizaron las Aulas Web como herramienta principal. Pero, en segundo lugar, se evaluó que el resto podría valerse de un sistema más sencillo.

Esa misma experiencia en las extensiones había demostrado que la utilización de Moodle requiere de un proceso de aprendizaje intenso. Entonces, debido a que en el contexto de la emergencia sanitaria este requerimiento podía resultar excluyente para muchos estudiantes y agobiante para muchos docentes, en la Tecnicatura en Periodismo Deportivo, la Tecnicatura en Comunicación Digital, la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política y en la Licenciatura en Comunicación Social se recomendó el uso de las Web de cátedras, herramienta con menores posibilidades de interacción y seguimiento pero con una lógica de

---

<sup>2</sup> Además de los datos que aportan los inscriptos a la Facultad disponibles como herramientas de gestión universitaria en el sistema cespi, desde el año 2017 se desarrollan encuestas a los ingresantes en los espacios de Tutorías del ciclo Inicial. Si bien las mismas son de carácter exploratorio y no aportan datos representativos, la altísima eficacia en su aplicación (que en todos los años tuvo un alcance superior al 60% del universo) le otorga un valor muy relevante a sus resultados.



funcionamiento (similar a un blog) cercana al conocimiento previo de prácticamente cualquier usuario de internet.

Ahora bien, el uso de Moodle se fue ampliando progresivamente. En el segundo cuatrimestre de 2020 además de continuar su utilización en las carreras en las que se venía implementando se incorporó al ciclo superior de la Licenciatura en Comunicación Social y a la Tecnicatura en Comunicación Digital. De esta manera, se aplicó con estudiantes avanzadas y con quienes eligieron una trayectoria que sitúa a las tecnologías digitales en el centro de las reflexiones y prácticas.

Por otro lado, reconociendo que las habilidades para el manejo técnico, la expresión y la comunicación en espacios online son centrales en el devenir de las prácticas educativas (Pretto, 2017), se permitió a las cátedras utilizar otras herramientas complementarias. En las circunstancias excepcionales que propició el COVID 19, se consideró importante que cada equipo se valga de las estrategias más adecuadas a sus posibilidades y a las características de sus programas: grupos de Facebook y WhatsApp, uso de Zoom, Meet, Jitsi, Classroom, Drive, entre otros.

Los modos de habitar, transitar y agenciar online se realizan en base a las experiencias digitales de docentes y estudiantes (Gaona y Ficoesco, 2021) que, en la mayoría de los casos, implican el uso habitual de estos dominios. De esta manera, si bien el avance de las plataformas corporativas y el uso comercial de los datos que las mismas realizan representa un riesgo ineludible para los proyectos que se basan en la perspectiva de la educación como bien público (da Silveira, 2019), en la coyuntura pandémica la Secretaría Académica habilitó la construcción de sistemas de cursada que involucraran múltiples herramientas. De todos modos, seguimos transitando el camino hacia la soberanía tecnológica en las dinámicas pedagógicas, aspecto fundamental para un enfoque emancipatorio y latinoamericano de la educación.

Por otro lado, debido al posible escenario de contingencias y dificultades para las actividades académicas que se presentaba, la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo consideró necesario prever estrategias que faciliten la recuperación de contenidos de los estudiantes. En este sentido, propuso una reforma de los regímenes de enseñanza de las diferentes carreras con dos trans-



formaciones principales: 1) la suspensión de los requisitos de presencialidad para la aprobación de las asignaturas, fundamentado en las posibilidades de la asincronía que otorga la educación remota y; 2) la instauración de la acreditación por tramos de las materias. Esta segunda resolución permitió desarrollar instancias parciales de evaluación de contenidos durante todo el año y, así, multiplicar las posibilidades de aprendizaje y promoción.

En cuanto a las mesas de finales, la Dirección de Enseñanza incorporó diferentes estrategias para que cada cátedra pueda utilizar aquella que le resulte más conveniente, según el abordaje de sus contenidos: exámenes sincrónicos por medio de plataformas de videoconferencia o evaluaciones escritas pautando un plazo de entrega. También a través de videoconferencias la Dirección de Grado continuó realizando los coloquios de TIF, posibilitando que les estudiantes puedan continuar con su proceso de graduación.

Finalmente, los dispositivos de acompañamiento con los que cuenta la Facultad, desarrollados por el Programa Interdisciplinario de Contención Universitaria (PICU) y la Secretaría de Género, siguieron funcionando de manera comprometida propiciando la contención de la comunidad estudiantil. Cabe mencionar que dicha Secretaría en conjunto con el Centro de estudiantes solicitaron al Consejo Directivo que se integre al protocolo de actuación contra la discriminación y la violencia de género de la Universidad Nacional de La Plata un inciso que incorpora la virtualidad como ámbito de aplicación, con el objetivo de garantizar y ampliar los derechos de todos.

## Condiciones, experiencias y resultados

Tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre de 2020 la Secretaría Académica y el Programa de Tutorías se propusieron ampliar el diagnóstico sobre las condiciones de cursada de los estudiantes y desarrollaron nuevas encuestas.<sup>3</sup> Estos insumos permiten identificar diferentes factores que incidieron

---

<sup>3</sup> Nuevamente, los datos de estos relevamientos no se conformaron con carácter representativo pero los alcances del sondeo fueron importantes. En el primer cuatrimestre se obtuvieron 1713 respuestas sobre 3600 inscriptes. En el segundo cuatrimestre la cobertura fue menor, logrando 778 resultados, permitiendo evaluar únicamente la situación de estudiantes de las cohortes 2017, 2018, 2019 y 2020.



en la particular experiencia universitaria que supone la pandemia. Si bien los resultados tienen una variación alta en función de las trayectorias educativas familiares, la edad y la carrera escogida, las respuestas permiten observar con claridad que las dificultades percibidas se vinculan mayormente con las transformaciones en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que conllevó la virtualización (falta de trabajo en grupo y de socialización horizontal, propuestas didácticas y plataformas educativas) y, en segundo término, con condiciones estructurales: entre estas últimas tuvieron cierta relevancia las características del entorno (lugar de residencia y cantidad de co-habitantes), el acceso a (y la calidad de) los servicios de banda ancha y la necesidad de compartir equipamiento con otros integrantes del hogar.

Para dar cuenta de este fenómeno, que pone sobre relieve la relevancia fundamental del acontecimiento pandémico en la desestructuración de las rutinas y saberes que posibilitan el posicionamiento subjetivo como estudiante universitario (Ezcurra, 2013), presentamos los resultados de la respuesta al interrogante sobre las principales dificultades que padecieron durante el primer cuatrimestre. A pesar de la heterogeneidad señalada, la información es sugestiva. Las problemáticas identificadas fueron:

- 1) La falta de un grupo de pares (16,11%)
- 2) La carga excesiva de trabajo (14,34%)
- 3) Las plataformas utilizadas (12,58%)
- 4) La conectividad (12,13%)
- 5) El equipamiento (11,96%)
- 6) La preocupación por la evolución de la pandemia (11,45%)
- 7) La necesidad de realizar actividades domésticas y de cuidado (11,09%)
- 8) Las condiciones del lugar de residencia (10,32%)

La encuesta también indagó en las valoraciones de las diferentes plataformas y estrategias utilizadas. En este caso, se construyó un índice que atribuye un puntaje a cada recurso, que varía entre 1 (peor resultado posible) y 3 (mejor resultado posible). Con esta metodología, encontramos que entre los soportes de las clases los videos de cátedras subidos principalmente a YouTube fueron los que mejores resultados consiguieron (2,49), secundados por la utilización de



aplicaciones de videoconferencia (2,42). Así, se observa una preponderancia de los formatos audiovisuales por sobre las fichas escritas (2,4) y los audios (2,28), que se mantuvo, aunque mucho más nivelada, entre estudiantes que manifestaron tener condiciones de conectividad y equipamiento deficientes.

Por su parte, entre las herramientas de organización de los cursos, se destacan las Webs de cátedras (2,52) y los grupos de Facebook (2,49), subordinando claramente a la plataforma Moodle (2,34). A su vez, resulta especialmente revelador que estas jerarquizaciones diferenciales se hayan achicado en el segundo cuatrimestre, cuando las Aulas Web mejoraron notablemente su consideración. Como se verá más adelante, el segundo término supuso el retorno a la Facultad de estudiantes que habían interrumpido sus estudios y encontraron facilidades en la modalidad remota, lo que puede haber influido en sus respuestas. Además, entendemos que el conocimiento progresivo de este tipo de herramienta es un elemento ineludible de su valoración subjetiva.

Estos datos ponen de manifiesto un hecho que requerirá mayores análisis en el tiempo porvenir y que puede resultar contraintuitivo en la discusión pública sobre los riesgos que implica la educación remota en emergencia en la Universidad. Nos referimos a que si bien los condicionantes estructurales (conectividad, equipamiento, características del hogar) fueron aspectos que incidieron en las trayectorias estudiantiles en la pandemia, en las vivencias reales de los sujetos que integran nuestra Facultad no representaron la limitación más significativa. No es este el lugar para profundizar polémicas de largo aliento en las ciencias sociales, pero entendemos que para comprender la coyuntura es necesario tener presente las perspectivas que indican que la desigualdad social se constituye a partir de factores y mecanismos heterogéneos cuya presencia y peso relativo en los procesos concretos no pueden ser establecidos a priori (Therborn, 2011).

En el caso de las dinámicas educativas en nuestra casa de estudios, los requerimientos tecnológicos se combinaron como factores desigualadores con la legitimación que efectúa la institución de ciertas disposiciones y destrezas cognitivas que, al ser incorporadas mediante la socialización familiar (Bourdieu, 1998) y/o por medio de prácticas y consumos culturales (Lahire, 1993), no se en-



cuentran distribuidas de manera homogénea en la población. De esta manera, si las valoraciones de los estudiantes destacan las herramientas que ya conocían (o que se asemejan a otras que conocían) y las estrategias que buscaron generar cierta semejanza entre los modos de cursada remota y presencial, es porque en su interacción con las mismas lograron configurar experiencias de aprendizaje con mayor facilidad. Así, los videos y videoconferencias, a pesar de ser más demandantes de datos, fueron menos excluyentes para la amplia mayoría del estudiantado que los textos explicativos o las interacciones en campus virtuales (que requieren competencias y destrezas específicas). Atender a esta cuestión, que sitúa el foco en las gramáticas educativas (para las cuales los aparatos son condición necesaria pero no suficiente), puede resultar fundamental en el mejoramiento de las plataformas institucionales y en la reglamentación y diseño de la enseñanza.

Ahora bien, para no llevar a equívocos es relevante mencionar que las dificultades vividas no incidieron de manera relevante en el rendimiento académico en la Facultad. Si bien las plataformas digitales fueron un factor limitante para algunos estudiantes, también permitieron la reincorporación a la vida universitaria de otros que habían detenido sus trayectorias. En este sentido, la evaluación del ciclo lectivo 2020 a través del sistema SIU-Araucano da cuenta en nuestra casa de estudios de un resultado heterogéneo.

Por un lado, observamos un aumento muy significativo de la cantidad de inscriptes a las materias durante el periodo invernal de 120% en comparación con 2019. También se registró un incremento, aunque más leve, en las inscripciones al segundo cuatrimestre: 5% de diferencia con el año anterior. A su vez, encontramos una suba en la cantidad total de graduados de un 13% respecto a 2019. Estos incrementos evidencian que la virtualización abrió oportunidades para tomar clases (muy especialmente en modalidades intensivas) y para el desarrollo del TIF principalmente para estudiantes avanzados.

Por otro lado, se constata un cambio en las estrategias de cursada. En este sentido, tuvo lugar una leve disminución de la cantidad de asignaturas promedio seguidas por cada estudiante.



En síntesis, los resultados de los principales indicadores para analizar las trayectorias educativas son los siguientes:

- El total de estudiantes de la Facultad por año sufrió una disminución de un 1% entre 2019 y 2020.
- Evaluando la aprobación de materias, observamos una caída de 4% de las promociones sobre los movimientos globales: 57,6% en 2019 y 53,6% en 2020.
- Por su parte, el indicador de rendimiento académico (porcentaje de estudiantes sobre el total que aprueban dos materias o más) sufrió un retroceso de 3,1%: 58,8% en 2019 y 55,7% en 2020.
- El egreso, como fue dicho, registró un aumento de 13%: de 632 graduados en 2019 a 723 en 2020.

En definitiva, los resultados indican que la implementación de una estrategia de cursadas remotas, junto con el resto de las dificultades que conlleva una pandemia mundial en las posibilidades de desarrollo de las personas, incorporó una nueva complejidad a los procesos educativos en nuestra Facultad. Sin embargo, el esfuerzo y compromiso sostenido de todos los integrantes de la comunidad permitió garantizar la continuidad de las trayectorias académicas en un nivel considerable.

## La mediación pedagógica y el derecho a la Universidad

Este libro se conforma a partir de un ejercicio de reflexión que diferentes equipos de cátedra realizaron sobre su experiencia en 2020. Los lectorxs encontrarán en sus páginas la reposición de una diversidad amplia de diagnósticos, estrategias y aprendizajes. Una de sus principales riquezas, indudablemente, radica en la multiplicidad de innovaciones que presenta.

Sin pretensiones de anticipar o sintetizar sus variados aportes, quisiéramos destacar la tematización de un aspecto fundamental para las posibilidades de continuidad educativa durante la pandemia, cuyo abordaje en los diversos capítulos da cuenta del enorme esfuerzo y compromiso que caracteriza al cuerpo docente de la Facultad. Nos referimos a los modos de compensar la pérdida de espacios colectivos de comunicación interpersonal



cara a cara para poder abordar los conceptos y prácticas que contienen las asignaturas.

Lidiando con las dificultades que conlleva el presente contexto, los docentes enfrentaron la tarea de diagnosticar la situación de los estudiantes, diseñar propuestas didácticas viables y adaptarlas a las contingencias que fueron aconteciendo. En este sentido, la implementación de encuestas y relevamientos cualitativos, la producción de materiales en los más variados soportes, la exploración de las funciones de numerosas plataformas y herramientas, así como la puesta en circulación con intencionalidad pedagógica de múltiples recursos, se presentan como actividades suplementarias a sus tareas habituales. Es decir, además de elaborar propuestas programáticas, seleccionar bibliografías, imaginar recorridos, etc., debieron resituar (y reinventar) los vínculos de enseñanza-aprendizaje. Si las prácticas educativas se constituyen a través de la construcción de un ámbito que vuelve “bienes comunes” los conocimientos y las destrezas (Masselein y Simons, 2014), la falta del aula, de un espacio-tiempo compartido de experimentación y reflexión, obligó a desarrollar otras configuraciones que volvieran disponibles y apropiables los contenidos.

Este libro da testimonio del enorme esfuerzo y las complejas articulaciones que requiere la construcción de la mediación pedagógica (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1993). Por esta razón, además de su valor como memoria de la práctica y como archivo de recursos y estrategias, constituye un hecho político de reivindicación del rol de los trabajadores de la educación en el sostenimiento del derecho a la Universidad.

En estos tiempos en los que las fuerzas políticas de la derecha neoliberal cuestionan a los docentes y ponen en entredicho su compromiso y el valor de su tarea, repasando las reflexiones y contrapuntos que siguen podemos reconocer la complejidad teórico-metodológica y la responsabilidad ética que requieren las tareas que hacen posible el acto educativo. De esta manera, ese segundo volumen pone de manifiesto, una vez más, que el principal activo con que cuenta la defensa de la Universidad pública y gratuita es el compromiso de quienes sostienen con su trabajo la producción continua de conocimientos socialmente significativos en sus aulas, sus campus virtuales, sus cátedras y sus proyectos e instituciones.



Es enorme el orgullo y el agradecimiento que nos atraviesa al evaluar los años académicos que pasaron. Confiamos en que hacer públicos estos textos represente un aporte político y pedagógico a los desafíos que vendrán. •

## Bibliografía

**Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1998).**

*La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Fontamara: México DF.

**Ezcurra, Ana María (2013).**

*Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

**da Silveira, Sergio.** Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas. São Paulo: Sesc, 2019.

**Ficoseco, Verónica y Gaona, Melina (2021).**

Espacios online educativos a partir de la percepción de la propia experiencia de estudiantes universitarias/os. *Entreideias* 10, pp. 119-137.

**Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel (1993).**

*La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa.* Guatemala: IIME y RNTC.



**Lahire, Bernard comp. (1993).** *Sociología de la lectura.*  
Buenos Aires: Gedisa

**Masschelein, Jan y Simons, Maarten (2014).** *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Davila

**Pretto, Nelson (2017).** *Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões.* Salvador: Edufba.

**Therborn (2011).** "Inequalities and Latin America. From the Enlightenment to the 21st Century". *desiguALdades.net Working Paper Series n°1*, Berlin.





COMUNICACIÓN  
MEDIÁTICA  
Y ORGANIZACIONES  
CÁTEDRA I

---

Por **Gabriel Lamanna**

## El fin de una época

Antes de desarrollar el presente artículo considero indispensable aclarar que el mismo no persigue el objetivo de esgrimir ningún planteo científico. Y no porque no lo considere esencial, sino porque todo ha sido tan vertiginoso que -a mi modesto entender-la experiencia vivida requiere de un tiempo mayor para la reflexión, el análisis y la estimulación del pensamiento.

Más allá de la seriedad de la crítica situación en que se encuentra la población mundial frente a la pandemia de *COVID-19*, el hecho de verme abruptamente inmerso en el mundo virtual que nos imponen las pantallas y de la brusca e insalvable interrupción de las anheladas clases presenciales -que me insertó de urgencia en el escenario de la virtualidad- trajo a mi memoria el nombre del memorable *film* que Pedro Almodóvar estrenó en 1989: *Átame*. Así, en muy poco tiempo yo mismo me vi atrapado (como



Antonio Banderas) pero en el mundo de las pantallas, por ello todo este contexto me obligó a denominar mi propia experiencia bajo un título propio: Apantállame.

Amante empedernido del aula real, la tiza y el pizarrón -como si fuese el último de los románticos- tuve que abandonar de manera precipitada una experiencia docente que practico con pasión por más de 36 años. Porque a poco del inicio del ciclo lectivo todas las universidades de nuestro país debieron cerrar sus espacios físicos y afrontar unánimemente el masivo desafío de dictar clases a través de dispositivos electrónicos. Y debo confesar que en ese momento me sentí un personaje de la célebre novela de Ray Bradbury: *Fahrenheit 451*, escrita en 1953. La sensación de no poder ver cara a cara a mis alumnos y a mis compañeros (docentes y no docentes) también me llevó a pensar lo narrado por el escritor americano, es decir, llegó el final para los libros escritos en papel. Recién allí me convencí que una época había concluido o, al menos, se había interrumpido sin un retorno certero.

### Sangre, esfuerzo, lágrimas y sudor

Pero no era el momento para añorar los momentos vividos, sino que era la hora de construir -a esta altura- “la nueva normalidad”.

Infinidad de indicaciones a través de sitios web, correos electrónicos, llamadas por telefonía fija y móvil y mensajes vía *WhatsApp* invitaban a cumplir con nuestro pasional compromiso: dictar clases, aunque en esta ocasión, a distancia.

El más que loable pedido de la Secretaría Académica para que hiciésemos el máximo esfuerzo por retener y contener a los alumnos inscriptos se tornó una tarea particularmente dificultosa cuando desde las planillas de la Dirección de Enseñanza asomaban 39 aspirantes a cursar una materia cuatrimestral y no obligatoria del ciclo superior de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social (abierta a todas las orientaciones) que solo cuanta conmigo como profesor titular y con un compañero insustituible -el Lic. Gustavo Cufre- como ayudante de primera diplomado.



Frente a semejante panorama tuve el impulso de sostener un “puro” entre mis labios -al mejor estilo Winston Churchill frente a la amenaza del nazismo- para decirle que lo nuestro iba a ser “sangre, esfuerzo, lágrimas y sudor”.

La primera decisión para que los alumnos pudiesen alcanzar la mayor cantidad de conocimientos posible, fue generar un sistema de funcionamiento de doble comando a partir de la creación de dos programas de estudios paralelos, uno con contenidos estrictamente teóricos (a mi cargo) y otro exclusivamente con ejercitación práctica (en manos del Lic. Cufre).

Así, mientras mi fiel compañero ponía perfectamente a punto nuestro material para la *Web* de Cátedra; yo me contactaba vía correo electrónico a través de SIU Guaraní con los alumnos inscriptos para ofrecerles como otra vía alternativa de contacto mi correo electrónico personal y solicitarles su número de teléfono celular, hecho que posibilitó crear un grupo de *WhatsApp* de la cátedra. Lo que además derivó en la creación de un grupo de contacto (desde mi correo electrónico personal).

El contacto establecido con cada alumno no solo allanó el camino para los futuros planes de la cátedra, sino que además posibilitó la incorporación de nuevos estudiantes que -al inicio de nuestras clases, el miércoles 25 de marzo de 2020- trepó de 39 a 44 inscriptos.

Una semana antes comencé la etapa de prueba con *Zoom Cloud Meeting* (que resultó inmediatamente exitosa) para emplearla como plataforma destinada a dictar las clases *on line*. No obstante, para preveer cualquier inconveniente y poder contar con una herramienta alternativa, me puse en contacto con el Secretario de Vinculación e Innovación Tecnológica (Lic. Francisco Javier Díaz) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), quien me aseguró que también podía confiar en otras dos opciones: *Moodle* y *Jitsi*. Más adelante también probamos *Classroom* y en el transcurso de la cursada agregamos *Aulas Web*.

## Los doce trabajos de Hércules

Ahora sí, había llegado el momento de implementar las tareas. Pero cuando advertí la magnitud de las mismas recordé lo que debió haber sentido el hé-



roe griego Hércules cuando el oráculo de Delfos le indicó cumplir con una serie de trabajos dispuesta por Euristeo.

Así, tanto mi compañero como yo coincidíamos en que el novedoso escenario educativo requeriría un esfuerzo aún mayor, la flexibilización temporal y la elaboración de contenidos específicos. Por ello, si bien mantuvimos durante todo el cuatrimestre la división por unidades temáticas para ambos programas de estudio, nos abocamos a la producción de documentos de cátedra específicos que nos permitieron avanzar variando el número de clase de acuerdo con las necesidades adaptadas en concordancia con los contenidos seleccionados y las posibilidades de los alumnos.

Con el objetivo de generar las mejores condiciones de trabajo para una cursada lo más normal posible, tomamos las siguientes decisiones:

- Utilizar los avisos por Grupo de *WhatsApp*, SIU Guaraní y Grupo de correo electrónico personal.
- Mantener el día y horarios preestablecidos concordantes con las clases presenciales.
- Establecer un día (extracurricular) de consultas a través del correo electrónico personal.
- Prestar una disponibilidad *full time* los siete días de la semana para atender cualquier problema de los alumnos.
- Efectuar un seguimiento personalizado de cada alumno (solamente dos abandonaron la cursada y nos contactamos con ellos para conocer los motivos y ofrecer nuestra ayuda).
- Enviar una Guía de lectura previa a cada clase teórica.
- Enviar cada consigna de trabajo práctico, posterior a cada clase práctica.
- Enviar un Documento de Cátedra correspondiente a cada tema dictado en cada clase teórica.
- Enviar un Documento de Cátedra correspondiente a cada tema dictado en cada clase práctica.
- Desarrollar ejercicios específicos para cada unidad temática en las clases teóricas.



- Implementar ejercicios específicos para cada clase práctica.
- Efectuar una devolución semanal de las correcciones.
- Establecer una recepción semanal de los ejercicios que debieron rehacer los alumnos y realizar una nueva corrección.
- Implementar dos pruebas parciales a través de ejercicios (grupales o individuales) para las clases teóricas.
- Incorporar un trabajo final integrador para las clases prácticas.

Vale aclarar que a fin de contrarrestar la imposibilidad de los alumnos de efectuar sus experiencias en diversas organizaciones de la comunidad a causa del distanciamiento social preventivo, decidimos que todos los ejercicios y las prácticas (virtuales) se concentraran solamente en dos instituciones que les resultaran conocidas: la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

### Las clases en tiempo de pandemia

Podría definir el dictado de clases en esta nueva etapa tan solo con tres palabras: todo un reto. El carácter repentino de la situación, la insalvable subordinación al correcto funcionamiento de las cuestiones técnicas, la escasa comprensión de las prácticas específicas, el exiguo conocimiento de los soportes tecnológicos y la carencia de herramientas didáctico-pedagógicas apropiadas desembocaron -como era previsible- en numerosas situaciones que debían resolverse la mayoría de las veces sobre la marcha y mediante un mecanismo inapropiado: ensayo y error.

Así, primero todos los actores principales (alumnos y docentes) no solo debíamos poseer los dispositivos adecuados (*PC*, *notebooks*, celulares, etc.), sino además que se hallasen en buenas condiciones para poder conectarnos.

Pero tampoco esto era suficiente porque en varias ocasiones a muchos se les cortaban repentinamente los servicios esenciales para el correcto funcionamiento. Más de una vez Edelap, Movistar, Fibertel, etc., impedían a los estudiantes acceder a las clases virtuales. No obstante, los que sufrieron estos desperfectos tuvieron la deferencia de contactarnos por *WathsApp* para ponernos al tanto



de sus inconvenientes (precisamente por ello la cátedra previó la elaboración de diversos materiales accesibles en todo momento en variados repositorios).

Ahora bien, cada miércoles podíamos comunicarnos con los alumnos para indicarles la herramienta que íbamos a utilizar para el dictado de las clases y remitirles la clave de acceso correspondiente para poder participar de la reunión *on line*. Pero allí también aparecían problemas esporádicos que -por ejemplo- les impedían consignar el código de acceso asignado. Eso sí, una vez que esto se lograba ya quedábamos cara a cara (apantallados) listos para cumplir la misión... Pero de tanto en tanto, otra vez la tecnología: “se corta”, “no se escucha”, “es mejor con los auriculares”, “con los auriculares se escucha peor”, “cuidado que a los 40 minutos se corta y hay que volver a poner el código”, “hay que solicitar nuevamente ser admitidos a la reunión”, “hay que esperar a ser admitidos”, y otras vicisitudes más.

Pero nada de estas cuestiones iban a impedir el desarrollo de la clase, porque venía a mí el recuerdo una frase que siempre mencionaba mi abuelo alemán: “cuando se acaba la fuerza de voluntad, comienza la fuerza bruta”. Así, no hubo obstáculo que nos haya detenido y desde el 25 de marzo hasta el 15 de julio, mi compañero Gustavo Cufre y yo hemos podido dictar ininterrumpidamente la totalidad de las clases (teóricas y prácticas, de una hora y media cada una) cumpliendo con lo previsto en el calendario académico.

### Valió la pena

Pero tanto esfuerzo tuvo su premio, pudimos mantener a casi la totalidad de alumnos de principio a fin (solamente dos abandonaron) y recibir numerosos mensajes que nos aportan el entusiasmo suficiente para comenzar el segundo cuatrimestre con más ganas. A continuación, se reproducen (manteniendo el anonimato y brindando solamente las iniciales) los mensajes de dos alumnas tras su última clase:

MD: “Hola profe, muchísimas gracias por su dedicación. En esta carrera gran parte de la formación depende de las elecciones que hagamos (de materias, de exigencia personal, etc.) y creo que perderíamos muchas oportunidades si no



nos topáramos con docentes como Ud. En lo personal aprendí muchísimo en la materia y no dudo en recomendarla, por el nivel de aprendizaje y la oportunidad de crecimiento. Un gran abrazo”.

JC: “Hola profe, no quería dejar pasar la oportunidad de agradecerle por la dedicación que ha tenido a lo largo de todo cuatrimestre. Sus devoluciones en cada uno de los trabajos prácticos han sido más que enriquecedoras y suficientes para poder llegar a comprender punto por punto. Como estudiante y futura docente, y a lo largo de estos cinco años en la facultad he visto pocas devoluciones con el compromiso de acompañamiento sobre los trabajos como las tuyas y eso es sumamente valorativo. También agradezco la buena predisposición que ha tenido como docente siempre”.

Por supuesto, no todos fueron elogios. Afortunadamente, al decidir que los alumnos mantuvieran sus micrófonos abiertos en el transcurso de las clases para que pudiesen interrumpir y hacer sus preguntas en los momentos que consideraran pertinentes, al promediar el cuatrimestre tres de ellos plantearon que estaban sintiendo que el nivel de nuestra exigencia como cátedra era muy elevado y se sentían al límite de sus posibilidades. Inmediatamente pedí disculpas, dispuse algunas flexibilizaciones para aquellos que tenían otras actividades (principalmente laborales) y respondí firmemente:

“Yo también hice toda mi carrera mientras trabajaba, sé lo que significa. Pero puedo asegurarles que las exigencias que estoy proponiendo yo serán insignificantes en comparación con las que les impondrá la vida, no solo en el plano profesional sino sobre todos los aspectos”.

Sorprendentemente, nadie puso excusas y todos mantuvieron el nivel de compromiso y actividad que veníamos transitando.

Hasta aquí, llega el simple relato acerca de una experiencia novedosa y a la vez altamente exigente sobre la práctica docente sobre la cual no me atrevo a dar consejos y ni siquiera a sugerir cómo desenvolverse. Mi intención es que lo expuesto pueda servir para material de análisis de otros colegas con mayores conocimientos y especializados en materia de enseñanza-aprendizaje para que



puedan evaluar tanto los aspectos positivos como negativos y a partir de allí avanzar sobre propuestas que contribuyan a mejorar el campo de la educación, en especial a distancia o virtual.

## El panorama futuro

Quizás el mayor interrogante resida en discernir cómo será la futura relación entre los vínculos óptimos entre la educación presencial y la educación virtual.

Pero esto es algo extremadamente difícil de responder con tan poco tiempo de experiencia. Dicho planteo se torna más dificultoso de develar si tenemos en cuenta el vertiginoso avance de la tecnología que se puede aplicar a la enseñanza. Y no me estoy refiriendo exclusivamente a escenarios futuros porque simplemente -a modo de ejemplo- a medida que avanzábamos con los cursos, los dispositivos, las plataformas, etc., nos requerían periódicamente actualizaciones, se transformaban o demandaban actualizaciones sobre la marcha.

Sí estoy más que convencido de que las clases presenciales son insustituibles. Algo similar a lo que les ocurre a los actores de carrera cuando se les consulta sobre la comparación entre el teatro y el cine. La amplia mayoría de ellos considera que no son equiparables y que el estar en vivo frente al público no puede ser siquiera igualado con otra experiencia.

Sin embargo, más allá de mi preferencia, soy consciente de que resulta imperioso avanzar en la creación de estrategias y mecanismos que posibiliten la convivencia entre los planos real y virtual en materia de educación. El desafío ya está entre nosotros.

Solamente de algo estoy seguro. Solamente un Estado nacional y popular puede dar una respuesta solidaria e inclusiva a través de la enseñanza libre, pública y gratuita para garantizar la igualdad de oportunidades.

Sé de las carencias de amplios sectores sociales y también que el desafío por lograr un nivel de igualdad es enorme, pero además creo que si la pandemia



hubiese transcurrido en nuestro país con un gobierno neoliberal como el que nos precedió, jamás se podría haber dado una respuesta que estuviese a la altura de las circunstancias. Y hasta me atrevo a dudar si un gobierno así hubiese estado interesado en brindar algún tipo de solución cercana a la justicia social, más si tenemos en cuenta que llegó a suprimir al ministerio de Salud de la Nación y si observamos que cualquier inversión en mejoras sociales ha sido considerada siempre como un gasto.

Porque como afirmó alguna vez el excepcional y querido profesor de nuestra casa de estudios, Jorge Huergo: “La educación es una herramienta política y no hay que negarlo”.<sup>1</sup>

## Agradecimientos

Finalmente, es justo agradecer a quienes de manera permanente o alternada atendieron las inquietudes de nuestra cátedra para poder cumplir en tiempo y forma con la totalidad de las acciones pautadas: las doctoras Florencia Saintout, Andrea Varela, Ayelén Sidún; los doctores Carlos Ciappina y Martín González Frígoli; el Lic. Pablo Blesa y todos los compañeros de la Dirección de Enseñanza de la FPyCS. ●

---

<sup>1</sup> <https://www.elancasti.com.ar/entrevistas/2012/11/20/jorge-huergo-educacin-herramienta-politica-negar-lo-193317.html>





COMUNICACIÓN  
Y EDUCACIÓN  
Cátedra II

---

*Por Florencia Cremona, Eleonora Spinelli, Maria Emilia Sambucetti Darío  
Martinez y Rocio Gariglio*

## **Perspectivas educativas desde una epistemología feminista y de educación crítica**

Enseñar puede ser una acción química que fusiona talentos, escuchas, ideas y emociones. Se completa con leer, conversar, compartir, opinar, interpretar, reír, planear, crear y recrearse. Fundirse en un trayecto sin fin en el que siempre el objetivo es la construcción de una retórica nueva que incluya múltiples visiones de mundo en una plataforma en la que cada quien pueda encontrarse a sí mismo por un rato y esbozar un proyecto de vida que le acompañe hasta el próximo reinicio y así, sin fin.

Este año la plataforma de encuentro cambió, cambió el modo de habitar el mundo y con ella las formas y el proceso educativo. Las formas comunican; la reincorporación de las tecnologías digitales y la resignificación de sus usos rediseñó la experiencia áulica.



En ese sentido, mi reflexión está organizada en tres ejes, como líneas que puedan ramificarse para seguir desarrollando procesos emancipatorios desde el género en la comunicación y educación. Podríamos decir que este contexto potencia un proceso que ya se venía gestando respecto de la transformación del sentido de lo educativo y la adaptación de las instituciones a las necesidades reales de las culturas que la hacen y la habitan. La universidad nos diploma para ejercer una profesión, pero es también un foro político y de encuentro de perspectivas de mundo; para algunos de descubrimiento, para otros de resignificación personal. En el horizonte cultural de nuestro país sigue siendo valorado positivamente en cuanto plantea una posibilidad de ascenso social y adquisición de saberes valiosos, de reconocimiento y estatus. La universidad pública, además, es polo de confluencia de diferentes provincias y regiones interprovinciales lo que permite que las personas se acerquen en diferentes momentos de la vida a reorientar sus vocaciones, a buscar una salida laboral o volver a narrarse a sí mismas.

El enorme valor que tiene la universidad pública tal vez se vea incrementado por la posibilidad de desarrollar foros de enseñanza aprendizaje virtual que inviten a quienes no contaban con los recursos para trasladarse en un horario determinado o no tenían la paciencia para permanecer horas escuchando un teórico o leyendo un texto. La virtualidad permite de algún modo construir mecanismos de apropiación adaptada a los contenidos en tiempos más flexibles.

Hay una tendencia a que lo analógico y lo virtual acorten su diferencia y que de esa brecha, cada vez más fina, saquemos provecho a nuestra creatividad. Ya no usamos las redes, somos en las redes: nos hacemos fotos, miramos fotos, pensamos recortes de nuestras imágenes, tocamos con la voz, usamos la voz, registramos el cuerpo, somos el cuerpo y nos encontramos en la diacronía del presente continuado que sugiere la virtualidad. Dejamos de ver vidrieras en las redes para empezar a entenderlas como puertas y ventanas hacia un universo de significación en el que escribimos y somos escritos, en el que también se pueden ensayar nuevas combinaciones discursivas. Soltamos palabras que son retomadas en los confines del universo hiperextendido de la virtualidad.



En Comunicación y Educación (II), transitamos un proceso dirigido y metódico en el que se administraron los contenidos. Las clases teóricas eran unidades fijadas en el aula web y complementadas por videos y textos que marcaban una cantidad de entradas posibles, más un foro abierto para consultas, en el que cada quien fue encontrando el modo de estar. No estaban todas, como tampoco lo están en la clase presencial aunque la fisicalidad no implica necesariamente presencia y el silencio no significa falta de escucha. Hubo quienes se encontraron en sugerencias y conversaciones, y quienes marcaron el visto. Nosotros pudimos desarrollar más interés y empatía de la misma manera y, a la vez, fuimos reprogramando contenidos a medida que íbamos notando que no estábamos ante la posibilidad de una educación virtual en un contexto de libre circulación por el mundo, sino en un contexto de pandemia, donde la mayoría de las actividades son mediante tecnología.

La extensión del aislamiento, de algún modo, propició que busquemos precisar nuestras habilidades para conectarnos y generar ese campo de pruebas que es el aula en el que buscamos nuestra vocación, sofisticamos nuestros intereses y afinamos proyectos.

Así como la epistemología feminista nos ha enseñado que los objetos de investigación y el lenguaje se construyen desde un sesgo patriarcal y que descolonizarlo no significa solamente hablar de ello, sino cambiar las conjunciones y las combinaciones posibles, la educación desde una epistemología feminista nos instala en ese lugar de enunciación política: quitar etiquetas, borrar límites y escribir nuevas posibilidades. Durante el tiempo que somos estudiantes, surgen novedosos interrogantes y combinaciones posibles frente a la necesidad de articular creatividad, trabajos remunerativos, contacto con otras culturas o experiencias lejanas geográficamente. Tal vez, la virtualidad funcione, si así decidimos orientarla, como un dispositivo expansivo que nos interpele, que amplíe las cantidades de opciones para construir trayectos, articular saberes, deseos y oportunidades.

Nuestra misión como cátedra siempre es provocar nuevas y mejores preguntas para desarrollar felicidad, autoaceptación y un mundo un poco mejor en calidad de relaciones, de instituciones, de emociones. Pensamos que la educa-



ción también es encontrar el talento y restituir el deseo, volver a confiar en nuestra comunidad y en el hacer colectivo en poner la voz en el foro de las decisiones y tomar mejores decisiones para el camino.

Desde los feminismos venimos buscando algunos tópicos o campos de conocimiento que desmantelen la naturalidad con la que el patriarcado dibuja los existenciaris, este es el segundo eje de reflexión: la apertura posible de la información digital para articular nuevos canales de diálogos y agendas informativas. Como decía, los medios digitales y el uso de la comunicación digital posibilitan, o al menos ponen en tensión, las voces únicas: todo está siendo discutido ahora, los consumos, la sustentabilidad, la moda, entonces, ¿por qué no los medios de comunicación? Creo que todes hemos resignificado los consumos y construido canales propios, redes de diálogo reponiendo la potencia emancipadora de la comunicación para nombrar la propia vida, estas actividades guardan una experiencia que nos podría servir de punto de apoyo para nuevas expediciones.

El tercer eje que me propongo abordar es la pregunta por si los dispositivos tecnológicos van a permitir otros modos de enseñar y aprender en los ratos libres. La educación virtual modela la disposición subjetiva de un tiempo exclusivamente dedicado para educarse y traslada esta actividad a los momentos libres mientras se trabaja, se cuida, se limpia, se compra, se vive, etcétera. De este modo la adquisición y certificación de saberes mucho podría estar más integrada al transcurso de nuestro día a día y nos compromete a repensar las currículas y procesos de educación formal en su totalidad para que respondan a estos modos de habitar la educación universitaria.

Si bien esperamos volver a vernos pronto, a diferencia de la educación inicial y secundaria, la universidad permite, por las edades, los intereses y la autonomía, una buena y productiva experiencia de educación virtual, como complemento y como opción en sí misma.

Como decía este texto es una reflexión en acción, son notas mientras vamos atravesando uno de los momentos colectivos más inéditos en nuestras biografías contemporáneas.



A continuación, comparto las memorias de toda la cátedra, un conglomerado de afectos y emociones, un diario de enseñar en pandemia.

Tal vez en un tiempo cuándo volvamos a leer lo escrito podamos resituar con nuevas y mejores preguntas el desafío de aprender, enseñar y producir conocimiento y componer con ello nuevas trazas para seguir construyendo y actualizando las tramas universitarias. A continuación, comparto las memorias escritas entre Eleonora Spinelli, María Emilia Sambucetti, Rocío Gariglio y Darío Martínez, un conglomerado de afectos y emociones de sus registros de enseñar en pandemia.

### Los viernes de Zoom

La experiencia docente del primer cuatrimestre del año 2020 será recordada durante mucho tiempo. En mi caso, todavía me encuentro procesando algunas de sus dimensiones inéditas. Durante el mes de febrero, como solemos hacerlo todos los inicios de año, con el equipo de cátedra nos reunimos para revisar y planificar los contenidos para trabajar en la cátedra de Comunicación y Educación (II). Las nuevas referencias bibliográficas, las estrategias de coordinación y las posibles prácticas de campo quedaron en suspenso cuando se comunicó el decreto presidencial que impuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en el marco de la pandemia por el Covid-19.

Los intercambios con mis compañeras se tornaron frenéticos ante la certeza de que el ciclo lectivo comenzaría bajo una modalidad virtual. Comenzamos a imaginar estrategias de virtualización a partir de los repertorios de experiencias que teníamos presente. En otras oportunidades ya habíamos utilizado la plataforma Moodle de la Universidad Nacional de La Plata; no era desconocida para el equipo de cátedra. Ahora potenciamos algunas de las herramientas con que contaban las aulas web. Comencé a ensayar las maneras de “embeber” los materiales audiovisuales para que no gastaran datos móviles a los estudiantes de mi práctico. Ensayé muchas herramientas durante varias horas de trabajo. También, en el equipo, fuimos probando las distintas modalidades de videollamadas para sostener encuentros sincrónicos. La que tuvo mayor aceptación con el grupo que coordiné fue la reunión por la aplicación Zoom.



En este punto quisiera hacer énfasis. Se pactaron las reuniones sincrónicas y para organizar al grupo se sostuvo el horario en que se anotaron para lo que sería la cursada presencial. Fue una apuesta que recién se me ocurrió llevar adelante en la segunda semana de cursada. La primera semana procuré subir los archivos PDF de cada encuentro, la bibliografía de la clase, programa y cronograma, además de un video de presentación. Esto era lo que imaginaba que sería la dinámica de una cursada excepcional como la que me encontraba diseñando. Al mismo tiempo, los recursos para cada clase demandaban un tiempo de preparación con el que no contaba, dada la urgencia de llegar a cada semana con los materiales listos para que los estudiantes pudieran tenerlo con anticipación.

A seis meses del decreto del ASPO, parece una obviedad la utilización de los Zoom para dar clases. En abril, al menos, no había tantas certezas en ese sentido. Aun así, en la segunda semana de clases comencé con las videollamadas para los encuentros sincrónicos. No estaba del todo segura del funcionamiento de esta propuesta, del grado de conectividad de los estudiantes y de la estabilidad de mi conexión. Un eje prefigurado desde mi coordinación radicaba en que la presencia en las reuniones de Zoom no sería para tomar asistencia. Algo que parece una obviedad, pero que muchos estudiantes no tenían tan presente. Creían erróneamente que conectarse era dar el presente.

Los viernes de Zoom se transformaron en un organizador cotidiano para el grupo de estudiantes que cursaron el práctico de Comunicación y Educación (II). En alguna medida fueron vectores que les revincularon con el estar siendo en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Los textos planos, las guías de lecturas, las participaciones en foros o las actividades se tornaban elementos poco interpeladores. Ese grado de apropiación que toda práctica de educación institucionalizada supone se pudo alcanzar, en gran medida, a partir de las conversaciones con todo el grupo en las reuniones por Zoom. Las apropiaciones jamás son absolutas, planas o unidimensionales, más bien son heterogéneas, multitemporales, abigarradas, pero me atrevería a sugerir que ese proceso tuvo hitos de interpelación en los encuentros virtuales sincrónicos.

Aquí es donde quisiera reivindicar este aspecto: la conversación. Los viernes de Zoom eran una excusa para conversar de las problemáticas de Comunicación



y Educación y las experiencias cotidianas del grupo. En un contexto excepcional, conversar con otros en un tiempo destinado para ello, a partir de temáticas que abrevan en lo cotidiano al mismo tiempo que buscan trascenderlas, tuvo componentes formativos de alta intensidad. Lo conversacional como una dimensión dialógica, mediado por la coordinación docente, pudo mutar hacia una problematización gozosa. Las interpelaciones docentes tienen que considerar las dimensiones afectivas que se ponen en acto en un intercambio dialógico. Tal vez, como nunca en este contexto de pandemia, pude comprobar que mi práctica docente consistió en instaurar un tiempo y espacio para la conversación reflexiva.

Claro que también hubo limitaciones en esas conversaciones. Las conexiones inestables, los micrófonos apagados, las saturaciones, entre otras cuestiones, fueron contratiempos que la virtualización puso en evidencia. Los intercambios veloces, las chicanas movilizadoras o las ironías fluctuantes se perdían, en ocasiones, en las voces digitalizadas. En el hacer hubo que construir una dinámica entre los conversadores que transcurrió en idas y vueltas. Además, en mi caso, tuve que inquirir en el primer viernes a la participación porque la modalidad del dispositivo quedaba cómoda para la exposición docente unilateral. Los estudiantes sabían esto y parecían estar a gusto en ese espacio. Hubo que generar espacios conversacionales, sin forzarlos, que los motivara a desmutear el micrófono y luego iniciar un proceso que reconectara sus experiencias con la dimensión reflexiva que se proponía desde una asignatura del ciclo básico.

Las palabras de los estudiantes, sobre el final del cuatrimestre, valoraron las reuniones de los viernes por Zoom. Hubo quienes lo esperaban y generaban rituales para ello. ¿Qué rescataron? En líneas generales, la posibilidad de un ida y vuelta, de un encuentro limitado pero que generara un tiempo distinto al ordinario. Un momento para sí mismo pero que requiere de otro con quien conversar, porque la formación siempre es colectiva e histórica.

La dimensión dialógica de lo conversacional fue uno de los activos formativos más relevantes que se puso en juego en cada encuentro sincrónico. Con matices, esa fue una apuesta que tuvo mucho de intuición, pero que se asentaba sobre las memorias de comunicación/educación.



## Experiencias docentes en tiempos de pandemia

Asistimos a un contexto absolutamente inédito en nuestras vidas, impensado, complejo y que ha modificado todas nuestras prácticas habituales, desde las laborales hasta las familiares y afectivas, sumado a un contexto de crisis económica en el que amplios sectores de la población han sufrido y sufren las consecuencias de la pandemia, aun con la fuerte presencia del Estado con políticas que contribuyen a paliar las dificultades, con énfasis en los sectores más vulnerables.

En ese marco complejo hemos asumido, y seguimos asumiendo, este año la docencia universitaria. Cambiando todos los paradigmas, acostumbrados y acostumbradas a “estar en la facu”, a los pasillos ruidosos, a las caras conocidas de siempre, al mate en el aula, al aprovechar la vuelta para conversar con otros colegas, para seguir tejiendo la trama que nos une, nos da pertenencia y sentido a nuestra labor en instituciones en donde nos sentimos “como en casa” desde hace casi veinte años como docente y antes como estudiante.

Abruptamente esta situación nos hizo cambiar nuestra dinámica, sin llegar a pisar el aula, a mirarnos a los ojos con nuestros estudiantes, a las reuniones de cátedra, que ya son reuniones de amigos después de tantos años, al beso y al abrazo y a contarnos novedades, de la familia y los hijos, de otros tantos trabajos que tenemos, entre otras cosas. Pensando inicialmente que serían un par de semanas, unos meses... que se transformarían en un año.

A pesar del contexto, de las dificultades, del temor, del aislamiento, rápidamente nos movilizamos a pensar, sentir e idear un proceso pedagógico que pudiera dar continuidad a las trayectorias educativas de nuestros estudiantes, que a la vez que garantizara los contenidos también fuera una interpelación paciente a que permanecieran, a pesar de las dificultades que transitaban. Y aquí aparecen un sinnúmero de aprendizajes de nuestras experiencias docentes en tiempos de pandemia, que me interesa compartir y relatar.

Una de las primeras reflexiones que me hacen sentido tiene que ver con la propia pertenencia a nuestra cátedra, Comunicación y Educación (II), en donde lo primero que pongo en valor es trabajar con docentes que son amigos, que



son generosos y sensibles, por lo que rápidamente sentí que no estaba sola, que lo colectivo nos “salva” y que pudimos encontrarnos, desde la virtualidad, pensando nuevas estrategias, dividiendo tareas, complementando miradas, haciendo catarsis, repensando contenidos y sintiéndonos acompañados.

Así, con esa fuerza amorosa de compañeres, tomamos coraje, planificamos, escribimos, buscamos recursos, revisamos actividades, nos capacitamos en educación a distancia y armamos nuestra aula virtual, repensamos evaluaciones y conversamos sororamente para encarar Comunicación y Educación.

Y mirando hacia atrás el camino recorrido, cuántos saberes y haceres nos quedan de estas experiencias. Empezamos la cursada con un aula virtual que era ajena, me animo a decir a todes les estudiantes, y si bien en mi caso contaba con experiencia en aulas web no había sido en este particular contexto, en donde les estudiantes no eligen transitar propuestas formativas mediadas por tecnologías, sino que se encuentran obligadamente en ellas.

Las primeras sensaciones frente al aula virtual fueron difíciles, al menos yo la sentía como impersonal y distante, y las actividades que íbamos proponiendo se resolvían, pero tenía la sensación de que no nos terminábamos de conocer, de vincular, aspecto tan relevante para propuestas pedagógicas y políticas como Comunicación y Educación. Avanzadas las primeras dos semanas, tuvimos que revisar los modos de vincularnos. En primer lugar, comenzaban a aparecer las demandas de generar algunos encuentros sincrónicos y, por otro lado, en mi caso revisar qué estrategias podía utilizar para construir cercanía con ellos. Un primer hito en ese camino lo constituyó una decisión que tomé respecto a una actividad que planteamos en la segunda semana en un foro, que fue realizar una devolución de los temas que les estudiantes habían planteado a través de un audio. Allí no solo les comentaba algunas dimensiones conceptuales del tema abordado, sino que además les conté un poco de mí, de mi situación en la cuarentena, de cuanto extrañaba el aula, pero también qué importante me resultaba que siguiéramos juntas, aprehendiendo en este proceso.

Las repercusiones de ese audio enseguida se hicieron sentir: “Profe, qué lindo escuchar tu voz”, “qué bueno una palabra de aliento”, “ahora me quedó mu-



cho más claro lo que leí”, entre otros comentarios que hicieron que ese espacio frío comenzara a hacerse humano.

La segunda estrategia que tomamos, con el conjunto de toda la cátedra, fue iniciar las clases sincrónicas vía Zoom y creo que allí dimos un gran salto. Si bien no era obligatorio estar presente en las clases sincrónicas, se mantuvieron hasta el final del cuatrimestre un promedio de 22 estudiantes, de 34 totales en la lista, que acompañaron cada miércoles, entre mate y mate, desde distintos lugares y geografías, las conversaciones de Comunicación y Educación.

Con un inicio más expositivo y una segunda parte para intercambiar, preguntar y debatir, transcurrieron esos miércoles en los que nos hicimos comunidad; y, desde el interior de los hogares con mamás, papás, hijos y amigos que pasaban de fondo, transitamos Comunicación y Educación con producciones finales creativas, multilinguaje y con la certeza, como me dijo un estudiante en nuestro último encuentro, de que “ganamos la batalla”.

### **Pensar y proponer procesos educativos en contexto de emergencia**

Si me pongo a pensar cuánto hace que comenzamos con el dictado de clases virtuales en este contexto de emergencia, me da la sensación de que fue hace mucho, mucho tiempo atrás. Sin embargo, no hace más de dos meses que finalizamos el primer cuatrimestre del proceso educativo que llevamos adelante desde la cátedra de Comunicación y Educación con perspectiva de género en el contexto de pandemia, y particularmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), experimentando el ASPO. Es el momento justo, ni muy temprano ni muy tarde, para esbozar una memoria que nos invite a reflexionar en relación con la reconfiguración de los procesos educativos en contextos de emergencias en el marco de la Universidad Nacional de La Plata.

¿Cómo vivimos ese proceso educativo virtual en contexto de ASPO? ¿Desde qué perspectiva se pensó la propuesta pedagógica? ¿Cómo nos reconfiguramos como equipo? ¿Cómo nos interpeló este proceso en nuestras subjetividades? ¿De qué manera la perspectiva de género se cristaliza en nuestras prácticas cotidianas en el contexto de ASPO?



Estas son algunas inquietudes que se generaron en la experiencia de la cursada de Comunicación y Educación (II) en el año 2020. Y serán recuperadas en las líneas posteriores, para poner en juego lo que, como colectivo de trabajo, hemos definido como un proceso educativo virtual de emergencia. En este sentido, es relevante situar desde el inicio, que no solo tiene como particularidad la experiencia virtual en la práctica educativa, sino que la mayor característica de este proceso tiene que ver con el contexto de aislamiento y de pandemia que nos vemos habitando. Hecho que nos obligó, a toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, trabajadores de la administración, etcétera) a formar parte de la virtualidad para ocupar nuestros roles y, de este modo, hacer efectivo el dictado de la materia en este inédito y tan complejo contexto.

Esta última cuestión fue el eje que orientó y determinó todas las decisiones que se fueron tomando hasta llegar a construir la propuesta pedagógica. Es decir que, más allá del trabajo sobre la problematización de contenidos específicos, recuperamos el contexto para pensarlo como parte integral de nuestro proceso educativo, y desde allí producir conocimiento. Durante toda la práctica educativa, se sostuvo la importancia de reconocer y visibilizar cuáles son nuestras condiciones de producción.

Por lo tanto, el eje conductor del proceso osciló entre la visibilización y reconocimiento de las condiciones de producción, y la problematización de nuestras propias prácticas educativas en este contexto, en tanto desarrollo y reflexión de los contenidos teóricos que esta cursada se propone poner en juego. El propósito de esta estrategia pedagógica tiene origen en la necesidad de poner en palabras, de manera ordenada, toda la revolución y reconfiguración subjetiva que fuimos habitando desde marzo a la fecha.

En este sentido, esta cátedra ubica al lenguaje como necesario e indispensable para la construcción de la verdad. Por lo tanto, se propuso generar espacios de diálogo en donde se problematicen nuestras condiciones de producción, y no se reproduzca de manera automática aquello que el sistema neoliberal está esperando de nuestro quehacer.



Finalmente, es necesario resaltar con este marco que nuestro posicionamiento político con relación a la mirada de mundo desde una perspectiva de género promovió la elaboración de Trabajos Finales Integradores por parte de los estudiantes, que recuperan la trama de la violencia y la desigualdad, dentro del campo de Comunicación y Educación en contexto de pandemia y ASPO. Estas producciones cristalizaron la síntesis de la práctica educativa, demostrando que, si bien no han podido realizar las “tradicionales” prácticas en escuelas, han generado lecturas de mundo, recuperando los problemas sociales (la realidad) y los contenidos teóricos que fueron compartidos para promover la criticidad. No solo en el ejercicio de la docencia, sino también en nuestro modo de habitar el mundo para contribuir así a una transformación social en términos de inclusión de derechos.

### Honrar la clase: diario de cursada en cuarentena

Para principios de abril 2020, con el ASPO decretado, el comienzo de clases virtuales no nos sorprende –lo intuíamos–. De todas formas, nos sobrepasa. Los tiempos de clase son distintos y difíciles de medir, los modos de encuentro son otros, los recursos educativos cambian. Queremos ofrecer lo mejor de nosotros. Dar clases en este contexto es, sobre todo, acompañar, contener, acercarse al otro.

En las primeras clases, a medida que aprendemos a utilizar la plataforma a fuerza de tutoriales y consultas con colegas, notamos que los estudiantes también están en un territorio nuevo. La diferencia generacional que tenemos con la mayoría no garantiza que los estudiantes sepan utilizar el aula virtual, ni que estén acostumbrados a esta modalidad. En uno de los primeros foros de consulta, recibimos una pregunta que nos descoloca: “¿Profe, entonces para la clase de hoy, solamente hay que leer?”.

Nos preguntamos, ¿qué es una clase? ¿Qué esperan de una clase? Antes, estaba claro que un teórico era entrar al aula, sentarse a escuchar, tomar nota y responder, eventualmente, algunas preguntas provocadoras del debate. ¿Y ahora? ¿Cuántos materiales son dos horas de clase?

Algunos nos piden videollamadas, tienen miedo de perderse contenidos, de no darse cuenta si les pedimos tareas. Nos piden que a través de las pantallas si-



mulemos una clase como las que esperaban en la modalidad presencial. Pero son muchas y en las comisiones del teórico no se puede, no siempre tenemos buena conectividad. Otros nos escriben porque no tienen internet para seguir los contenidos. Intentamos alternativas, proponemos fechas flexibles, explicaciones personalizadas, pero ahí estamos, sin ver cuántos nos siguen y de qué manera.

Nos damos a la tarea de hacer más videos complementarios que expliquen los textos y las clases, invitamos a amigas a compartir sus testimonios sobre temas específicos. Pensamos consignas nuevas. Incorporamos a nuestra tarea docente el aprendizaje de herramientas de diseño, edición y publicación: Canvas, Videomaker, Audacity, YouTube. Atrás quedaron los días en que la única complejidad tecnológica pasaba por saber conectar el cañón proyector.

Así y todo, hay días que no parece suficiente. A veces, sentimos que no terminamos de entender sus expectativas. No se puede competir con el encuentro en el aula, con el saludo en el pasillo. Con el intercambio de un mate que nos acerca en cada clase. No lo intentamos tampoco, no es una competencia. Desde el principio sabíamos que no se trataba de “traducir” lo presencial a lo virtual, sino de reinventarse. Y perseverar en esa búsqueda de opciones hasta poder encontrarnos en esta nueva conversación.

¿Cómo se reinventa la práctica de campo? ¿Cómo recuperamos las experiencias de género en un clima de confianza y contención a través de un foro?

A tuestas. De algún modo lo hacemos. Llegamos al final del cuatrimestre. Llegamos todos, los estudiantes y nosotros. Pudimos acompañarnos. A diferencia de otros años, nos cuentan que parte de las discusiones de género que proponíamos en el aula las compartieron en la mesa familiar. A falta de pasillo y bufet de la Facultad para seguir pensando lo que se dijo durante la clase, valen las charlas con las parejas, los padres, las madres.

El final de cuatrimestre es ahora un lugar nuevo, una llegada –otra– para un proceso muy distante del presencial. Mantuvimos la bibliografía, los conceptos centrales y el equipo docente; transformamos todo lo demás. Incluso nuestro lugar en esta nueva aula. Dar clases es siempre aprender y transformarse. ●





**DIRECCIÓN DE GRADO**  
GRADUARSE EN PANDEMIA.  
LA GESTIÓN DEL EGRESO  
UNIVERSITARIO

Cultura organizacional y  
diagnóstico comunicacional  
en contexto de pandemia

---

Por *Rossana Viñas y Claudia Suárez Baldo*

## Introducción

Este trabajo es una síntesis de la sistematización y la reflexión continua que nacen de un doble rol como trabajadoras de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP):- como parte de un espacio de gestión institucional-la Dirección de Grado-y como docentes e investigadoras de una unidad de investigación -el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)-.

El artículo se desarrolla dentro de una línea exploratoria y reflexiva acerca de la importancia del diagnóstico comunicacional, el conocimiento de la cultura organizacional y la sistematización de experiencias para la gestión del egreso universitario desde una postura ideológica político-académica inclusiva, analizando especialmente la gestión del egreso 2020/2021 de la Licenciatura en Comunicación Social, del Profesorado en Comunicación Social y las Tecnicaturas que conforman parte de



la oferta académica de la institución (Periodismo Deportivo, Comunicación Digital, Comunicación Popular, Comunicación Pública y Política), a partir de la suspensión total de la educación presencial por la pandemia COVID-19 y la virtualización total de educación tras el decreto presidencial que dictaminó el Aislamiento Seguro, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en toda la Argentina; sumado a los desafíos actuales en función de la imprevisibilidad de la pandemia, la inmunización de la población y las decisiones epidemiológicas-políticas para el retorno paulatino de estudiantes, docentes y trabajadores a las instituciones educativas.

### Sobre la importancia de un diagnóstico

Hacer un diagnóstico situado implica una síntesis dialéctica de al menos tres elementos: contextualización espacio-temporal, relevamientos de datos empíricos y producción de sentidos a partir de ambos. Asimismo, diagnosticar la cultura organizacional constituye un elemento central para movilizar procesos de transformación, conformando una motivación distintiva: diagnosticar para proponer y gestionar la comunicación.

Esto implica pensar al diagnóstico de comunicación en las organizaciones como proceso de cambio, atendiendo a las potencialidades y debilidades de las mismas, a partir del que se plantean las líneas de acción a seguir a partir de los objetivos planteados. El diagnóstico se constituye así como herramienta para evaluar las prácticas sociales a partir de un conocimiento sistemático de las organizaciones, y del planteamiento de acciones destinadas a generar modificaciones en la comunicación y la cultura de las instituciones, que ayuden a producir cambios positivos en las mismas. (Prieto Castillo, 1999 en González Frígoli, 2016)

Para esta tarea, consideramos necesario empezar por describir las actividades de la Dirección de Grado, antes y después de la pandemia, y más atrás, antes y después del cambio de Plan de Estudios, teniendo en cuenta la dinámica propia de los tiempos y de los sujetos.

En este camino nos resulta fundamental describir los objetivos organizacionales de Dirección de Grado, y las diversas vinculaciones laborales de la ofi-



cina, la comunicación con los estudiantes y los docentes, y con las otras oficinas fundamentales para la gestión del egreso en la FPyCS.

Esta descripción nos permitirá analizar las transformaciones en las prácticas laborales, organizacionales y comunicacionales, que habían sido diseñadas para entornos presenciales, y que producto de la pandemia y el ASPO, tuvieron que adaptarse a la virtualidad para garantizar el derecho al acceso, la permanencia y la terminalidad en la educación pública argentina.

Porque tal como lo pensamos en nuestra Facultad, y lo expresa Gentili (2008) trabajamos en “un proyecto de pensar y construir la vida con y entre nosotros y los otros” (p. 48) sin perder de vista a la educación superior como derecho humano y social.

En este sentido, consideramos relevante esclarecer qué significa el egreso para la institución y cómo se lo trabaja para abordar las tensiones, conflictos, resistencias, oportunidades y desafíos que estas transformaciones implicaron en el devenir de la gestión histórica del egreso universitario, anticipando con estas palabras una reflexión: para la Dirección de Grado de la FPyCS, la crisis generalizada producto de la suspensión total de las actividades presenciales en las instituciones educativas, incluido el egreso universitario, significó una oportunidad que modificó cuantitativamente y cualitativamente el egreso en general.

## La Dirección de Grado

La Dirección de Grado, depende de la Secretaría Académica, y fue inaugurada en el año 2003, para dar respuesta institucional a la tesis de grado, dispuesta en el currículo del Plan de Estudios 1998 para el egreso en la Licenciatura en Comunicación Social.

A partir de este momento, muchos de los sentidos asociados a la tesis fueron en general negativos relacionados a la dificultad de su elaboración, de su escritura, de su disociación con los trayectos formativos de la carrera, por el desconocimiento del reglamento y los pasos administrativos, etc. En definitiva, el sentido generalizado para el significante tesis era de obstáculo: la tesis trababa el egreso.



Con este objetivo fue la modificación reglamentaria que propuso el Plan de Estudios 2014, por lo que la tesis pasó a denominarse Trabajo Integrador Final (TIF), para definir un trabajo final de horizonte realizable con la relevancia de este tipo producción para el fortalecimiento del campo académico y laboral de la comunicación. Además, este nuevo reglamento, se propuso trabajar el vínculo del TIF con las trayectorias de los estudiantes en el grado, y así alentar productos comunicacionales más anclados en las prácticas y experiencias desarrolladas en sus cursadas, y destrabar procesos que venían lentos y/o estancados o nunca habían empezado. Otras modificaciones estuvieron centradas en reemplazar los *viejos* paraguas temáticos de la tesis y se establecieron modalidades de elaboración. También, se desburocrataron algunos trámites, por ejemplo, el de cambio de dirección del TIF, o el pedido de prórroga e incorporación y/o desvinculación de estudiantes al proceso.

En este proceso, la Dirección de Grado, además de gestionar y administrar formalmente todo lo relacionado al TIF, desempeñó un rol fundamental en el vínculo y en la comunicación con los estudiantes y los docentes. Para la Dirección de Grado, este cambio del reglamento significó un hito fundacional. La oficina abandonó la tarea meramente administrativa/receptiva de trámites, para pasar a tener un rol activo en la comunicación interna y externa, y así *salir* a interpelar a los estudiantes para trabajar personalmente la nueva modalidad de TIF, y en la misma línea con los docentes, puesto que el cambio fue para todos, y todos necesitamos espacios de asesoramiento.

La primera decisión tuvo que ver con la comunicación interna en la Dirección de Grado para lo que fue necesario unificar criterios para la resolución y comunicación de trámites y consultas.

Las actividades fundamentales de la oficina fueron y son administrar las entregas de Planes de TIF, los TIF, la organización de los coloquios de TIF, última evaluación para el egreso y el armado de mesas de finales especiales. Sin embargo, a partir del cambio de reglamento en el año 2014, la Dirección de Grado agregó a estas tareas fundamentales, la planificación de la comunicación interna y externa para “promocionar” el nuevo reglamento TIF y así posibilitar el egreso a más estudiantes.



No es verdad que una institución que después de recibir a cien alumnos produce a diez excelentes graduados sea una universidad de excelencia. Es una universidad mala, porque no ha estado a la altura de garantizarles a todos, el derecho a la educación (2015).

Desde esta idea y desde una matriz ideológica político-académica inclusiva, se fueron organizando talleres, encuentros, jornadas de TIF para estudiantes en proceso de TIF, para aquellos que no lo habían empezado, para les estudiantes de las extensiones áulicas<sup>1</sup>; reuniones con docentes, por temas, por modalidad; y con docentes que se encargan de mesas de finales especiales. A la vez, se confeccionaron materiales didácticos, impresos y digitales, para sistematizar e intentar dar certezas a las dudas que fueron surgiendo por el cambio de reglamento y así habilitar la escritura y producción.

En este marco, se comenzó a trabajar con el Programa Finalización de Carrera fue el encargado de planificar y ejecutar los mencionados talleres, jornadas, encuentros, con los docentes y estudiantes, haciendo el trabajo *de hormiga* para conectar la trayectoria del grado con la elaboración del trabajo final, materializando el espíritu del nuevo reglamento. El Programa, creado por el Rectorado de la UNLP en el año 2013 –hoy llamado Programa de rendimiento académico y egreso (PRAE)-, en lo que constituye el primer antecedente formal en la preocupación e inversión para la gestión del egreso universitario, articula con la Dirección de Enseñanza de la FPyCS y con las áreas académicas de la UNLP, que nos proveen la información necesaria para comunicarnos con los estudiantes que han ingresado hace varios años, y adeudan pocas materias para finalizar la carrera.

Esta información es de gran importancia porque posibilita el vínculo con todo el universo de estudiantes que no se acercan a la oficina (por estar desconectados de la Facultad o porque viven lejos), pero además el vínculo con la Dirección de Enseñanza es fundamental porque allí se gestionan todos los certificados habilitantes para la entrega de trámites en la Dirección de Grado (trámites que por la pandemia

---

1 La Facultad de Periodismo y Comunicación Social ha tenido y tiene extensiones áulicas a largo y ancho del país, de sus –hoy- 6 carreras: Río Grande, Ushuaia, Punta Alta, Formosa, La Costa, Bragado, Chivilcoy, Iser, ExEsma, Gualaguaychú, Moreno, Laprida, Morón, Carmen de Patagones, Monte Caseros. Zapala, ExEsma.



fueron virtualizados, pero gestionados Grado) y es la oficina que sistematiza cuantitativamente los ingresos y egresos de todas las carreras de la Facultad.

Es importante decir que todas las actividades de la Dirección de Grado pre-pandemia eran presenciales. Solo en algunas ocasiones se habilitaron coloquios de TIF o exámenes finales virtuales para estudiantes de extensiones (casos en que la extensión había dejado de funcionar pero quedaron estudiantes por graduar) o estudiantes que se habían ido a vivir al exterior (mediante certificación que constatará que el estudiante vivía y trabajaba en ese lugar).

Por otra parte, los talleres encuentros y jornadas eran presenciales y nos costaba mucho (por resistencias más simbólicas que tecnológicas) virtualizarlos encuentros para que puedan ser vistos por estudiantes que no podían acercarse. En pocas palabras, la presencialidad era la vara que medía éxito de una actividad.

Para finalizar, más allá de las significativas transformaciones cualitativas y cuantitativas del cambio de reglamento, el paso de tesis a TIF para el egreso de la Licenciatura fue el primer antecedente de conciencia organizacional de la oficina.

### La gestión del egreso en aislamiento

El 7 de marzo de 2020 la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (como hace ya varios marzos) realizó una jornada masiva de egreso. La mañana de ese sábado la institución abrió sus puertas a futuros egresados de diversas carreras, pero mayormente fueron de la Licenciatura: madres, padres, amigos; alrededor de 600 personas transitaron los pasillos y las aulas de la Facultad, y al final de esa mañana, casi 40 estudiantes se convirtieron en comunicadores.

Nunca nos imaginamos que sería nuestro último evento masivo de egreso (presencial) y que tan sólo 7 días después, dejaríamos de ir a la Facultad. El 20 de marzo de 2020 ingresamos al Aislamiento Seguro, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dictaminado por un DNU del Gobierno Nacional.

Esos días que fueron del 13 al 20 de marzo, tuvimos que *levantar* (suspender sería tal vez un mejor concepto, pero como no teníamos certeza de nada, ni de la



propia vida, no sabíamos cómo, ni dónde podíamos reprogramar ese evento) coloquios pautados, llamar a docentes para dar explicaciones, y lo más complejo: decirle a les estudiantes que por el momento, no se recibirían.

En relación al trabajo cotidiano, es importante mencionar que antes del aislamiento ya trabajábamos con mucho material sistematizado de manera virtual, pero se privilegiaba lo físico, tanto el material impreso como la presencialidad. Por ejemplo, les estudiantes entregaba el Plan de TIF impreso y también por correo, y con el TIF lo mismo, 4 copias impresas (3 para les jurades y 1 para la biblioteca) y una versión digital para un banco de TIF digitales. Ya funcionaba, de algún modo un sistema mixto, pero lo virtual acompañaba, era complemento de lo material.

Decretado el ASPO, tuvimos que trabajar rápidamente en pensar y aprobar los marcos reglamentarios de la virtualidad, junto a la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo, confeccionar instructivos para la entrega de Planes de TIF y TIF digitales, y en la articulación con otras oficinas de la Facultad a distancia.

La incertidumbre y la angustia fueron la moneda corriente. Del 20 de marzo al 3 de abril, vivimos los primeros 15 de aislamiento total. Desde nuestras casas, entre llamadas y las primeras videoconferencias por *whatsapp* y con pruebas de la novedad del *Zoom*, empezamos a movernos.

Nuestra Facultad, luego del anuncio oficial de la UNLP -respecto a confirmar el calendario académico 2020-, inició un proceso arduo, paulatino y complejo de virtualización de cursadas, de finales, de trámites y por supuesto, de coloquios de TIF. Tuvimos en claro en todo momento, que nuestro objetivo era, es y será la garantía del derecho a la educación superior de les estudiantes: a acceder, a ingresar, a permanecer y a egresar de la universidad pública argentina.

Y el 8 de abril de 2020 -19 días después del DNU que establecía el ASPO- tuvimos el primer coloquio virtual a través de la plataforma *Zoom*-, al que se le sumarían muchos más. Y eso representaría sólo el comienzo de una serie de estrategias en 2020 y 2021: 2 encuentros de Jóvenes Investigadores a dis-



tancia -con tesistxs y becarixs-, con la presentación de avances de TIF que posibilitaron cierres de procesos; 6 Talleres de TIF remotos para trabajar las cuestiones administrativas del proceso de entrega de Plan y TIF; 9 talleres de TIF con el abordaje de temáticas específicas con asesoría de marcos teóricos y metodológicos. Y la articulación constante con el espacio curricular del Seminario/Taller de Tesis.

Estas instancias a la distancia, posibilitaron el retorno de estudiantes que habían abandonado por completo, la idea y el sueño de alguna vez recibirse en la Licenciatura.

De la misma manera, sucedió con el caso de las carreras del Profesorado y las Tecnicaturas, en la que la virtualidad posibilitó que muchos estudiantes *volvieran* a rendir en las mesas de finales su última materia.

A partir de estas decisiones y de esta nueva realidad organizacional remota que nos tocó y toca habitar, compartiremos tres situaciones que atravesamos como organización en la tarea de gestionar en la virtualidad el egreso universitario en la Licenciatura:

-La primera situación que nos interesa compartir fue respecto de la división de las actividades de la oficina, la pregunta fue cómo llevaríamos adelante el trabajo, cada una desde nuestras casas, pero teniendo en cuenta las condiciones materiales de cada una<sup>2</sup> (respecto de las tecnologías en el hogar e internet) y de vida de cada una (fundamentalmente con o sin hijos). En este sentido la Facultad reaccionó rápidamente al asistirnos con sus tecnologías, es decir nos permitió, mediante un control riguroso, llevarnos aparatos a nuestras casas para posibilitar la comunicación.

-Otro momento de tensión organizacional fue acerca de las plataformas de conectividad que empezamos a utilizar para realizar los coloquios de TIF. La primera plataforma que formalmente usamos para la realización de coloquios de TIF virtuales fue *Zoom*. Esta novedosa aplicación -de origen chino- funciona-

---

2 En la Dirección de Grado, las trabajadoras son todas mujeres.



ba muy bien para nuestros propósitos, las trabajadoras de la oficina se habían adaptado fácilmente y les estudiantes y docentes también. Sin embargo, casi inmediatamente a su formalización, comenzaron a circular rumores de que, mediante esta plataforma, se accedía a informaciones privadas de la computadora personales y “se robaba información” y eso provocó alguna que otra confusión. Claro que este es un debate muchísimo más amplio e interesante sobre la tecnologías y la soberanía informativa, desde nuestro abordaje solo podemos decir- hoy- que no sabemos a ciencia cierta si se robaba o no información, seguramente si eso sucede todas las plataformas lo hacen y tal vez, por tratarse de una tecnología china, fueron las empresas de la competencia las que promovieron este rumor. A partir de estos rumores, alternamos con la competencia hegemónica: el *meet* de *Google*.

-Para finalizar, otra situación paradójica que nos trajo la gestión virtual del egreso en la Licenciatura fue que les estudiantes, que muchas veces nos reclamaron la virtualidad, esta vez no querían resolver su egreso de manera remota porque sentían que de este modo se desvalorizaba la potencia emotiva de finalizar la carrera ¿Y qué podíamos decir nosotras, que no teníamos certeza de nada y sabíamos -por verla y protagonizarla- de esa emotividad de la que hablan? Cuando les convocábamos a coloquiar sus TIF nos respondían que lo iban a dejar para un poquito más adelante, suponiendo que la situación se terminaba pronto. Hasta que luego, y viendo que la situación no mejoraba, al menos respecto de la presencialidad en las instituciones, es que finalmente y con mucha felicidad, llegamos a tener un alto número de egreso. Concretamente, la gestión virtual del egreso en 2020 fue de 725, superando la gestión del año 2019.

El avance tecnológico trae aparejados cambios en los costos de las universidades, que, si bien son organizaciones con gran inercia, paulatinamente han incorporado adelantos, especialmente en lo referido a la virtualidad en la enseñanza. La pandemia del COVID-19 ha sido un parteaguas en cuanto al ritmo de admisión de las modificaciones, con una vertiginosa transformación de las instituciones a la educación a distancia. Este experimento, impensable antes de lo sucedido, exigió cambios que seguramente serán revertidos porque fueron obligados por las circunstancias; sin embargo, la situación no se retro-



traerá al escenario previo y quedarán muchos elementos de la nueva realidad. (Doberti, 2021, p. 21).

Y es lo que hoy estamos comenzando a transitar.

## Consideraciones Finales

Luego de 227 coloquios virtuales, el 29 de septiembre del 2021, tuvimos nuestro primer coloquio presencial. Pero nada es casualidad. La Facultad de Periodismo y Comunicación social fue la segunda Facultad de la UNLP en gestionar el egreso virtual y la primera en recuperar la presencialidad.

Respecto de la presencialidad para la gestión de los coloquios, las instituciones educativas, en este caso la universitaria, volvió a abrir sus puertas a los estudiantes con rigurosos protocolos, con una presencialidad optativa y cuidada.

También advertimos que muchos de nuestros estudiantes no están en la ciudad, por lo tanto, más allá de la aprobación del coloquio presencial, eligen hacer su coloquio de manera virtual. Sobre esta situación creemos que la bimodalidad será una tecnología muy utilizada para esta instancia, si es que institucionalmente se la continúa respaldando.

Para finalizar, respecto de la cultura organizacional y la política institucional para el egreso universitario, consideramos fundamental trabajar en una matriz político-cultural compartida que comprenda el egreso como una política pública inclusiva para la justicia social, tan importante como el ingreso y la permanencia. En segundo lugar, la articulación de los distintos referentes, de las oficinas que gestionan la cotidianidad de los estudiantes para una comunicación político-académica que vincule y re-vincule, en los casos que fuera necesario, a los estudiantes de ayer y de hoy; un trabajo consensuado entre docentes, funcionarios, no docentes, estudiantes, con un mismo objetivo: reconocer trayectorias estudiantiles y propiciar soluciones para que ese estudiante, que le falta muy poquito, pueda egresarse.

Durante la pandemia, hemos sido el Estado presente en las casas de nuestros estudiantes garantizando el derecho a la educación superior, en jornadas sin



límites, siendo creatives en nuestras pedagogías adaptadas y aplicando muchísima creatividad mientras como trabajadores de la universidad pública surfeábamos en olas turbulentas y nos replanteábamos pedagogías, metodologías y prácticas para que la masividad y la diversidad no vean coartado su derecho a la educación superior.

Fuimos arquitectes y anfitriones –en palabras de Brailovsky (2020)- de una corporeidad creada en el cuadrado del Zoom; le dimos la bienvenida a cada estudiante, dimos clases y celebramos junto a muchos, el momento en el que se convirtieron en graduados para toda la vida de la UNLP.

En este sentido, Gentili, considera que “La universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma” (2008, p. 50); de re-pensarse como institución y de re-pensarnos como docentes.

Y esto ha comenzado a suceder a partir de la modificatoria del artículo de la LES en 2015, que promulgó el ingreso irrestricto y determinó al Estado como garante de ello y de su gratuidad, y la declaración de la CRES 2018, que definió a la educación superior como un bien público y social. Esto ha contribuido a que hoy el sistema universitario argentino sea un símbolo en términos del acceso igualitario.

En este contexto, la diversidad y la heterogeneidad son puntos comunes que encontramos en las aulas y representan uno de los desafíos que debemos enfrentar como institución educativa universitaria para promover verdaderamente, no sólo que el acceso y el ingreso sean efectivos, sino también la permanencia, el egreso y la graduación de todas las estudiantes; porque el derecho humano a la educación es de todas. Parafraseando a Gentili (2008), para que más Luizes Carlos habiten nuestras aulas con sus tímidas sonrisas y puedan concretar efectivamente, con la garantía del Estado, el acceso a un título universitario. ●



## Bibliografía

- BRAILOVSKY, D. (2020). “Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena”. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nhtdQjfc9YI>
- DOBERTI, J. (2021). “Los costos de la universidad ante el cambio tecnológico”. En DOBERTI, J... [et al.] (2021). *La agenda universitaria VI. Reflexiones sobre las universidades antes, durante y después de la pandemia*. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo. Libro digital, PDF.
- GENTILI, P. (2008). “Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro”. En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de



<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>

- GONZÁLEZ FRÍGOLI, M. (2016). “La importancia del diagnóstico y el conocimiento de la cultura organizacional para la generación de estrategias de cambio y transformación desde la comunicación interna en las organizaciones”. [Tesis Doctoral]. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58446>

- “La universidad es un derecho” (7-7-2015). En *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-276534-2015-07-07.html>





# DISEÑO Y PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULUM

---

*Por Adriana Coscarelli*

La experiencia en la cual se basa este artículo se halla enmarcada dentro de la cátedra Proyectos Curriculares en Comunicación (Diseño y Planeamiento del Currículum), correspondiente a la carrera de Profesorado en Comunicación Social. Se trata de una materia cuatrimestral, entre cuyos propósitos principales se halla capacitar a sus alumnos en el diseño de proyectos curriculares en comunicación social desde un enfoque crítico-propositivo en diferentes espacios de comunicación y educación.

Esto requiere del desarrollo de una competencia comunicativa amplia, desde el punto de vista lingüístico, sociolingüístico y pragmático; de allí la relevancia que adquieren las actividades propuestas especialmente en lo que respecta a la escritura en los trabajos prácticos, ámbito en el cual la formación y el acompañamiento de los estudiantes suelen ser más personalizados.



Durante el año 2020, debido al aislamiento social preventivo y obligatorio ocasionado por la pandemia del Covid-19, ante la exigencia de propuestas educativas a distancia, el espacio educativo experimentó profundos cambios que activaron reflexiones diversas, dando lugar a una vasta bibliografía (Dussel, Fontana, Magnani, entre otros autores).

Surgió entonces, entre tantos desafíos, el de transitar por las etapas del proceso de escritura de manera virtual: planificar, escribir borradores, reescribir, corregir a partir de las explicaciones y los comentarios del docente, considerar las observaciones de los compañeros, hasta editar el trabajo final: en nuestro caso, un Proyecto Curricular. Todo fue mediado por las nuevas tecnologías y transcurrió desde y dentro de las pantallas de computadoras, teléfonos celulares y otros dispositivos.

A pesar de que el proceso de escritura podía orientarse y reencauzarse mediante documentos compartidos en Google Drive y comentarios en el foro del aula virtual montada en AulasWeb sobre la plataforma educativa Moodle (Enríquez, 2011), como viene haciéndose desde hace años en muchas cátedras, entendimos que era necesario incorporar nuevos recursos, dado que ya no existía el encuentro presencial semana a semana, que complementara ambas prácticas asincrónicas.

El interrogante del cual partimos entonces fue cómo utilizar lo que las nuevas tecnologías nos ofrecen, a fin de ponerle cuerpo y voz, es decir, dotar de entidad física/real a los actores de este proceso, para recuperar, por un lado, la espontaneidad y riqueza de la interacción en múltiples direcciones –del profesor con sus alumnos y de estos entre sí– y reflexionar acerca de las etapas del proceso de escritura, por otro.

Sin duda, el aprendizaje debía seguir siendo interactivo para conservar sus ventajas, ya que este tipo de aprendizaje permite construir el conocimiento de modo personal a partir de diferentes puntos de vista; al mismo tiempo debía ser autorregulado a fin de garantizar la autonomía de los estudiantes, y controlado por sus pares y por el docente, ante la exigencia de una mediación más cualificada, puesto que él es quien debe enseñarles a aprender (Beltrán Llera, 2003).



Verdadera protagonista de la comunicación a distancia, si bien la escritura circulaba a través de los correos electrónicos, las propuestas, las entregas y los foros de consulta o de discusión, fue necesario acompañarla con encuentros sincrónicos por Zoom como aplicación que nos permitiera *robustecer* (término muy habitual en el ámbito de las nuevas tecnologías) el vínculo pedagógico.

Tal como afirma Brailovsky (2020), *humanizar o pedagogizar* el uso de las tecnologías ha constituido un imperativo central en el contexto de aislamiento, lo cual demanda al docente cumplir con un doble rol: el de arquitecto, para construir una reflexión estratégica, situada, consciente de las ventajas y desventajas de los dispositivos que utiliza en general, no solo los tecnológicos, y para percibir y entender las luchas de sentido presentes en el aula; el de anfitrión, ya que enseñar implica percibir la forma que todo esto adquiere en cada encuentro.

Ahora bien, volviendo al objeto específico de aprendizaje del cual hablamos, coincidimos con Flores-González, Flores-González, Castelán-Flores, y Zamora-Hernández (2020: 13) en que “los entornos virtuales son un espacio de oportunidades para ampliar el abanico de herramientas que contribuyen a la calidad del aprendizaje de la escritura, cuyo sustento radica en un aprendizaje cognitivo”.

Se trata, en realidad, de un proceso extenso y complejo, nunca concluido, que se va enriqueciendo y perfeccionando a lo largo de toda la vida académica y profesional, no de manera lineal sino espiralada, dado que cuando intentamos transmitir información o conocimiento a través de la palabra escrita siempre planificamos, formulamos ideas, las textualizamos, revisamos, escribimos y reescribimos, corregimos, reiniciando partes de este proceso, hasta que finalmente las editamos.

### Invitación a participar del recorrido

Al principio de la cursada, la palabra escrita (y leída) fue el eje vertebrador y exclusivo de la comunicación: mensajes de presentación y bienvenida, edición de perfiles, encuestas, correos, consultas y respuestas, discusiones en foros a partir de consignas relacionadas con la bibliografía. Estas actividades permitieron hacer un diagnóstico del grupo en general (conocimientos previos, expectativas, nivel de heterogeneidad, etcétera) y de la escritura de cada alumno en particular.



A pesar de que la materia corresponde al tramo final en la etapa de formación de futuros educadores y comunicadores, nos encontramos con una gran disparidad en el nivel de competencia escrita dentro del grupo de cursantes, como puede verse en algunos fragmentos que hemos extraídos de uno de los primeros foros y citamos a continuación.<sup>1</sup>

La consigna de participación solicitaba determinar cuáles eran a su criterio las huellas, los sentidos culturales, políticos, económicos e ideológicos, y las marcas propias de la institución (la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata) presentes en los Planes de Estudios 1998 y 2014-2017.

#### **ESTUDIANTE A**

Esta actividad propuesta por la cátedra nos proporciona un reconocimiento y reflexiones a nuestra instrucción, construcción académica a través de un currículum establecido de formación profesional lxs comunicadores ,y como nos acompañarán en nuestra vida profesional ; Algunos antecedentes para tener en cuenta del profesorado plan 98 también nos referimos a mejores de actualizaciones al Plan 2017 Por ejemplo en estos casos , la reforma de prescripción por sobre auto-estructuración (especialmente en correlativas y contenidos mínimos).

#### **ESTUDIANTE B**

El Plan 1998 (que, de paso, es el que estoy haciendo yo) tuvo su discusión en los 90, una época de vaciamiento de la educación. Como dice el texto de Rodrigo buscaba “mayores niveles de flexibilidad, lo que implicaba un aumento de las posibilidades de auto-organización para los/as estudiantes” eliminando correlativas y efectuando una especie de “elige tu propia aventura” para el recorrido de cada estudiante. El plan nuevo si bien es más flexible en cuanto a que todas sus materias son cuatrimestrales (otra clara señal de época) también tiene el hecho de ser un recorrido más integral para sus estudiantes.

---

<sup>1</sup> Las citas han sido transcriptas textualmente, conservando la ortografía, la puntuación y el uso de espacios originales.



### **ESTUDIANTE C**

Observo que el plan de estudios de 1998 tiene un sentido de transformación curricular. En cuanto a lo cultural, considero que se le da mucha importancia a los procesos de globalización. Por lo tanto, se focaliza en la necesidad de formar profesionales de la comunicación para “el próximo milenio”. Además, identifiqué una mirada crítica que se hace sobre la mediatización de la cultura y que, como lo describe el plan, “ya no es factible pensar sin los medios”. Es decir, se entiende que existen los nuevos modos de comunicación, nuevas técnicas y relaciones sociales y procesos sociales en un mundo cada vez más conectado.

Se observa en general escaso entrenamiento de la escritura en ámbitos académicos, ya que, si bien el foro permite una escritura por momentos más informal o cercana al registro coloquial, algunos alumnos pierden de vista que la actividad se halla enmarcada en el aula virtual de una institución universitaria. Esto requiere, obviamente, escribir, leer, corregir, reescribir y controlar a medida que uno escribe o edita y corregir al final, antes de enviar sus intervenciones al foro.

Sin embargo, al principio ninguno recurre a la flecha de la botonera ubicada en la parte superior de la ventana del foro donde deben escribir su texto, que despliega los botones avanzados para usar, por ejemplo, margen justificado; tampoco el botón que permite editar el mensaje una vez finalizado para corregirlo o eliminarlo. Esto demuestra, por lo tanto, falta de exploración de los recursos y posibilidades de escritura que brinda el entorno virtual de Moodle.

Desde el punto de vista lingüístico, se observa un nivel de competencia muy bajo en el estudiante A, en cuyo texto resultan evidentes la falta de relectura y control, de coherencia y cohesión, como así también las dificultades en cuanto a la determinación del sujeto en la sintaxis de las oraciones, la ortografía, la puntuación y el uso de espacio entre palabras o frases. Se trata de un alumno que no logra elaborar un discurso propio, sino que tiende a cortar y pegar palabras del texto leído antes de realizar la actividad, ya sea en la consigna o en los planes de estudio.



En el caso del estudiante B, el nivel de competencia es bastante bueno. Al inicio se desliza al terreno de lo subjetivo e informal, mediante una aclaración entre paréntesis para dar cuenta de su recorrido en la carrera; luego esboza un comentario que demuestra una lectura crítica y atenta de los documentos e incorpora una cita textual, a pesar de que se halla incompleta porque señala el autor pero no el año de publicación de la obra ni la página.

Por último, el alumno C demuestra un nivel de competencia lingüística superior, pues su escritura permite una lectura mucho más fluida, debido al uso frecuente de conectores y de una sintaxis más compleja. Su texto es muy coherente y cohesivo, y se posiciona a través del uso de la primera persona como un autor reflexivo y también como un lector crítico de la bibliografía.

A fin de trabajar con las dificultades de escritura detectadas en la primera etapa de diagnóstico, se inicia, entonces, un trabajo desde un doble frente:

a) por la mensajería del aula de modo individual, personalizado, se recomienda fortalecer y ampliar sus conocimientos a aquellos alumnos que aún no han desarrollado una buena competencia, utilizando el material complementario incluido en la pestaña “Apoyo a la escritura” (acentuación, puntuación y uso de preposiciones, entre otros temas);

b) en los encuentros sincrónicos por Zoom, se hacen comentarios generales relacionados con problemáticas de escritura que siguen presentes en los foros.

Más tarde, al promediar la cursada, comienza un trabajo extenso y colaborativo que requiere atravesar un proceso de escritura mucho más complejo, con integración de múltiples destrezas, desde la planificación hasta la edición de su propio Proyecto Curricular.

La escritura de este se trabaja por tramos para lo cual se establecen cuatro entregas parciales de acuerdo con los ítems solicitados en cada uno de ellos (marco referencial; propósitos y objetivos; contenidos y cronograma; metodología, evaluación y bibliografía) y una entrega final.



En la etapa inicial de planificación cada grupo, luego de leer la bibliografía correspondiente (Steiman, 2007; Davini, 2008; Dussel y Quevedo, 2010; Feldman, 2010a y 2010b) debe iniciar la búsqueda de una institución sobre la cual proyectará su trabajo, investigar acerca de sus características, determinar el perfil de los destinatarios, discutir y organizar ideas a fin de determinar la temática y el objetivo principal de su Proyecto.

Una vez escrito, discutido y consensuado el borrador del marco referencial entre todos los integrantes del grupo, se realiza la primera entrega parcial, ya sea a través de un archivo compartido de Google Drive o como archivo adjunto por la mensajería de AulasWeb. El docente corrige y realiza la devolución del borrador unos días después de la entrega con observaciones y sugerencias que incorpora al documento en Word mediante la herramienta para comentarios del procesador de textos.

Una semana después, se fortalece y profundiza la devolución de modo sincrónico por Zoom en encuentros de ochenta minutos. A través de pantalla compartida, se recuperan y muestran dificultades comunes a varios grupos (problemáticas relacionadas con la cohesión textual, la coherencia y la progresión temática entre párrafos) u otras referidas a aspectos más puntuales (repeticiones, inadecuaciones léxico-gramaticales). Asimismo, se comparan, comentan y sugieren diferentes modos de expresar y organizar las ideas, dado que algunos grupos pudieron avanzar más que otros.

La pantalla compartida, les devuelve así, como una suerte de imagen especular, tanto interrogantes y dificultades recurrentes, como respuestas y soluciones que colaboren al desarrollo de su competencia escrita. Se explicitan y muestran recursos disponibles con el objetivo de que los alumnos incorporen prácticas sencillas en la búsqueda de posibles soluciones que nos brinda la propia lengua, en muchas ocasiones incorporadas al procesador de textos (corrector idiomático, búsqueda de sinónimos, etcétera), pero otras no (identificación de acentos diacríticos, dado que el corrector no puede identificarlos). Avanzamos entonces un paso más en la alfabetización académica y tecnológica, ya que muchas veces los estudiantes utilizan la computadora como una máquina de escribir ante el desconocimiento de la riqueza y variedad de recursos que este nos ofrece (tipo y tamaño de fuente, cursiva, negrita, subrayado, tachado, encolum-



nado, centrado, tipos de sangría e interlineado, paginación y notas al pie, marcadores y colores para resaltar, comentarios, búsqueda de repeticiones, sinónimos, antónimos, control de cambios, traducciones *online* de manera simultánea a la escritura, por mencionar solo alguno de ellos).

De este modo se intenta dar un lugar preponderante a nuevas revisiones y reescrituras, como tarea colaborativa al interior de cada grupo, enriqueciéndolas también con los comentarios de sus pares fuera del grupo y la explicación más detallada del docente por Zoom, siempre como retroalimentación proactiva dentro de un entorno virtual amigable.

El mismo procedimiento se repite luego de cada entrega parcial, donde se insiste en la necesidad de que los estudiantes experimenten cada etapa del proceso de escritura no como partes sucesivas sino recursivas e integradas, desarrollando una reflexión crítica, evaluativa, ya sea con respecto a su propia escritura o a la de sus compañeros.

Por último, como etapa de cierre, se realiza una evaluación y discusión entre pares –a la que no tiene acceso el docente– antes de la entrega final. La lectura crítica y la devolución por parte de sus compañeros permite validar la competencia comunicativa de cada alumno/grupo en cuanto al contenido (claridad en la expresión de ideas), a la estructura y al diseño gráfico del Proyecto.

De acuerdo con las opiniones que surgen de la encuesta final administrada a los alumnos, las instancias de autoevaluación y de coevaluación han sido tan valoradas como el acompañamiento y la evaluación calificada del profesor.

### Algunas reflexiones acerca del punto de llegada

No cabe ninguna duda de que con la pandemia y el distanciamiento tanto los estudiantes como los profesores nos hemos visto expuestos a nuevos conflictos y desafíos. Aprender y educar a distancia cuando no era esa la modalidad originalmente pactada entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, implicó un nuevo aprendizaje para todos, donde lo académico y lo tecnológico se imbricaban e interrelacionaban de manera inusual y estrecha.



Enseñar –desde la perspectiva del docente– y aprender –desde la perspectiva del alumno– exigió desarticular y volver a ensamblar las etapas del proceso de escritura, revisar prácticas habituales de cada uno de los actores y escenas educativas que funcionaban en otro contexto, analizarlas desde un lugar de interpelación y crítica totalmente diverso, actualizarlas en un juego innovador y creativo, donde debimos barajar y dar de nuevo una y otra vez.

Desde el punto de vista didáctico, de acuerdo con nuestra experiencia, consideramos que el uso de las nuevas tecnologías incrementa la cantidad de recursos disponibles puesto que permite complementar los más tradicionales con los más novedosos; asimismo esto implica articular, de algún modo, la alfabetización académica con la tecnológica.

Sin duda, corregir en papel o en archivos digitales requiere siempre de una devolución en la que el diálogo y la interacción tengan cabida, se presenten de modo más humano y real, aun mediando pantallas y dispositivos diversos. Los encuentros sincrónicos a través de Zoom, Webex, Google Meet u otras aplicaciones emulan la presencialidad, pero no la reemplazan; sin embargo, poseen la ventaja de permitirnos mostrar y compartir textos digitalizados, compararlos, comentarlos, analizarlos y evaluarlos, preguntar y repreguntar, buscar respuestas acerca de nuestras prácticas de escritura.

Al mismo tiempo, el análisis y la reflexión crítica sobre la escritura se desarrollan y profundizan en múltiples sentidos si a los comentarios del docente en los archivos digitales se le suman los de los mismos compañeros. La evaluación externa y calificada del docente se potencia, de este modo, aún más con la autoevaluación del alumno y la coevaluación entre pares, primero de manera intragrupal y luego intergrupala. Todas estas instancias evaluativas son altamente valoradas por los estudiantes.

Concebir la escritura de esta manera, como proceso, permite a los alumnos planificar, escribir borradores, reescribirlos, guardarlos en sus versiones sucesivas, corregirlos y editarlos de manera más reflexiva; al mismo tiempo, posibilita al docente conservarlos en un porfolio, evaluando no solo el producto en su edición definitiva, sino también el proceso. ●



Creemos, en síntesis, que las prácticas presentadas en este artículo u otras similares pueden contribuir a generar una mayor confianza en nuestros alumnos al sentirse menos frustrados ante las dificultades que se le presentan al escribir, una mayor autonomía y conciencia crítica. Esto desarrollará a largo plazo una mayor competencia comunicativa escrita en el ámbito cotidiano, académico y profesional. •

## Bibliografía

Beltrán Llera, J. (2003). “Enseñar a aprender”. En II Congreso de EDUCARED. Recuperado de:<http://www.ucm.es/info/psicevol/CURRICULUMS/ENSEÑAR%20A%20APRENDER.htm>.

Brailovsky, D. (2020). “Ecos del tiempo escolar”. En Dussel, I., Ferrante P. y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 149-161. Buenos Aires: UNIFE Editorial Universitaria, 2020.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.



Enríquez, S. (2011). “La enseñanza de la escritura en entornos virtuales”. En *Puertas Abiertas*, N° 7. Recuperado de: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/la-ensenanza-de-la-escritura-en-entornos-virtuales>.

Feldman, D. (2010a). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.

Feldman, D. (2010b). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Flores-González, N.; Flores-González, E.; Castellán-Flores, V. y Zamora-Hernández, M. (2020). “Objetos digitales de aprendizaje en entornos virtuales para fomentar la escritura: percepciones de los estudiantes”. En *Revista de Tecnologías de la Información*, Vol.7, N° 24, pp. 1-12.

Fontana, A. (2020). “Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia”. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 201-211. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Magnani, E. (2020). “Educación y tecnologías. Adentro de la caja”. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 85-100. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Steiman, J. (2007). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.





# ESTUDIOS SOBRE POLÍTICA Y SOCIEDAD II

---

*Por Cristian Secul Giusti, Luz López Alcalá y Milagros Lagneaux*

**E**l presente artículo recupera el trabajo realizado en las clases de la asignatura Estudios sobre Política y Sociedad II de la Tecnicatura Superior en Comunicación Pública y Política, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). De esta manera, se retoma lo abordado virtualmente con lxs estudiantes durante el dictado en el primer cuatrimestre y se subraya el diálogo teórico y virtual generado mediante las plataformas Zoom, Google Meet, Facebook y Web de Cátedras.

Particularmente, se profundiza la relación entre los textos brindados<sup>1</sup>, lxs autorxs, el contexto de escritura y la propia percepción de lxs estudiantes a la hora de recepcionar la lectura en un escenario pandémico y de intertextualidad digital. En esa línea, la materia problematizó conceptos primordiales del pensa-

---

1 Los textos completos se encuentran en la página web de la cátedra: [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/politicaysociedad2/?page\\_id=14](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/politicaysociedad2/?page_id=14).



miento político clásico y moderno, y estudió textos relevantes de la teoría política desde una mirada comunicacional, atendiendo sus condiciones contextuales y las motivaciones de sus autorxs –en tanto productorxs de sentido–. La propuesta didáctica desarrolló un trabajo de diálogo entre la antigüedad, el pasado reciente y la actualidad imperante, e incluyó una cronología de pensamiento que caracterizó la noción de lo político a lo largo del tiempo y la función de la comunicabilidad en el tratamiento de los textos.

La referencia contextual de las obras clásicas se hizo en rigor de su inscripción epocal y se discutió a sabiendas de su continuidad en la actualidad. En estos términos, la presencia pandémica del Covid-19 y la situación del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), primero, y del distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO), después, programados por el gobierno de Alberto Fernández, llevaron a pensar trabajos desde la virtualidad, diagramando cursadas multimodales en plataformas de uso cotidiano para lxs estudiantes (como, por ejemplo, Google y Facebook).

Así, tanto en la modalidad teórica como en la de cursadas prácticas se realizaron ejercicios desde la página web de la materia y el grupo de Facebook especial, creado para acompañar el proceso y coordinado por el titular de la materia Cristian Secul Giusti y las profesoras de cursada práctica Luz López Alcalá y Milagros Lagneaux.

Se debatieron modelos, ideas, posturas y nociones vinculadas al ejercicio político y la configuración de la comunicación política en escenarios de crisis. Las palabras clave de la asignatura, por su parte, permitieron pensar la actualidad pandémica y vincular las nociones de la sociedad civil y la política, el Estado, el consenso, el espacio público y privado, la ciudadanía, el autoritarismo, la libertad, la democracia, el compromiso y la convivencia.

Tras el período de situación excepcional, la materia se desarrolló con la participación de públicos estudiantiles relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a partir de la utilización de aplicaciones y plataformas que acompañaron el proceso. Sin embargo, la puesta en común de las clases también evidenció una heterogeneidad de recursos y diferencias



contextuales y de acceso a la información entre lxs estudiantes. Ese aspecto fue tenido en cuenta y estuvo como marco referencial constante en el armado de la práctica de enseñanza.

## Del aula a las pantallas

La instancia educativa planteó una alfabetización determinada, singular y con objetivos y demandas propias. Por esta razón, en su tránsito por la universidad, lxs estudiantes se aproximaron a trabajos virtuales distintivos que presentaron divergencias y dicotomías. No obstante, en un escenario pensado netamente desde el entorno digital, los modos de abordaje se amplificaron y también precisaron encontrar modos de interpelación, atracción y preservación de la atención estudiantil.

En el marco de la comunicación política, la potencialidad de pensar la coyuntura sirvió para revisar discursos, operaciones, estrategias y políticas públicas que atraviesan a las sociedades. Al respecto, resultó necesario considerar a la grupalidad universitaria como un significante político que expresa un posicionamiento respecto a los procesos históricos, económicos y sociales y destaca una propia visión del mundo y la realidad social.

En este contexto, lxs estudiantes –mediatizadxs, multifacéticxs, informatizadxs– “ya no esperan que les otorguen un lugar o invitaciones para participar, sino que es parte de sus búsquedas, crear sus propios espacios políticos de participación” (Lagneaux, 2019). Este modo de pensar el quehacer universitario forjó distintos paradigmas para pensar la actual democracia argentina y las articulaciones, pensamientos, modas y modelos que tratan de interpretarla, identificarla e incluirla. Este colectivo estudiantil no es un cuerpo uniforme ni homogéneo, sino que está compuesto por diversidades y heterogeneidades (Secul Giusti, 2014).

Si bien la modalidad virtual garantizó una amplia gama de herramientas y nos invitó a utilizar y variar de propuestas, realmente se tornó dificultoso sin un conocimiento previo, sin la conexión adecuada o la utilización necesaria por parte de lxs estudiantes. De todos modos, se lograron resolver algunas cuestio-



nes en el cuatrimestre, sin dejar de destacar que se trató de un trabajo “sobre la marcha” y atento a las resoluciones “minuto a minuto”.

### Tres aspectos

A partir de un recorrido diverso y particularizado, se procuró establecer una cronología de pensamiento en el ámbito de la teoría política trabajando desde una educación en línea que buscó salvar las dificultades que ofrece el término “distancia” asociado a este marco educativo (Tarasow, 2010).

En lo referido a la digitalización del contenido, la adaptación inicial fue compleja y, si bien es interesante que lxs estudiantes lean en profundidad los textos, se volvió dificultoso incentivarlxs a una lectura de materiales extensos (de teoría política como los que tenemos en nuestra cátedra). Por ende, el hecho de la edición y revisión de los materiales nos llevó a recortar PDF, hacer una selección más exhaustiva y a digitalizar materiales que, quizás, disminuyen cierto atractivo al leerlos desde la computadora o el celular (además de tornarse engorrosos en pantalla). Este aspecto, según creemos, se pudo salvar con la inclusión de videos y audios que lograron equilibrar la lectura de lxs estudiantes.

Con relación a la conectividad, la precariedad de los entornos virtuales y el límite de los dispositivos, el escollo se tornó mayor porque no todxs lxs estudiantes cuentan con la posibilidad de tener un buen acceso a internet.

En lo que refiere a la participación de ellxs, se vivenció una interacción por momentos dificultosa, pero que en el avance de las jornadas comenzó a afianzarse. Posiblemente, esto tenga que ver con los modos de incentivar, o de invitar a la charla. En el caso del grupo de Facebook, una pregunta simple o un interrogante resultó elemental para iniciar una conversación. En lo que refiere a las clases por video, fue un desafío que lxs estudiantes se sintieran parte de las clases y que no quedaran como una única intervención del docente, vía conferencia. Esto pudo ser resuelto con escucha activa o revisión de los modos de expresión a la hora de plantear preguntas o disparadores.



Las clases en el territorio virtual generaron diversas situaciones, nuevas y no elegidas en las que la cátedra se vio ante exigencias y demandas que debía responder. El aspecto positivo y de fortaleza que se rescata es que todas las respuestas fueron dadas en tiempo y forma, y no se produjo ningún retraso ni cambio curricular, ni de agenda en torno a lo que se tenía planificado desde antes de afrontar la pandemia.

No obstante, el territorio a abordar fue otro: el encuentro personal con lxs alumnxs no estaba y nos vimos obligadxs a crear propuestas, formatos e iniciativas que se adaptaran a la nueva realidad. Fue así como las consignas de trabajos prácticos se volcaron en propuestas que lxs conducían a poder trabajar con las plataformas digitales y las redes sociales, transformando el muro de Facebook de la materia en una suerte de foro donde se podían leer opiniones e intercambios entre profesorxs y alumnxs sobre temas y situaciones de coyuntura que muchas veces eran propuestos por ellxs.

Si bien las plataformas digitales cuentan y ofrecen muchas ventajas para la educación, esta situación fue distinta, por lo inesperada y por la complejidad que adquirió la organización de la vida diaria familiar en todos los hogares, tanto de lxs estudiantes como de lxs docentes.

Esto llevó a construir una confianza y una contención en cuanto a las exigencias sobre las realizaciones de trabajos prácticos, su participación y la asistencia.

Tuvimos que generar vías de comunicación alternativas como el celular, que no se tornaban necesarias en el formato presencial. Y además de ampliar el contacto y la comunicación, también fue necesario comprender las complicaciones en la nueva organización diaria que las vidas de lxs estudiantes estaban atravesando. En este sentido, procuramos realizar un seguimiento de mayor cercanía que el de otros años. Suena paradójico, pero real, que en medio de un aislamiento o distanciamiento social hemos sabido más de sus vidas que cuando compartimos el aula: dificultades que afrontaban sobre los pequeños espacios en los que vivían, familiares enfermxs que debían cuidar, la necesidad de compartir dispositivos tecnológicos, o de volver al lugar en el que vivían, o la complejidad de atravesar una mudanza en medio de la cursada nos llevaron a



mantener charlas de contención y comprensión alentándolxs a que puedan aún continuar con la cursada.

Desde ese plano, la cátedra forjó un acercamiento humano con los grupos. En cada reunión semanal de cátedra hablar sobre la situación emocional o familiar de algunx de lxs estudiantes se tornó parte del temario. Y sobre ese contexto cada docente ejercía un seguimiento mayor sobre los casos, otorgando a veces herramientas o devoluciones más contundentes (a pesar de las limitaciones) que pudieran aportar al incentivo de cumplir con los objetivos específicos y generales que la cursada demandaba. Así fue como logramos avances, incluso con aquellxs que no pudiendo cumplir con la totalidad de los trabajos pudieron ser incorporadxs fuera de término, por ejemplo.

Al respecto, entendemos que se cumplieron los objetivos de contener el grupo y que cumplan con las exigencias previstas, y se sortearon obstáculos que quizás demandaron más compromiso humano y social en este contexto de pandemia.

Indudablemente, la formación docente de nuestra facultad y su aspecto inclusivo e integrador se puso en juego en esta coyuntura otorgándonos un plus a lxs docentes de esta casa. Así, pudimos poner en práctica lo aprendido para retener estudiantes en el territorio virtual, que es en donde hoy nos tocó dar la batalla de la inclusión social, en medio de una emergencia sanitaria.

### **Sobre la planificación de clases y el trabajo final**

Repensar la modalidad de clases en tiempos de aislamiento, y elaborar un plan de contingencias que se adaptara al contexto –atendiendo a las modificaciones necesarias del día a día–, implicó tener en cuenta las condiciones de estudio de cada unx de lxs estudiantes, reconocer las limitaciones de no poder encontrarnos de manera presencial, y utilizar las fortalezas de la virtualidad. Estas observaciones fueron tenidas en cuenta desde los primeros encuentros hasta el último, con la entrega de un trabajo práctico final.

En ese sentido, como mencionamos, el desafío de las primeras clases requirió de un primer período de adaptación ante la emergencia.



Estudios sobre Política y Sociedad II tiene dos franjas horarias de clases: una al mediodía y otra a la tarde-noche. La experiencia del año 2019 nos permitió conocer que lxs estudiantes que se inscriben en la última franja horaria de clases no pueden cursar al mediodía debido a impedimentos por circunstancias laborales u otras responsabilidades similares; en esa misma línea, también observamos diferencias etarias.

Por esta razón, pensamos la agenda de clases y las actividades al mismo tiempo que tuvimos en cuenta que la digitalización de la vida cotidiana implicó pasar muchas horas frente a la computadora o el celular, inclusive para el cumplimiento de jornadas laborales.

Pensar las clases de manera transmedia y a partir de múltiples lenguajes posibilitó que lxs estudiantes pudieran organizar sus tiempos para acceder a la cursada y otorgó dinamismo al material de estudio. Lxs estudiantes mencionaron en algunas oportunidades que organizar los contenidos para su estudio de formas particulares les facilitó la comprensión.

Mientras intentamos resolver la transformación de nuestras currículas, adaptamos nuestras propuestas para cumplir con el objetivo de continuar con la enseñanza sin presencia física. En este contexto, es importante que seamos claros: las clases virtuales no sustituyen la presencialidad, son otra cosa (Gagliardi, 2020).

Resueltas las primeras clases, comenzamos a utilizar los recursos de Facebook para proponer actividades nuevas que nos permitieran variar la dinámica de los trabajos prácticos. Algunas consignas focalizaron en el análisis del contexto desde la mirada y conceptos de lxs autorxs que estudiamos, con la redacción de escritos analíticos, reflexivos o de opinión; otras propuestas consistieron en realizar posteos de Facebook –actividad que potenció la interacción entre estudiantes–, y en otras oportunidades les propusimos elegir imágenes, canciones o noticias para analizar desde la perspectiva de la materia.

La opción de realizar las consignas desde la red social posibilitó que lxs estudiantes pudieran leer sus análisis, reflexiones y conocer los abordajes que realizaban sus compañerxs. Si bien fue dificultoso reproducir la dinámica del



aula en plataformas digitales, esta alternativa creaba nuevas formas de interacción y vinculación.

En ese sentido, la evaluación de cierre de cursada fue la elaboración de un trabajo final que consistió en seleccionar una figura política y analizar su discursividad en contexto de pandemia. En él debían articular conceptos que integran la bibliografía de la materia.

Lo particular del presente que vivimos en el transcurso de la cursada fue excepcional y a partir de esa excepcionalidad también fueron posibles miradas y análisis innovadores. Las discursividades que configuraron el escenario pandémico fueron diversas y los debates propuestos por la cátedra fueron recuperados a través de los sucesos políticos representativos de cada semana.

Para la elaboración del trabajo práctico final, la cátedra elaboró recomendaciones de producción, y el acompañamiento y la comunicación con cada estudiante durante el proceso fue constante. En este aspecto, importa resaltar que la comunicación en la cátedra y con lxs estudiantes fue una herramienta de fundamental importancia durante todo el cuatrimestre.

## Consideraciones finales

En el actual contexto pandémico, la universidad pública cumple un papel proactivo y de articulación que permite observar y analizar la problemática que nos circunda. Su referencia en el espacio público y político se vivencia, además, en la capacidad de potenciar la reflexión en la comunidad y repensar el impacto de la crisis en lxs estudiantes. En este sentido, el aprendizaje virtual se activó como herramienta para consolidar la continuidad del estudio y garantizar la enseñanza colectiva en los ámbitos de educación.

Siendo la igualdad del derecho a la educación nuestro norte, no solamente podremos retomar el camino de la universalización de la educación, sino producir cambios en lo que se enseña y aprende y en la organización de las instituciones educativas, así como avanzar en una relación entre la educación virtual y la presencial que asegure



la centralidad de esta última. O sea, resguardar el vínculo humano, intrínseco a la educación (Puiggrós, 2020).

Los cambios en contexto de ASPO involucraron nuevos modos de interpretación de textos y contextos de lectura. Por tanto, la inclusión de la asignatura en una clave de redes sociales y plataformas potenció el intercambio de opiniones y provocó un “mayor acceso a la intertextualidad, la interpretación de discursos, la proliferación de citas y la divulgación de fragmentos de obras, anotaciones y/o comentarios de la cultura” (Viñas y Secul Giusti, 2016, p. 4).

El empleo de la virtualidad correspondió a una diagramación comunicativa que incluyó nuevas formas de alfabetización en circunstancias cotidianas y tecnológicas excepcionales para lxs estudiantes. A partir de la palabra, la acción comunicativa y la puesta en común de comprensiones sobre los textos, lxs jóvenes universitarxs manifestaron sus perspectivas en torno a la coyuntura de emergencia y remarcaron las posibilidades de trascendencia, compromiso y relación en términos políticos. En esa visión integral, de hecho, se profundizó también una mirada de libertad y lenguaje compartido.

El trabajo expuesto en este artículo permitió un acercamiento a planteos existencialistas y de transformación en pos de una reivindicación de la política y de la pluralidad como material fundamental para atravesar dificultades y complejidades sociales. De esta manera, como compromiso y trascendencia desde la universidad pública, se constituyó una reflexión sobre la comunicación política y se potenció un entendimiento de la política como modo de estar juntxs y de convivir en la disidencia, más aún, en contexto pandémico y de emergencia social. •

## Bibliografía

Gagliardi, V. (2020). “Desafíos educativos en tiempos de pandemia”. En *Questión; Incidentes III. Parte I: Experiencias*, Vol. 1, N° mayo. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/16696581e312>.



Lagneaux, M. A. (2019). “Les jóvenes, abordaje de una propuesta de comunicación política”. En *Hologramática.*, Año XVI, N° 31, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Recuperado de: [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1890/holog31\\_v2\\_pp27\\_33.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1890/holog31_v2_pp27_33.pdf).

Puiggrós, A. (2020). “Una educación humana, pese al coronavirus”. En diario *Página/12*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/271650-una-educacion-humana-pese-al-coronavirus>.

Secul Giusti, C. (2014). “Rock de libre vivir: un juego dialéctico entre juventudes y resistencias”. En *PreALAS Patagonia. VI Foro Sur-Sur*. El Calafate, Universidad Nacional de la Patagonia. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38496/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38496/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Secul Giusti, C. (2020). “Juventudes y comunicación política”. En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 14. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/18524907e046>.

Viñas, M., & Secul Giusti, C. (2016). “El encuentro con la lectura a través de las redes sociales”. En *Iras. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, 7 y 8 de abril de 2016. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62587/Documento\\_completo\\_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62587/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y).





HISTORIA SOCIAL  
DEL DEPORTE  
CÁTEDRA I

---

Por *Julio Frydenberg, Daniel Sazbón, Lía Ferrero, Rafael Mauro, Joaquín Lupiano  
Cano y Facundo Rozas.*

**H**istoria Social del Deporte es una asignatura de cursada obligatoria, perteneciente al primer año de la carrera de Periodismo Deportivo. La misma se ubica en el segundo cuatrimestre de cada ciclo lectivo como una de las dos asignaturas cuatrimestrales obligatorias. Esto implica que sus estudiantes están iniciando su trayectoria universitaria. Esto, que puede parecer una obviedad, le imprime cierto estilo al proceso de enseñanza. Además de introducir a los estudiantes en los nudos problemáticos propuestos por la cátedra, paralelamente es necesario introducirles en la vida universitaria. Esa introducción no necesariamente es explícita –aunque en no pocas ocasiones es necesario guiar a los estudiantes por las diferentes instancias que hacen a esa lógica–, sino que también se transmite a partir de un *habitus* específico, en el sentido bourdiano del término. Esto puede provocar expectativas recíprocas no correspondidas entre estudiantes y docentes, quienes diseñan los contenidos de la asignatura de y desde lo disciplinar, por lo que el currículum oculto en los programas o cronogramas puede generar un extrañamiento entre Historia Social y Periodismo Deportivo.



La materia está estructurada en dos instancias de enseñanza y aprendizaje: las clases teóricas y las clases prácticas. En las primeras se trabaja la larga duración, y en las segundas se realiza un trabajo pormenorizado de fuentes y/o textos sobre hechos o procesos de la corta duración. Para lograr que ambas instancias funcionen de manera articulada, la materia cuenta además con un programa donde se detalla la propuesta pedagógica, los objetivos y la bibliografía por unidad, las condiciones de regularidad y evaluación, y un cronograma detallado para teóricos y para prácticos donde se especifica el tema y bibliografía para cada encuentro. Cada tema se inicia en los encuentros teóricos y se cierra en los encuentros prácticos. Este acompañamiento semana a semana se planifica con antelación al inicio de clases, ya que es imprescindible mantenerlo a lo largo de todo el cuatrimestre para lograr un recorrido articulado por las diferentes etapas históricas seleccionadas desde la cátedra, que llevan a comprender sus relaciones con las prácticas competitivas preindustriales y el deporte actual.

Desde la cátedra se elaboran y diseñan diferentes instrumentos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como decíamos más arriba, el programa y el cronograma son las columnas vertebradoras de la materia. La bibliografía, toda digitalizada, se encontraba hasta 2020 en un blog de la cátedra<sup>1</sup>. Ese año, por decisión de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), la bibliografía fue migrada al sitio Web de Cátedras. Los recursos extrabibliográficos, como videos, notas, imágenes, entre otros, continúan alojados en el blog. Que además se usaba, hasta el advenimiento del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) como espacio de comunicación con los estudiantes.

La bibliografía, especialmente seleccionada para los temas que se tratan en la materia, se complementa con textos teóricos especialmente elaborados por el titular y el adjunto de la materia, para aquellos temas para los cuales la bibliografía es escasa, tangencial o inexistente. También realizamos traducciones al castellano de textos para que estén al alcance de lectura de todos los estudiantes.

---

Este recorrido por la materia en situación prepandémica lo que trata de

1 En línea: <http://hsdeporteunlp.blogspot.com/>.



señalar es el punto de partida desde el cual la materia se convirtió a modalidad virtual. Para ese momento contábamos con una base sólida de años de trabajo en equipo,<sup>2</sup> que permitió que el proceso de virtualización se realizara sobre acuerdos previos que contaban con consensos establecidos, producto de ese trabajo en equipo de la cátedra.

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud definió públicamente al Covid-19 como una pandemia. A los pocos días el gobierno nacional argentino estableció el ASPO para lograr contener el avance del virus en el país. Esto implicó el cierre de todas las actividades de manera presencial, excepto las consideradas esenciales, lo que provocó la suspensión de las actividades cara a cara en todas las casas de estudio, en todos los niveles.

En el caso de Historia Social del Deporte, cátedra I<sup>3</sup>, al ser una materia del segundo cuatrimestre, contamos con la ventaja comparativa de tener cuatro meses antes de iniciar el dictado virtual de la misma. Aunque la virtualidad no era al inicio del ASPO algo que se podía prever claramente a mediano plazo, sino que se iba definiendo y redefiniendo cada dos o tres semanas con los anuncios presidenciales.

Cuando la conversión a la virtualidad del segundo cuatrimestre fue una decisión institucional definida, comenzó el proceso interno de cátedra para adaptar las herramientas y recursos con los que contábamos, al ámbito virtual.

La primera decisión de la Facultad fue subir toda la bibliografía a la Web de Cátedras<sup>4</sup>, para que de esa manera les estudiantes tuvieran acceso y pudieran bajarse la bibliografía sin consumo de datos<sup>5</sup>. Como en nuestro caso ya estaba digitalizada y disponible en el blog, se trató solo de una migración.

La experiencia que todos los docentes de la materia habíamos ganado en materia de virtualización de contenido durante el primer cuatrimestre de 2020

---

<sup>2</sup> La materia se dicta desde el año 2009. Si bien hubo cambios en sus integrantes, el titular, el adjunto y la JTP forman parte del mismo equipo de cátedra desde el inicio.

<sup>3</sup> Frydenberg-Sazbón.

<sup>4</sup> En línea: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/hsdeportecat1/>.

<sup>5</sup> El ENACOM dispuso que los estudiantes universitarios podrán acceder a los portales universitarios (.edu.ar) sin consumo de datos.



nos ayudó a la hora de tomar decisiones respecto de nuestra materia. En ese sentido, como siempre, la experiencia fue una ventaja a la hora de planificar.

Luego de barajar diferentes recursos, en la cátedra definimos<sup>6</sup> utilizar las plataformas Google Classroom y YouTube para las clases asincrónicas, Facebook para intercambio instantáneo con estudiantes y Google Meet o Zoom para los encuentros sincrónicos semanales.

Una de nuestras principales preocupaciones fue lograr una manera que nos permitiera mantener la institucionalidad. Esto considerando que, en la enseñanza vía plataformas virtuales que dependen exclusivamente de las posibilidades de estudiantes y docentes, puede desdibujarse el marco que da la presencialidad en un espacio común compartido con reglas que exceden las intenciones o motivaciones individuales. La presencialidad mediada por una institución enmarca las expectativas recíprocas y las pone en perspectiva en tradiciones más amplias (educativas, formativas, de autoridad o jerarquías, etcétera).

Trasladar ello a la virtualidad no fue tarea fácil, por lo que decidimos como primer paso elaborar un documento donde se plasmaran acuerdos para reponer ese marco suspendido por el ASPO.

Ese “marco pedagógico”, como lo llamamos, contenía el encuadre pedagógico de la materia, y las condiciones y acuerdos que harían posible transitar el cuatrimestre de la mejor manera posible en la virtualidad. Allí se exponían los puntos desde los que partía la cátedra. El primero de ellos aclaraba que la materia no es de formación a distancia, sino que se virtualizó debido al ASPO, y ello planteaba desafíos nuevos y específicos tanto para docentes como para estudiantes.

Para docentes implicaba transformar la enseñanza a la nueva modalidad, y para estudiantes otro tanto, transformar el aprendizaje. Esa transformación suponía mayor autonomía, responsabilidad y compromiso al asumirse como estudiantes. Esto considerando que en la modalidad virtual se espera que los estudiantes puedan avanzar en los contenidos a partir de la lectura autónoma de la bibliografía.

---

<sup>6</sup> Una vez constatado que no contábamos con otros recursos institucionales más allá de la Web de Cátedras.



fía acompañada de guías, clases escritas y recursos como videos o imágenes, pero no supone clases expositivo-explicativas, como puede suceder en la modalidad presencial ante la falta de lectura. O sea, la falta de lectura por parte de estudiantes no es reemplazada por una docente que repone los contenidos de la clase. Los encuentros sincrónicos entonces ocuparían el lugar de espacios de resolución de dudas y preguntas, que debían formularse a partir de la lectura previa del material propuesto para cada tema. De esta manera el acceso a las clases por parte de los estudiantes no estaba ceñida a las desiguales posibilidades de conexión a internet de cada uno.

El trabajo que usualmente se realiza en clases con fuentes históricas en grupos se reemplazó por el trabajo solitario de los estudiantes, acompañados de guías, pero sin la presencia de docentes ni de pares.

La materia se organizó a partir de diversos dispositivos:

– Un canal de YouTube<sup>7</sup>, específicamente creado para la materia, al que se subían semanalmente los contenidos de las clases teóricas organizados según el cronograma preestablecido. Los videos –de entre 25 y 35 minutos cada uno– abordan todos los temas de la materia, con imágenes, fuentes, videos, etcétera, y la voz en *off* del docente desarrollando cada uno de los temas. Esto deja un recurso invaluable para la materia.

– La Web de Cátedras, como ya mencionamos más arriba.

– Un Google Classroom para cada comisión de prácticos y para cada comisión de teóricos, en los que se podía encontrar la clase desarrollada en modo texto, los *links* a la bibliografía, las guías para los textos, una hoja de ruta semana a semana donde se detallaban las actividades y fechas correspondientes a dichas actividades. Además todos los Classroom contaron con una solapa con información general que alojó el programa, el cronograma y el documento “Marco pedagógico” de la materia, más los *links* al canal de YouTube, a la Web de Cátedras y al Facebook de la materia. En la sección “tablón” o muro de los Classroom

---

<sup>7</sup> En línea: <https://www.youtube.com/channel/UCRnrP1Ym8QnF5xbZpesEbvQ>.



les docentes dejábamos preguntas que les estudiantes debían contestar. Estas cumplían el rol de disparadores para el encuentro sincrónico semanal, ya sea de teóricos o de prácticos.

– Un Facebook general para la materia, en el que era replicada la bibliografía, las fechas de entrega de exámenes o trabajos prácticos y en el que se contestaban todas las dudas organizativas de los estudiantes.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se dio de manera asincrónica, o sea, los docentes subían la clase el día correspondiente a cada comisión, pero los estudiantes podían ingresar al Classroom, acceder a la clase y participar de las actividades propuestas, en el lapso de tiempo estipulado para cada clase (una semana generalmente). Cada clase se les solicitaba una actividad, participación en foro, etcétera, que podían realizar durante el tiempo estipulado, que estaba detallado en la misma clase (hoja de ruta). La clase cerraba con un encuentro sincrónico, que como se mencionó era de resolución de dudas y preguntas.

Los encuentros sincrónicos (no obligatorios), realizados vía plataforma Zoom, tenían una duración de cuarenta minutos, que es lo que permite la aplicación en su versión gratuita<sup>8</sup>. En caso de ser necesario se podía renovar el encuentro, pero no fue necesario sino solamente en algunos encuentros. Los encuentros no se grababan<sup>9</sup>, debido a que no eran clases expositivas, o por lo menos no era ese su propósito, sino que eran espacios pensados para intercambiar preguntas, respuestas u orientaciones.

Se mantuvieron en la virtualidad los días y horarios de cada comisión, tanto para el descubrimiento de clases, videos, preguntas y demás, como para los encuentros sincrónicos. Fue una de las maneras que como cátedra encontramos para mantener un orden que permitiera transmitir la idea de un dictado de clases con algún marco institucional. El respeto de los feriados y días no laborables se dio en el mismo marco. Los trabajadores docentes tienen derecho a los feriados, ya sea que estén dando clases virtuales como presenciales.

---

<sup>8</sup> El pago es mensual y en dólares, lo que lo hace un privilegio entre docentes.

<sup>9</sup> Acá está implícita toda una discusión, que no se va a desarrollar en este texto, sobre derechos de imagen, derecho a la intimidad, *big data*, etcétera.



Las evaluaciones parciales y sus recuperatorios, a diferencia de los presenciales que son usualmente de control de lectura, fueron organizados alrededor de preguntas que relacionaban hechos y procesos históricos. Por ello contaron con un lapso de tiempo prolongado para poder resolverlo –de entre tres días y una semana–, dependiendo de la instancia y la proximidad de la fecha de cierre del cuatrimestre. Debemos decir que este tipo de examen implicó un nivel alto de complejidad para les estudiantes.

Antes de poder ensayar una evaluación para determinar cuáles de todas estas decisiones fueron acertadas y cuáles no lo fueron, es importante remarcar que el proceso de virtualización compulsiva de clases generó un marco novedoso para todes. Las posibilidades o imposibilidades de cada docente y estudiante dependían en gran medida de situaciones personales: el acceso a internet, a dispositivos digitales, la organización familiar, la disposición de espacios para poder enseñar o aprender, los conocimientos previos respecto de herramientas virtuales, entre otras. En ese sentido, la situación fue dispar tanto entre estudiantes como entre docentes<sup>10</sup>.

Lo aquí descriptose tradujo en la práctica en un esfuerzo por parte de les docentes de la cátedra por reponer el contexto de institucionalidad que se desdibujaba en el mundo virtual. Ese contexto necesario para darle sentido a un grupo de personas como estudiantes y a otro como docentes.

En líneas generales se puede decir que la fortaleza de la cátedra consistió en los años previos de trabajo en equipo, que habilitaron un pasaje a la virtualidad sin demasiados sobresaltos. También talló en ese sentido contar con la experiencia –tanto por parte de les integrantes de la cátedra como de les estudiantes– de la virtualización del cuatrimestre previo.

Dicho esto, cabe preguntarse hasta qué punto el proceso de enseñanza y aprendizajes posible sin ese marco de institucionalidad<sup>11</sup> aun –o sobre todo–

10 En el equipo docente esa disparidad se solucionó con el trabajo en equipo y la posibilidad de dividir tareas en función de las posibilidades de cada uno.

11 Para ampliar la discusión, ver: Addisi, Grisel y Ferrero, Lía: “La virtualización como desafío para una educación superior inclusiva”. José C. Paz, EDUNPAZ, en prensa.



en espacios virtuales. Como propuesta, nos parece que algunas maneras de hacerlo pueden ser:

– Enmarcar el proceso a partir de instrumentos institucionales que estipulen los límites de lo deseable y posible en el infinito mundo de lo virtual y que funcionen como respaldo para la labor docente, y para el rol de los estudiantes.

– Proveer a docentes y estudiantes de herramientas diseñadas para llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que resguarden la identidad, información y datos de estos. •





LABORATORIO  
CREATIVO  
DE ESCRITURA I

---

*Por Silvana Casali y Marina Arias*

Lo primero que comprendemos quienes nos interesamos por los procesos de enseñanza en general, y quienes integramos el Laboratorio Creativo de Escritura I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en particular, es que aquello que sucede entre los docentes y los estudiantes en una situación de aprendizaje guarda la potencia de lo incalculable: por más planificación que exista siempre habrá un resto que se resiste a la previsibilidad.

Según Antelo (2005) ese imprevisible es propio de toda experiencia educativa entendida como acto de libertad, y podemos decir que en él descansa la multiplicidad de efectos que una clase puede desatar en los estudiantes –y, está de más agregarlo, en los docentes–, así como el tiempo particular que tarda en interpelar a cada uno. Por más que planifiquemos un encuentro pedagógico, no parece posible saber completamente qué irá a ocurrir y qué tipo de descubrimientos e interpretaciones irán a propiciar nuestros diálogos. En este sentido,



enseñar es interpelar a otros y, por eso, una aventura que escapa a cualquier tipo de resultados calculables.

Asumida la imprevisibilidad del acto pedagógico en condiciones normales, es cierto que el contexto actual resultó aún más incalculable de lo habitual: una pandemia atravesó nuestras prácticas laborales y modificó de manera unilateral todo aquello que habíamos planificado para desarrollar en nuestras clases presenciales habituales. Frente a ello, como cátedra entendimos que existían al menos dos posibilidades: o bien podíamos ser espectadores/as de lo que estaba sucediendo, manteniéndonos en esa previsibilidad original –“la pandemia pasará y cuando comience el segundo cuatrimestre volveremos a las aulas”– o bien podíamos reducir el impacto de este enorme incalculable al que empezábamos a enfrentarnos.

La salida se presentó colectiva: algunos de nosotros ya estábamos dando clases virtuales universitarias y secundarias en el primer cuatrimestre, habituándonos a adentrarnos cada vez más en un universo que presentaba desafíos pero también virtudes; otros empezábamos a comparar las distintas herramientas tecnológicas así como las posibilidades de adaptarlas a los requerimientos propios de un laboratorio de escritura como el nuestro; otros, finalmente, evaluábamos la necesidad de volver a pensar cada clase en función de este nuevo contexto. Fueron distintas aristas que nos permitieron no permanecer demasiado tiempo en la incertidumbre y comenzar a planificar las clases con una certeza que funcionó como declaración de principios: detenerse no era posible, nuestra mirada sobre el mundo junto con nuestra pertenencia a una universidad nacional pública no nos lo permitía.

### Estrategias educativas

En este contexto de emergencia la prioridad resultó tener presentes las posibilidades de los estudiantes: las clases sincrónicas en tanto emulación de las clases presenciales representaban una opción lógica, pero ¿qué sucedía con aquellos que no tenían conexión a internet en el horario de la clase, o que tenían un solo dispositivo tecnológico que compartían con algúne familiar? Para esto, una de las estrategias implementadas por nuestra cátedra para transformar en



algo positivo el imperativo de educar bajo la modalidad a distancia fue la escritura de las clases, de manera tal que en ellas se articularan la teoría y la práctica, pero también la oralidad y el registro escrito.

De esta forma, con el objetivo vertebral de ir tramando en cada una de esas instancias aquello que entendemos por significatividad literaria en su dimensión comunicacional (Arias, 2016), antes de que finalizara el primer cuatrimestre ya nos habíamos lanzado a escribir (más bien, a reescribir) esos encuentros pedagógicos que, hasta pocos meses antes, nos llevaban dos horas y media de presencia compartida. Tuvimos que adaptar el lenguaje, amenizarlo para el encuentro con los estudiantes, al tiempo que evitar perder la complejidad de lo abordado; tuvimos, también, que reducir el tiempo en el caso de las clases sincrónicas y reducir la cantidad de hojas en las escritas. Lo que en nuestros borradores solían ser notas al pie que nos significaban la posibilidad de recordar y ahondar en un tema en especial ahora devenían en hipervínculos tanto a materiales de elaboración propia como a otros de libre circulación, de modo que les permitieran profundizar a los estudiantes acerca de un autor o de una herramienta de construcción narrativa específica.

Con este objetivo, decidimos utilizar la plataforma Google Classroom debido a que nos permitía cargar todas las clases junto con sus respectivas consignas y habilitarlas en el día y horario de cada comisión, como así también la posibilidad de contactarnos con los estudiantes rápidamente, a través de *mail* o mediante el uso del Tablón. Allí compartimos un *link* de Google Meet para los encuentros sincrónicos en el horario de cada cursada, tanto para brindar una clase lo más cercana a la presencialidad como para saldar dudas que, inevitable y afortunadamente, solo el intercambio docente-estudiantes permite satisfacer.

La periodicidad de los encuentros sincrónicos fue desarrollándose de acuerdo a las características y necesidades de cada comisión; algunos de nosotros optamos por subir el material escrito junto con la consigna de escritura del día y pautamos un encuentro quincenal para hacer consultas y despejar dudas, otros pudimos hacer convivir las clases escritas junto con las clases sincrónicas, cuando el grupo era fructífero para la creación del saber colectivo en vivo. Como podrá imaginarse, las variables que se ponían en juego iban desde



la calidad de la conectividad de los estudiantes hasta la cantidad de inscriptos por comisión junto con todo aquello que hace a la práctica estudiantil habitual: inconvenientes personales, laborales y de equilibrio con el resto de las cursadas. En este sentido debemos destacar que como Laboratorio de Escritura nuestro acuerdo pedagógico consistió en priorizar la disponibilidad de los estudiantes y contenerles frente a posibles dificultades, y para esto desarrollamos el contacto inmediato con aquellos que o bien no habían enviado aún los trabajos prácticos de escritura requeridos o bien se conectaban al encuentro sincrónico de Google Meet pero no participaban. Los resultados fueron muy favorables.

En simultáneo a la utilización de la plataforma Google Classroom realizamos la digitalización de todo el material teórico y literario en la Web de Cátedras, alojada en la página oficial de la Facultad, que contiene la presentación de la materia, la bibliografía, cronograma y cuaderno de cátedra para que los estudiantes puedan acceder fácilmente. En el mismo sentido, para la realización de uno de los dos trabajos finales –que consiste en la escritura de una reseña literaria– se comenzó a utilizar como insumo una biblioteca digital en soporte WordPress elaborada por la titular de la cátedra, en la que los estudiantes pueden acceder a novelas y libros de cuentos digitalizados de autores contemporáneos. Y aquí se vislumbran dos objetivos: por un lado y como mencionamos, facilitar el acceso de los estudiantes al material indispensable para cursar y acreditar la materia; por otro lado, acercarles a un catálogo de autores argentinos cuyas obras no siempre son hallables ni circulan en los suplementos culturales hegemónicos.

El uso de la plataforma resultó muy útil para el seguimiento de las entregas de los trabajos prácticos (en este sentido, la virtualidad trajo a colación una organización más sistemática y visualizable para los docentes), y la comunicación cotidiana por mensajes y por *mails* paradójicamente redundó en un conocimiento más preciso de cualquier problemática que estuviera atravesando alguna estudiante en particular que en los cuatrimestres en los que dictamos la materia en forma presencial. En este sentido, aspiramos a capitalizar este descubrimiento para enriquecer nuestro vínculo con los estudiantes cuando estemos de nuevo en las aulas.



## Reflexiones finales

Para que exista un encuentro pedagógico, tiene que haber intención de transformar al otro (Antelo, 2005). Desde que comenzó la pandemia, a los habituales desafíos de la enseñanza vino a sumarse un imprevisible mayor que no solo puso en crisis nuestras formas de dar clases, sino que nos obligó a replantearnos por qué y para qué hacíamos lo que hacíamos.

Desde la preparación de las clases escritas hasta la finalización del cuatrimestre fuimos aprendiendo a equilibrar esas tensiones que, aun en un espacio virtualmente áulico, persistieron: lo que como equipo docente ofrecemos y esperamos –que les estudiantes aprendan a leer críticamente a las ficciones y que escriban ficción significativa–, lo que les estudiantes ofrecen y esperan, lo que finalmente sucede, ese incalculable que varía en cada actor pedagógico, eso que, como dice Antelo, desconocemos del otro lado y que es lo mismo que nos motiva a crear y tender un puente.

Es verdad: extrañamos el espacio áulico, la coincidencia de una comunidad que se da cita semanalmente en un mismo tiempo y en un mismo lugar. Sin embargo, la crisis de esa normalidad –que, no podríamos negar, ha sido objeto de cuestionamiento en esos mismos encuentros pedagógicos porque, ¿qué normalidad si todavía es este un mundo violentamente desigual?– nos condujo a responder como grupo, con la certeza de que la educación pública debía dar respuesta, estar ahí, porque a las soledades y distancias que la pandemia acentuó debíamos tratarlas con la idea de que somos seres de relaciones que estamos “en el mundo y con el mundo” (Freire, 2015: 103, énfasis original).

En definitiva, estar presentes en ese tránsito intelectual significaba reconocer que lo que teníamos para ofrecer no era poco: la propuesta de crear textos originales que a les estudiantes les resulten significativos (Cuaderno de cátedra, 2020), el estudio, la práctica y la reflexión crítica permanente en torno a la escritura de ficción como una de las mejores maneras de comprender el mundo, de transformar a les otros y transformarnos con ellos. En eso estamos. ●



## Bibliografía

Antelo, E. (2005). “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: ese acto político*, pp. 173-182. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Arias, M. (2016). “Significatividad: trama comunicacional en ficción escrita” (Tesis de doctorado). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56324>.

Cuaderno de Cátedra (2020). Uso interno.

Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.





MODERNIDADES,  
MEDIOS Y PODER  
CÁTEDRA II

---

*Por Paula Porta, Diego Diaz, Natalia Zapata y Rocío Cerdá Tarsetti*

**A**ntes de que finalizara el primer mes del año, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a la epidemia del coronavirus como una emergencia de salud pública y una situación de preocupación internacional. El 3 de marzo se informó el primer caso de coronavirus en nuestro país y, unos días después, se decretó el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Una semana más tarde, en Ginebra, la OMS declaró al Covid-19 como una pandemia: “La OMS ha estado evaluando este brote durante todo el día y estamos profundamente preocupados tanto por los niveles alarmantes de propagación y gravedad, como por los niveles alarmantes de inacción. Por lo tanto, hemos evaluado que el Covid-19 puede caracterizarse como una pandemia”.

La pandemia nos sorprendió a todos. Nos obligó a aislarnos en nuestras casas o allí donde estábamos y con quienes estábamos. Toda la actividad se paralizó, excepto para quienes ejercen tareas esenciales de manera presencial, y el resto nos quedamos en el ámbito doméstico. Disueltas todas las certezas, se des-



dibujaron planes, proyectos, rutinas, y tuvimos que volver a organizarnos. Repensar la tarea docente completamente en línea. Y repensarnos colectivamente, porque esta circunstancia nos atravesó y continúa atravesando en la cotidianidad, como personas individuales y como comunidad. Apelamos a nuestra memoria, a saberes, a la creatividad para agudizar la comprensión de los otros y así generar oportunidades en este contexto inédito.

En lo que a nosotros como equipo de cátedra respecta, en principio, nos encontramos en la virtualidad y diseñamos estrategias para iniciar las clases, para sostener la cursada y para que los estudiantes sientan que hay una contención desde la cátedra, desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) y desde la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

A continuación, les compartimos una parte de nuestro registro, de lo que significó esta experiencia.

### **Nosotros y el armado de la virtualidad**

Como equipo de cátedra, proponemos reflexionar sobre la comunicación, los medios, los contextos de producción (las modernidades) y las relaciones de poder. Es una materia destinada a estudiantes de primer año de la carrera –la mayoría, ingresantes a la universidad–. Durante los meses de receso de verano, cada año que inicia revisamos bibliografía, documentos, series, películas, producciones transmedia, renovamos las preguntas y los objetos de estudio. En el medio de esa tarea nos sorprendió el ASPO, por lo que hubo que repensar cómo sería la cursada. Ante esta nueva contingencia, el primer desafío fue diseñar cada clase para que se adaptara al modo remoto, virtual o a distancia (como prefieran llamarlo) con el fin de garantizar el inicio de las clases y el desarrollo del cuatrimestre, teniendo en cuenta la situación de cada estudiante.

Desde el primer momento, el equipo fue consciente de que comprender y hacer frente a estas realidades es también defender la educación pública, gratuita y de calidad. Para ello, elaboramos estrategias en conjunto, a fin de garantizar el objetivo institucional de asegurar el acceso igualitario para todos los estudiantes de la universidad pública, atendiendo a las distintas realidades y posibilidades.



El ciclo de asesorías en línea de la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP ayudó a ordenarnos, a construir un ritmo de trabajo y a diseñar las clases sin hacer una traslación automática a la virtualidad. Nos ocupamos especialmente de cada mensaje que comunicamos y de atender las distintas vías de comunicación con el propósito de que les estudiantes accedieran fácilmente a los recursos puestos a disposición: las aulas virtuales, los materiales en línea y el sitio Web de Cátedras.

Ante el contexto, realizamos un relevamiento de las condiciones de acceso y les solicitamos que nos hicieran saber si tenían algún inconveniente, si no comprendían algo o si se presentaba cualquier inquietud. Además, les invitamos a participar activamente. Les explicamos que teníamos definido el plan, que lo ejecutaríamos contemplando la coyuntura y que podríamos adaptarlo ante las dificultades que aparecieran.

Así, aprendimos a utilizar las aulas web, el Google Classroom y las plataformas Zoom, Jitsi o Google Meet; mientras preparábamos todo el material para la Web de Cátedras, realizamos videos para el canal de YouTube institucional, audios explicativos y guías de lectura. Los foros fueron un gran espacio de encuentro y volvimos a utilizar el *mail* para comunicarnos con los estudiantes.

El acompañamiento de la Secretaría Académica fue importante, en esta instancia inédita; el diálogo con las autoridades de la Facultad y con los pares ayudó en la toma de decisiones. Así, planificamos el proceso mes a mes, prestando atención a cada una de las extensiones del aislamiento; de este modo, transcurrimos todo el primer cuatrimestre en la virtualidad, incluidas las instancias de evaluación.

### Les estudiantes, el encuentro y las expectativas

Durante el primer encuentro virtual –tal como lo hacemos en el aula presencial–, nos presentamos y le presentamos a la cátedra la propuesta pedagógica y el plan de acción ante la contingencia (la modalidad de trabajo, el acceso a los materiales y plataformas, los criterios de evaluación, etcétera). Luego, les pedimos que nos cuenten sus expectativas ante esta cursada inusual.



A continuación, compartimos algunas de sus presentaciones, donde dan cuenta de su edad, los lugares de pertenencia, gustos y las motivaciones para elegir la carrera; también relatan en dichas narraciones dónde y eventualmente con quién/es se encontraban pasando la cuarentena y expresan sus preocupaciones por la cursada virtual:

– Hola Paula y hola a todos y todas! [...] Tengo 18 años y soy de Mar del Plata, donde estoy pasando la cuarentena actualmente. Elegí la carrera por incentivo de un familiar cercano en el ámbito y por la constante relación entre teoría y práctica que existe a lo largo de la licenciatura. [...]. Espero que podamos vernos dentro de poco y que la cuarentena les sea leve, un saludo!

– ... tengo 18 años. Soy de San Cristóbal, Venezuela, y vivo desde hace 6 meses en Argentina, estoy muy emocionado con la carrera y ansioso con lo que pueda venir.

– 18 años y vivo en Ezpeleta. No sé bien qué decir pero está bueno recalcar que me encanta leer y escribir, estar informada, buscar el porqué de las cosas e investigar.

– Tengo 18 años y elegí esta carrera porque me encantan las diferentes formas de expresión y el mensaje que podemos transmitir con ellas; me interesa mucho la política y quisiera adquirir una mirada más profunda sobre la misma. Estoy pasando la cuarentena en mi pueblo natal Carhué, ya que volví cuando finalizó el curso de ingreso.

– Tengo 18 años y soy de Necochea. Siempre me encantó hablar, contar como veo al mundo en todo sentido, y nutrirme de las diferentes cosmovisiones. La verdad es que me appena comenzar el trayecto de esta forma tan peculiar, y no poder verle la cara a ningunx, pero estoy seguro que a lo largo de las semanas, las noticias irán mejorando y podremos encontrarnos todxs en el aula.



– Tengo 28 años, soy del sur, provincia de Neuquén, pero vivo en La Plata hace 11 años más o menos. Estoy en el último año de la carrera [...]. Espero esta modalidad nos permita adquirir los conocimientos básicos de la materia y pronto poder volver a las aulas todxs. Saludos!

– 19 años y oriunda de la Patagonia. Es mi primera carrera [...]. Tengo muchos, tal vez demasiados, intereses que dificultaron las cosas a la hora de elegir una carrera [...]. Lo poco que llevo en la Facultad me indica que hice una buena elección. Espero no se nos dificulte esta modalidad virtual tan atípica. Saludos!

– Tengo 21 años y soy de Bogotá, Colombia. Llegué a La Plata más o menos hace dos meses [...]. De la carrera me gusta mucho todo lo que tenga que ver con medios audiovisuales y espero poder dedicarme en un futuro a eso.

– Soy de Colombia y tengo 19 años. Vivo en La Plata hace 4 meses y estoy emocionada por empezar a cursar. Saludos.

– Hola, les saludo a todes. Tengo 17 años y soy de La Plata. [...]. Siento que soy buena comunicando y también con la creatividad, por esa razón me gustaría conocer más acerca de esto. Mi intención es que podamos empezar las clases, a pesar de las circunstancias, con entusiasmo y compañerismo. Les mando un saludo a todes y espero que anden bien.

– Hola, tengo 18 años y soy de la ciudad de Chacabuco. Elegí estudiar esta carrera porque fue la única que llamó mi atención y me interesó mucho todo el plan de estudios. Aunque estuve un poco indecisa en la elección, espero que cumpla y supere mis expectativas y que pueda aprender a comunicarme de una mejor manera y todo lo más que pueda en estos años. Espero que pronto nos podamos encontrar en persona.

– Hola, tengo 19 años y soy de Avellaneda, elegí esta carrera porque es la que más llamó mi atención y estoy segura que es para mí, un gusto conocerla y espero que todos y todas se encuentren bien, saludos.



– Hola buenas tardes, Tengo 18 años y soy de La Plata, elegí esta carrera porque desde chica sentí cierta pasión por el periodismo y me encanta leer y escribir. Saludos y espero conocerlos pronto

– Buenas tardes a todes, tengo 20 años, y este es mi segundo año en La Plata, y también de esta carrera. [...]. Tuve la oportunidad de tener un año sabático donde pude viajar y pude entender que todo lo que vivimos se basa en la comunicación, y cómo esta influye en los demás, por esto estoy hoy acá, lamentablemente nos comunicaremos por web, pero estoy contento de participar. Saludos a todes, buena cuarentena.

– Buenas, tengo 17 años. Soy de Benito Juárez, Provincia de Buenos Aires, donde estoy actualmente cumpliendo la cuarentena. Desde muy chica demostré un fuerte interés por la lectura y la escritura, que con el tiempo se fue complementando con el arte en general y las ciencias sociales. [...]. Espero que anden bien y que se estén cuidando para poder volver lo más pronto posible a la normalidad. Saludos!

– Hola! Soy de Rawson, Chubut. Me inscribí en comunicación [porque] me interesan los efectos de ella en nuestras acciones y el amplio conocimiento que me brindará estudiar esta carrera. Actualmente me encuentro pasando la cuarentena en La Plata, en un monoambiente, caminando por las paredes jajaj. Espero que anden bien!

– Hola! Desde chico me dicen Delpe [...]. Elegí la licenciatura en Comunicación después de fracasar rotundamente en Contador Público y porque siempre me llamó la atención el periodismo y la comunicación en sí. Espero que se haga más ameno la cuarentena para todos/as/es y poder cursar en nuestra hermosa facultad lo antes posible. Saludos!

– ¡Hola! Tengo 18 años y soy de Junín, provincia de Buenos Aires pero actualmente vivo en una pensión estudiantil en La Plata, donde me encuentro ahora mismo haciendo cuarentena para la seguridad de todos nosotros. Espero con ansias el inicio de las clases, saludos.



– Hola! Tengo 17 años, soy de La Plata, por suerte, me encuentro muy entusiasmada con la carrera y siento que estoy en el lugar indicado. Espero que estas nuevas modalidades no se nos compliquen mucho y que podamos llevarlo de la mejor manera posible! Saludos.

– ¡Hola! Tengo 22 años y soy de La Plata. Además de hacer la licenciatura, estoy estudiando profesorado en inglés también en la UNLP. Hago danzas irlandesas hace 12 años y en mi tiempo libre me gusta mucho leer y ver series. Espero que de esta manera se nos haga más llevadera la cuarentena y poder volver a cursar en nuestra facultad. ¡Saludos!

– Me presento, tengo 19 años [...]. En este momento me encuentro en Neuquén haciendo la cuarentena, en la casa de mi mamá, con mi perra y mi gata [...]. Algo que me gusta es ver series y películas, escuchar la radio y música, estoy aprovechando estos días de cuarentena para hacer todo eso y llenarme de contenido. Espero que nos podamos ver pronto en la Facultad. Saludos!

– Tengo 22 años y vivo hace 7 meses en La Plata. Escogí periodismo porque me considero alguien ecléctica y con muchas cosas por expresar [...]. Tengo acceso a internet todo el tiempo para poder cursar en esta modalidad de contingencia. Espero conocerlos pronto a todos, besos.

– Hola!, tengo 25 años y soy de La Plata, este es mi último año de la carrera de la licenciatura pero por cuestiones personales me atrasé un poco y adeudo algunas materias del ciclo básico.

– Hola a todos/as, tengo 18 años y soy de City Bell, La Plata, nací acá! Elegí la carrera porque desde chica que me gusta hablar y siento que los medios están muy desprestigiados y nada lo elegí porque me gusta y porque siento que, junto a la música, son mis maneras de poder expresarme. Un gusto conocerlos a todos y espero que esto pase rápido y podamos conocernos mejor!



– Cómo va? Tengo 18 años, este es mi primer año en la licenciatura, la elegí porque siempre me gustó y me interesó un montón la capacidad que tenemos de poder comunicarnos a través de tantos factores. Soy de La Plata, esta cuarentena la estoy pasando en mi casa con mi familia, donde tengo por suerte muy buen acceso a internet.

– Hola! Tengo 22 años. Además de estudiar comunicación social, estudio gestión cultural!Hice muchos cursos a lo largo de estos años, y estoy ansiosa por empezar las clases presenciales!!Saludos a todxs!

– Buenas!, tengo 17 años y soy de la ciudad de 9 de julio. Egresé del secundario con el bachiller en comunicaciones y elegí esta carrera porque me parece super interesante poder adquirir distintas herramientas e información para reflexionar y analizar las distintas relaciones de poder, además de las muchas formas y medios en los que podemos expresar dichos intereses. Debido al contexto en el que estamos nos toca presentarnos mediante la virtualidad, pero espero que muy pronto podamos comenzar con las clases presenciales y conocernos todes.

– Hola!! Tengo 18 años y soy de Bahía Blanca. Estoy atravesando está cuarentena con mi familia, en casa. Por suerte puedo acceder a internet y hasta ahora anduvo muy bien [...]. Espero que pronto podamos empezar las clases en la uni y que nos podamos conocer mejor. Cuidense!!

– Hola, tengo 18 años y soy de La Plata [...]. Debido a la cuarentena estoy cursando desde mi computadora que no anda muy bien así que pido que me tengan un poquito de paciencia. Suerte a todos y gracias por el espacio.

– Hola, soy de la ciudad de La Plata aunque hace 6 años que viajo por Sudamérica y es la primera vez después de tantos años que me instalo en la ciudad y decido comenzar con mis estudios académicos [...]. Francamente no estoy muy de acuerdo con esta forma neoliberal



de estudio, pero dadas las circunstancias haré todo lo que sea posible para seguir la línea de cada clase [...]. Espero que de manera presencial, cuando ese momento llegue, podamos debatir y encontrar y reforzar puntos de encuentro y desencuentro.

– ¡Hola! Tengo 21 años y soy paraguayo. Me mudé este año a La Plata para seguir la carrera ya que me interesó bastante lo que ofrecía la universidad, aunque ahora mismo estoy fuera de Argentina pasando la cuarentena con mi familia. Me gustaría algún día poder trabajar como conductor en algún programa y también ser locutor, pero también me gusta mucho la redacción, así como la lectura, entonces también me gustaría poder trabajar en algún periódico.

– Buenas tardes! Tengo 18 años y soy de Río Gallegos [...]. Siempre que me preguntan qué sección del periodismo me gusta más, siempre contesto que el policial. Bueno la verdad que estoy media preocupada por la situación que estamos viviendo, pero trato de ser lo más positiva siempre. Estoy feliz de poder empezar a cursar y agradezco a todes/os/as los que formaron parte de la organización. Lo mejor para esta cursada. Saludos

– Hola! Tengo 18 años y vivo en Tolosa, La Plata. Me gusta mucho la política, los temas sociales, la historia y debatir. [...]. Quería hacer la tecnicatura en perio deportivo, pero una profe me recomendó hacer la licenciatura y tener una mirada más amplia sobre la comunicación y el periodismo. Espero que pronto podamos comenzar las clases presenciales! Saludos.

– Buenas! Me llamo aunque me dicen Amy. Tengo 18 años y soy de un pueblo a 500km de La Plata, Puan. Creo que la comunicación es super importante y a su vez es una forma de ver las cosas de otra manera. Tengo un mini emprendimiento de bordados y me gusta mucho todo lo relacionado con marketing!

– Muy buenas a todos, tengo 18 años y soy de Necochea. Soy fanático de los deportes (especialmente en fútbol) y del Rap. Me anoté en esta carrera porque ya estuve dos años de conductor en un programa de radio



y descubrí que me gustaba la profesión y la posibilidad de comunicar, así que espero perfeccionarme lo más posible. Espero que se les haga amena la cuarentena, que no la sufran al menos, saludos y cuidense!

– Hola, tengo 18 y soy de Tres Arroyos. Soy artista de murales, tatuador, guitarrista, bajista y baterista. Por lo que verán me atrae mucho el arte [...]. Por suerte estoy pasando la cuarentena con mi familia en mi pueblo en donde tengo computadora e internet.

– Hola!, tengo 19 años. Este año me mudé a La Plata con el fin de arrancar la carrera. En si soy del interior de Bs As, vivía en un pueblo llamado Coronel Martínez De Hoz dónde hoy en día estoy haciendo la cuarentena junto a mi flia. Saludos para todes!!

– Hola a todxs! Tengo 18 años y soy de la ciudad de 9 de Julio, lugar en donde actualmente me encuentro pasando la cuarentena. Espero poder adaptarme rápido a la cursada virtual y comenzar de la mejor manera posible. Saludos!

– Hola, por distintos motivos de no tener acceso constante a internet y la demanda de hábitat de vivir con niños y otros seres que también cursan online, pregunto si es posible que los materiales de estudio pueden ser enviados a mi mail [...] o, de no poder ser, reforzar con msj por este medio. Aún no manejo mucho esta vía. Gracias por la atención!

También en la primera jornada del aula virtual, aparecieron mensajes de estudiantes que se “perdieron” en la virtualidad:

– Hola, qué tal? Me inscribí a modernidades y medios de poder los martes práctico cátedra 2 pero los viernes teórico en cátedra 3. Se puede hacer algo?

– Hola profe, estoy anotada en el Teórico 1. Me llegaron dos mails con los códigos para ingresar en ambos teóricos pero accidentalmente ingresé en el aula virtual de este ¿Cómo hago para salir?



– Hola yo también entré a un teórico equivocado, ¿Cómo haría para salir?

Este relato coral, da cuenta de las diversidades de realidades y expectativas para transitar en la nueva carrera una materia inicial en un modo inédito. En ese momento, comenzaba la virtualidad con la esperanza de encontrarnos pronto en las aulas, en los pasillos, en tantos espacios disponibles de nuestra facultad. Continuó el aislamiento y, además de garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como docentes acompañamos a los estudiantes, escuchando sus dudas para gestionar trámites, búsquedas laborales o situaciones de violencia familiar, entre otros planteos urgentes.

### Algunas reflexiones finales

El medio es el mensaje. La cuarentena fue una oportunidad única para revelar, descubrir y comprender muchos aspectos del proceso pedagógico y las dimensiones comunicación/educación que allí se ponen en juego. Una de las más interesantes fue poder repensar desde este particular contexto las ideas de los autores que visitamos en nuestro trayecto. Sin dudas, dentro de lo más significativo están las ideas que Marshall McLuhan aportó para comprender a los medios de comunicación y, entre ellas, aquella que sostiene que el medio es el mensaje.

En cuarentena, educar fue entender la profundidad de esta afirmación. Para los equipos docentes fueron estrategias (a veces más planificadas, otras veces más desesperadas) para encontrarle la salida a un desafío inédito. Para los estudiantes, muchas veces una batería de aplicaciones que desconocían: Google Classroom, Zoom, Google Meet, Facebook Live y ¿qué más? Todas estas plataformas vinieron a introducir en la mediación pedagógica una nueva escala desde donde producir los códigos para gestionar el vínculo. Es decir, los términos del intercambio (tanto entre docentes y estudiantes como entre pares) estuvieron modelados por la nueva escena constituida no solo por la lógica que impusieron estas ¿nuevas? tecnologías como espacios sociales, sino también los procesos de aprendizaje extra (muchas veces forzados) que exigieron. Impusieron un nuevo ambiente, no del todo configurado, pero sí lo suficientemente central como para



alcanzar una posición medular del proceso pedagógico que terminó por imprimirle lógicas propias de su condición y posibilidad técnica. Antes que todo, o por encima de todo, hubo que reaprender saberes tecnológicos indispensables para garantizar el vínculo. Y los vínculos necesariamente asumieron las formas que esas plataformas o aplicaciones proveyeron, sobre las cuales no hubo, la mayor de las veces, tiempo de producir una internalización crítica.

Nuevas tecnologías frente a viejas prácticas. Lo dicho antes obligó (y lo sigue haciendo) a repensar(nos) en relación con los procesos educacionales que habitamos y a los que imprimimos nuestra perspectiva. Porque más allá de los esfuerzos sistemáticos de actualización y renovación que puedan establecer regularmente las diferentes cátedras, la cultura institucional que hemos venido edificando fue consolidando un conjunto de prácticas sobre las cuales hemos aceptado buena parte de nuestra experiencia y tradición académica. ¿Pueden permanecer inmutables frente a este nuevo escenario esas prácticas? Parece evidente que no, aunque también resulta necesario decir que muchas de ellas son importantes o imprescindibles. Pero ¿en qué escenarios y con qué objetivos? Todavía nos debemos pensar en profundidad cómo fue el “choque” entre esos recursos tecnológicos que irrumpieron casi violentamente el cotidiano (académico, laboral, familiar), imponiendo una serie de nuevas prácticas y configuraciones con las trayectorias que forman parte de una cultura institucional que es la base de nuestra experiencia. De alguna manera tenemos que asumir el desafío de reconocer que ya no podremos volver nunca más a las aulas, no en términos fácticos sino simbólicos, porque esta experiencia ha transformado completamente lo que significa el aula y nuestro rol y el de los estudiantes en ella.

Más allá de los contenidos. La cuarentena, el aislamiento social, la virtualización de las clases y de gran parte de la vida cotidiana expuso, tal vez como nunca antes, el cuestionamiento de lo que enseñamos, que no es otra cosa que la tensión interna siempre latente que opera en la construcción del currículum. Los contenidos, muchas veces tan sensitivos a los vaivenes del campo, las épocas, ciertas modas, y las expectativas de quienes vienen a su encuentro, se presentaron desde una dimensión paradójica: por un lado, en su rol fundamental en la estructuración de la trayectoria formativa, el establecimiento de cierta cronología que coopera con la continuidad pedagógica y termina siendo un instru-



mento fundamental tanto para docentes como para estudiantes. Sin embargo, también en este contexto mostraron sus límites en la medida que circularon y fueron apropiados a la par de una serie poco reconocible de saberes que resultó fundamental para garantizar la permanencia, el crecimiento, la reflexión y el aprendizaje.

No es menor esta cuestión porque plantea a los equipos docentes desafíos muy difíciles de reconocer y asumir, que van desde la planificación hasta la gestión del espacio curricular y la evaluación. En este punto, el contexto sigue siendo una oportunidad fundamental para repensar algunas cuestiones centrales en nuestro campo específico: a) ¿cuál es el sentido profundo de aprender a reflexionar sobre los medios de comunicación en contextos marcados por una aceleración y profundización de los procesos de mediatización?; b) ¿qué resultará indispensable sostener en las trayectorias de aprendizaje de comunicadores arrojados a fuertes lógicas de dispersión, fragmentación y despacialización?; c) ¿cómo pensamos de nuevo la participación de las tecnologías de comunicación, tan arraigadas en las mediaciones culturales, en los procesos pedagógicos?; d) ¿de qué maneras será posible alejarnos de la idea física de aula y poner en su lugar la dimensión vincular entre las personas que participan de un proceso pedagógico? •





# PERIODISMO DEPORTIVO I

---

*Por Walter Romero Gauna*

La pandemia por el covid-19 obligó a la humanidad a modificar de forma repentina los hábitos y costumbres en su totalidad y generó una situación de crisis profunda en una sociedad que tuvo que reinventarse. El presente artículo tiene como objetivo explicar y presentar el trabajo de readaptación a una educación virtual, en un contexto particular, que se realizó desde la Comisión 9 de la materia Periodismo Deportivo I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las situaciones de crisis, si bien conllevan perjuicios irreparables, también brindan oportunidades para pensar, construir y avanzar. La pandemia nos obligó a modificar y crear nuevos recursos pedagógicos que posibilitaran una continuidad educativa necesaria en un contexto negativo que, a futuro, no tenía fecha de finalización. Así, surgieron distintas propuestas desde la cátedra (que forma parte del primer año de la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo De-



portivo), que nos invitó a planificar y generar nuevos recursos y herramientas que permitieran brindar al estudiantado un proceso de aprendizaje sólido y del que los/as alumnos/as pudieran sacar provecho.

En ese contexto, la comisión 9 comenzó con dos docentes y un total de 32 alumnos/as a los/as que se invitó a incorporarse a un grupo de WhatsApp, que fue la herramienta elegida para llevar adelante la cursada. Si bien había otras opciones como Facebook, Zoom y diversas plataformas, se optó por elegir la que ofreciera menor dificultad de acceso para los/as alumnos/as, ya que uno de los principales problemas a resolver era la falta de conectividad de algunos/as estudiantes.

### **Metodología de trabajo en la Comisión 9**

Para trabajar con el grupo de WhatsApp es importante e indispensable explicar de forma clara la metodología de trabajo. En principio, se redactó un instructivo que fue enviado a los/as alumnos/as para que pudiesen guardar y al que pudiesen recurrir ante cualquier duda. Más allá de ese escrito, se realizó una explicación a través de un audio que se puso en común en el grupo en la primera clase. Es de vital importancia que todos/as los/as integrantes del grupo tengan en claro y respeten cada una de las reglas y estrategias a seguir.

Con las pautas claras, todos los jueves a las 19.30 (horario original de la cursada) se comenzaba la clase con el saludo de cada uno/a de los/as alumnos/as, que nos indicaba quiénes estaban presentes y quiénes no, más allá de que la herramienta utilizada permite identificar a los/as que están en línea.

Además de las estrategias utilizadas puntualmente en la comisión 9 y que se detallarán a continuación, Periodismo Deportivo I cuenta con la Web de Cátedras que pone a disposición la Facultad, en la que se organizan los contenidos de la materia para los prácticos y para los teóricos.

Así, semana a semana, se van sumando los textos o el material audiovisual junto a una minuciosa exposición de los objetivos pedagógicos de cada uno de los encuentros, tanto prácticos como teóricos. Esta guía se complementa con



las estrategias que define cada equipo docente para llevar adelante dentro de su aula virtual.

Uno de los valores agregados con esta nueva metodología es que todo el material publicado en la Web de Cátedras (textos, imágenes, videos, etcétera) queda a disposición de los/as alumnos/as para que puedan recurrir a él en cualquier momento y también permite la lectura de los textos sin la necesidad de imprimir.

Con la clase en marcha, se compartía en el grupo un audio o un texto en el que se explicaba el trabajo práctico a realizar y se compartía una reflexión acerca del texto o de los contenidos que se iban a trabajar en esa clase a modo de Podcast. Es fundamental que el audio esté grabado y preparado con anterioridad para que los/as alumnos/as no tengan que esperar a la producción del mismo por parte del docente.

Una de las ventajas de esta metodología era que el/la alumno/a que estaba ausente o que tenía la necesidad de volver a escuchar la intervención del docente podía acceder a las explicaciones en cualquier momento, ya que quedaban en el grupo. El fin que se perseguía era que quedase en claro tanto el trabajo práctico como los objetivos que se buscaban desde la cátedra con cada una de las lecturas y contenidos que se dictaban semana a semana.

Una vez presentada la clase, los/as alumnos/as debían levantar la mano (a través del ícono que brinda WhatsApp) para realizar las preguntas necesarias para aclarar las dudas o realizar aportes relacionados a esos contenidos. La intervención tanto de alumnos/as como de docentes podía realizarse por escrito o de manera oral. Allí fue donde se advirtió que los/las estudiantes utilizaban con mayor asiduidad el lenguaje oral para compartir reflexiones y eso llevó a que se pensase en ese formato para realizar trabajos prácticos.

Desde la cátedra siempre se trabajó pensando en que lo más importante es que los/as estudiantes logren acceder y comprender los contenidos de la materia de la mejor manera, y una de las tareas, como cuerpo docente, era y es encontrar las mejores herramientas que facilitaran ese proceso de aprendizaje. Sin dudas que el lenguaje oral era un camino más eficiente que conducía a los/as alumnos/



as a un espacio de mayor comodidad para lograr los objetivos pedagógicos. Este formato se debía incorporar de manera más regular y hacia allí se apuntó.

La utilización del ícono de WhatsApp para levantar la mano y la habilitación por parte del docente, que determina qué alumno/a va a realizar la intervención, es clave a la hora de organizar la clase. Si bien se produce una demora cuando cada integrante del grupo realiza una intervención, resulta ser muy efectiva porque se puede producir un intercambio de ideas que permite el debate y la reflexión grupal.

### **Dos momentos de contacto semanales**

Otra de las aclaraciones importantes para el funcionamiento del grupo de WhatsApp es que se estableció, de manera estricta, que no se iban a responder dudas o consultas fuera de los tiempos y horarios de funcionamiento del grupo. Para eso, se establecieron dos espacios en los que se activaba el grupo de WhatsApp: uno era el que correspondía al horario de la cursada, que como se señaló anteriormente era los jueves de 19.30 a 21.30, y otro momento de consulta que era los lunes de 18 a 20. Fuera de esos horarios el grupo quedaba desactivado y las consultas no eran respondidas. Con esta decisión se buscaba organizar los espacios para que todos/as tengan referencias y puedan estar atentos/as a la materia en momentos específicos y puntuales.

### **Entrega y corrección de trabajos prácticos**

En lo que refiere a la entrega y corrección de los trabajos prácticos se dispuso la división de la cursada en dos grupos a cargo de cada uno de los docentes de la comisión. Esta división solo se realizó para la corrección de trabajos y seguimiento personalizado de los/as alumnos/as. Se dejó en claro que no modificaba en nada el dictado de clases que se realizaba por el grupo en donde se encontraban todos/as los/as alumnos/as y los docentes.

La entrega de trabajos prácticos se debía realizar en los tiempos convenidos y cumpliendo con los requisitos preestablecidos. Teniendo en cuenta el contexto, se brindaba la posibilidad de enviar las producciones a través de WhatsApp o vía correo electrónico para facilitar la entrega.



Un requisito indispensable para mantener el orden dentro del grupo era que los prácticos, en caso de enviarlo por WhatsApp, se entregasen de manera individual al docente correspondiente, y no por dentro del grupo donde se llevaba adelante la clase. Las correcciones y devoluciones de los trabajos se realizaban de manera escrita (a través de un documento de Word), y con un audio explicativo.

### Respetar fecha y hora de entrega de los trabajos prácticos

Otra de las reglas importantes que hacen al orden de la clase es el cumplimiento de la fecha y hora de entrega de los prácticos. Si bien cada estudiante puede atrasarse con una entrega, deberá cumplir sí o sí con los espacios definidos para los envíos que, en el caso de la comisión 9, eran los dos momentos de contacto preestablecidos que se detallaron con anterioridad.

Los trabajos que se entreguen fuera de esos días y horarios no son recibidos. La idea es acotar los tiempos de interacción para no desvirtuar las clases y que se generen confusiones.

### Conclusiones

Esta nueva modalidad de educación a distancia que se tuvo que implementar producto de la pandemia por el covid-19 ha sido muy positiva desde lo pedagógico si se tiene en cuenta que se debió improvisar en forma repentina y sin haber tenido experiencia alguna en educación a distancia desde la cátedra.

A grandes rasgos, lo más importante que se ha conseguido, y que no es poco, es que los/as alumnos/as hayan podido alcanzar una continuidad pedagógica con logros muy similares a los obtenidos en las clases presenciales.

Por otra parte, la pandemia no solo sirvió para buscar estrategias que permitieran que los/as alumnos/as cursen y aprendan, sino también para que la cátedra comience un proceso de redefinición en cuanto a algunas debilidades que este contexto ha expuesto con mayor claridad.



La metodología de trabajo utilizada en el grupo de WhatsApp ha permitido replantear trabajos diferentes. Antes, con las clases presenciales, en muchos prácticos se simulaba una redacción de diario y se intentaba que los/as alumnos/as redactasen notas en las cuales pudieran poner en práctica los contenidos que iban aprendiendo.

Claramente se ponía un grado de dificultad elevado para los/as alumnos/as que, en general, llegan con grandes dificultades en cuanto a la redacción periodística. Esta problemática hacía que pusieran más empeño en tratar de construir un párrafo que en analizar y consolidar el conocimiento que la cátedra tenía como objetivo brindar.

Los grupos de WhatsApp permitieron pensar en redefinir trabajos para utilizar esa herramienta que tenía que ver más con el lenguaje oral que con el escrito. De esta manera se observó que los/las alumnos/as se sentían más cómodos con el formato oral que con el escrito. Así, se definió simular estudios de radio en lugar de redacciones para que los/as chicos/as pudieran construir columnas radiales. Esta metodología les resultó más sencilla y entonces lograron poner más atención en los contenidos referidos a los deportes que se dictaron en la cátedra.

### La voz del grupo de estudiantes

Al finalizar el cuatrimestre los/as alumnos/as de la comisión realizaron una crítica de la cursada apuntando a los contenidos de la materia y a la forma en que se instrumentó teniendo en cuenta el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO).

Aquí algunas respuestas:

- “Los contenidos de la cursada están muy buenos. Son completos y nos sirven para comprender los deportes desde otro lugar”.
- “A los que tenemos familia se nos hace difícil con esta metodología de estudio a distancia”.



- “Los audios que se compartían en el grupo sirvieron porque eran muy claros”.
- “Muy explicativa la Web de Cátedras”.
- “Un grupo de WhatsApp creo que es lo mejor para llevar a cabo una clase. En otras materias en donde no manejamos grupos de WhatsApp (trabajamos por Gmail o por Facebook) se perdieron un montón las charlas y se hizo muy difícil entender la materia”.
- “Hubiese estado bueno usar Zoom, aunque sea una o dos clases, para tener un poco más de diálogo y conocernos más”.
- “Haber hecho un grupo de WhatsApp fue bueno porque nos resultó más fácil a la hora de llevar adelante las clases”.
- “Lo que pudo haber faltado en la materia es un poco más de contacto entre los profesores y los alumnos en los teóricos. No he tenido contacto en ningún momento de la cursada salvo por algún video que subieron al final de la cursada en la página web. Todo lo hacíamos a través de mensajes de correo y por ahí se hacía más dificultoso el hecho de plantear alguna duda. Estaría bueno ver la posibilidad de generar un contacto más fluido en ese ámbito. No hubo mayores problemas pero un contacto más fluido va a permitir que la materia se lleve mejor”.
- “La posibilidad de opinar a través de audios en un grupo de WhatsApp es muy positivo”.
- “Resolver trabajos en el momento también fue muy positivo”.
- “Estuvo bueno haber compartido por WhatsApp. No es lo mismo que el aula pero dentro de todo se pudo hacer un debate entre compañeros y escuchar otras opiniones”. ●





# POLÍTICAS DE COMUNICACIÓN Y GESTIÓN DE MEDIOS

---

*Por Gabriela Calotti*

**D**ías antes de iniciar el ciclo lectivo 2020 que esperábamos con mucha alegría a raíz del triunfo electoral del Frente de Todos en las elecciones generales de octubre de 2019 pues había reavivado la esperanza de reconstruir nuestro país devastado por el neoliberalismo, y pese a que la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) fue durante esos durísimos cuatro años un cobijo ideológico, educativo y laboral para muchos docentes, la pandemia mundial provocada por el Covid-19 fue una estocada inesperada. Brutal. El 19 de marzo el presidente de la nación, Alberto Fernández, anunciaba que a partir del día siguiente entraba en vigor el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO).

En lo personal la apuesta para el primer cuatrimestre del año era superior porque me había sumado a una nueva cátedra del Plan de Estudios 2017 titulada “Políticas de Comunicación y Gestión de Medios”, dirigida bá-



sicamente a la redacción de noticias para portales digitales, con una mirada dinámica, interactiva, globalizadora del papel de los medios que funcionan por internet con el soporte de redes sociales, con el objetivo de ampliar la producción de contenidos basados en información veraz, certera, fidedigna, sólida en sus fuentes y que permitan desmantelar el llamado fenómeno de las *fake news* o noticias falsas, tan expandido en el mundo entero. Desde marzo de 2012 llevo adelante los dos cuatrimestres en la misma casa de altos estudios, donde me formé a fines de la dictadura cívico-militar (1976-83), un Seminario sobre Agencias de Noticias y Coberturas (para ciclo superior y para ciclo básico, orientado a los estudiantes que miran hacia el Periodismo y aquellos que van hacia la Planificación en Comunicación , aprovechando el oficio periodístico que desarrollé durante más de veinte años en la agencia de noticias Agence France Presse (AFP) en Francia, España, Uruguay, América Latina y Europa. Los nuevos aires que traían el año 2019 significaban también una renovación desde lo académico desde mi mirada de periodista agenciera. Hacía ya muchos años había descubierto, exactamente en 1994, que compartir un aula con jóvenes curiosos y expectantes que te escuchaban, que apreciaban tus conocimientos, no por vanidad, sino por esa necesidad de transmitir saberes para hacer un mejor periodismo, era un gusto inmenso, suponía un ida y vuelta con nuevas generaciones, suponía muy probablemente todo un vínculo educativo que en dictadura apenas había experimentado.

Allí, en la Escuela Superior de Periodismo, en 1982, no había intercambio. Había aulas abarrotadas y un director que nos dibujaba barquitos en el pizarrón en plena Guerra de Malvinas. Había buchones disfrazados de estudiantes, pero por suerte había militantes, peronistas, comunistas, anarquistas libertarios, radicales y había una democracia que regresaba. Había poco aprendizaje, había reglas de redacción y poca práctica, pero habría muchos más con los años.

Entonces, a partir de este marzo de 2020 el objetivo era participar en el primer cuatrimestre de la nueva cátedra junto a Alcira Martínez, Roberto Alvarez Mur y Pablo Pellegrino, y en el segundo cuatrimestre proponer mi Seminario de Agencias de Noticias para los estudios del ciclo superior.



La pandemia arrasadora que según la Organización Mundial de la Salud (OMS) arrancó a fines de diciembre en China y que rápidamente empezó a circular por Europa, Estados Unidos y América Latina, al 19 de marzo ya había contagiado en el mundo a 213.254 personas; 8.843 habían fallecido y la enfermedad desconocida estaba presente en 158 países.

De esta forma y ante la imposibilidad de reunirnos en las aulas, muchos docentes tuvimos que aprender a las apuradas; en mi caso, con ayuda de un sobrino, la forma de acercarme a aplicaciones hasta entonces desconocidas que permitían establecer reuniones virtuales grupales. Así nos fuimos pasando información sobre cómo hacer funcionar Zoom, Google Meet o los grupos de videollamada por WhatsApp o Facebook para poder implementar en un abrir y cerrar de ojos un “aula virtual”. Y entonces empezaron a surgir cientos de preguntas que iban desde lo meramente tecnológico hasta lo pedagógico: ¿cómo rediseñar una materia que se dicta de forma presencial en un aula con pantalla de televisión –para mostrar ejemplos de actualidad de portales informativos, por ejemplo– para poder brindarla de forma virtual, a distancia?

Casi inmediatamente desde la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP nos empezaron a convocar, junto con la Facultad, a una serie de capacitaciones virtuales para familiarizarnos con las clases virtuales. A partir del 25 de marzo, éramos cientos y hasta varios miles de docentes que asistíamos desde nuestros hogares a clases, donde nos explicaban desde la forma de pensar la cátedra, la construcción del ritmo de trabajo, la planificación, el cronograma de acciones, los contenidos y la claridad en las consignas que teníamos que transmitir a los alumnos. Cómo organizar un aula virtual, qué herramientas y estrategias digitales utilizar para potenciar nuestra propuesta educativa. Así empecé a conocer vocabulario hasta entonces inexistente. ¿Clases sincrónicas o asincrónicas? Debíamos también tener un relevamiento de las condiciones de accesibilidad a internet de los estudiantes. Y también había que practicar no solamente con estas nuevas aplicaciones para recrear un aula virtual, sino aprender inclusive desde cómo grabar la clase.

En mi caso me había ayudado enormemente el sistema que instauré desde que empecé con el Seminario de Agencias en 2012: crear rápidamente un gru-



po de *mails* con los alumnos para intercambiar por ese medio consultas, dudas, trabajos prácticos, correcciones y textos para lectura y comentario. Esto mismo volví a hacer en marzo. Además, ya contábamos con una primera herramienta de contacto con los estudiantes que es el SIU, que hasta este año solamente utilizaba para cargar las actas finales del seminario. Esta vez el SIU fue la punta de lanza para establecer el vínculo e invitar a los estudiantes a sumarse a las clases por Zoom.

Fue así entonces que comencé en abril con quince alumnos en la clase teórica los lunes a las 17.30 horas y un puñado en la clase práctica que concluía a las 20.30. Aquella experiencia de recrear un aula virtual, con alumnos dispersos en distintos puntos de la geografía de nuestro país, desde Misiones hasta el conurbano bonaerense, fue maravillosa, sorprendente y enriquecedora como docente y como periodista. Podíamos intercambiar, charlar, mirarnos, contar nuestras expectativas y lo que íbamos a recorrer en esa situación de pandemia y aislamiento que creíamos, por entonces, que sería cuestión de meses, nada más.

Todos hicimos un esfuerzo: docentes mayores de 50 años, para adaptarnos a esas tecnologías desconocidas, y jóvenes, alejados de su ciudad estudiantil en la mayoría de los casos. Abierta a escuchar a esta nueva generación que creció con las redes y con la comunicación virtual, tomé nota de sus consejos y sugerencias. Al mismo tiempo, el Sindicato de Prensa de la Provincia de Buenos Aires (SIPREBA) ofreció a sus afiliados una capacitación de cuatro clases, también por Zoom, sobre “Redes y Periodismo” que no dudé en aceptar para estar más y mejor capacitada para las clases virtuales.

Cerramos el primer cuatrimestre exitosamente con las herramientas y los medios que fueron posibles. Con estudiantes contentos de haber participado de esta experiencia a distancia que, en mi opinión, abrió un panorama presente y futuro que debe ser tenido en cuenta para ampliar la actividad de extensión de la universidad pública, para llegar a más jóvenes y estudiantes que en virtud, además de la crítica situación económica provocada por la pandemia, debieron volverse a sus pueblos y ciudades y dejar de concurrir a las facultades. Claramente no es lo mismo, pero suma. Todo suma para mantener y fortalecer nuestro sistema educativo público.



Dicho esto también me parece honesto subrayar el esfuerzo personal y económico que les docentes hemos hecho todo este año utilizando nuestros propios materiales tecnológicos, nuestros abonos a internet y el servicio eléctrico que pagamos de nuestro bolsillo, entre otros aspectos. Allí es donde entiendo que el Ministerio de Educación de la Nación y la UNLP debieron apoyarnos de alguna manera económica porque veníamos de cuatro años de paritarias agotadoras. Sí entiendo que el personal sanitario y las fuerzas de seguridad han cumplido un papel extraordinario y superlativo en estos meses, poniendo claramente el cuerpo a la pandemia y no detrás de una computadora o desde un escritorio con una taza de café, pero sí estoy convencida de que les docentes debemos ser tenidos en cuenta porque hemos mantenido de la mejor manera posible los vínculos con los estudiantes, en nuestro caso universitarios. De familia de docentes y profesores, y con amigos en la escolaridad primaria, he visto numerosas situaciones complejas, donde los docentes de terciario se han visto desbordados por la cantidad de pedidos administrativos; donde docentes de distintos lugares de la provincia y el conurbano bonaerense envían las tareas en videítos a los celulares de sus papás. “Yo le mando el videíto para explicarle la formación del conjunto al papá de mi alumno, que está en la obra (en construcción). Espero a que el papá se lo muestre a la tarde cuando llega a la casa y esté con el nene para que lo entienda”, me explicaba días atrás una amiga docente en la costa bonaerense. Varias veces varios alumnos de su grado fueron a su casa a merendar y, de paso, a que la “seño” les explicara alguna tarea y les diera deberes. Pero el seguimiento es difícil y tampoco ha sido reconocido como corresponde, en mi modesta opinión.

Casi al inicio de la llamada cuarentena, desde la editorial de la FPyCS decidimos emprender la edición de mi tesis doctoral para integrarla en una colección digital sobre la memoria. Así, mi investigación sobre el accionar asesino en La Plata de la Concentración Nacional Universitaria (CNU, brazo universitario de la Triple A) en los años previos a la dictadura cívico-militar me brindó la perspectiva de aprovechar a fondo el tiempo valioso que íbamos a tener que estar confinados para protegernos del virus. El 10 de septiembre pasado, tras varios meses de relectura y acompañada por Ulises Cremonte, Franco Dall’Oeste, Nicolás Cataldi y Pablo Bilyk, el libro titulado *Las mujeres como constructoras de memoria* vio la luz... digital. Un esfuerzo de memoria, verdad y justicia que siempre fue colectivo. Una memoria compartida.



Entrada la segunda etapa del año, volviendo al ámbito universitario, el segundo cuatrimestre durante el cual impartí mi Seminario de Agencias, me encontré con la gratísima sorpresa de contar con un grupo diverso: pocos, pero allí presentes desde Berazategui, La Plata y hasta Berlín.

Entre tanto comenzara este segundo cuatrimestre, desde la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad nos vincularon con esa repartición en la UNLP para crear nuestro propio espacio en AulasWeb, una plataforma que a decir verdad fue bastante difícil de aprender a manejar, que todavía guarda secretos insondables, pero que me permitió mantener clases virtuales sin límite de tiempo, mostrar videos, archivos de PowerPoint, ejemplos de noticias y a la vez ir explicando y grabando la clase, que queda subida a la página a las 24/48 horas. En este punto, debo explicar también que para les estudiantes las instrucciones para sumarse a AulasWeb fueron complicadas. La forma que encontramos fue que entre les más jovencites del grupo se fueran ayudando, porque tampoco yo podía brindarles las explicaciones adecuadas.

Prueba y error. Prueba y error y devolución de les alumnes con su mejor buena voluntad. Así comenzó este segundo cuatrimestre. Más cansades. Agotades del encierro y de alguna forma también de la intolerancia de cierta parte de la población a la que los medios hegemónicos le machacan el cerebro. Y entonces, ¿cómo explicar eso también a través de una clase virtual? ¿Cómo explicar el papel de las noticias falsas? ¿Su poder? Pero, sobre todo, ¿qué herramientas ofrecer para mostrar a les estudiantes que las noticias falsas se desarman, que desde la agencia oficial Télam hasta la Agence France Presse han creado departamentos de *fact checking* para desarmar noticias falsas, intoxicación informativa o descontextualizada que dio la vuelta al mundo? No es solamente un fenómeno argentino o latinoamericano. Es mundial. Ese punto concreto fue también un desafío como docente. Enseñar el verdadero valor de una fuente fidedigna, segura, contratable, que puede chequearse en serio. Acudir a las cifras, a los datos, a las bases de datos, a las organizaciones económicas, por ejemplo, a las fuentes directas, y relativizar en cierta forma el poder –aunque sea fuerte– de las redes sociales, donde en definitiva miles pueden inventarse un perfil. Son los llamados *troles*, palabra que deriva de la noruega *troll* y que describe a una persona con identidad desconocida que publica mensajes provocadores, irrelevantes o fuera



de tema en una comunidad en línea, como pueden ser un foro de discusión, sala de chat, comentarios de blog o similar, con la principal intención de molestar o provocar una respuesta emocional negativa en les usuaries y lectores.

Es de público conocimiento, y así lo ha manifestado días atrás la vicegobernadora de la provincia de Buenos Aires, Verónica Magario, que muy probablemente el primer cuatrimestre del año próximo sea también de modo virtual en la educación. Si con suerte una vacuna contra el Covid-19 puede empezar a aplicarse a la población prioritaria en marzo, el conjunto podría estar vacunado en junio. Por lo tanto, tendremos que pensar recién en clases presenciales para el segundo cuatrimestre del 2021 y en plena campaña electoral por las elecciones legislativas de renovación de Cámaras. Claro que, desde el punto de vista informativo, noticioso y académico, en el caso de las materias en las que trabajo, sería sumamente interesante. Veremos.

Lo que está ocurriendo en Europa en pleno otoño, con un rebrote descomunal de contagios. Francia ha registrado por ejemplo 30.000 en un día y el 17 de octubre decretó el “toque de queda” en prácticamente todo el país entre las 21 y las 06 horas. Y escuchar hablar aquí de “infectadura” a la derecha desestabilizadora cuando sobre todo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) no se han hecho más que aperturas a costa de miles de trabajadores bonaerenses. Puede ocurrirnos en los próximos meses.

Al día de hoy, y según datos del Ministerio de Salud de la Nación, en Argentina se llevan registrados desde marzo 1.081.336 contagiades y 28.613 fallecidos. Encabezan la nómina la provincia de Buenos Aires (525.150), CABA (143.545), Santa Fé (93.101), Córdoba (74.605), Tucumán (42.569), Mendoza (42.388) y Río Negro (21.542).

Esta pandemia dejó varias enseñanzas: ni en la salud, ni en la economía, ni en la educación, la salida será individual; ha sido y será colectiva, grupal, nunca será en soledad. No hay clase virtual o presencial en soledad. Sí tenemos que aprovechar las nuevas herramientas tecnológicas para desarrollar nuevas capacidades de enseñanza y aprendizaje, el avance satelital argentino y la instalación de una más poderosa red de fibra óptica que llega al país por la costa de Las To-



ninas, de la mano de políticas de Estado que reconstruyan un entramado comunicacional público accesible a todes y en particular a las clases más vulnerables cobran sentido para ampliar nuestra red educativa pública. Para poder volver a las aulas y también extender nuestras miradas y avanzar en la construcción de redes universitarias en un país tan extenso y diverso como el nuestro, que debería nutrirse de las experiencias y saberes que surgen desde Ushuaia a La Quiaca.

### La experiencia personal: contraje Covid-19 pese a los cuidados

El 3 de octubre comencé a sentir sabor amargo en la boca y sentía que tenía llagas. Que me molestaban. Al día siguiente ya no me levanté de la cama y aparecieron sucesivamente todos los síntomas del Covid-19: dolor de cabeza, fiebre, dolores musculares, dolor de garganta, resfrío y (¡zácate!) pérdida del gusto y del olfato. Ni siquiera podía sentir el aroma del Oleo 31... Durante todos estos meses de aislamiento en mi casa junto a mi compañero, mantuvimos estrictas medidas de higiene. Pasé semanas enteras adentro, preparando las clases, haciendo gimnasia, yoga, escribiendo para el diario *Contexto* o para *El Informador Geselino*. Nunca imaginé que me podría atrapar el virus. Intuitivamente puedo pensar que fue en una verdulería... pero quién sabe... Siempre con alcohol en las manos; desinfectando todos los víveres y los zapatos. Pero no hubo caso. El virus invisible, como fue la economía del macrismo que nos destrozó la vida, se había medido en mi cuerpo. El 5 de octubre fui al Instituto del Diagnóstico a hisoparme, acto médico que cubrió mi obra social IOMA.

Esa semana ya no pude retomar las clases del seminario. Días antes había iniciado la capacitación de la Ley Micaela ofrecida por la UNLP y debí abandonarla. A los cuatro días, en la aplicación CUIDAR que tengo en el celular, saltó que era “positiva de Covid-19”. Me tranquilicé, pero al cabo de tres días los síntomas iniciales remitieron dando paso a otros peores. Dolor de pecho al respirar, falta de aire y sentir un suplicio terrible en la espalda. Me asusté muchísimo. Tuve un ataque de nervios y llanto porque sentía que ya no hacían nada el ibuprofeno o el paracetamol como me habían indicado desde urgencias. Logré ubicar a mi médica de cabecera que trabaja en la guardia de Ipena, a unas cuadras de mi casa. La fui a ver caminando muy despacio el miércoles 14 de octubre. Quedé internada porque mis pulmones ya presentaban neumonía bila-



teral. Mi compañero querido, Daniel, pintor de obra de toda la vida, que respiró polvo, pinturas y productos tóxicos de esos que se usan para limpiar las piletas de natación, era positivo por contacto estrecho. El 6 de octubre ya estaba con los mismos síntomas. Todavía le quedaba alguna energía para atenderme. El mismo día que a mí me internaron en Ipena, Daniel fue al Instituto Médico porque tiene PAMI. Quedó internado con una situación más compleja. Ambos en instituciones separadas, con oxígeno, corticoides y antibióticos para frenar cualquier avance de la infección respiratoria aguda. Ningún familiar nos podía venir a ver. Nuestro amigo y vecino Sacha me llevó un bolsito a la clínica. Daniel preparó el suyo. Creíamos que era únicamente internación por protocolo por 48 horas, pero, al constatar los doctores que nuestra saturación de oxígeno no mejoraba, a mí me dejaron ingresada hasta el lunes 19. Fueron momentos difíciles, duros, angustiantes, solitarios. ¿Qué vida llevamos? ¿Por qué somos a veces tan egoístas que nos creemos inmunes y pensamos que hay que salir a gritar contra un gobierno que ganó por el derecho de las urnas? ¿Falta conciencia nacional en este país de verdad? Y pasaban los días y yo veía que la derecha argentina golpista se copia de manual de la ultraderecha española a la que conozco por haber vivido allí cinco años. Por haber escuchado y cubierto manifestaciones de gloria al franquismo. Con asco y repulsión. Pero las cubría para que se sepa. Para contar la verdad. Y también la verdad de los represaliados del franquismo, de los republicanos. De les cincuenta mil desaparecidos que están en las cunetas de España donde las grandes fortunas de las empresas de la construcción se hicieron a costa del trabajo esclavo de los presos franquistas. Y mire usted, uno de ellos, Florentino Pérez, presidente del club de fútbol Real Madrid, es tan parecido a la familia Macri, que se hizo rico con la dictadura, que pone la piel de gallina.

Cuánta impotencia sentí. Cuánto dolor por las ausencias. Pero debo confesar cómo me ayudaron mis amigas del Liceo, Silvia (que me mandaba videítos de Bombita Rodríguez), Cecilia (con sus oraciones), mi compañera de ruta Sonia Renison y, principalmente, mi hermana Sandra llevándome agua, un anotador y un alargue para el teléfono, y mi mamá, una gigante de 83 años que me mandó pastafrola casera. Cuánto me ayudaron mis sobrinas Paula, María Sol y Tatiana y mi sobrino Aritz. Qué difícil fue pensar en Daniel internado en otro lugar. Qué difícil fue entender que podíamos no volver a vernos.



El lunes 19 de octubre me dieron el alta. Mi mamá y su marido, Jorge, con quien me crié desde los 8 años, me fueron a buscar en el auto, pero era desaconsejable que subiera a ese receptáculo porque ambos son adultos mayores de riesgo. Desde Ipensa organizaron rápidamente un “protocolo de salida” con mascarilla nueva y guantes de látex. En silla de ruedas me llevaron hasta la vereda a la velocidad de la luz para no cruzarme con nadie. Allí en la puerta estaba, estoica, mi mamá. Entonces organizamos lo que mi hermano Gustavo bautizó “operativo retorno”. Me hizo sentir como si estuviera en el 73. Volví caminando a mi casa, muy despacio, prestando atención a las baldosas rotas de esta ciudad que dirige un intendente macrista y advirtiéndole a Beba, mi mamá, que ejerció de *garde rapproché* (custodia cercana), sobre el lamentable estado de las aceras platenses. Mi mamá me siguió a dos metros de distancia. Y Jorge en el auto iba paralelo a nosotras sobre la calle. Así llegamos a mi casa. Cansada. Triste. Pero nunca había disfrutado tanto respirar en la calle, sentir el aire en la cara. Sentir que volvía a ver a mi ciudad natal. El verde de los árboles. Pero el miedo sigue ahí. Daniel volvió recién ayer de alta. Pálido, flojo. Hablamos mucho sobre lo que nos pasó, sobre lo que dejó de ser importante y sobre lo que realmente vale la pena. Hablamos sobre la fragilidad de la vida.

Y debo rendir un homenaje: la atención de los trabajadores de la salud fue impecable y amorosa en todo momento. El médico Gerardo Ferrín, las infectólogas Aldana y Carina, mi doctora Florencia Franganillo, las chicas de enfermería y aquellas que me dejaban la comida a tres metros en un *placard* pequeño. Cada vez que entraban a controlarme la saturación, la fiebre y la presión, a colocarme por una vía en la muñeca izquierda la medicación, o a inyectarme un anticoagulante, me ponía automáticamente el barbijo. Por respeto. Por admiración. El día que me dieron el alta, una de ellas me dijo con mucha emoción: “Gracias por cuidarnos”. Me quedé muda. Ahora, no me alcanzan las palabras para decirles gracias. Y siempre tendré palabras como mujer, como ciudadana, como militante, como periodista, como docente para luchar y querer construir una sociedad mejor, más justa, donde un puñado de multimillonarios que se creen dueños hasta de nuestra vida sean tan mezquinos y miserables que se niegan a hacer un aporte extraordinario para sacar adelante al país que tanta riqueza personal les ha dado. Sin capital de trabajo, ya lo dijo Marx, no hay economía posible ni riqueza auténtica. Solo hay patria financiera y especulación. Soy frontal, direc-



ta y enseñó de esa manera. Con ejemplos. Con ideas claras, con ideología, que es una palabra profunda y de convicción y no con politiquería. La política no es mala palabra. La educación la mejora y la convierte en una herramienta de transformación que debe estar al servicio del pueblo y de las mayorías que nos urge desarrollar y aprovechar. •





# PRÁCTICAS CORPORALES, COMUNICACIÓN Y SUBJETIVIDAD

---

*Por Gabriel Cachorro, Román Cesaro, Josefina Chalde, Daiana Bruzzone, Germán Hasicic y Soledad Navarro*

## Planificación de un sistema de juego

La asignatura denominada Prácticas corporales, comunicación y subjetividad ofrece una planificación del itinerario de cursada en la modalidad virtual.

La propuesta se organiza con la estructuración del tiempo (calendario académico, programa de estudios y cronograma de trabajo), el espacio (desplazamientos en los entornos virtuales), los recursos materiales (edición de videos, galería de fotos, producción de textos, exposiciones orales en videoconferencias), los materiales (modelajes de insumos específicos del cuerpo, el deporte y la subjetividad) y las estrategias metodológicas (combinaciones de repertorios técnicos y maniobras tácticas de los integrantes del curso).



## Habitar el espacio virtual

La organización del espacio de juego es el aula virtual. El espacio virtual está diseñado para propiciar los recorridos de los participantes en pantalla con el uso de los materiales de trabajo: los videos, fotografías, artículos, links de interés, redes sociales. El campo de juego está señalizado con etiquetas, solapas, secciones, fechas, calendarios académicos, régimen de enseñanza y promoción. Esta señalización es crucial para comprender el territorio de juego y traducir las lógicas de desempeño en las clases.

La aventura exploratoria para el reconocimiento y familiarización de un espacio inédito de clase, mediado por la intromisión de las nuevas tecnologías de la comunicación e información configura otros modos de tratamiento de los contenidos deportivos. La alfabetización digital de las prácticas corporales en contextos de acción analógicos o digitales que suprimen el cara a cara exige para la pericia del tratamiento del deporte como objeto de estudio en los encuentros remotos, nuevos métodos de abordaje. Las incursiones en nuevos escenarios de interacción mediados por objetos tecnológicos conforman experiencias interactivas donde se revalida en *nuevo sensorium* en la configuración de conocimientos de las prácticas corporales a través de la manipulación de insumos tecnológicos.

El espacio de los entornos virtuales es un campo de juego. Allí se producen las situaciones de interacción a distancia entre los miembros del grupo. Los encuentros mediados por las pantallas establecen nuevas condiciones de producción del conocimiento del cuerpo y la cultura.

## Composición de tiempos

Las modalidades de participación en las formas de enseñanza remotas ofrecen intervenciones sincrónicas y asincrónicas. Al tiempo racional de la planificación se le integran los momentos de puesta en escena intuitiva de las clases con opciones de transmisión en vivo y directo o con acceso diferido a las clases.

Durante la producción del conocimiento de asuntos del cuerpo y la cultura digital, se desafía la capacidad de síntesis para resolver el tratamiento de los



temas a un ritmo rápido y efectivo. Las reuniones a distancia ofrecen la posibilidad de conexión entre participantes de distintas regiones geográficas para el tratamiento de temas. Las comunicaciones en estas plataformas electrónicas expresan la aceleración y desaceleración de los encuentros.

El tiempo de la rapidez que ofrecen las telecomunicaciones es contrastado por el tiempo de la lentitud que demanda la lectura de la bibliografía para asegurar la comprensión lectora de los materiales. El ejercicio de la lectura tradicional se basa en la demora del juicio para construir una reflexión analítica de los detalles. La proposición de la lentitud como forma de trabajo es necesaria para subrayar, comentar, extraer los pasajes más significativos para cada lector.

La lentitud es un recurso hermenéutico de la pausa en el visionado de la imagen fotográfica para educar los criterios objetivos y analíticos de la observación de las performances corporales. La visión trabajada en el campo autónomo de las prácticas corporales, el deporte y la subjetividad asegura la constitución de una mirada aguda e incisiva con la competencia lingüística capaz de hacer una curaduría contemplativa de las más heterogéneas expresiones corporales.

El video con situaciones de performances deportivas en la velocidad de la reproducción aporta la representación mental de propuestas deportivas disponibles en la cultura. El registro audiovisual provee semblanzas panorámicas de los deportes electrónicos, urbanos, alternativos, alterativos, contrahegemónicos y resuelven la supresión de los encuentros cara a cara entre los interesados.

### Exploración de materiales

El estudio de las categorías prácticas corporales, comunicación y subjetividad exigen el acopio de distintos tipos de materiales de trabajo para su tratamiento metodológico completo y complejo de cada uno de los temas del deporte en la cultura.

La producción de materiales escritos apela a la descripción de los temas deportivos con un patrón narrativo coloquial que facilita la comprensión lectora de los contenidos. Las clases están redactadas en un lenguaje llano y literal. La



producción de textos es sintética y analítica. Los escritos utilizan narraciones resumidas que ponen énfasis en la captura de pantalla a las ideas centrales de la clase.

El uso de materiales del registro audiovisual resulta útil para suplir o completar los límites de la capacidad de transmisión de la palabra escrita o hablada cada vez que el objeto de estudio es el análisis de las formas motrices del cuerpo. El registro audiovisual es una herramienta que completa la imagen mental resuelve las propiedades intangibles de las descripciones abstractas acerca de prácticas corporales emergentes en la sociedad.

En la producción de conocimientos en el campo del cuerpo y la cultura, el refuerzo semántico del dibujo, la ilustración, la foto de escenas deportivas colabora en la composición de representaciones mentales del catálogo de propuestas corporales a la carta. La construcción de representaciones corporales, necesitan del soporte de la imagen como referencia empírica indispensable por su potencia comunicativa para hacerse de una idea con materiales tangibles del tema que se está hablando.

Las propiedades de los materiales sonoros ayudan en la elaboración de ideas de los contenidos de la clase. En los deportes electrónicos, los juegos o gimnasias en pantalla el registro sonoro de las prácticas corporales ocupa un lugar importante en la sensibilización de la imaginación de los dispositivos interactivos. El sonido activa la escucha de los participantes, los preserva de la sordera cultural para abrir el campo perceptivo a otras opciones de incursiones corporales en la trama de la cultura.

## Estrategias del juego

La metodología de trabajo remota ofrece variantes de la comunicación pedagógica para utilizar en los momentos del trayecto formativo. Apelamos al uso de diversos canales de comunicación en el abordaje de las prácticas corporales: la comunicación no verbal/ corporal (armado de galería de imágenes fotográficas ilustrativas de las diversas expresiones motrices deportivas). Comunicación audiovisual (edición de videos temáticos cortos que ofrecen una visión pano-



rámica del amplio espectro de propuestas corporales a la carta disponibles en la mundialización de la cultura), comunicación escrita (producción de textos de clase y provisión de bibliografía específica que brinda insumos conceptuales para buscar potencia teórica en las interpretaciones de los eventos deportivos trascendiendo las lecturas obvias y del sentido común del deporte), comunicación oral (en los encuentros por *Jitsi*, *Zoom*, *Google Meet* para traducir las configuraciones específicas de la cultura deportiva y proveer de diversas codificaciones de los lenguajes deportivos), comunicación en las redes (intercambios por cuentas de correo de cátedra, mensajería interna de *SIUGuarani*, grupos de *Facebook*, o las conexiones por *Whatsapp* e *Instagram* y estudio del multilingüismo que expresa el deporte en estas plataformas virtuales).

El montaje de estructuras, dispositivos y sistemas de juego deja a la mano un repertorio rico y variado de variantes de actuación en pantalla. La creación de estructuras en el sitio web de cátedra ofrece los marcos de acción para la puesta en escena de los participantes.

Las estructuras del espacio en pantalla es el lugar donde se producen los acontecimientos peculiares de las clases. Las propuestas de condiciones estructurales de cursada son interpeladas por los miembros del grupo para producir situaciones de clases. En este sentido la estructura es un escenario virtual montado para el hacer de los integrantes. El armado del escenario de actuación en aulas virtuales busca que pasen cosas. El proceso de intervención educativo opera en la tensión sin resolución de estructura y acontecimiento propiciando la artesanía del trabajo. La estrategia de intervención educativa utilizada en el transcurso de la cursada es flexible, establece diagnósticos permanentes a través de las lecturas de resoluciones de consignas de clases.

La estructura entonces propone el plan de enseñanza de un juego. Se apoya en la preparación de cada clase como un partido, echa mano a las jugadas de laboratorio para no improvisar. La estrategia metodológica posee jugadas de pizarrón para asegurar la comunicación de los conceptos centrales de la reunión. Cada encuentro se organiza con el planteo de un tema, objetivos, actividades. El libreto tiene sus intérpretes e interlocutores que configuran resultados circunstanciales al aquí y ahora provisorio e inacabado de las actuaciones.



## Tácticas colectivas

Las ejecuciones de las maniobras tácticas les corresponden a los estudiantes. Los estudiantes asumen el papel de jugadores en cancha. Son los hacedores fundamentales e intérpretes del juego que propone la cátedra en la cursada. Las tácticas establecen cruces teóricos (asegurar las ideas estructurales del juego. Los contenidos mínimos de la asignatura) y prácticos (saber llevarlos al campo de juego, ponerlos en diálogo con las propias experiencias de vida corporal). En esa búsqueda de articulación entre instancias teóricas y prácticas, los participantes del seminario hacen anclajes en disciplinas deportivas particulares con sus específicos niveles de codificación.

En el despliegue de las tácticas se ponen en escena las pericias de los estudiantes para trabajar los contenidos en pantalla. Las tácticas hacen fluir los dispositivos y sistemas de juego de los equipos. Las tácticas son operaciones con lógicas y racionalidades de la acción de los jugadores en pantalla. Las maniobras, habilidades en el aula web posibilita el recorrido exploratorio por los múltiples órdenes de los discursos deportivos. En el uso de este tipo de plataformas web se construyen modos particulares de trabajar los contenidos deportivos en la clase. Los tratamientos producen sentidos y significados de las prácticas deportivas y autocontenidos.

Las tácticas colectivas en cada una de las comisiones de trabajo constituyen un campo de juego. Allí, dentro de la cancha se hacen las interpretaciones de los libretos de la cátedra. La cátedra ofrece contenidos, preguntas, obstáculos, situaciones problema. La gestación de las ideas, la adquisición de una concepción del juego y elaboración de jugadas con la provisión de materiales que cada comisión en general y cada alumno en particular pone en acción en la medida de sus límites y posibilidades de realización.

## Técnicas individuales

La pericia técnica individual en el trato de los conocimientos especializados del cuerpo es indispensable para el desempeño de los estudiantes en la materia. El dominio de técnicas de trabajo especializadas del cuerpo y la cultura es crucial para la resolución de ejercicios, tareas, actividades, trabajos prácticos y



pruebas que propone el curso de la asignatura. Las técnicas no salen del vacío ni de la nada. Exigen la intromisión en un laboratorio experimental para ensayar, probar, explorar los contenidos y aprehenderlos.

Los instrumentos y herramientas especializadas para apreciar los campos de expresión social del cuerpo en diversas parcelas de realidad demandan capacitaciones en el uso de estos implementos. El oficio en el uso de técnicas forma en la curaduría de las prácticas deportivas, la lectura del juego, la traducción de gramáticas deportivas. Las técnicas acercan manuales de trabajo, guías de observación, matrices de interpretación, protocolos de intervención de las prácticas corporales con la elección de planos del tratamiento físico, motriz, social y cultural.

Las técnicas aseguran el juicio crítico, la competencia interpretativa, curaduría de las distintas variantes corporales. El manejo pericia técnica es indispensable para observar, mirar, ver, escuchar, entender con esquemas motrices, las puestas en escena corporales en la trama de la cultura. Las técnicas individuales optimizan el abordaje de los fenómenos deportivos con la provisión de guías de observación, estéticas de las miradas, sensibilidad cultural hacia la diversidad de opciones a la carta de propuestas corporales. Las técnicas construyen criterios de organización, sistematización y clasificación de los materiales deportivos.

### Objetivar las experiencias en pantalla

La experiencia de cursada en la modalidad virtual propuso la habilitación de diversas puertas de entrada a las clases. Se organizaron las dinámicas de las clases virtuales sin perder de vista las condiciones de vida los participantes, sus posibilidades reales de participación, pensando ideas de cursada para resolver las brechas educativas de los miembros, las asimétricas disponibilidades de recursos materiales, la desigualdad en la posesión y manejo de los recursos tecnológicos.

El tratamiento de la asignatura *Prácticas corporales, comunicación y subjetividad* a través de las pantallas en este contexto de pasaje de los encuentros presenciales a no presenciales aseguró la producción de materiales educativos en distintos formatos y lenguajes comunicacionales. Los textos escritos, visuales, audiovisuales, relatorías, entrevistas son variantes de acceso a los participantes.



Las elecciones predilectas de los accesos y conectividad con los temas guardan relación con las vocaciones y trayectorias de vida corporal previa.

La trayectoria de la vida deportiva en instancias remotas puso en valor los acervos de experiencias tecnológicas de los miembros, haciendo explícita la disparidad de capitales culturales para el desempeño en los escenarios de acción virtual y motivando a partir de esta asimetría la búsqueda de equiparación de oportunidades educativas para todos.

La premisa de esta experiencia de cursada es asegurar la retención de los actores del hecho educativo, asegurar las posibilidades de acceso a los capitales culturales configurados en diversos lenguajes visuales, gráficos, audiovisuales y escritos. Las múltiples entradas brindan opciones de participación simultánea o diferida para tener disponible en todo momento los materiales, preservar la continuidad de la carrera además de no perder la condición de alumno regular.

La inauguración de los recorridos por los contenidos de la materia en formas virtuales, constituyen episodios memorables, la experiencia de educación en pandemia ha dejado en los intercambios de clases remotas anécdotas, episodios, eventos, situaciones que en su combinatoria cimentan la construcción social colectiva de historias mínimas. Son vivencias invaluable para los participantes, como sujetos activos involucrados en esta coyuntura histórica excepcional e inédita. La participación como protagonistas centrales de la obra, los puso dentro de la historia, los hizo vivirla como parte constitutiva de ella. El ASPO les dio letra a los actores y permitió la escritura de páginas memorables en la producción de las subjetividades deportivas con la incursión en el teletrabajo.

La objetivación de los procesos de participación colectiva en las aulas virtuales, el registro de la persistencia en el itinerario de cursada complejo raro y accidentado hace palpable la relevancia cultural de un momento clave en la historia de la humanidad. Es la entrada a un partido en campus virtuales para disputar y que no se puede dejar pasar. Sostener el esfuerzo para seguir estando en partido dentro de la cancha, atesora un patrimonio cultural para compartir un momento de época brutal, generadora de narrativas deportivas épicas que constituyen un legado para las futuras generaciones. ●





SEMINARIO  
COMUNICADORES  
INCLUSIVOS:  
UNA PROPUESTA INCLUSIVA

---

*Por José Luis Nuñez y María de los Milagros Bazzano*

## Origen y fundamentos

Desde el año 2015 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata se dicta como asignatura optativa el Seminario interdisciplinario “Comunicadores inclusivos” perteneciente a la Comisión de Discapacidad de esta unidad académica y llevado adelante por dos personas con discapacidad, graduadas de la Facultad, que en su búsqueda profesional deseaban generar la articulación entre la comunicación y la discapacidad. Éste fue el motor que impulsó la presentación de la propuesta a la Secretaría Académica; pero, además, con la fuerte convicción de que en la formación profesional de los comunicadores es imprescindible el abordaje de la temática de la discapacidad.

Desde este espacio promovemos a que las y los estudiantes gesten procesos de comunicación con una terminología adecuada, posicionados en el modelo social de la discapacidad, para contribuir así, a la creación de una nueva imagen de la persona con discapacidad como sujeto de derecho en igualdad de condiciones. Es por esto que es necesario entender esta materia como un lugar para debatir, intercambiar posturas y arribar a conclusiones que permitan construir e incluir un nuevo punto de vista sobre la discapacidad y reflexionar, especialmente, acerca de la función del comunicador social.

Asimismo, entendiendo que la comunicación, como herramienta transformadora de los procesos, contribuye a una apertura y puesta en diálogo de los sentidos existentes en relación a la discapacidad y la comunicación, haciendo



un llamado a nuestro rol de comunicadores para generar una comunicación inclusiva para las personas con discapacidad.

Sin dudas, coincidimos con la enunciación de comunicación como proceso que significa “relacionarse, encontrarse, acercarse, enredarse. Cuando nos comunicamos nos ponemos en juego, abandonamos ese lugar tan seguro de lo que pensamos y sentimos en nuestro interior para construir con otros, para constituirnos en seres sociales” (Ceraso, 2002: 19).

Como ya se dejó en claro la noción que compartimos de comunicación se hace imprescindible ahora preguntarse: ¿cómo se define el término discapacidad?

Para la Organización Mundial de la Salud:

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

De igual forma, Naciones Unidas a través de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo (2006) instauró un instrumento de carácter internacional que protege los derechos, constituyéndose en el documento más importante y trascendental que promueve el respeto de la dignidad inherente de las personas con discapacidad e impulsó cambios estructurales en todos los países que son parte, incluida Argentina:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo



que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Artículo 1).

Por su parte, Lilitana Pantano sostiene:

La discapacidad es, antes que nada, un fenómeno social objetivo y aún visible. Está constituido básicamente por una situación de menoscabo físico, psíquico o sensorial que afecta a personas concretas. Pero además la discapacidad, como cualquier hecho equivalente, se reproduce en el nivel sociocultural. Cada sociedad, en efecto, genera y regenera ideas y palabras, valores y medidas que configuran la imagen social de la discapacidad (2010: 11).

Y esa imagen social de la discapacidad es la que tenemos presente cuando nos referimos a la comunicación inclusiva, desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad. Para Agustina Palacios (2008) los principales fundamentos de este modelo son dos: el primero sostiene que la causa que provoca la discapacidad es la sociedad al imponer limitaciones que generan los problemas por los que atraviesan las personas con discapacidad, dejando de lado motivos de origen históricos que tenían que ver con la religión o la ciencia. Y, en segundo lugar, las personas con discapacidad poseen las mismas posibilidades para ofrecer su potencial a la sociedad, tienen tanto que aportar como cualquier otra persona, pero depende de la inclusión y la aceptación social de la diferencia.

En este sentido es que como comunicadores que sentimos la urgencia de promover la comunicación inclusiva para las personas con discapacidad, que incluya el respeto por la diversidad funcional y el derecho a la comunicación de todas las personas que integran la sociedad. Entonces, para lograr la igualdad de oportunidades es ineludible eliminar las barreras que impiden el acceso a la comunicación para las personas con discapacidad. Es por esto que coincidimos con la definición de Virginia Simón: “La comunicación inclusiva es el resultado de un proceso de integración de cuatro aristas: la comunicación, la discapacidad, las tecnologías adaptativas y el reconocimiento social”. Estos cuatro elementos



que interactúan al mismo tiempo producen una comunicación que alcanza a todas las personas sin distinciones.

En el año 2009, se procuraba alcanzar esos objetivos con la promulgación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual cuando a través del Artículo 66 se les exigió a los medios audiovisuales que incorporen las adaptaciones necesarias para que las producciones sean inclusivas y garanticen el acceso a todas las personas:

Artículo 66. — Accesibilidad. Las emisiones de televisión abierta, la señal local de producción propia en los sistemas por suscripción y los programas informativos, educativos, culturales y de interés general de producción nacional, deben incorporar medios de comunicación visual adicional en el que se utilice subtítulo oculto (*closedcaption*), lenguaje de señas y audio descripción, para la recepción por personas con discapacidades sensoriales, adultos mayores y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos.

Paralelamente, es importante señalar que en el Artículo 24 de la Convención anteriormente mencionada quedó establecido que los Estados Partes deberán asegurar el derecho a una educación inclusiva, sin discriminación y en igualdad de condiciones para todas las personas, con las adecuaciones y ajustes razonables necesarios que correspondan llevarse a cabo para lograrlo. En sintonía con esa disposición, ya en 2008 con el Preámbulo del Estatuto de la UNLP se explicitaba la inclusión de las personas con discapacidad a la vida universitaria:

La Universidad Nacional de La Plata como institución pública y gratuita de educación superior se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino y hacer llegar a cada rincón de la Patria los frutos de su labor.

## Clases en tiempos de virtualidad

Al tratarse de un Seminario en el que la inclusión es el eje central tuvimos algunas cuestiones de suma importancia para el dictado de clases cuando, ante



el aislamiento social, preventivo y obligatorio por pandemia de Covid-19, las autoridades de la Universidad Nacional de La Plata resolvieron las clases virtuales para garantizar el derecho de las y los estudiantes a la educación.

Cabe aclarar que la virtualidad era algo novedoso no solamente para nosotros sino también para las y los estudiantes, aunque ellas y ellos con la ventaja de tener una vinculación más directa y permanente con las tecnologías puesto que hacen un uso más dinámico de las mismas.

Al mismo tiempo, siempre pensando en la inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad, al valernos de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, llevamos adelante los objetivos fundamentales para la inclusión:

- Aulas heterogéneas, como sostiene Rebeca Anijovich, “implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos y el uso de los recursos” (2014: 36). Es por este motivo que se hace imprescindible planificar el desarrollo de la clase teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes que la componen. En ese sentido el diseño del espacio áulico estará pensado para estudiantes con y sin discapacidad sin distinciones.

- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que como afirma Milagros Rubio Pulido “es un enfoque que prima la flexibilización del currículo desde que se gesta, para que sea abierto y accesible desde el principio; un currículo que no necesite ser adaptado a posteriori”. La planificación de las clases deben contemplar los diversos modos de aprendizajes y tiempos, sin dejar de considerar los elementos del proceso educativo, los medios o recursos, la forma de utilizarlos, la metodología de enseñanza, la propuesta de actividades y la evaluación.

Antes del inicio de la cursada nos reunimos para diseñar un plan de trabajos prácticos que abarcaban desde análisis de videos publicados en redes como Youtube a los que debían completar con las adecuaciones necesarias para que sean inclusivos, hasta prácticas de comunicación en las que propusimos la inhabilitación de alguno de los sentidos. También, desde nuestro rol docente era



necesario saber si se habían inscripto estudiantes con alguna discapacidad para decidir cuáles serían las accesibilidades académicas a implementar.

Leyendo atentamente la lista de estudiantes, no pudimos saber quiénes podrían necesitar dichas accesibilidades académicas, porque esto no se aclaraba en el documento. Debíamos esperar entonces hasta la primera conexión.

Pensando en las dificultades de conexión que se le podían presentar a las y los estudiantes, al aula Web que ofrecía la Facultad le incorporamos una lista de correos, un grupo de Facebook y uno de WhatsApp para que quienes no tuvieran conexión de WiFi pudieran desde allí descargar los materiales de lectura, las pautas de los trabajos prácticos y los ejemplos respectivos de cada uno de los encuentros.

En nuestro primer encuentro por la plataforma Zoom hicimos la presentación de cada uno de nosotros e invitamos a que las y los estudiantes hicieran lo mismo. En el relato además de contar quienes éramos les solicitamos que tuvieran presente, para el desarrollo de los encuentros, una serie de pautas que precisábamos para llevar adelante las clases virtuales. Por ejemplo: decir quién habla antes de brindar algún aporte, consulta o acotación, describir los ejemplos audiovisuales que utilizaban, entregar los trabajos prácticos en Word, entre otros. Nuestra intención aquí era mostrarles que todas y todos, tengamos una discapacidad o no, necesitamos ciertos apoyos para que el aprendizaje sea significativo.

Después de explicar los motivos de la solicitud, les preguntamos cuáles eran sus necesidades para abordar la clase. Como resultado de esa ronda de presentación, una estudiante ciega pidió que le enviáramos por mail los textos de lectura, especificando que los solicitaba en Word para encontrarlos sin problemas y leerlos desde el celular. Otro estudiante con discapacidad intelectual planteó que le costaba mucho la interpretación de los textos y que necesitaba que se los expliquemos con paciencia. En este caso además de charlar con el grupo de los materiales de lectura, grabamos videos que referían puntualmente al texto, como un teórico simplificado y lo compartimos por WhatsApp.

Si bien no utilizamos lo descubierto en la aplicación Zoom, porque no cursó con nosotros ningún estudiante sordo, descubrimos el modo de activar



el subtulado durante toda la clase, para que un estudiante con discapacidad auditiva a la lectura labial le pudiera sumar la transcripción textual de lo que se dice en el mismo momento en que ocurre en el aula virtual.

Además de las situaciones que debimos contemplar durante el primer cuatrimestre 2020 y que fueran oportunamente explicadas, también aplicamos estrategias pedagógicas de recuperación de contenidos en cada encuentro con el fin de establecer su vinculación con la asignatura.

Entre los casos más destacados podemos señalar estudiantes que permanentemente tuvieron cortes de luz en sus domicilios. Asimismo, los que vivían en zonas alejadas de centros urbanos y contaban con escasa conexión de Internet. Por último, una sola computadora para estudiantes universitarios, hermanos e hijos dificultó la presencialidad en la virtualidad de otros. En todos estos casos no se exigió la entrega en tiempo y forma, sino que se les permitió entregar los trabajos prácticos cuando les fue posible. Sin embargo, este modo de clase asincrónica para unos pocos no les impidió acceder a la totalidad de los contenidos propuestos.

Consideramos que las accesibilidades académicas que aplicamos dieron muy buenos resultados, ya que las y los estudiantes partícipes del Seminario destacaron nuestra actitud de acompañar y promover el aprendizaje en todas las situaciones.

Nosotros en nuestro rol docente aprendimos que, si bien es necesaria la actualización de las herramientas tecnológicas para la enseñanza, se hace imprescindible agudizar la creatividad e incorporar a la práctica educativa recursos no tan definidos para el campo educativo, pero que son utilizados cotidianamente por las personas que transitan por las aulas de la Facultad.

## Bibliografía

**Anijovich, Rebeca.** *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad.* Buenos Aires, Paidós, 2014.



**Ceraso, Cecilia.** *Sembrando mi tierra de futuro.* La Plata, Edición de la UdeP, 2002.

**Naciones Unidas.** *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,* 2006.

*Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata.* La Plata, 2008.

**Organización Mundial de la Salud.** *Discapacidades.* En línea: <https://www.who.int/topics/disabilities/es/> Consulta noviembre 2020.

**Palacios, Agustina,** *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* España, Grupo Editorial Cinca, 2008.

**Pantano, Liliana.** *La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas.* Buenos Aires, Eudeba, 2010.

**Rubio Pulido, Milagros.** *Diseño Universal para el Aprendizaje, porque todos somos todos.* En línea: <https://emtic.educarex.es/224-nuevo-emt/atencion-a-la-diversidad/3020-diseno-universal-para-el-aprendizaje-porque-todos-somos-todos>. Consulta noviembre 2020.

**Simón, Virginia.** *Bibliotecas Accesibles. Comunicación Inclusiva.* Blog en línea: <https://www.infotecarios.com/bibliotecas-accesibles-comunicacion-inclusiva/#.X8VUP2hKjIU>. Consulta noviembre 2020.





# SEMINARIO DE MEDIOS Y MEDIACIÓN TECNOLÓGICA DE LA CULTURA

---

Por *María Antonieta Teodosio*

Cuando se declaró la pandemia pensé: “Estamos preparadxs”. Iba a acompañar a Sebastián Novomisky en un seminario de posgrado de carácter presencial y ya lo habíamos pensado desde el acompañamiento. Planearíamos trabajar abocadxs a atender las dificultades que se plantearan, incluso aquellas que hacen que los trabajos finales de cada materia se posterguen casi hasta el último momento.

La idea era que él, como titular del espacio, se ocupara de los teóricos y yo, de la producción de narrativas autobiográficas. No podíamos imaginar que sucedería todo lo que sobrevino después.

Sabíamos que teníamos un buen curso entre manos, de manera que solo fue preciso elaborar los materiales con atención especial a los recursos propios de lo multimedial. Así empezamos en marzo en AulasWeb, el entorno de la Universidad Nacional de La Plata.



No tiene caso repetir toda la experiencia porque basta saber que todxs lxs cursantes eran docentes, algunxs de escuelas públicas y otrxs, de privadas; con trabajo y sin él, con hijxs y sin ellxs, y especialmente todxs con miradas profundamente diversas (directorxs, preceptorxs, equipos de orientación escolar, maestrxs, profesorxs y también, como dije, padres).

A ellxs les pedimos que narraran sus experiencias, sus emociones, algunas anécdotas, que dieran cuenta de sus contextos, que revisaran la antigua “normalidad”, para cerrar ese proceso de escritura atravesando sus autobiografías con lo aprendido y reflexionado, para alcanzar así la esperable praxis transformadora.

Cerrada esa etapa, parece oportuno también desde nuestro lugar considerar hoy –y, si cabe, evaluar– esta continuidad pedagógica.

Porque nadie tenía conciencia a principios de marzo de que dicha continuidad fuera a ser posible. Y completo: no se sabía que lxs docentes pudieran todxs manejar las tecnologías, ni que dispusieran de ellas ni de conectividad, ni que fueran capaces de llevar sus diseños curriculares a la virtualidad, ni que la coyuntura pudiera entramarlx y generar redes de comunicación, de aliento, de colaboración e interaprendizaje. En verdad, nada de eso se sabía.

Después sí, porque cada unx pudo reconocerse en la narrativa del otrx. Y se dieron cuenta de lo que hicieron: habían logrado llevar adelante la bendita continuidad pedagógica, habían aprendido todo lo que faltaba para comunicarse, para conectarse, para que lxs hijxs no salieran dando vueltas y gritando ante las cámaras. Habían desoído el prejuicio ese que expresa que lxs docentes no pueden, no saben, no quieren y, como para torcerle el brazo a todo destino, no solo lo hicieron sino que, con ansias de más, cursaron, estudiaron, aprendieron, debatieron, reflexionaron, narraron, revisaron, leyeron y aplicaron estos conocimientos, se vieron, se reconocieron y se alegraron.

Ahora bien, la cuestión entonces es plantearnos ahora si era solo una cuestión de tecnologías, o de virtualidad, o de contenidos o de entender el mundo que viene.



Porque todxs comprendimos que a lo anterior no se puede volver. No se debe volver. Porque es cierto que tampoco estaba el conocimiento de las condiciones materiales (ni hablar de las simbólicas) que atravesaban a lxs pibxs y a sus familias. Y es lo mismo que decir que la escuela no conoce a sus destinatarixs. Pero ¿no lxs conoce o no quiere conocerlxs? ¿Acaso teme decepcionarse? Muchas veces se oye que la justicia es ciega, pero ¿y la educación?

Lo que aprendimos es que comunicación y educación van juntas, articuladas, porque no hay prácticas educativas que puedan ser ajenas a la problemática del sentido. Ni hay educación exclusivamente en las aulas. Todos los días circulan por las redes y los medios las oportunidades de aprender y sin resistencias aprendemos. Mucho y a toda hora. Nadie pide permiso. Los aprendizajes suceden y vertiginosamente nos delineamos como nuevxs sujetxs, de territorios diferentes, con culturas diversas, mientras en la escuela y en nuestros hogares la perplejidad cunde. No, en la escuela no.

Ni siquiera los equipos directivos tenían un “plan B” o plan de contingencia para situaciones imprevistas como esta, una situación de... ¿colapso?

Lo que queda muy claro es que no fue una situación de crisis. La crisis ya estaba dicha y, en parte, explorada. Pero no se refería a una pandemia como la que atravesamos, sino a una presencialidad que alguien había denominado “tragedia educativa” mientras para otros solo se trataba de un juego de simulación.

El simulacro verdadero, por cierto, era otro. Otro que fue mostrándose tal como era entre 2015 y 2019. Hacían “como si” la educación les importara, “como si” la salud les importara, “como si” sintieran algún aprecio por lxs argentinxs.

Pero vista la historia con el diario del lunes, es fácil reconocer la mentira. Y darse cuenta de que con o sin pandemia la escuela hubiera colapsado. Porque devastaron sus cimientos y todo el sistema fue expuesto a la intemperie para que las fuerzas exógenas del tiempo, la reducción de presupuesto, el clima social de intolerancia, la deuda externa y el desinterés lo corroyeran. Solo esperaban su desmoronamiento y el estrépito posterior a su caída.



Y llegó la pandemia a sostenerlo (aunque otras narrativas proclamen lo contrario). Como si Superman apareciera por sorpresa y otra vez fracasaran en su intento lxs malxs.

Ya está. Había que decirlo y se dijo: si la pandemia no hubiera obligado a la escuela a reinventarse, posiblemente algunxs repetirían las barbaridades esas de “caer en la escuela pública”, “los pobres no van a las universidades” o las más recientes que niegan la ideología en el discurso escolar.

Pero Dios es argentino. Y, como en un último jueguito de piernas de Maradona, evitó el desastre y metió gol.

Sin embargo, siempre cabe la posibilidad de que algún referí diga lo suyo y quiera anular la jugada (que lxs chicxs no tuvieron clase, que el porcentaje no fue significativo, que este año está perdido), porque no está claro para dónde patean algunxs.

Como con “la mano de Dios”, la jugada está habilitada (las narraciones son verdaderas y muestran los esfuerzos que maestrxs y profesorxs hicieron para poder estar ahí, al lado de lxs estudiantes, llevando cuadernillos y provisiones a la escuela, inclusive) y sentimos que ese gol (¡lxs pibxs están vivos!) redime todas las afrentas previas.

Y perdonen las metáforas, pero en este punto hay que reconocer que la pelota quedó en nuestro campo y hay que seguir jugándola hacia adelante.

¿Por qué decirlo así? Porque todos los días marcan los pases desde los medios tratando de arrebatárnosla, de mandarla a la “antigua normalidad”, al apuro para que en un descuido la perdamos, que es lo mismo que perder la capacidad de reinventar la escuela (eso que no les conviene porque genera socialización, vínculos, pertenencia, territorio, ciudadanía, democracia, memoria, justicia y verdad, sin ir más lejos), de reinventarnos como argentinxs y diseñar nuevos horizontes.

Digamos eso también: que la escuela de los inicios del tercer milenio proponía “aprender a aprender”, y fue desde los organismos internacionales que



nos instó a adecuarnos a la incertidumbre para flexibilizar, degradar valores y costumbres, y no enseñar contenidos sino “a pensar”(sic). Pero hay que resistir a esas oleadas neoliberales que por ráfagas nos van devastando y nos dejan sin trabajo, sin techo, sin familia, sin hogar, sin derechos. Solxs y en la calle.

¿Verdaderamente queremos una escuela que valide la ley de la selva desde la ausencia del Estado, de protección laboral, social, que ratifique el “sálvese quien pueda” en el que todo vale?

Patear la pelota adelante es pensar en nuevos horizontes, en una escuela que se construya desde el paradigma del cuidado del ambiente y de las personas; una escuela que ponga a lxs necesitadxs en el primer banco. Esa será una escuela con futuro. Una escuela que prepare a niñxs y jóvenxs para ser felices y alcanzar la plenitud de sus identidades, para reconocer su dignidad y expresarse libres, con todos los lenguajes y con el cuerpo, donde aprendan a ser con otrxs, donde las experiencias escolares sean tan gratas que no tengan que parecerse a otrxs que se ven en internet. Esa será una escuela para todxs, donde prueben las artes y los oficios, los deportes y las ciencias, donde después de explorar puedan decidir y, aun así, tengan el derecho de equivocarse. Esa será una escuela pública y gratuita, fundada en el respaldo de un Estado cuya fortaleza esté apoyada en la felicidad de sus habitantes. Y sin importar que demande diez, veinte o cincuenta años, porque es un plan de largo aliento.

Sin olvidar que Dios es argentino. ●





SEMINARIO  
LA COMPOSICIÓN DE  
LOS TEXTOS: ESTRATEGIAS  
DE ESCRITURA ÚTILES PARA  
UN PERIODISTA DEPORTIVO

---

Por *Judith Véscovo* y *Luis Maggiori*

## La educación digital en pandemia: una experiencia

La experiencia educativa transitada este año, 2020, mediatizada por la tecnología, ha puesto de manifiesto –de manera categórica– que la presencialidad resulta, a todas luces, insustituible. Si bien la interacción con los alumnos ha sido buena y los resultados obtenidos, una vez finalizado el dictado del seminario, han sido “aceptables”, queremos enfatizar en ciertas cuestiones que entendemos como bemoles a la hora de buscar la producción de conocimiento en el dictado de una clase virtual, a saber:

1. Realidad y virtualidad. La persona con quien interactúo no es la persona real, sino un signo que ha sustituido a la realidad (si así no fuera, no estaríamos tan ansiosos por encontrarnos en aulas reales con los alumnos).

2. Del espíritu de una clase. La mediación tecnológica imposibilita que descienda sobre la clase el “espíritu”, el “alma” de la misma (de la que todos forma-



mos parte). Todos los docentes programamos lo que vamos a decir en el aula, y cuando regresamos a nuestras casas y pensamos en la clase dictada, reconocemos que hemos olvidado decir cosas que teníamos planificadas, pero dijimos otras que no teníamos pensadas. Y esto es muy bueno porque el ida y vuelta que se da en la situación presencial posibilita la creatividad en el momento, y con ella la riqueza de la construcción de conocimiento *in situ* (esto ocurre porque, ante una pregunta y repregunta de un alumno, el docente comienza a abrir ventanas en su mente donde está todo su capital cultural u horizonte de experiencia, lo que le permite, a propósito de la inquietud del alumno, reflexionar sobre la cuestión y brindar variedad de ejemplos que sirvan en la construcción de los aprendizajes). Este ida y vuelta no se da de manera completa en la educación en la virtualidad por varias cuestiones: los alumnos, por lo general, no preguntan más de una vez; no se escucha del todo bien, hay distorsión del sonido y las voces; algunos tienen baja conectividad; no todos tienen habilitada la imagen, entre otras cuestiones centrales.

3. De la falta de identidad. Una cuestión que para nosotros es fundamental (y creemos que, también, para los docentes en general) es el acto de la mirada. Cuando se dictan las clases en la presencialidad, dialogamos cara a cara con los estudiantes y, de este modo, se produce un encuentro de miradas. En este sentido, en las aulas virtuales esto no se da: no se puede mirar a los ojos a los estudiantes. Y si no se puede mirar a los ojos, pues no se le está dando identidad al otro. La tecnología lo impide. Se crea la ilusión de que los estás mirando, pero la mirada va hacia tu pantalla y es mediatizada por la tecnología. Cualquiera que haya estado en una reunión de Zoom no puede afirmar con certeza, cuando quiere saludar a alguien que acaba de ingresar a la sala, si el otro lo está mirando. Tiene que usar primero la voz y, luego, si no resulta, las manos (porque no nos estamos dirigiendo la mirada). De esto habla el filósofo surcoreano Byung-Chul Han en su libro *En el enjambre* (muy anterior a la pandemia).

4. De la ausencia del rostro. Se ha puesto de manifiesto la siguiente paradoja: en una sociedad en donde existe un culto a la imagen y los jóvenes la publican a través de las redes sociales permanentemente, en el contexto de las clases virtuales no se muestran, apagan las cámaras, y el docente se mira y se habla a



sí mismo en la pantalla. Esto produce una suerte de narcisismo involuntario en el que la única salida es morir ahogado (metáfora del sinsentido del rol docente en la virtualidad).

Queremos dejar en claro que, en absoluto, estamos en contra del uso de la tecnología en nuestra tarea docente. Pero la valoramos como una herramienta más de la que servirnos en nuestro trabajo, no como un sustituto de la realidad. Y en virtud de que no somos apocalípticos, sino más bien integrados, es que hemos tomado las decisiones que consideramos pertinentes para garantizar el desarrollo de la cursada en este contexto de excepcionalidad, atendiendo, especialmente, a la normativa emanada del Consejo Federal de Educación, y construyendo los aprendizajes de los alumnos a través de las decisiones que consideramos más apropiadas. Esto quiere decir: adecuar nuestro programa, nuestra metodología y estrategias de enseñanza a la situación extraordinaria que estamos atravesando. Para ello hemos tomado las siguientes decisiones:

1. Recorte del programa de la materia. Se debió realizar un recorte de los contenidos programáticos debido a que los plazos de dictado de clases y, fundamentalmente, de entrega de trabajos se tuvieron que, de algún modo, espaciar: las clases por Zoom no abarcan la totalidad del horario de una clase presencial (además, se agrega que no existe una normativa que obligue a los alumnos a asistir a las mismas, para ello existen otros recursos, como la comunicación con el *e-mail* institucional o plataformas virtuales creados para mantener un vínculo permanente con el alumno); los trabajos prácticos solicitados fueron entregados por los alumnos en forma diferida (se prolongó la entrega a diez días, aproximadamente); las cuestiones teóricas debieron ser explicadas una y otra vez, mediante el *e-mail* institucional y en las clases por Zoom. En virtud de estas contingencias se trabajó específicamente con los siguientes tipos textuales: la noticia periodística, el texto argumentativo y el texto expositivo-explicativo.

2. Elaboración de módulos de trabajo. Si bien se enviaron por correo electrónico los textos teóricos originales en formato PDF, tuvimos, a su vez, que confeccionar apuntes de clase; para ello transformamos los originales en textos expositivo-explicativos –con la ejercitación pertinente– para facilitar la comprensión del alumno.



### 3. Herramientas de Zoom para las clases sincrónicas:

– Mediante la opción “compartir pantalla” se ilustró la clase con documentos teóricos confeccionados para llevar adelante la misma. (Elaboración de documentos de especificidad temática para cada encuentro).

– Mediante la opción “archivo”, presente en el chat, se realizaron con los alumnos actividades de práctica escritural.

– Utilización de PowerPoint destinado a la explicación de conceptos desarrollados.

4. Correo electrónico. Como forma de comunicación y consulta permanente entre el docente y el alumno se creó una casilla de correo institucional (lacomposiciondelostextosfpcs@gmail.com). Mediante esta forma de comunicación hemos sido rigurosos en el seguimiento de los alumnos y contestado a cada una de sus inquietudes; también hemos escuchado y resuelto la situación particular de cada uno para acompañar, sostener y garantizar su trayectoria en este contexto de pandemia.

5. Modalidad taller. Las clases por Zoom fueron divididas en dos partes: teórica, la primera; práctica, la segunda. En esta última se aplicaba la teoría desarrollada para lo cual se solicitaba a los alumnos la apertura de los micrófonos para que todos se escuchasen, diesen su opinión y se produjera el intercambio crítico.

6. Corrección a través de “Comentarios”. La escritura es un proceso y para lograr un texto bien escrito se debe transitar por diferentes etapas de revisión. Por ello se utilizó la herramienta “Comentarios”, de documentos en Word, para hacer posible la reflexión del alumno sobre su escrito. Para la elaboración del trabajo final de cursada se implementó la estrategia de presentarlo por partes, esto es: primero, la introducción; una vez que estuviese corregida y pulida esta parte, debían presentar el desarrollo; y del mismo modo con la conclusión. La intención fue que el alumno se detuviese a pensar sobre las características distintivas de cada una de las partes de los textos académicos más complejos propios de la carrera.



A modo de conclusión, queremos ser honestos con nosotros mismos y decir, en primer lugar, que la acreditación del seminario se debió, en gran medida, a tres cuestiones que convergieron. A saber: a) el recorte de contenidos curriculares estipulado para el dictado de las clases; b) la enorme predisposición para el trabajo –tanto de los alumnos como de los docentes–; y c) el capital lingüístico y cultural previo con el que sus participantes lo abordaron. Es cierto que se ha aprendido, pero en mucho menor grado de lo que hubiese acontecido con la presencialidad. Las dificultades han sido enormes y gracias al empeño de las dos partes (alumno/docente) se han podido sortear los obstáculos que se fueron presentando a lo largo de la cursada.

En segundo lugar, que, frente a determinados discursos de algunos teóricos de la educación que plantean como un hecho que la escuela de los próximos años será una mezcla (¿un híbrido, quizás?) entre clases presenciales y virtuales, sostenidos por la fuerte idea de que los modos de enseñar deben renovarse dado que los alumnos de nuestras instituciones educativas no aprenden, planteamos que los estudiantes se han rebelado ante este nuevo modo de aprender a través de las pantallas, y lo hicieron desconectándose de la red y distanciándose de la “mirada del espectáculo”, propia de la comunicación digital y que se ha instalado en esta sociedad moderna. Nuestros jóvenes propusieron como respuesta –especialmente a lo referido a las clases por Zoom– una modestísima participación porque, como sostiene Han (2019), todo ello, es decir, la sociedad del enjambre digital, no conduce a lo verdadero, sino a la confusión y al escándalo; y en lo estrictamente pertinente al ámbito académico, en el mejor de los casos, lo que se produce es un intercambio de datos. Por lo que volvemos a reafirmar lo dicho en la introducción de esta relatoría: el encuentro real del docente y del alumno en el aula es insustituible. ●



## Bibliografía

Anijovich, R. (2018). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Han, B. C. (2019). *En el enjambre*. Buenos Aires: Herder.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Resolución CFE N° 367/20: Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular 2020-2021 (Anexo I) y Marco Federal para la Gestión de la Enseñanza en Escenarios Complejos (Anexo II).

Resolución CFE N° 369/20: Programa Acompañar: Puentes de Igualdad.





SEMINARIO NARRATIVAS DE  
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS  
EN COMUNICACIÓN:  
UNA HERRAMIENTA DE  
FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN-  
ACCIÓN PARA EL OFICIO  
DOCENTE

---

*Por Rocío Sandoval, Lautaro Segura, Francisco Huarte y Susana Felli.*

Qué difícil, inaugurar la página en blanco! Pero tal vez no tanto como lo que venimos sorteando los últimos meses. Cómo ponerlo en palabras sin que este escrito se convierta en un mar de malestares, angustias e incertidumbres.

Érase un agosto de pandemia y llegó el primer miércoles de mate y narrativas ¡qué clase particular! En medio del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), virtualización de la vida, la universitaria y la otra, sismos en lo laboral, desgaste, mucho desgaste, aparatos que se rompen, el coronavirus que golpea cada vez más cerca, el anhelo de la “normalidad” y la miseria parece florecer con la primavera a pesar del esfuerzo de muchxs. Y nosotrxs nos predisponemos a la idea de escribir.

Le hacemos frente a la cuarentena demostrándonos, cada día, que somos más fuertes que la fatiga y el agotamiento que el distanciamiento provoca, y nos



rodea con toda clase de restricciones en pos de un bien mayor: prevenir la propagación del coronavirus. ¡No es poca cosa!

Somos seres sociales, por lo que nos condiciona mucho esta situación, en el sentido de que no poder encontrarse con el otrx es lo que más nos aflige. Más que nada porque extrañamos los espacios que, hasta no hace mucho, compartimos. Quisiéramos mate y narrativas sin distancia, poniendo el cuerpo en el aula, en el parque de la facultad. Quedarse en casa resulta estresante, aburrido y, en algunos casos, devastador (social y económicamente). El pasar de los días puede ser tedioso, al punto de no saber cuánto tiempo ha pasado. Le lanzamos al universo la pregunta: ¿cuándo volveremos a una “normalidad”? Mientras tanto seguimos buscando la manera para que esto no nos abrume.

Ciertamente, la hoja ya no está tan vacía y Susana, la profe de narrativas, nos pide un primer escrito sobre nuestra experiencia como estudiantes en pandemia. Por suerte, nuestro estómago ya no se revuelve tanto frente a esta marea de emociones, este vaivén entre la productividad e inactividad en que nos sumergió la pandemia empieza a hacerse propio, cotidiano, y vencemos la timidez frente a nosotrxs mismxs, nuestra única compañía constante últimamente. Hemos tal vez “evolucionado” con ella. Poco a poco fuimos aprendiendo a bailar entre distintos estados de ánimo durante la semana, el día o la misma hora, y, aunque con muchos golpes bajos, discusiones y llantos, esto nos obligó a entender de qué manera nos afecta lo que nos rodea.

¿Pero podemos pensar en lo positivo de esta situación? ¿O cómo podemos hacer para transformar todo eso en algo “bueno”? Llegó el día de compartir esos escritos y tímidamente, algunxs, o descaradamente, otrxs, entre mates y variaciones de las conexiones conversamos. Comentarios de segundo orden pidió la profesora, pero fuimos arrastrados por la marea de emociones. Mate y narrativas, simulando estar en clase, quizá este aislamiento nos abra la ventanita hacia el costado de las cosas. Sí, ese costado que incomoda y que da la sensación de que aprieta las costillas, pero es la misma que sabemos que si pasa unx, pasan todxs.

No nos estamos jugando la escapatoria de un lugar o el escondite de otro, sino simplemente la construcción de la oportunidad para salir del baúl de la



casa y pasar al jardín. Es hora de entrar a lugares más amplios, verdes, en contacto estrecho con el cuidado y el amor. Para esto es necesario apagar la balanza binaria en donde ponemos y medimos a cada una de nuestras acciones como positivas o negativas, para pasar a proyectar en la pared blanca las continuidades y rupturas del proceso. Incluso suena hasta más divertido.

El poeta juega a la mancha con el estudiante de la academia y nos corre. Estar en movimiento es algo positivo. Aunque suene contradictorio decirlo cuando tal vez pasamos dieciséis horas sentados y unas cuantas más inmóviles en la cama. Pero nos referimos al intelecto en acción y a la voluntad cual exploradorxs, siempre listxs para servir.

En estos tiempos hemos demostrado el poder que tenemos para sobre llevar las cosas, reinventarnos y adaptarnos a los matices que la naturaleza, la sociedad y, quizás, el Estado nos ha obligado. Y con mucho respeto salió el primer comentario, “la narrativa de Paula me gustó mucho porque reflexiona”, y sin querer sobre una apreciación nos embarcamos en tratar de aportarles algo a las letras del otrx. Jugando a hacer comentarios de segundo orden aprendimos que en la narrativa hay más que historias, “es repensar y producir de nuevo la experiencia vivida a partir del relato, es repensar por escrito sobre nuestras prácticas”.

Nos dimos cuenta de lo fuerte que somos, aunque estemos separadxs, porque esas barreras no nos impiden estar juntxs, y seguir siendo alumnxs, estudiantes. Y ser estudiantes del profesorado en tiempos de pandemia y aislamiento social es algo que se construye. Entendiendo esto, el resultado de toda esta experiencia será una herramienta esencial para poder empezar a conocer una “nueva normalidad”; un futuro extraño, difuso y hasta tenebroso, pero, si algo nos ha enseñado el rock sobre el futuro, es que mañana es mejor.

Daniel Suárez (2005) dice que, “cuando los docentes se convierten en narradores, se transforman, son otros, ya que asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura sus trayectorias y resignifican sus acciones e interpretaciones sobre la escuela, aspectos críticos”, bueno... nosotrxs como estudiantes también.



Mate y narrativas nos abre la posibilidad de quitarles peso a algunas instancias; los encuentros reconfiguran la idea de clase en la de un espacio de encuentro. ¿Acaso no debería ser así la escuela, la universidad, la educación? Un giro a la gramática que impone la palabra *seminario*, para ser sentido más como un taller, donde la centralidad está en el hacer y en la circulación de la palabra, y vaya que circula. Un espacio para, aunque sea, ensayar aquello de “alterar el modo de la concepción del conocimiento” (Felli, 2020) a partir de la escritura. La frase sigue, pero con lo que expresa hasta aquí nos alcanza, porque en ese modo verbal nos convierte en protagonistas.

¡Qué suerte! Porque mantener en cautiverio la creatividad tiene su costo, y no podemos disfrazar todo el tiempo a la responsabilidad como respuesta automática para todas las preguntas. Construir para el goce y el disfrute no se nos puede presentar como un camino prohibido o como puente ajeno a lo nuestro, sino más bien debe ser un horizonte político y abierto para todxs. Y muchas veces, recorriendo nuestra práctica como estudiantes en la facultad, descubrimos que “manda la demanda”.

Tendría que ser un sendero para cruzar descalzxs, en bici o flotando; tiene que ser nuestra batalla cultural a la que de una vez por todas no imaginemos ni como vencedores ni tampoco como vencidos. Quizá este aislamiento nos bombardee con muchas preguntas, pero hay una que sigue resonando: ¿habitamos la educación o nos adaptamos?

Es positivo descubrir que podemos superar nuestros propios límites en relación con los desafíos que presenta esta situación de pandemia, a nivel intelectual y emocional, que hemos afrontado aiosamente en mayor o menor medida. El desafío intelectual de ponernos en relación con nuevas herramientas y maneras del hacer pedagógico ha sido un gran reto. El desafío emocional es, aún, el más difícil de sortear.

Hemos tenido que separarnos de nuestros seres queridos a quienes extrañamos, si aquí también un poco nos hemos adaptado encontrando las estrategias para que el cariño y el afecto encuentren medios para expresarse y sentir que estamos cerca a pesar de la distancia.



Es positivo ser parte de una institución, nuestra facultad, que trasciende el aula y las distancias y se ve y se siente en el tejido social. Institución que desde el minuto 1 trabaja para sostener la continuidad pedagógica, estrategia, puesta en acción, revisión, remiendo... vamos de nuevo. Se queja, nos quejamos, pero siempre busca soluciones para avanzar.

“Avanzar”. Es una gran palabra. Avanzar en el transcurso del qué pasará, avanzar con el miedo, con la incertidumbre, pero nunca parar, sino seguir avanzando. Y este es el propósito por el cual estamos aquí. El propósito de nuestros estudios, lecturas y, por qué no, escrituras. El de poder sobrellevar estos nuevos paradigmas y poder construir a base de historia, de recuerdos, fortaleza, de unión, de carácter, de letras en puño, este nuevo camino.

Y a pesar de todo lo negativo de la pandemia, entre mates y narrativas, se viene llenando de colores y motivos para querer contarnos como sobrevivientes de una mar de historias infinitas. Los escritos que compartimos en el seminario tienen más de narrativas, y eso que perfilaba como teoría cobra sentido como si fuera poesía:

“Y cuando se reúnen a escribir, tematizan su charla con cada escrito, se impregnan de otros relatos posibles, se desprenden de ellos y los reinventan; aprenden, recrean y construyen en la charla cada párrafo, cada fracción de realidad posible...” (Tanoni, 2008).

Imposible olvidar las primeras sonrisas que aparecen cuando desconstruimos y sostenemos las dimensiones de nuestras narrativas volcadas en teclas, que para sentirnos más cercanos por Zoom nos abrazamos, respirando profundamente, soltando esas incertidumbres, poniendo en juego las experiencias y los aprendizajes, para compartir con otrxs, para construir un futuro.

Ese mañana que creemos que será mejor porque desde la escritura hemos podido expresar nuestras dolencias, nuestras dudas, para luego quemarlas al vivo fuego de la humanidad que se abrió paso entre las puertas de las escuelas en las que retiramos cuadernillos para nuestrxs hermanxs, donde profesoras entregan bolsones de alimentos y logran tener charlas –aunque sean mínimas– con



sus alumnxs haciéndolas volver a la corporalidad que tanto aflora en las aulas; porque se lograron encuentros en plazas donde las charlas entre compañerxs se coronaron con “Estuve perdidx con esta materia, que bueno que lo podemos hablar personalmente” o relatos de la revolución de emociones que invadió el mundo. Porque entre todxs pudimos reconstruirnos como estudiantes del profesorado en pandemia. Y descubrir entre mate y narrativas que lo que está escrito y compartido no se puede borrar, es un registro histórico, una ayuda memoria, son las huellas de cómo llegamos hasta acá y que aprendimos en el camino.

Participaron en estas experiencias de narrativas:

*Gonzalo Aveiro Maldonado, Vanesa Carla Barrera, Lujan Kunzi, Athina Palópolo, Paula Politano, Griselda Quiroga, Tomás Rolling, Oriana Mailen Ruiz, Sofía Torres Cimini, Lizbeth Valverde Romero y Agustina Arzaquet. •*



## Bibliografía

Felli, M. S. (2020). “Las narrativas de experiencias pedagógicas como dispositivo de investigación biográfica”. En Vestfrid, P. y Felli, M. S. (comps.), *La palabra despierta. Narrativas pedagógicas para fortalecer el oficio de enseñar*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Suárez, D. y otros (2005). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>.

Tanoni, C. A. (2008). “Cuando los maestros se reúnen a escribir”. En *Entre Maestr@s*, Vol. 8, N° 26. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.





SEMINARIO  
PERMANENTE DE TESIS  
CÁTEDRA II<sup>1</sup>

---

*Por Isa Luciana, Robertina Sacido Torchio y Sofía Peroni*

## Introducción

En el presente artículo nos proponemos recuperar, desde un enfoque analítico, las reflexiones surgidas a partir del desarrollo del primer cuatrimestre 2020 en la cursada correspondiente al Seminario Permanente de Tesis (cátedra II), de la licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), en el marco de la modalidad a distancia implementada por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), como respuesta al período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto por el gobierno nacional<sup>1</sup>, frente a la declaración de la pandemia por Covid-19.

---

1 El aislamiento social, preventivo y obligatorio se decretó a través del DNU n° 297/2020, con “el fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional”. (Boletín Oficial de la República Argentina, 20 de marzo de 2020, p. 3. En línea: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>. Consultado el 7/9/2020).



Organizamos el texto en tres partes. En la primera exponemos una serie de acciones diseñadas en los días previos al inicio de las clases, ni bien fue anunciada la primera fase de la cuarentena y, frente a lo cual, la UNLP definió dar inicio al primer cuatrimestre con modalidad virtual. En la segunda parte buscamos poner en relación y en tensión el modo en que esas estrategias se dieron lugar a lo largo de la cursada, las dificultades y limitaciones enfrentadas, el modo en que se fueron despejando, como aquellas fortalezas que pudimos hallar, a pesar de las complejidades insorteables de las diferentes realidades de lxs estudiantes. Finalmente, en el tercer apartado promovemos algunas revisiones críticas sobre lo hecho, con el sentido de generar ciertos aprendizajes que nos permitan, ante todo, fortalecer nuestro rol político-académico como docentes de la universidad pública, la que entendemos como un actor social clave en el entramado político y social en el siglo XXI.

Nos interesa señalar que todo el análisis se inscribe en un marco conceptual que se abre a partir de ubicar determinadas categorías que, ante la propia mirada crítica, ameritan especificarse. Asimismo, y como enfoque transversal teórico-metodológico, es la sistematización de experiencias la perspectiva que orienta toda esta reflexión, entendiendo que no hay modo de generar aprendizajes si no es a partir de mirar crítica y teóricamente nuestras experiencias de comunicación y educación y así poder producir un conocimiento sobre las mismas.

Pensamos en la sistematización de experiencias como una forma de reflexionar, aprender y producir conocimiento desde nuestras prácticas (Isa & Zapata, 2009). Es un modo de abordaje teórico-metodológico de los espacios, los territorios, los centros de prácticas, las organizaciones en las cuales intervenimos. En ese sentido, entendemos al espacio del aula, sea este en condiciones de presencialidad o con modalidad llamada *a distancia*, como territorio; un territorio en el que se gestan procesos pedagógicos y de intercambio de sentidos, es decir, de comunicación/educación.

Qué mejor que traer la voz del profesor Jorge Huergo para aclararnos esta relación interdisciplinaria que, según su obra, implica pensar ambos campos de manera articulada, transdisciplinaria; significa “la recuperación de procesos,



de vinculación/expresión/liberación; el reconocimiento de los procesos históricos, socioculturales y políticos” (2001:25). Al articular la noción de comunicación con el concepto de educación, Huergo comprende la designación de un proyecto crítico y liberador y un conjunto de prácticas emancipatorias para nuestros pueblos sumidos en profundas desigualdades como consecuencia de las lógicas y políticas neoliberales. El objeto de este campo transdisciplinar se constituye como “la articulación entre intervención pedagógica, entre sujetos y producción de sentidos” (2001: 25). Entonces, la posibilidad de aprender de las prácticas –fuente de aprendizaje– resulta un desafío metodológico, técnico y, fundamentalmente, político: permite construir capacidades y poder (Isa & Zapata, 2009).

Sobre esta dimensión resulta relevante subrayar que la propuesta teórico-metodológica de la sistematización implica recuperar las voces y miradas de todxs lxs actorxs que intervienen, a partir de desplegar diferentes herramientas de recolección y análisis de esos discursos, y siempre enmarcadas en una estrategia metodológica. A tales fines, y teniendo en cuenta los tiempos entre el inicio de las clases, su finalización y el punto de partida de este artículo, tomamos en cuenta como insumo para el análisis los siguientes materiales: clases escritas en formato Word; audios de voz con breves desarrollos teóricos sobre la bibliografía y videos explicativos sobre temas específicos que complementaron –y no reemplazaron– las clases semanales por videollamadas<sup>2</sup>; encuestas escritas elaboradas con el fin de que lxs estudiantes evaluaran la cursada; y el registro de reuniones semanales entre nosotras –docente y graduadas adscriptas– realizadas a lo largo del cuatrimestre, que consistían en seguimientos del clase a clase y la planificación de los sucesivos encuentros.

### La incertidumbre llegó para quedarse: entre la planificación de las clases y la organización de nuestras vidas

En nuestra cultura el drama es algo del orden de la experiencia; de allí que hay ciertos acontecimientos de la vida social que son experimentados

---

<sup>2</sup> La plataforma utilizada para los encuentros semanales fue Jitsi Meet, ya que la misma es ilimitada en tiempo y sin costo adicional.



efectivamente como drama, ya que involucran un conjunto de emociones muy específicas (angustia, tensión, incertidumbre, etcétera). En este contexto, el drama es la significación vivida del miedo al contagio de un virus, del que, hasta el momento y luego de meses de aislamiento y miles y miles de caracteres destinados al tema en análisis y opinión en medios de comunicación<sup>3</sup>, siguen siendo más las dudas que las certezas, lo que responde a la característica de virus *nuevo* y con poco tiempo de desarrollo. Pero también del miedo e incertidumbre frente al aislamiento que, a esta altura, pareciera indefinido; una experiencia cargada de sufrimiento, ansiedad y frustraciones reiteradas. De este modo, hay drama porque el orden está dislocado, abriendo paso a lo contingente, lo inesperado e imprevisible, es decir, a todo aquello que nos llena de incompreensión. En los dramas acontecen situaciones extraordinarias que rompen con el devenir normal de la vida, presentando situaciones conflictivas que tienen la capacidad de conmover y desestabilizar estructuras preconcebidas (Pérez, 2007, citado por Isa, 2017).

Frente a esta *excepcionalidad*, aparece como un llamado la necesidad de *pausar* el estado de angustia e intentar *re-iniciar*, de modo posible, lo que hasta antes del 15 de marzo<sup>4</sup> eran nuestras actividades diarias y cotidianas en el ámbito laboral y profesional, pero también en el ámbito privado. La coexistencia de ambas esferas, sin dudas, representó una posibilidad de aprendizaje en torno a nuestras relaciones familiares, laborales, afectivas, sociales; pero también acerca de los propios ámbitos de vida o convivencia. El *#QuedateEnCasa* (además de ser una frase que muy difícilmente podamos eliminar de nuestros registros) se transformó en un valioso imperativo que reorganizó nuestros tiempos de trabajo, de esparcimiento, de cuidado, de comidas –por citar algunos ejemplos–, pero también reconfiguró los usos

---

3 Se habla de *infodemia* para dar cuenta de la sobreexposición de información, tanto verdadera como falsa, sobre una enfermedad (Recursero de Perio –2020–. “Coronavirus y desinformación: la otra pandemia”. FPyCS-UNLP. En línea: <http://www.recurserodeperio.com.ar/coronavirus-y-desinformacion/>. Consultado el 30/07/2020).

4 Si bien el 20 de marzo fue la fecha en la que el gobierno nacional decretó el ASPO de manera oficial, el domingo 15 tuvo lugar el anuncio de la suspensión de clases por quince días y para todos los niveles educativos, con las respectivas medidas complementarias (licencias para padres, madres, tutorxs que tengan a cargo hijxs en edad escolar; licencias para trabajadorxs que se encuentren en grupos de riesgo potenciales para el contagio del covid-19).



y apropiaciones de los espacios en la casa, de los dispositivos electrónicos disponibles, de muchos de nuestros hábitos y nuestras economías<sup>5</sup>.

Es en esta realidad inusual que debimos, sin mucho margen para la reflexión, tomar definiciones y decisiones respecto a la modalidad que iba a asumir la cursada de la materia en *cuarentena*.

Así sucedidos los acontecimientos, una vez publicado el inicio del primer cuatrimestre por parte de la Secretaría Académica de la Facultad, nos dispusimos a definir y diseñar lo que sería esta primera experiencia de cursada totalmente virtual. Sobre este aspecto nos interesa mencionar que en lo relativo al diseño y programación de clases advertimos, en el caso de este seminario, dos niveles de organización: uno que incluye las definiciones más generales hacia adentro de la cátedra en lo que respecta a pautas amplias de las clases, bibliografía, trabajos prácticos comunes a todas las comisiones; y, en este caso, la puesta en marcha de la Web de Cátedras<sup>6</sup>. Y otro más específico de la comisión, en el que se definen cuestiones más puntuales sobre los aspectos mencionados, pero ya teniendo en cuenta una instancia diagnóstica a partir de considerar los perfiles de lxs estudiantes, cantidad de inscriptxs y de asistentes a los primeros encuentros, regularidad en el primer mes, trayectorias académicas; y, en este contexto, condiciones y posibilidades reales de acceso digital. Sobre este último nivel centraremos el análisis.

---

5 Durante los primeros meses se publicaron diversas notas periodísticas acerca de las reconfiguraciones y reorganización familiar a partir de la disposición del ASPO, enfocadas en la logística respecto a los planes de continuidad pedagógica y el respectivo apoyo de las familias, los tiempos para las diferentes actividades, los límites frente a la exposición de las pantallas, entre las principales reflexiones. Al respecto se puede consultar: Letoile, Yael. “Mandados con hijos: la polémica llegó a la ciudad”. Diario El Día. 26/04/2020. En línea: <https://www.eldia.com/nota/2020-4-26-6-48-0-mandados-con-hijos-la-polemica-llego-a-la-ciudad-toda-la-semana>; y Letoile, Yael. “Chicos en ochentena: entre la adaptación y la angustia”. Diario El Día. 7/6/2020. En línea: <https://www.eldia.com/nota/2020-6-7-7-56-54-chicos-en-ochentena-entre-la-adaptacion-y-la-angustia-toda-la-semana>.

6 De acuerdo a la presentación disponible en el sitio web de la FPYCS (UNLP), la Web de Cátedras reúne y sistematiza en el sitio los materiales educativos que cada equipo docente utiliza habitualmente en el dictado de su materia. Asimismo, aclara que “este espacio NO es un aula virtual y tampoco reemplaza al SIU Guaraní. Se trata del desarrollo de un sitio web propio para cada cátedra que contempla un espacio en los servidores de la Facultad para subir materiales como novedades, guías de trabajos prácticos, bibliografía, textos, imágenes, audios y videos. Cada web es administrada por el equipo docente que conforma la cátedra y los contenidos que allí se publican son exclusiva responsabilidad del mismo” (Sitio Web de Cátedras, FPYCS. En línea: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/sobre-esta-web/>. Consultado el 29/7/20).



## ¿Estamos preparadas para comenzar?

Con un claro sentido retórico, esta pregunta circuló entre nuestro equipo de comisión –integrado por las autoras de este artículo– en varias oportunidades en las horas previas al comienzo de clases. El hecho de sabernos en la universidad, en tanto nivel educativo superior, y por la tradición que tanto la UNLP como la propia Facultad tienen en materia de educación a distancia<sup>7</sup>, nos generaba cierto margen de seguridad con relación a cómo encarar este proceso. Asimismo, desde la Presidencia de la UNLP se brindaron una serie de charlas orientadoras, bajo el nombre de “Enseñar en la distancia: tutorías y estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías”, cuya finalidad fue facilitar y poner en común criterios, herramientas, estrategias y ejemplos concretos de abordaje pedagógico en entornos virtuales, entendiendo que, aun en tiempos de profundización de las relaciones y vínculos virtuales, del uso y alcance masivo de redes sociales, acceso a tecnologías –que trasciende a los grupos denominados *millennials*– en este caso se dan otros factores que complejizan la utilización de tecnología y acceso digital.

Como ya se mencionó, el establecimiento del ASPO y el consecuente inicio de clases remoto no ocurren por decisiones institucionales propias del proceso de enseñanza-aprendizaje –por simplificar su caracterización–, sino que es una situación de crisis la que lo impulsa, motivo por el cual ya redefine el *habitus* en relación con estas modalidades de comunicación virtuales. Es la condición de obligatoriedad la que resignifica estas prácticas. Por otra parte, a

---

7 La Universidad Nacional de La Plata creó en 2012 la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, con el objetivo de abordar aspectos relacionados con la modalidad no presencial como una herramienta complementaria para la formación de sus alumnxs de grado y posgrado. Entre sus actividades se encuentra “formar a los profesores para que desarrollen estrategias de enseñanza que incluyan tecnologías digitales; desarrollar y/o gestionar propuestas de actividades y programas educativos que utilicen la modalidad no presencial de manera complementaria; (y) desarrollar y/o gestionar los soportes y entornos necesarios para la realización de estas actividades académicas” (Dirección de Educación a Distancia, UNLP. En línea: [https://unlp.edu.ar/a\\_distancia/direccion-de-educacion-a-distancia-8137](https://unlp.edu.ar/a_distancia/direccion-de-educacion-a-distancia-8137). Consultado el 26/08/2020).

Por su parte, desde 2007 funciona en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social la Dirección de Educación a Distancia, que tiene entre sus propósitos “promover y desarrollar la opción pedagógica a distancia y la bimodalidad en las ofertas académicas de posgrado, grado y extensión, a fin de atender las necesidades de formación actuales del estudiantado, la capacitación de los equipos docentes; así como incluir de manera significativa las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las prácticas de enseñanza y aprendizaje universitarios” (Dirección de Educación a Distancia FPyCS. En línea: <https://perio.unlp.edu.ar/adistancia/quienes-somos/>. Consultado el 26/08/2020).



esa complejidad se añade el elemento de la heterogeneidad de condiciones en las que cada estudiante habita, estudia, lleva adelante su vida y, en este caso, transita el período de aislamiento. Ninguna de estas dimensiones son producto o causa de la pandemia, pero, sin dudas, es en estos contextos de extrema vulnerabilidad social en los cuales esa heterogeneidad se transforma en *desigualdades* y consecuentes brechas sociales, digitales, culturales, económicas, etcétera.

Vale la pena, primero, enfocar teóricamente los aspectos previamente mencionados a los fines de situar el contexto en el que se desarrollaron las prácticas educativas.

La cultura hegemónica se define como tal por el reconocimiento arbitrario, social e histórico de su valor en el campo de lo simbólico. Por lo mismo, la posesión o carencia de un capital cultural que se adquiere básicamente en la familia permite construir las distinciones cotidianas que expresan las diferencias de clase [...].

El habitus es el concepto que permite a Bourdieu relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo). Este autor lo define como: Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...]; es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales [...]. Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a estas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales (Safa Barraza, s. f.: 2-3).

Estas consideraciones conceptuales nos permiten dar un marco de comprensión a las decisiones tomadas con relación a la elección de la metodología de clases.



## De la teoría a la práctica: aprendiendo junto a lxs estudiantes

Posicionándonos teóricamente ante el contexto en el que nos situábamos, con mucha incertidumbre y sin demasiado tiempo para la reflexión, fue necesario definir qué estrategia nos daríamos y qué herramientas utilizaríamos como parte de la misma. Un primer elemento que nos llevó a contemplar la posibilidad de dar clases de modo sincrónico (en el día y la hora en la que estaba publicada la comisión en la grilla de inscripción previo al ASPO) fue el hecho de conocer el bajo número de inscriptxs al que pudimos acceder a través del SIU: al 2 de abril teníamos nueve estudiantes en lista, lo que nos permitía pensar en esta modalidad teniendo en cuenta que el seminario asume una metodología de taller, de dos horas y media de duración, en la que se trabajan contenidos teórico-prácticos de modo complementario.

En tal sentido, a la hora de la planificación, tuvimos en cuenta la inviabilidad de transferir automáticamente una propuesta presencial a una virtual o en línea, razón por la cual se planteó construir un tiempo en la virtualidad. Esto significó repensar las prácticas de intercambio entre lxs estudiantes y el equipo docente, pero también apuntar a la claridad de los mensajes, que en el éter virtual se impone como regla ineludible: ser más cortos y concisos, con menos posibilidad a la repregunta y la aclaración.

No obstante, antes de tomar cualquier definición respecto a: dinámica de trabajo, plataforma y dispositivos (una opción era optar solamente por grupo de WhatsApp como canal alternativo al *mail* y la Web de Cátedras), tuvimos que considerar cuáles eran las condiciones en las que cada estudiante estaba transitando el período de aislamiento. Nuestra trayectoria y experiencia como docentes de esta facultad, pero también conociendo la tradición en cuanto a los perfiles de estudiantes de la UNLP, nos permite dar cuenta de que muchxs de ellxs viven en La Plata durante el ciclo lectivo, pero son de otras partes de la provincia o del país, y, tal vez, en este momento no se encontraban en un ámbito acorde o con las condiciones propicias para cursar bajo esta modalidad. Ya que para poder estar conectadxs a plataformas como Jitsi Meet, Google Meet o Zoom –que se encuentran entre las más utilizadas en tiempos de ASPO– se requiere contar con un servicio de banda ancha, con buena calidad, que sea una zona con



servicio eléctrico y, de serlo, que no haya cortes de luz frecuentes o prolongados. Sin dudas, tuvimos muchos de estos factores en cuenta y otros formaron parte del aprendizaje que nos fuimos dando durante el proceso.

A tales fines, en primera instancia, y luego de tener acceso a los correos por medio del SIU, armamos un *mail* de presentación y puesta en común desarrollando nuestra idea a implementar y planteando una serie de aspectos a conocer. Entre otros puntos, solicitamos a lxs estudiantes que respondieran lo siguiente: si contaban con conectividad, con celular con conectividad y WhatsApp, y si podían acceder a Skype. También se ofreció una instancia de recomendación y preferencia de plataformas. Al no ser una comisión numerosa, las respuestas no iban a generar mayores complicaciones al momento de tener que tomar una definición.

Luego de reiteradas reuniones del equipo docente, pusimos en común la planificación de clases prevista para el cuatrimestre, previo al anuncio del ASPO, a partir de conocer que todxs lxs estudiantes contaban con acceso a internet de calidad, plataformas virtuales y dispositivos electrónicos para poder acceder a ellas. Sin embargo, esto no impidió que a lo largo de la cursada se presentaran obstáculos a atravesar.

Por otra parte, consideramos relevante –además del *mail* de presentación– hacer un contacto visual, aunque virtual, con nuestrxs estudiantes, para soslayar de alguna manera la carencia de encuentros presenciales en el aula. Como trabajadoras de la educación consideramos fundamental la instancia de la presencialidad como herramienta clave del proceso pedagógico, por lo tanto, nuestra intención fue darnos a conocer, tanto en nuestras trayectorias personales como docentes, académicas y profesionales, y de esta manera promover un acercamiento en este tiempo de la virtualidad. A tales fines, cada una de nosotras produjo un video de presentación recuperando estos aspectos y una explicación sobre los contenidos mínimos del seminario, nuestras expectativas con relación a la cursada y acuerdos establecidos en cuanto a la modalidad a distancia.

Una vez que contamos con todas sus respuestas, armamos un grupo de WhatsApp que, a nuestro entender, posibilitaba una mayor y más fluida interac-



ción en este contexto. Allí establecimos pautas de funcionamiento del grupo a fines de que resultara operativo y evitar sobresaturación y tránsito de información innecesaria; no solo para nosotras, sino también para lxs estudiantes.

Este medio sirvió para resolver dudas, recordar tiempos de entrega y consignas pautadas y para compartir cada clase por escrito en formato Word, previo a cada encuentro por videollamada. Asimismo, sobre el final del encuentro virtual enviábamos una reflexión de lo abordado teóricamente (ya que priorizamos el tiempo en vivo para la práctica y el intercambio) mediante un audio de voz o un video corto; de modo tal que cada estudiante lo pudiera reproducir, pausar y repetir cuantas veces fueran necesarias, sin límite de tiempo.

Tal como referenciamos en la descripción de este apartado, muchas veces el paso de la teoría a la práctica nos sorprende con factores inesperados que son necesarios sortear para continuar, y se convierten en fuentes de aprendizajes. En ese sentido, como uno de los aspectos a subrayar, considerar la modalidad de educación a distancia o virtual, como alternativa que reemplaza la presencialidad en su totalidad, no solo dificulta el acceso a aquellxs que no cuentan con buena conexión o los recursos necesarios, sino que profundiza las desigualdades preexistentes: sociales, culturales, digitales, simbólicas. Un ejemplo de esto se observa en las condiciones de vida que tiene cada unx, más allá o además de su rol de estudiante universitarix. Hay estudiantes que son madres, padres o tutorxs de un grupo familiar y, como tal, tienen responsabilidad de cuidadorxs y conviven en un mismo ámbito con niñxs o adolescentes mientras están en la clase; otrxs que no cuentan con un espacio propio, aislado de lo que ocurre en el resto de la casa, que posibilite las condiciones propicias (buena audición, ausencia de ruido ambiente, luminosidad, entre otros) para participar activamente del encuentro por videollamada; en otros casos, la modalidad del teletrabajo demanda mayor flexibilidad horaria y variaciones en la dinámica laboral, que complejizan la posibilidad de dedicar un tiempo acorde y de forma planificada a la cursada, tal como podría darse en una rutina de estudio y trabajo simultáneo –difícil *per se*– en contextos sin ASPO.

Nuestro análisis y reflexión al respecto nos permite inferir que dichos procesos de aprendizaje serán disímiles a los de aquellxs que dispongan de



espacios con condiciones favorables para el estudio y la instancia de conexión, no trabajen o lo hagan parcialmente, no estén a cargo de las tareas de cuidado de otros, no tengan la responsabilidad absoluta de las labores domésticas, entre otras cuestiones. Si bien somos conscientes de que estas particularidades que se traducen en desigualdades no emergen con el contexto de pandemia y aislamiento, sí podemos afirmar que allí se acentúan y, claramente, trascienden al plano educativo, como venimos atestiguando durante estos meses. Quienes sostenemos a la educación como un derecho humano indeclinable sabemos que su accesibilidad no responde solamente a la dimensión formativa y pedagógica, sea en cualquiera de sus niveles. Sin embargo, en la universidad, la cuestión del acceso y permanencia responde a otros estímulos y necesidades que constituyen a las propias subjetividades y que pueden asociarse, entre otras, a las posibilidades de adquirir niveles de autonomía, empoderamiento, pertenencia, reconocimiento, valoración social, lo que, sin dudas, se cristaliza como parte de la vida pública, de la interacción con otros. Entonces, cuando esta experiencia se reduce al ámbito privado, justamente, queda desarticulada esta oportunidad emancipatoria: para un estudiante que tiene a cargo a su familia, por citar un ejemplo, la práctica de salir de su casa, viajar, estar presente y compartir con otros el espacio áulico –sin ninguna interrupción– permite poner en juego y desplegar diferentes dimensiones que hacen a la construcción identitaria de cada sujeto, ubicándolx, en términos de Bourdieu, en otra posición subjetiva dentro del campo discursivo.

La mención a la universidad como una “puerta de entrada” implica esa intención de acercarse a un mundo desconocido, donde tienen lugar relaciones que intrigan, pero que al mismo tiempo exigen un esfuerzo por parte de los agentes que allí se inserten. Tejer esas novedosas redes puede permitirles también, ya sea consciente o inconscientemente, obtener un mayor rendimiento del resto de los capitales que los jóvenes objeto del presente estudio poseen en menor volumen. La construcción de estas redes implica la constitución de espacios de articulación que los dotan de un respaldo, un sostén, un apoyo que contribuye a su trayectoria educativa (Cerezo, 2018: 75).



A su vez, en varias ocasiones la mala conectividad de algunxs estudiantes, que habían afirmado tener buen acceso a internet pero que –entendemos– debido al contexto de confinamiento<sup>8</sup> eso se vio truncado, imposibilitó la entrega a tiempo de ciertas consignas o la comunicación fluída en vivo. No obstante estas situaciones minoritarias, que siempre requirieron del diálogo y la búsqueda de consenso entre el equipo docente y con lxs estudiantes, en líneas generales pudimos dar respuesta a las dificultades que se presentaron ante esta nueva realidad.

Asimismo, vale la pena señalar el número reducido de estudiantes como un factor que no solo favoreció el proceso en estas condiciones, sino que optimizó y generó mejores oportunidades para la comunicación, el intercambio y el enriquecimiento pedagógico, en tanto se logró un seguimiento más personalizado y en profundidad, aun de manera virtual, además de ampliarse el nivel de los debates y reflexión a partir de la bibliografía; aunque la baja cantidad de inscriptxs no sea algo que celebrar, claro.

Por último, como cada cuatrimestre, una vez finalizado el proceso de cursada y dado por concluido el abordaje de los contenidos planificados a partir de una instancia de coloquio, solicitamos a lxs estudiantes que respondieran una encuesta de valoración acerca del rendimiento docente y el desarrollo de la materia; que en situaciones ordinarias puede ser en forma anónima pero, en este caso, obligadamente requirió de la identificación de cada unx, debido a las condiciones de envío y recepción.

Este insumo es de suma importancia, y lo fue más aún en esta realidad que nos sorprendió y encontró a todxs aprendiendo nuevos modos, estrategias, herramientas y, sobre todo, habilidad y destreza de adaptación ante las nuevas formas de enseñar, educar, aprender y vivir.

---

<sup>8</sup> Según datos de la Cámara Argentina de Internet (Cabase), el tráfico en internet aumentó un 35 % en el primer mes de ASPO. Esto hace que se profundicen las fallas en el servicio debido al aumento en la demanda y al mantenerse la misma cantidad de servidores y prestadores de internet (Memo. Política, economía y poder –15/5/2020–. “El tráfico en internet aumentó un 35 % en la Argentina desde el inicio de la cuarentena”. En línea: <https://www.memo.com.ar/coronavirus/el-trafico-en-internet-aumento-un-35-en-la-argentina-desde-el-inicio-de-la-cuarentena>. Consultado el 26/08/2020.



## Reflexiones finales

La cuestión de las desigualdades siempre estuvo en el foco de atención de la universidad pública argentina en general y de la Universidad Nacional de La Plata en particular, dando cuenta así de su trayectoria histórica en el diseño de políticas activas de inclusión y bienestar estudiantil. Asimismo, para la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, trabajar en la inclusión estudiantil forma parte de su política académica, traducida en estrategias concretas de acceso, permanencia y egreso, año tras año. Sin embargo, y a pesar de todo el esfuerzo, las desigualdades existen y, tal como expusimos, la pandemia, el contexto de aislamiento y la consecuente implementación de clases a distancia, muchas veces, acentuaron estas condiciones.

Esto no implica desconocer que las tecnologías y la virtualidad, como dispositivos alternativos a la presencialidad, son muy alentadoras y generan variadas oportunidades con relación al acceso, sobre todo, a la educación superior y, en especial, a la universidad. No obstante, y por las propias implicancias técnicas y materiales del desarrollo tecnológico –requerido para cualquier entorno e interacción virtual–, en muchas ocasiones esta modalidad profundiza las diferencias y sella nuevas limitaciones inadvertidas, que nos pone en tensión ante nuestra propia práctica docente, más allá de las reflexiones teóricas que nos demos al respecto.

Tal como reflexionamos en los párrafos precedentes, como trabajadoras docentes, y de la educación pública en particular, pensamos a la universidad como una práctica formativa en términos académicos, pero que trasciende a lo estrictamente curricular, transformándose en una experiencia emancipadora y de reconfiguración de las propias subjetividades. Desde esta perspectiva, este momento histórico, que trasciende como nunca antes las fronteras geográficas a nivel mundial, nos propone repensar en el cómo lo hacemos, las estrategias y el escenario en el que generalmente ponemos en práctica nuestro rol docente. Algunos obstáculos han sido resueltos en el tiempo que construimos en la virtualidad; pero otros permanecen como el virus, desplazándose en la reflexión ante la cual las respuestas parecieran demorarse.



En este sentido, quizás sean más las preguntas que queden circulando, que posibilidades de respuestas concretas. No obstante, ante cualquier complejidad, creemos que la instancia de problematización y objetivación del acontecimiento habilita las condiciones para su reflexión, potencia las actitudes críticas y, por lo tanto, surgen oportunidades de nuevos aprendizajes. Al respecto, nos interesa compartir algunos de estos intercambios y debates que nos dimos, individual y colectivamente, durante este proceso y que, sin dudas, recogen nuestras trayectorias personales, académicas, políticas y militantes.

Muchas veces nuestras casas no son nuestro hogar. Este es un aspecto a analizar ante el eslogan #QuedateEnCasa. Las violencias que se despliegan hacia dentro de cuatro paredes son un ejemplo de ello; también, como expusimos, las desigualdades en los cuidados y el trabajo formal. Asimismo, muchas veces la universidad es una posibilidad de fuga de realidades y vivencias violentas, desiguales e injustas.

En este recorrido nos atraviesan algunos interrogantes para los cuales, seguramente y como adelantamos, continuemos sin una –al menos única– respuesta, pero que, creemos, el hecho de ponerlos en común potencian su posibilidad de intervención: ¿estamos formadxs para hacer frente a este tipo de realidades e historias?, ¿es posible resolver las desigualdades estructurales únicamente con prácticas voluntaristas y estrategias pedagógicas creativas? Más allá del reconocimiento del deseo, ¿existe un límite preciso sobre nuestra labor docente?, es decir, ¿forma parte de nuestro rol nutrirnos de herramientas que nos permitan encauzar estas dificultades?, ¿es el momento del ASPO el indicado para debatirlo y ponerlo en discusión?

Otro punto en el que nos detuvimos fue las diferencias en relación con el momento de la carrera en que se inscribe cada asignatura y las condiciones de cada estudiante al momento de transitarla. Sin dudas, cada materia posibilita una evaluación diferente respecto a la experiencia docente en contexto de pandemia; sin embargo, se advierten ciertas similitudes en torno a las instancias prácticas que prevalecen, sobre todo en los contenidos curriculares de las materias que corresponden a los tramos de las orientaciones, lo que, indudablemente, se vio limitado en este escenario. Como pudimos ser testigxs, la situación de aislamiento y dictado de cla-



ses a distancia de manera obligatoria, y no como una alternativa pedagógica, nos ha enfrentado al desafío y la oportunidad de reinventarnos en todos los órdenes de nuestras vidas, como es el profesional y laboral, que en este caso se da en el ámbito educativo. De tal manera, otra de las preguntas que nos ocupa en esta reflexión es: ¿de qué otras formas podemos reinventarnos en los contextos educativos, frente a determinados hechos excepcionales que vulneran las condiciones en las cuales estamos habitadxs a ejercer nuestra labor docente?

Ante este panorama que, somos plenamente conscientes, trasciende todos los límites y fronteras geográficas y simbólicas, y nos deja con todo o casi todo dado vuelta, con situaciones inéditas que nunca pensamos podíamos vivir y, sobre todo, con una incertidumbre sobre el futuro más inmediato que causa una sensación de total desconcierto y angustia frente a la imposibilidad de proyectar nuestra propia vida en el corto plazo, nos consideramos afortunadas de poder poner en valor y en palabras esta experiencia vivida. Como también, de que existan la decisión y voluntad política institucional de producir conocimiento sobre esta coyuntura tan dolorosa para todxs, pero sabiendo que en el peor de los contextos existen posicionamientos, relaciones y estructuras de poder desiguales que nos enfrentan ante el desafío de comprendernos como tal en ese lugar y en ese momento histórico. Cada unx tiene sus responsabilidades, saberes, posiciones en el juego y estrategias para hacerlo visible. Es una buena oportunidad para darnos esta tarea.

Antes de dar por concluidos estos párrafos (no así esta reflexión que, pensamos, recién comienza), nos merece la pena celebrar la decisión académica e institucional de la Facultad de llevar adelante esta iniciativa para producir conocimiento sobre esta práctica vivenciada, que aún se está viviendo, que no damos por finalizada y que aún, creemos, seguirá *viviéndose* por largo tiempo; este aprendizaje adquiere un valor todavía más profundo porque permanece atento a lo que está por venir. Entonces, esa decisión se convierte en hecho político, porque nos interpela de manera polisémica y nos deja en claro, al menos, una cosa: que la universidad es un territorio construido de múltiples sentidos y subjetividades que van moldeando los cimientos de una arquitectura, que no es únicamente la edilicia en tanto dimensión material, sino que su configuración es simbólica y trasciende el sentido único y exclusivamente académico, para erigirse como comunidad social, política y cultural de pertenencia colectiva. •



## Bibliografía

Cerezo, L. (2018). “El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan”. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, N° 25, pp. 62-84. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722018000200062&lng=es&nr-m=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000200062&lng=es&nr-m=iso).

Huergo, J. & Fernández, M. B. (1997). *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Isa, L. (2017). “Deseamos hijos, pero no los tenemos, ¿en qué lugar nos ubicamos?»: construcciones de sentido en torno a la infertilidad. Relatos de mujeres que quieren ser madres” (Tesis de doctorado). La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59875>.

Isa, L. & Zapata, N. (2009). “Sistematización de experiencias de comunicación/educación en cárceles” (Tesis de grado). La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69509>.

Safa Barraza, P. (s. f.). “El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México”. En *Revista Universidad de Guadalajara*, México. Recuperado de: [https://www.frro.utn.edu.ar/repositorio/catedras/basicas/ing\\_sociedad/habitus.pdf](https://www.frro.utn.edu.ar/repositorio/catedras/basicas/ing_sociedad/habitus.pdf).





# TALLER DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

---

Por **Walter Barboza y Juan Ardenghi**

## Introducción

El siguiente trabajo tiene por objetivo reflexionar acerca de nuestras propias prácticas docentes en el marco de la pandemia por el covid-19 y las condiciones de posibilidad del desarrollo de las clases en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) durante el ciclo académico 2020.

Entendemos por analizar las prácticas de la enseñanza:

La reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados. Ello significa incluir [...] como objeto de análisis, aunque con un énfasis diferente según los casos: la reflexión sobre los contenidos y su presentación a fin



de promover la comprensión y apropiación por parte de los estudiantes (Edelstein, 2000, p. 4).

Dar clase en el contexto del ASPO ha sido una experiencia novedosa para el conjunto de los docentes del sistema de enseñanza superior, que se han visto obligados a revisar sus propias estrategias didácticas y propuestas pedagógicas, para tratar de adaptarlas a la nueva situación en la que la virtualidad fue la nota distintiva. Ello ha implicado, en términos generales, el diseño de estrategias para la continuidad pedagógica, consistentes en atender desde los problemas de conectividad hasta la carencia de tecnología por parte de los alumnos, como también las dificultades que encontraron los propios docentes, los que a fin de cuentas se vieron sorprendidos por los mismos problemas que los alumnos; además, de pensar en diseños curriculares adaptados a las condiciones de virtualidad constituidas a partir de Zoom, Google Meet, grupos de WhatsApp, grupos de Facebook, Google Classroom, dispositivos tecnológicos y aplicaciones que permiten mantener el contacto con los alumnos y el diseño de clases desde otro formato.

Se ha puesto en juego lo que Edith Litwin (1997) denomina como configuración didáctica, es decir:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos (p. 97).

El ASPO plantea grandes desafíos a nuestras prácticas docentes, si es que la pandemia se extenderá durante el calendario académico 2021. La experiencia acumulada a lo largo de estos meses –es de destacar que en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) el primer cuatrimestre comenzó en tiempo y forma– permite contar con insumos suficientes para redoblar los esfuerzos ante la posibilidad de que problemas sanitarios de este tipo se repitan. La continuidad pedagógica, la retención de la matrícula de los alumnos con dificultades de conectividad y el



mantenimiento de las trayectorias educativas son solo algunas de las cuestiones que problematizan esta ponencia y que es el resultado de la experiencia vivida en tiempos de covid-19.

En este trabajo partimos de la idea de que toda instancia, proceso o acción, de carácter educativo se constituye en una relación dialógica que se da entre pares en igualdad de condiciones, y que la misma es el resultado de una experiencia que solo es posible en tanto se construye a partir de relaciones de afectividad específicas (Ferrada y Flecha, 2008). Ello implica una concepción que deja atrás, claramente, una forma de educación tradicional centrada en la figura de un docente que se supone poseedor de un saber y un alumno depositario del mismo. En una relación educativa de este tipo, la comunicación es un elemento central para el desarrollo de cualquier experiencia de esta naturaleza, tanto en el ámbito formal, no formal, como en el informal (Barranquero, 2003); puesto que la misma involucra construir una relación que rompe con los modelos más elementales de la comunicación social: el esquema básico, y asimétrico, compuesto por un emisor activo y receptor pasivo. Una concepción de este tipo, también, implica concebir al *otro* no como un polo opuesto, sino como un sujeto activo provisto de determinadas tradiciones, saberes, experiencias de vida, que no son ni mejores ni peores, ni más sofisticados ni menos refinados, sino distintos, y que le son útiles para moverse en el mundo que lo rodea (Freire, 2005).

Admitiendo esta posibilidad es que hubo que repensar las prácticas educativas a partir de la pandemia por el covid-19. Si hay un hecho fundamental que se vio modificado por la presencia amenazante del coronavirus fue precisamente la experiencia educativa centrada en la relación dialógica a la que nos referíamos líneas atrás. ¿Cómo construir lazos de afectividad en la distancia? ¿Cómo establecer una relación en pie de igualdad mediadas por el dominio y la posesión de determinadas tecnologías? ¿Cómo construir un vínculo comunicacional simétrico en la virtualidad? ¿De qué manera fue posible construir materiales didácticos para hacer del espacio virtual un verdadero espacio de comunicación y de puesta en común de saberes propios y ajenos? ¿Cuáles fueron las aplicaciones más amigables para poder diseñar clases, compartir materiales de lectura y hacer devoluciones a los alumnos?



Algunos de estos interrogantes nos interpelan a repensar nuestras propias experiencias y prácticas docentes, para compartirlas y reflexionar acerca de las condiciones de posibilidad de un proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de virtualidad; sin que ello implique la pérdida de empatía, de la efectividad de los mensajes y de la construcción dialógica tan cara a nuestras tradiciones académicas.

### Sobre la intervención en el espacio áulico

Si hay un espacio constitutivo por excelencia en la relación docente-alumno ese es el espacio físico del aula. En él se cruzan intereses, objetivos y fines distintos; biografías y recorridos diversos; expectativas sobre la materia y sus contenidos; expectativas en torno a la figura del docente; especulaciones en torno a la relación entre los contenidos y las expectativas profesionales; miradas opuestas en cuanto a los temas y discusiones propuestas por la materia; un currículum formal y otro oculto; una mirada sobre la sociedad y el mundo. Es sin dudas, en el marco del sistema educativo en general, el espacio para que los alumnos puedan alcanzar el desarrollo pleno de sus capacidades (González Morales y López, 1995). Sobre todo, en aquellas materias que están a medio camino entre una materia estrictamente teórica y una construida bajo la dinámica de taller, como es el caso del Taller de Análisis de la Información (TAI) u otras materias semejantes.

Cuando la pandemia fue declarada, el cuerpo docente de la FPyCS en su conjunto no se encontraba desprovisto de herramientas para intervenir en una situación inédita. Por el contrario, nuestra unidad académica desde hace poco más de un lustro que cuenta con un desarrollo importante en investigación, docencia y extensión en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que le permitió rápidamente organizar una estructura mínima para afrontar una situación que resultó crítica para aquellas unidades académicas menos afines a la informática y las telecomunicaciones.

Como lo sostiene Martín Frígoli (2016), la digitalización es vital para este contexto de hipermediatización, y sus condiciones de posibilidad están determinadas por la existencia misma de internet, la que hace posible, a su vez, la



convergencia de experiencias sociales, políticas y culturales y la supervivencia de las propias organizaciones como tal.

Así, el primer cuatrimestre comenzó casi sin sobresaltos. Restaba saber en qué condiciones se encontraban los alumnos respecto de sus posibilidades de acceso a la tecnología, conectividad y dominio de dispositivos informáticos, lo que implicó desarrollar un relevamiento alumno por alumno para ver cuál era el cuadro de situación que debíamos afrontar. El punto de partida era promisorio, puesto que en la Argentina hay un 71% de hogares con computadoras personales, el 68% las utiliza, el 65% se conecta a internet, el 60% tiene conexión en su casa y hay por lo menos un 57% de usuarios que utilizan redes sociales (Frígoli, 2016). Asimismo, faltaba conocer la disponibilidad de horarios para coordinar encuentros, compartir materiales o generar encuentros sincrónicos para compartir las clases.

Esta primera experiencia, para los docentes que habían dado clases en el primer cuatrimestre, implicó una ventaja que luego fue transferida en términos de experiencia a los docentes que se preparaban para afrontar una prolongación de la cuarentena sin clases presenciales.

Así fue que se constituyó un espacio común para el intercambio de experiencias. Las reuniones de cátedra, otrora realizadas en forma presencial en el edificio de la FPyCS ubicado en el bosque, comenzaron a llevarse a cabo en forma virtual.

¿Cuáles fueron los principales cambios? Si bien cada año las distintas cátedras reformulan sus contenidos, revisan sus fichas de clases, establecen las actividades para el denominado clase a clase de cada cuatrimestre, esta vez hubo que agregar instancias de capacitación y puesta en común respecto de las aplicaciones disponibles para el mejor aprovechamiento de la virtualidad. Se trató, en cada caso, de hacer un mejor uso del espacio virtual, respetando los días y horarios de clase, aunque flexibilizando el desarrollo de las mismas a las condiciones de adaptabilidad de cada docente y del grupo de alumnos en particular: clases vía Zoom, Google Meet; uso de Classroom para compartir archivos –guía de clases, textos en formato PDF, actividades prácticas y materiales didác-



ticos-. Trabajamos, claro está, con un grupo de jóvenes que vinieron al mundo con internet y que tienen prácticas en el uso de las tecnologías para la tarea estudiantil, de investigación o de estudios (Urresti, 2008). La búsqueda en Google o el verbo *googlear* no les resulta desconocido; por el contrario, es parte de sus hábitos cotidianos. Ese fue el contexto en el cual fueron fijadas las condiciones generales de funcionamiento de la continuidad educativa en el ASPO. Sus resultados, para el caso del TAI y de otras materias como Metodología de la Investigación en Comunicación Digital, fueron más que satisfactorios: continuidad de las clases, contacto permanente con los alumnos a través de correo electrónico o Classroom, y entrega y devolución de trabajos prácticos y trabajos finales. Incluso las mesas de exámenes finales se desarrollaron en el marco de la virtualidad, sin que los alumnos se vieran perjudicados en sus derechos: el de poder acceder a las mesas de finales.

El aula, diseñada en su trayecto histórico como el espacio en el cual el docente solía disponer del mismo de manera tal que podía mantener cierta situación de dominio, control y disciplina en el desarrollo de la clase (Foucault, 2009), fue ganando una nueva configuración: un espacio mucho más democrático, en el que los alumnos, incluso, contribuyeron en ocasiones a acompañar al docente guiándolo en el uso de las aplicaciones elegidas para la clase.

Ello fue toda una novedad, ya que los docentes debieron resolver distintos problemas, como por ejemplo compartir archivos, bajo las sugerencias de los alumnos; del mismo modo que las decisiones que fueron tomadas en el momento de seleccionar la mejor aplicación para el desarrollo de las clases virtuales; el aporte de los alumnos fue fundamental para generar mejores condiciones para el desarrollo de las clases; así como las sugerencias realizadas por los propios hijos de los docentes que son padres, los que en más de una ocasión debieron apelar a la experiencia familiar para elegir la mejor aplicación: padres que usan computadoras e internet, pero que no necesariamente dominan el conjunto de elementos constitutivos de internet, sus aplicaciones y sus redes sociales (Urresti, 2008).

Si bien las clases respetaron sus horarios, algunas comisiones debieron ir flexibilizando sus condiciones de funcionamiento con relación a las demandas



y necesidades de conectividad y de disponibilidad de dispositivos de los propios alumnos. Ello trajo aparejado otro fenómeno que es necesario destacar: aquellos alumnos que debieron volver a sus ciudades de origen, una vez implementado el ASPO, lentamente comenzaron a desarrollar otras actividades que les permitieron estar en sus pueblos, trabajar para generar un dinero extra en el hogar, y estudiar en la virtualidad. Una ventaja inesperada para quienes tuvieron la opción de desarrollar las dos actividades al mismo tiempo.

### Sobre contenidos y periodismo deportivo sin deportes

¿Qué contenidos trabajar en la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo en un momento en el que las actividades deportivas fueron suspendidas? En el segundo cuatrimestre del 2020, el panorama comenzó a ser más claro una vez que comenzaron a retornar lentamente algunas actividades deportivas; de todos modos hay una singularidad en algunos diseños curriculares, como por ejemplo el TAI, que permitieron cierta flexibilidad en el desarrollo de las actividades: algunos de sus ejes de trabajo están fuertemente vinculados con las técnicas del análisis de la información y otros con la relación entre Estado, deporte y sociedad, lo que permitió construir un momento extraordinario para que los alumnos pudieran reflexionar más profundamente sobre cuestiones de fondo y menos sobre cuestiones de coyuntura.

Pensar en las distintas dimensiones de lo social y su relación con los procesos de selección, jerarquización y construcción de la información (Viale, Ghea y Blázquez, 2010) en la complejidad de medios que conforman el mapa comunicacional de la Argentina fue un verdadero desafío: indagar sobre el archivo existente, problematizar sobre el rol del Estado en la etapa pospandémica para contribuir con las dificultades económicas generadas por el covid-19, apelar a la reflexión en torno a las condiciones de posibilidad de desarrollar otro periodismo que se posicione fuertemente frente a los problemas que afronta la profesión, poner en consideración las ventajas otorgadas por las TIC como campo laboral concreto, fueron algunas de las propuestas de trabajo. Sin olvidar que el paradigma vinculado a los problemas de género, cuya lucha incluso al interior del aula está dada por las nuevas generaciones que deconstruyen las masculinidades a diario, enriqueció la agenda de temas que eran sugeridos por los propios



alumnos: el rol de la mujer en el periodismo deportivo, en las propias disciplinas, en la tarea de investigación, en los contenidos, enfoques y tratamiento de los medios, fueron clave para enriquecer unas clases que se veían privadas de la actividad fundante de la carrera (el deporte).

En ese contexto de fuertes limitaciones sanitarias, el TAI, como otras tantas materias de la FPyCS, pudo sortear con creatividad las dificultades planteadas por el ASPO, dando cumplimiento al diseño curricular de la materia y atendiendo las necesidades y demandas de los alumnos.

### **Sobre la relación dialógica como estrategia de acercamiento en el ASPO**

El aislamiento social, preventivo y obligatorio, primero, y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO), más tarde, trajeron aparejadas nuevas prácticas culturales: si en las grandes ciudades de la Argentina, sin distinción de género, las muestras de afecto están mediadas por un beso en la mejilla y un abrazo, estas dos medidas sanitarias motivaron la puesta en vigencia de nuevas prácticas sociales. La gente, temerosa ante la posibilidad de contraer covid-19, ya no se acerca tanto hacia el otro u otra; más bien mantiene la distancia, atendiendo las recomendaciones de las autoridades sanitarias.

¿Cómo desarrollar una experiencia educativa en unas condiciones de aislamiento mayor, en áreas consideradas inapropiadas para volver a la presencialidad? Si, como fue planteado en la introducción de este trabajo, nuestras tradiciones académicas reconocen en perspectiva freireana que el amor y el afecto es constitutivo de todo proceso educativo –entendido como una relación entre iguales, simétrica, fundada en el diálogo y en la que no existe un depositario del saber–, tener presente en forma permanente esta caracterización de la tarea docente fue doblemente comprometedor.

La perspectiva de Paulo Freire, las TIC y la relación con los alumnos, pudieron articularse con los contenidos educativos atendiendo las complejidades que el asunto implicaba: introducirnos en el mar de Google y las posibilidades de apertura que su uso involucra para los procesos de enseñanza, aprendizaje e interacciones con la cultura propia y ajena (Baricco, 2006). Y el afecto y acer-



camiento estuvo dado desde la comprensión y atención de los inconvenientes que debieron sortearse en el camino: la falta de conectividad implicó que tuviéramos que pensar en estrategias de comunicación alternativas. El correo electrónico o la disposición a utilizar otros mecanismos más directos y amigables, como el audio de WhatsApp, fueron buenos sustitutos para mostrar voluntad e interés en que el alumno pudiera cumplir con los objetivos de la materia. Atender las consultas por correo electrónico, o bien cumplir con el compromiso de realizar en el día y horario fijado el encuentro para la clase, fue otra clave. El carácter dialógico de los encuentros constituyeron el aporte más significativo para intentar naturalizar una experiencia educativa novedosa, ajena, compleja, distante, y convertir ese nuevo territorio en un lugar para el diálogo, la simetría, la reciprocidad, el reconocimiento de un otro con las mismas o mayores dificultades que los docentes; cumpliendo de este modo con el requisito fundamental de desarrollar los procesos educativos dentro de las tradiciones de nuestra unidad académica, a pesar de que lo que acontecía ocurría por afuera de la misma; un entorno paradójico que implicó estar afuera de la institución para poder estar adentro.

## Conclusión

Al cierre de este trabajo, el Estado nacional argentino y una mayoría esperanzada de la población esperan con ansiedad la llegada de la vacuna contra el covid-19 de origen ruso. Por delante, quizás, el plan de inmunización más ambicioso de la historia sanitaria argentina: diez millones de compatriotas podrían ser los primeros habitantes en recibir las primeras dosis para disminuir el número de contagios.

Sin embargo, parafraseando a Marx, un nuevo fantasma recorre el mundo: la amenaza de una nueva variante del covid-19; una nueva mutación con una cepa distinta que ha motivado el confinamiento de las poblaciones británica, francesa, israelí, y un colapso sanitario en Brasil, y el temor de que el virus pueda modificarse año a año, con lo cual el futuro no sería tan distinto como el presente. Y es en ese contexto que el propio presidente de la UNLP ha anunciado que el año 2021 podría desarrollarse bajo la misma modalidad para garantizar la salud de la población. Solo un 10% de las actividades académicas se desarrollarían en



forma presencial y bajo estrictos protocolos de higiene y salubridad; una medida que alcanzaría a aquellas tareas que no podrían realizarse bajo otra forma que no fuera la de la presencialidad.

En ese contexto, aportar experiencias para el diseño de estrategias didácticas, o reformulaciones curriculares, pueden ser de sumo interés para la enseñanza de aquellas disciplinas como el periodismo y la comunicación social, que se desarrollan y articulan en el marco de las TIC. En ese marco la Facultad de Periodismo y Comunicación Social ha dado un buen ejemplo de que se pueden alcanzar los objetivos del calendario académico en contextos de pandemia y cuidar así de su población estudiantil. •

## Bibliografía

Baricco, A. (2006). *Los bárbaros*. Ensayo sobre la mutación. Barcelona: Anagrama.

Barranquero, A. (2003). “Paulo Freire y los estudios de comunicación para el cambio social”. Acervo. Universidad de Málaga. Recuperado de: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4003/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0662.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4003/2/FPF_PTPF_01_0662.pdf).

Edelstein, G. (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX, N° 17. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*. En *Estudios Pedagógicos*, Año XXXIV, N° 1. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frígoli, M. (2016). *Gestión de la comunicación digital. Miradas, procesos y desafíos*. Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

González Morales, L. y López, G. (1995). *La comunicación educativa en el aula: una alternativa para la enseñanza de las teorías de la comunicación*. En *Diálogos de la Comunicación*, N° 80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719737.pdf>.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes y sus prácticas y representaciones en la era de internet*. Buenos Aires: La Crujía.

Viale, P.; Ghea, E. y Blázquez, V. (2010). "¿A qué se refiere el concepto de construcción, selección y jerarquización de la información?". Apuntes de cátedra del Taller de



Análisis de la Información, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/tai/wp-content/uploads/sites/94/2020/10/Ghea-Blazquez-y-Vialey-jerarquizacion-y-construccion-de-la-informacion.docx.pdf>.





# TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

---

Por **Armentía Alejandro y Barrera Yamila**

## **Aulas sin paredes: digitalización del Taller de escritura creativa**

*No puede considerarse como un lujo o una coquetería el hecho de poder pensar la propia vida con la ayuda de palabras que enseñen mucho sobre uno mismo, sobre otras vidas, otros países y otras épocas. Y eso por medio de textos capaces de satisfacer un deseo de pensar, una exigencia poética, una necesidad de relatos, que no son privilegio de ninguna categoría social. Se trata de un derecho elemental, de una cuestión de dignidad.*  
(Rodino, 2015)

Prendimos la tele y en los informativos solo veíamos un mapa pintado de rojo en todo el mundo. El coronavirus pasó de ser “un simple resfrío” a una pandemia. Un virus inteligente que se adaptaba a diferentes territorios y cambiaba cuando empezábamos a entenderlo. Ningún lugar era seguro, y nuestro país supo dar respuestas rápidas para preservar la vida y garantizar el acceso a la salud de toda la población. Se suspendieron las clases en marzo y se decidió continuar el proceso de enseñan-



za-aprendizaje de forma virtual. La Universidad Nacional de La Plata comenzó un plan contingente. Teníamos que continuar con las propuestas educativas, cuidando a docentes y alumnos. Cuarentena estricta. Aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) con fases en cada provincia o ciudad y más tarde el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO). Pasaron meses, terminó el primer cuatrimestre y la curva de contagios no bajó. Teníamos que seguir con las propuestas en forma remota. Cada cátedra buscó alternativas pedagógicas, de contención y comunicación, para estar cerca de los alumnos pese a la distancia.

Las propuestas fueron variadas. Pasaron las vacaciones de invierno y nos propusieron utilizar la plataforma AulasWeb (<https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/>) para poder sistematizar todas las experiencias en un solo lugar.

Tuvimos capacitaciones virtuales y tutoriales para empezar a apropiarnos del espacio. Siguió formación al interior de la cátedra. Teníamos que repensar la propuesta del Taller de Escritura Creativa y hacer una planificación de clases virtuales, con una doble tarea: familiarizarnos con el entorno virtual y pensar una estrategia didáctica interesante y con las características propias de la educación digital.

Como equipo de trabajo, sabíamos que la modalidad de educación a distancia nos planteaba una nueva presencialidad. El espacio áulico y la simultaneidad temporal cambiarían por un espacio de intercambio asincrónico, pero mediado por la palabra. Eso nos pareció desafiante y estimulante. Teníamos que diseñar materiales dinámicos, atractivos, que nos permitieran la interacción propia del espacio taller. Eso nos hizo pensar críticamente el proceso de lectura-escritura de textos narrativos para reflexionar sobre nuestra realidad en el ASPO.

## La importancia de la lectura-escritura en la era de lo digital

*La lectura debe ser propuesta como un acto dinámico, vivo, que permita a los estudiantes aprender la significación profunda de lo que leen. La lectura [...] debe ser para los estudiantes una forma de encontrarse con otros mundos, con otras realidades que permitan aportar a su vivencia.*  
(Paulo Freire, 2008)



Desde el espacio de la cátedra consideramos que escritura y lectura son procesos que se retroalimentan y que, para mejorar nuestra escritura, debemos ampliar nuestras lecturas. Estas lecturas se vieron modificadas por la hipermediación como lo define Carlos Scolari. Que generan transformaciones en la cultura, en los planos simbólicos y en la construcción de subjetividades. El autor plantea que “cada época genera sus tecnologías, que a su vez contribuyen a definir ese momento histórico” (Scolari, 2008: 273). Estos cambios también modifican los modos de percibir nuestra sensibilidad.

Explorar las tensiones y conflictos que se presentan cuando leemos y escribimos, en el territorio digital y fuera de él, nos permite pensar la complejidad del sistema de significación cultural.

La digitalidad desplazó los límites entre lo público y lo privado, modificó la temporalidad. Nos hizo estar conectados más horas, adaptar las actividades y reprogramar las rutinas para seguir adelante en “la nueva normalidad”. Esto nos interpeló para pensar lo privado como algo político, donde se ponen en juego disputas de sentido que nos pueden mostrar los diálogos, tensiones y contradicciones discursivas en el plano social.

El gran desafío era cómo hacer circular la palabra y la interacción del taller a través de la plataforma virtual. Tuvimos grupos de más de cuarenta alumnos, la mayoría de la provincia de Buenos Aires, pero otros del norte y sur del país. Con una experiencia federal, con sus particularidades regionales en el aislamiento o el distanciamiento social, nos propusimos que fueran protagonistas de sus historias. Que en cada grupo o comisión pudieran leer los aportes de los compañeros, y en esas lecturas encontramos una profundidad narrativa que nos estimuló como docentes.

La escritora Ángela Pradelli dice:

La multiplicidad de escenas que debemos abordar con la lectura, de imágenes, gestos ahondan en las dificultades. Vienen del mundo personal y se lee en la intimidad de los vínculos. Pero viene también del



mundo político, social, laboral, económico, etc. Todo es una lectura y todos somos, a su vez, la lectura que los otros pueden hacer de nosotros mismos. (Pradelli, 2013: 167)

Esta noción plantea que cada lector es “explorado por el texto que lee, es cuestionado en ese encuentro. Entonces descubre que, en las grietas del discurso de otro, puede entrar su propio universo” (Pradelli, 2013: 205).

Escribir implica tramar vivencias, imágenes, voces, que muchas veces son silenciadas, negadas. Les propusimos que se escucharan. Cuando narramos, cuando escribimos, le damos forma a esos relatos y, al mismo tiempo, visibilizamos lo propio y lo ajeno, lo individual y lo colectivo.

### La narración y la mediación tecnológica

Al principio costó familiarizarse con la lógica de la interfaz. ¿A dónde teníamos que entrar?, ¿a dónde publicar? Pese a tener un recorrido en la web, teníamos miedo de tocar y romper, como cuando usamos una PC por primera vez. La instancia de aprendizaje con la plataforma nos llevó un tiempo, pero el aula virtual nos permitió reforzar la comunicación. Como la escritura es el principal soporte comunicacional en el aula, teníamos que ser muy claros en las consignas de las actividades, en los foros, con las fechas de entrega.

Rústicamente armamos un tutorial para que los alumnos supieran cómo acceder al foro y publicar las consignas en las tareas. Notamos que les costó más a ellos que a nosotros incorporar las herramientas que brinda la plataforma y eso nos hizo pensar que, tal vez, a este dispositivo le faltaba la lógica del Instagram.

Comenzamos pensando una propuesta asincrónica, sabiendo las dificultades para acceder a internet, a una computadora, la falta de tiempo o el lugar para hacer los trabajos. Los jóvenes nos sorprendieron pidiéndonos que sostengamos encuentros virtuales sincrónicos para problematizar juntas todo lo que veníamos leyendo. Armamos grupos de Facebook, WhatsApp, y las distintas comisiones fuimos complementando el espacio de AulasWeb con clases sincrónicas por Meet.



Estas transformaciones culturales a las que hicimos referencia también generan cambios en la forma de narrar, de percibir y nombrar el mundo circundante y, sobre todo, nuestra propia realidad. Graciela Falbo plantea que la narración contiene en sí misma un metamensaje donde se filtra y a la vez condensa toda la memoria humana.

La lectura es uno de los instrumentos fundamentales para comunicarnos, pensar, aprender y atribuir sentido a las experiencias, propias y ajenas.

“Narrar es dar forma y expresar a un tiempo nuestras experiencias subjetivas e intersubjetivas. Supone engarzar imágenes, visiones, emociones, reflexión. Todo forma parte de un hábito creador, de cómo representamos al mundo” (Falbo, 2017: 13). En esta acción propia de los seres humanos, de forma individual y colectiva construimos imaginarios, miradas del mundo, perspectivas ideológicas.

*La estrategia pedagógica: foros de lectura y consigna de escritura*

Cuando planteamos los encuentros tuvimos en claro la importancia de la construcción narrativa en la vida cotidiana. Toda sociedad humana se vincula a través del tejido de formas discursivas diversas por la que se entrelazan y relacionan ideas, creencias y sentimientos.

Narrar es dar forma y expresar a un tiempo nuestras expresiones subjetivas e intersubjetivas. Supone engarzar imágenes y sentidos, conectar situaciones, imaginarios, deseos, sueños, visiones, emociones, reflexiones. Toda forma parte del hábito creador, de cómo representamos el mundo [...]. Producimos un proceso permanente de ida y vuelta entre lo personal y lo colectivo. (Falbo, 2017: 29)

Entonces, ¿cómo pensar estrategias con los alumnos que sirvan para destripar la palabra en medio de la compleja situación de aislamiento para ellos y sus familias?

La antropóloga francesa Michele Petit dice que “la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida,



sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos desfavorables” (2001: 31). Pensamos la importancia de su mundo simbólico y la singularidad de las pequeñas cosas, las cotidianas.

Luego de los primeros encuentros nos replanteamos la propuesta didáctica, porque la participación fluctuaba. Una semana, mucha actividad; y a la otra, solo la mitad respondía activamente en los foros de lectura o tareas con consignas de escritura que proponía cada docente en su comisión.

Pudimos sondear que tuvieron dificultades con la conectividad, o problemas tecnológicos, como la rotura del celular o la computadora y no tenían modo de escribir o subir las tareas en los plazos propuestos. Además, admitían estar desbordados por el exceso de actividades académicas a través de la virtualidad. Nos encontramos con relatos difíciles en los que mostraban la soledad, la violencia, la exposición al coronavirus, los miedos o el relajamiento en algunas zonas, antes de que comenzaran a aparecer los casos.

Pensamos foros toda la semana y propuestas de escritura cada quince días, para que participaran con la entrega de trabajos prácticos. Además, insistíamos con correos electrónicos a los alumnos que no participaban de las clases.

Como desde el comienzo les propusimos pensar su entorno, las consignas de escritura pusieron el foco en lo cotidiano. Este año cambiamos la estrategia y la inmersión fue en lo de todos los días, lo rutinario, lo naturalizado.

### La crónica narrativa: ¿cómo narrar lo que nos toca vivir?

En la materia abordamos la crónica narrativa por su complejidad y flexibilidad a la hora de escribir. Este género híbrido nos permitió la mixtura necesaria para decir lo que les pasaba, sentían y les interpelaba del cambio de ritmo y cotidianidad que provocó la pandemia. El cronista Juan Villoro define a la crónica como “el ornitorrinco de la prosa” porque

de la novela extrae la condición subjetiva, la capacidad de narrar desde el mundo de los personajes y crear una ilusión de vida para situar



al lector en el centro de los hechos; del reportaje, los datos inmodificables; del cuento, el sentido dramático en espacio corto y la sugerencia de que la realidad ocurre para contar un relato deliberado, con un final que lo justifica; de la entrevista, los diálogos; y del teatro moderno, la forma de montarlos; del teatro grecolatino, la polifonía de testigos, los parlamentos entendidos como debate: la “voz de proscenio”, como la llama Wolfe, versión narrativa de la opinión pública cuyo antecedente fue el coro griego; del ensayo, la posibilidad de argumentar y conectar saberes dispersos; de la autobiografía, el tono memorioso y la reelaboración en primera persona. El catálogo de influencias puede extenderse y precisarse hasta competir con el infinito. Usado en exceso, cualquiera de esos recursos resulta letal. La crónica es un animal cuyo equilibrio biológico depende de no ser como los siete animales distintos que podría ser. (Villoro, 2012)

Cuando estábamos terminando la cursada, el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) pasó de ASPO a DISPO, y eso permitió que algunos alumnos eligieran temas para sus crónicas fuera de casa, pero atravesados por la “nueva normalidad” que cada ciudad atravesaba.

Este año incorporamos la entrega de un sumario para lograr sintetizar el tema-problema, encontrar el conflicto y el atractivo de la temática que pretendían investigar. Además organizamos un conversatorio con el periodista Martín Ale, en su rol de editor, para pensar el trabajo práctico como un texto publicable.

La elección del tema, la elaboración de un sumario, la búsqueda de información, el relevamiento, la mirada, el tono, la voz narrativa, el ritmo, el punto de vista, la trama, la estructura narrativa, explorar los posibles caminos de sus historias. Cada crónica demandó un abordaje diferente. Cada texto tuvo un trabajo específico, su forma particular, su estructura. Hicimos un acompañamiento personalizado con cada alumno.

Cada semana teníamos una tutoría del trabajo final para hacer el seguimiento. Encuentros por Meet, foros de intercambio, correos electrónicos y tareas para leer/escribir sus bocetos.



Les docentes evaluamos el proceso de cada alumne, pero este año, con todo registrado en la plataforma y con un intercambio fluído, casi inmediato, fue interesantísimo ver los grandes logros. Una idea que empezaba a crecer y de boceto a boceto tomaba un nuevo camino, hasta desplegarse en múltiples aristas. El trabajo docente fue intenso, exigente, pero muy gratificante.

El modo de complementar los encuentros sincrónicos y asincrónicos nos permitió un hermoso vínculo con les jóvenes que llegaron cargados de temores y prejuicios en torno a la escritura, al rol de les escritores y finalizaron el cuatrimestre con crónicas excelentes, que mostraban su entorno, sus vidas, sus afectos, sus incertidumbres y sus descubrimientos. Con una mirada activa, oídos alertas, herramientas para mejorar sus lecturas/escrituras y, sobre todo, con debates abiertos sobre el rol de les periodistas-cronistas en la actualidad.

En nuestro ejercicio periodístico, la crónica narrativa latinoamericana no permite visibilizar las historias que los medios masivos de comunicación desestiman. Nos interpela desde lo híbrido. Nos permite incorporar todos los textos que circulan sobre el tema que queremos abordar. Si algo tiene la crónica es su fuerza política. Su potencia transformadora, que abre sentidos. Todo es válido, siempre y cuando sea ético.

Narramos como percibimos. Percibimos al mundo a través de nuestros sentidos y nuestras múltiples lecturas del mundo, y desde esa mirada comprendemos la importancia de aportar a la construcción de una memoria colectiva. •



## Bibliografía

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires: Comunicarte.

Falbo, G. (2017). *El poder de la narración. Escritores, periodistas, lectores y medios*. Rosario: Ediciones Homosapiens.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

Pradelli, Á. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.

Rodino, A. M. (2015). *Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática*. Costa Rica: UNED.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedias. Cuando todos los medios cuentan*. España: Planeta.





# TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

---

Por **Rut Analía Rodríguez Borrego**

## La educación asincrónica

*Mensaje era algo que dejaban en el imán de la heladera o sobre el combinado, y no unas líneas de un científico ruso o un adolescente canadiense en tu mail. Tuvimos que aprender a los ponchazos y eso de internet nos movió la estantería. Tuvimos que incorporar la virtualidad y ahora tenemos que sumergirnos a navegar en internet.*

Susana L. Díaz<sup>1</sup>

Pensarnos en contexto pandemia-cuarentena-educación se ha transformado en una lucha por la continuidad de la especie. Al mejor estilo Nietzsche, el cuerpo es *un campo de batalla*, atravesado por el tiempo que ya no es tiempo, por la física que ya no es física, por la virtualidad como única forma de comunicación.

Les profesores, docentes de todos los niveles educativos, nos encontramos ejecutando programas desconocidos, creando clases nuevas, adaptando dis-

---

<sup>1</sup> Maestra bibliotecaria ES N° 23. “Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas”. Ed. Océano Travesía.



positivos e imaginando infinidad de maneras de comunicarnos con nuestros alumnos en cuarentena. Único método: la virtualidad. Todos en nuestras casas, muchos soles, sin posibilidad de que alguien al lado te muestre y manipule el teclado como signo de cuerpo y presencia en el proceso de aprendizaje.

La escuela primaria, secundaria, la educación terciaria y la universitaria se vieron insertas en un mar de innovaciones de las que no teníamos, en muchos casos, idea y criterio pedagógico. Solíamos usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver inquietudes áulicas, para complementar una clase, para explicar de otra forma, para que no se aburran, para insertar la tecnología como comunicación, para... Sin embargo, reemplazar una clase presencial ciento por ciento era cuestión de ciencia ficción. Asimov o Bradbury hubieran escrito bellos cuentos en estas épocas, vaya a saber cuál hubiera sido su creación científica o, mejor aún, qué objeto hubieran incluido como invento tecnológico. No logro imaginarlo, la realidad ha superado la ficción.

### Despertar la curiosidad en el aula

La reflexión crítica que los profesores promulgamos en el aula presencial estaba basada no solo en una construcción de preguntas colectivas, sino en el diálogo que permitía una práctica democrática. “En ese diálogo, profesor y alumno adoptaban posturas no pasivas en las que era posible entrar en la intimidad del movimiento de su pensamiento” (Freire, 2002: 82).

Estimular la curiosidad en el marco de la cuarentena ha sido y sigue siendo una tarea de responsabilidad pedagógico-democrática que nos interpela en el ejercicio permanente de la profesión. Las dificultades se presentan no en las tecnologías en sí mismas, sino en los contextos de precariedad en la que se encuentran alumnos de las escuelas secundarias públicas de zonas marginales. Esto nos obliga a duplicar las energías puestas al servicio de los chicos que, con sus necesidades básicas no cubiertas fuera de cuarentena mundial, dentro de la misma se han visto atrapados por realidades sociales que les perturban emocionalmente. Una población en crisis, de territorios estigmatizados cuyo contexto se ha visto alterado en varios sentidos. La estimulación de la curiosidad, esa dimensión que los planes de alfabetización supieron promover en



Latinoamérica en pro de la democratización de la educación, se ha transformado en la bandera que profesores y maestros profundizamos desde el 20 de marzo de 2020.

### Espacios de educación no formal

Los talleres de arte se vieron inmersos en un mundo que intenta adaptarse a la pantalla. Pintura, escultura, escritura, lectura, poesía, danza, música, teatro, etcétera, disciplinas que buscan la continuidad pedagógica a codazos y empujones, se vieron alteradas, atravesadas por la pulsión de vida. Muchos de estos espacios, la mayoría en centros culturales de las ciudades, no lograron subsistir a la virtualidad. La población de la tercera y cuarta edad no cuenta con manejo avanzado de las plataformas, ni con el lenguaje tecnológico que representa el campo de actividades cotidianas. Sin embargo, es necesario destacar que los espacios no formales tuvieron que adaptar sus metodologías al mundo de la pantalla, a las necesidades y demandas que les integrantes mostraban en este contexto.

Los talleres de lectura y escritura que coordino en la ciudad de La Plata desde hace más de quince años comenzaron a incrementar el número de inscriptes de forma llamativa, así también como las producciones que en ellos iban surgiendo. Un fenómeno que, trasladado al lenguaje de la comunicación, hacía ver que la materia prima de un escritor, principiante o novate, comenzaba a desanudar el ovillo de las representaciones sociales aun dentro de sus casas. Poco a poco el espacio de taller se fue transformando y, como profesora, también mi mirada sobre el sentido del mismo. Todo lo que antes se sujetaba a formalidades y contenidos fue menester ajustarlo a nuevas formas de mirar el mundo, por la simple razón de que ese mundo ya no era el mismo y, con él, nosotres comenzamos a torcer el timón de nuestros propios rumbos.

### El campo de lo empírico

Soy docente universitaria, de escuela secundaria y de educación no formal en espacios de arte. Cada experiencia educativa en este momento me ha llevado a reflexiones diferentes. Cada grupo me ha demandado incursiones múltiples en diversas plataformas, así como también a explorar una nueva manera de or-



ganizar/armar las clases o encuentros. He decidido no llamarlas “clases”, sino “encuentros”; en los tres espacios hice lo mismo. Percibo que nos encontramos en un universo sin tiempo y sin espacio, del que muchos reniegan y otros gozan. Una especie de cielo e infierno, inframundo y paraíso, que alternan según quiénes estén del otro lado de la pantalla.

En las escuelas secundarias de educación pública donde trabajo, la recepción de la virtualidad en reemplazo del aula fue casi nulo. He recibido poca respuesta a las actividades que envíe semana tras semana en la materia que dicto actualmente como titular: Construcción de la Ciudadanía. Materia ligada al campo de los Proyectos en articulación con la Comunicación. Incursioné en videos, audios explicativos, *mails*, imágenes. Nada. Me frustré, sentí que no estaba capacitada para llegar a ellos, mis alumnos, e imaginé a muchos que, fuera de la situación actual, viven en un contexto de crisis social, familiar, etcétera, y no les sería posible conectar con la escuela, tan soles y sin posibilidad de conectividad en muchos casos. En las escuelas públicas, donde la marginalidad se ve a diario, son los preceptores los encargados de sostener el vínculo más próximo con ellos. Pero la lejanía de los cuerpos hizo que no alcanzara. Nuevamente la frustración como docente. Más allá de todo análisis teórico, esos pibes transitan realidades complejas de violencia, marginalidad y, algunos, delincuencia y consumo de drogas. Fue y es difícil imaginar que la escuela, su único espacio de asistencia emocional y de construcción de saberes, no está para contenerles y brindarles el lugar que representa para ellos el encuentro con sus pares.

En los espacios de arte donde me desempeñé fue emocionalmente desestabilizador para todos. Sin embargo, los talleres de lectura y escritura que dicté a grupos reducidos funcionaron como medios de escape de la situación de encierro. La literatura, a cuyo carácter funcional no adhiero, se transformó en el soporte necesario para darle sentido a las nuevas miradas que comenzaban a expresarse en los textos de construcción propia. Las narraciones propias, y la vinculación entre texto y contexto, sirvieron de punto de partida para observar la irrupción de una nueva realidad nunca antes vivida. La base textual temática de los textos que fueron escritos en los talleres era, a las claras, tipos discursivos que señalaban una nueva forma de enunciar lo que la historia de la cuarentena iba construyendo en el interior de las casas.



“El relato es una simulación de lo empírico: aunque se proclame verídico o ficticio, tenderá a constituirse como una forma de construcción sensible, es decir, reconocible por los sentidos” (Contursi y Ferro, 2000: 47). En cada uno de esos relatos, surgieron las propias narraciones de lo desconocido. Y lo desconocido era, ahora, eso que se transitaba no en la memoria, sino en el hoy.

Con estas experiencias pedagógicas, llegué a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, segundo cuatrimestre, con el Taller de Escritura Creativa. Soy ayudante diplomada desde el 2008. Al comenzar las clases tuve grandes dificultades para comprender la lógica de la plataforma AulasWeb, pero poco a poco, y con la asistencia de la jefa de cátedra, fui entendiendo hasta sentirme muy cómoda en el desarrollo y organización de los encuentros.

También creé un grupo de Facebook, como todos los años, ya que muchos alumnos comenzaron a enviarme *mails* a mi casilla informándome de sus inconvenientes para entender la plataforma. Transcurrido el primer mes, el 70 % de ellos aún no logran enviarme los trabajos prácticos por la vía que indica la plataforma, y tampoco encuentran el espacio del “foro” para interactuar. Algunos manifestaron en el grupo de Facebook su frustración y su deseo de abandonar el año debido a lo difícil que les resultaba la virtualidad en este contexto.

Había tenido mucha confianza en que la experiencia en el ámbito universitario iba a ser fluida en la virtualidad, ya que este lenguaje es parte de su cotidiano. Pertenecen al grupo llamado “nativos digitales”, por tanto, manejarían el lenguaje con más facilidad que en los casos anteriores. La lógica de la virtualidad estaría garantizada con ellos como alumnos; sería yo quien tendría que seguir explorando y aprendiendo del mundo virtual. Sin embargo, no fue así. Expresaban que se sumaba, a la dificultad con la plataforma, la cantidad de contenidos que recibían a diario de las materias en curso, mucho más de lo que sucedía en el aula presencial, en años “normales”. La normalidad había sido alterada.

La cuarentena trajo aparejado un sinfín de interrogantes y planteos como docente. Comencé a leer sus textos. Las propuestas de escritura que hicimos con la cátedra estaban íntimamente relacionadas a una producción vinculada al contexto que vivimos como sociedad. Articulamos teoría de crónicas con la construcción



de textos llevados al campo actual. El resultado fue inesperado: las historias narradas hablan de dolor, de frustración, de angustia, de sensaciones de muerte propia y ajena, de desolación. Nunca, en los años que llevo como docente en la Facultad, leí escenas de tristeza tan claras. Más allá de la calidad narrativa (en algunos casos, muy buenos; y en otros, no tanto), pude observar constructos escriturales de una intensidad agobiante. En esas lecturas había otro significado diferente al del foro. Inferí que al saberse leídos por otros en el foro, su discurso funcionaba de manera más académica. Al escribir y saberse leídos solamente por mí, construían otro discurso, otro texto, otra mirada de lo actual. Tal vez el real, el genuino, en el que sus emociones estaban jugando un papel muy importante. Sabemos que al escribir entran en funcionamiento mecanismos de restauración de la memoria, pero, en este caso, el sentido de la vida se había transformado. Sus escrituras eran parte de un cuerpo de dolor individual. Leerles tampoco era fácil. Conservar la distancia y descubrir cómo estaban leyendo el mundo que los circunda requirió de un profundo análisis sobre las dimensiones que estaban en juego: la angustia, la perspectiva de la soledad y la muerte.

En medio de estas lecturas que sacudieron mis estamentos académicos más profundos, recordé a Jorge Huergo, sus clases, la impronta de sus gestos, su voz, su calidez. El maestro que guió mis pasos a la profesión de docente con pasión. Y recordé a Freinet como educador popular. Y la intención siempre presente de Huergo de una educación para la transformación como práctica político-cultural, incentivada por el deseo, por la necesidad de un proyecto educativo democratizador y de todos. La educación como bien cultural, como restablecimiento de la memoria colectiva que atraviesa a los pueblos y les devuelve la identidad y la fuerza para luchar por los ideales. Y pensé, ¿cómo lo haría él en este contexto?, ¿con qué mecanismos sería posible la práctica docente en medio de la desolación y la soledad que sufren tantos en el mundo?, ¿cómo hubiera desarrollado su práctica docente ante la adversidad de este escenario?... y muchos *cómo* más, que se transforman en laberintos espaciados e inconclusos.

Leer a los alumnos en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en el marco del Taller de Escritura Creativa, fue también una instancia de impacto emocional de la que tenía que recuperarme para continuar, contener y transitar lo más juntas posible esta enorme incertidumbre. •



## Bibliografía

Contursi, M. E. y Ferro, F. (2000). *La narración. Usos y teorías*. Argentina: Norma.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo XXI.

Goldin, D. (2011). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. España: Océano Travesía.

Huergo, J. (2017). *La educación y la vida*. Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Pradelli, Á. (2013). *El sentido de la lectura*. Argentina: Paidós.





TALLER DE  
PRODUCCIÓN GRÁFICA II  
CÁTEDRA I

---

*Por Claudia Inés Suarez*

**E**ste relato de experiencia personal intenta articular el recorrido anual, del acervo pedagógico y la práctica docente sostenida, en el marco de la asignatura Taller de Producción Gráfica II, Cátedra I, mediado por el uso de la figura retórica de metáfora para graficar la disrupción que la pandemia impuso, en el microespacio que ocupamos, dentro de la institución.

Comparto un equipo de trabajo, junto con dos colegas, todxs responsables de una de las comisiones de la materia. En la previa a la situación sanitaria emergente, y con la absoluta libertad de cátedra para encarar el trabajo, fuimos lxs encargadxs de acondicionar un barco (planificación de clases) que nos llevara a una nueva vivencia: la de recibir nuevxs pasajerxs (estudiantes) y como tripulantes (docentes) tener la misión de acompañarlxs para conocer un nuevo puerto. (Recorrido del currículum prescripto).



Desde luego, tuvimos que configurar una ruta de navegación (diseño de estrategias), escoltada por una detallada cartografía náutica, sumada a instrumentos satelitales precisos y estudios meteorológicos favorables (materiales didácticos) para abordar un buque, que nos permitiría navegar en un viaje, con la expectativa pretendida de travesía atractiva.

Antes de zarpar se consideró cada detalle, pues sabemos que, en el trayecto de alta mar, la tripulación debe estar preparada para asistir a lxs pasajers, máxime cuando se sabe que lxs grupxs –por naturaleza heterogéneos– pueden necesitar algún tipo de requerimiento que obligue a virar el timón (volver sobre algún tema), evaluar la necesidad (ampliarlo, retomar una explicación) y contemplar un anclaje extra, en algún puerto intermedio (interés particular que se hace manifiesto y necesita mayor tratamiento o atención). Por eso, siempre llevamos esos mapas (bibliografía) que suministran el detalle real de la medida de la latitud y aumentada la medida de la longitud, como la profundidad del mar y las líneas de trazado de costa como así también un mapa del cielo, pues los primeros nos dan la idea certera de corrientes y mareas significativas, las zonas de peligro y muchos otros datos de ayuda extra. (Distintas miradas de autorxs).

Por su parte, los segundos acuden en auxilio frente a cualquier falla de tipo técnico o mecánico respecto del instrumental llevado a bordo. (Bibliografía ampliatoria). Además, siempre contamos con un mapa turístico, para comentar y mostrar a lxs pasajers más curiosxs que desean saber en qué punto estamos, cerca de qué costa y así, nos aseguramos el poder señalar la ubicación de tierra firme, respecto de las coordenadas geográficas precisas, que el mapa nos muestra mediante sus líneas de paralelos y meridianos. (Ejemplificación).

Rodolfo Walsh, un genuino navegante de ideas, de palabras y pluma periodística exquisita, había entendido siempre la importancia de los mapas; los consideraba elementos indispensables. Así lo relataba su compañera, Lilia Ferreyra (2007):

Salimos de la casa y nos quedamos parados bajo el cielo sin nubes, Luminoso de estrellas. Rodolfo empezó a señalarlas, dibujando en el aire las constelaciones, como tantas otras veces desde el muelle ya perdido sobre el río Carapachay. Su contemplación nunca fue pasiva.



Había estudiado el mapa del cielo y le gustaba ubicar las formaciones celestes [...], los mapas terrenales siempre lo acompañaron. Necesitaba conocer con precisión obsesiva los territorios en los que vivía, anticipar los itinerarios por calles y lugares, conocer desde la perspectiva del mapa el espacio donde se iba a mover.

Para quienes nos formamos en el periodismo y la comunicación social, resulta casi natural ponderar sus obras como, asimismo, leer aspectos sobre su vida, colmada de matices. Sin embargo, hay cientos de detalles que quizás pasen inadvertidos. Considero que este tema de los mapas es uno de ellos. Siempre tenemos que tener uno “a mano” para poder movernos, pensaba Walsh.

### Sobre el inicio del viaje

En los días previos a embarcar (comienzo del ciclo lectivo 2020) corrió la voz de un movimiento sísmico cuyo epicentro estaba ocurriendo en el fondo del mar, ese mismo sobre el que teníamos trazado nuestro mapa de ruta, para navegar. Estábamos lejos pero en alerta. Prontamente, el maremoto agitó las aguas de tal modo que las olas gigantes azotaron su propia superficie y arremetían hacia el continente y, de pronto, también asistimos azorados a otro fenómeno de naturaleza furiosa: una erupción volcánica submarina cuyo tsunami devastaba las costas y el interior del territorio. Y luego, se sucedieron huracanes que a su paso destruían las certezas y también sismos que socavaron con solvencia natural la apertura de la tierra de tal forma que parecía que se tragaba, una a una, todas las construcciones y acciones de las comunidades, como si se tratara de un devorar desesperado y esperado desde tiempos remotos.

La naturaleza se volvió iracunda para demostrar que podía dejarnos tiesos, mudos e inactivos de un día para el otro.

Ciertamente, con mucha celeridad hubo por estas latitudes muchas reuniones de expertos en geofísica, vulcanólogos, geólogos, biólogos, meteorólogos y de representantes de muchas otras disciplinas, para tratar de organizar un plan de contingencia. La emergencia daba su llamado a colaborar. A esos encuentros ininterrumpidos también asistieron los capitanes (autoridades) y marineros,



quienes no dudaron en decidir que aun con las embarcaciones que se tuvieran disponibles (dispositivos obsoletos, mala conectividad) el viaje no se cancelaría.

Allí estábamos lxs docentes, como firmes marinerxs, prestxs para subir al barco educativo, con la incertidumbre del oleaje, de los instrumentos con los que contábamos, pero con la premisa de izar la bandera –en cada embarcación– como símbolo sublime, por la defensa de la educación como derecho.

Tuvimos que acelerar la puesta en escena de la autoeducación para entender el comportamiento de los mares (capacitaciones, cursos), ubicarnos en las nuevas rutas alternativas (manejo de herramientas virtuales), enfrentar los miedos al océano embravecido y dejar el puerto de una tierra resquebrajada que había sido desconfigurada, motivo suficiente que aseveraba una partida con la prueba sustancial del aprendizaje de que el mapa no es el territorio.

Así zarpamos. Miles y miles de embarcaciones iban mar adentro, para llegar al puerto que cada una tenía como destino.

Mis pupilas marrones no paraban de agrandarse cuando vieron el *Pioneering Spirit*<sup>1</sup>, que llevaba sobre sí la plataforma petrolera de 48.000 toneladas (Organización del área de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata –UNLP–). Navegando hacia el norte nos cruzamos con un *Valemax*<sup>2</sup>, que transportaba miles de toneladas de minerales (aspectos colaborativos) y, así, pude ver transatlánticos y muchas otras que ni siquiera pude distinguir por su porte, pues solo percibía la navegación continua (sostenimiento del proceso), a pesar de las crestas enrarecidas del oleaje, evidenciadas en su máximo esplendor. (Transitar el proceso educativo, a pesar de todo tipo de diferencias).

Prontamente, advertí la eslora de mi barco, de nuestro barco. De proa a popa y de babor a estribor era muy pequeño comparado con los grandes buques que seguían navegando, en el mismo tiempo, por los mismos océanos turbulentos, esos que en sus corrientes marinas recordaban sus componentes detracto-

---

1 La embarcación más grande del mundo.

2 Corresponde a embarcaciones brasileras, que son las más grandes del mundo, en este tipo de transportes.

res. Fue entonces cuando ocurrió algo que tampoco había sido previsto: nuestro barco se averió, e hizo visible que había alcanzado el sistema de apertura y cierre de los camarotes, lo que llevó a quedar confinadxs, cada unx en el suyo. (Aislamiento preventivo y social).

Desde la soledad que me acompañaba desde mi litera decidí que, aun con mis escasos instrumentales, en cada amanecer (clase) redoblaría la apuesta de comunicarme con la otra parte de la tripulación y con cada pasajerx, pues frente a la adversidad no claudicaríamos en el compromiso de continuar con la travesía.

Evalué mis pertenencias, mis fortalezas y debilidades para colaborar en la reorganización del mapa educativo, ese que, de mi parte, debía dibujarse a mano alzada. (No contaba con internet y solo con dispositivos ya vetustos: celular y *una notebook*, “a medio funcionar”).

Mi sentimiento fue de impotencia pues de solo mirar mis instrumentos prontamente entendí que podría colaborar, apenas, con la elaboración de un portulano, esas cartas con líneas o curvas marcadas para señalar una ruta de navegación usadas incipientemente, allá por el siglo XIII d. C. Sin embargo, recordé que tiempo después fueron muy útiles para los exploradores que especialmente en la Edad Moderna, entre los siglos XIV y XV, estaban ávidos por descubrir nuevas tierras. Por entonces, se valían de estas herramientas que “se construían por rumbos de brújulas y distancias a estimas ‘del ojo del buen marinero’. Solo representaban el litoral con escasos detalles del interior y limitados a accidentes geográficos: ríos, montañas, poblaciones que pudieran servir de referencia al navegante”.<sup>3</sup> Estos primeros trazos eran graficados sobre pergaminos muy finos, utilizando la piel de un ternero o cordero. Fueron estas las herramientas que se convirtieron en una suerte de “padres” de los mapas impresos actuales, entendidos, en una definición acotada, como una representación geográfica de la Tierra, o de parte de ella, sobre una superficie plana, de acuerdo con una escala.

Pero también usaban una rosa de los vientos, relojes de arena, catalejos y brújulas. Entonces, pasada esa primera instancia de *shock*, reacomodé mi pro-

---

3 Datos sobre el origen de los primeros usos de las cartas náuticas (portulanos).



pio mapa mental y repensando mi posicionamiento retomé esa idea-fuerza de aquellas antiguas llegadas a destinos de tierra firme, que si aun con elementos muy rudimentarios esos viejos navegantes exploradores pudieron visualizar los faros, que iluminaban los puertos contando con mayor o menor equipamiento tecnológico, ¡cuánto más podríamos lograrlo hoy! Máxime en tiempos de mapas satelitales, interactivos, que muestran cualquier parte del globo, en tiempo real. Eso me ayudó a sumarme no a los propósitos de esos primeros expedicionarios, pero sí a la decisión de “poder hacer”, con los elementos que contara.

La idea de la utilización del vocablo “mapa” fue seleccionada para hacer una reconfiguración que Yves Chevallard<sup>4</sup> dio en llamar la “transposición didáctica”, es decir, modificar un contenido de saber para adaptarlo a su enseñanza (citado en Rodríguez, 2019). Esta instancia ameritó la celeridad de la puesta en acción, para poder articular ese campo de conocimientos que nos compete y nos compromete con nuestros propios mapas conceptuales, de criterios varios pero consensuados, con el de nustrxs interlocutorxs.

Al interior de estas nuevas miradas, respecto de la expansión de sus re-conversiones y usos, hay una en particular que entiendo de tratamiento sustantivo en medio de una situación de pandemia: el mapa educativo. Por supuesto que la construcción de un verdadero mapa integral, que representó el tratamiento de cada unidad curricular, dependió de un trabajo colaborativo y conjunto, pero mi aporte se circunscribe solo a mi propia observación del desarrollo del proceso; insisto con esta aseveración pues aun en el marco áulico-virtual las situaciones vivenciales, de conexión a internet, de posibilidades de uso de dispositivos o de herramientas respecto de la cuestión tecnológico-emocional resultaron diferentes para quienes fuimos partícipes de esta situación peculiar.

Optamos por utilizar la plataforma Google Classroom, con el firme propósito de gestionar la tarea docente readaptada, reorganizada en relación con los contenidos que teníamos que compartir con lxs estudiantes inscriptxs en la materia.

---

4 Investigador y escritor francés.



Desde luego, nuestro mapa de expectativas era incierto; no sabíamos cómo impactaría en el colectivo estudiantil la propuesta, el uso de entornos tanto asincrónicos como sincrónicos, con qué dispositivos y posibilidades de conectividad contaban y, mucho menos, con el grado de impacto que este quiebre de paradigma lxs atravesaba.

Nos tocaba relacionarnos con doce estudiantes anotadxs para la cursada, de lxs cuales iniciaron once y solo nueve sostuvieron esta modalidad de virtualización de la enseñanza.

La nominación planteada por Inés Dussel<sup>5</sup>, “La clase en pantuflas” (2020), resonaba en cierta manera “cómoda” para lxs participantes de esta experiencia diferente, singular. Si bien la tradición de la educación mediada por tecnología tiene antecedentes de carreras enteras, sostenidas con lo virtual, mayoritariamente, corresponden a instituciones privadas; y, aunque algunas propuestas educativas completas o de asignaturas hayan recuperado esa modalidad –como aporte ampliatorio e inclusivo–, es cierto que en la educación pública la mayoría de las ofertas educativas, en el universo de la UNLP, se han sostenido con la tradición académica de la presencialidad.

Dussel también se encarga de aclarar que esta instancia pronto devino en la domesticación de la enseñanza. Es decir, trasladar el aula al hogar hizo que se pusieran en evidencia algunas complejidades tales como: tener que compartir turnos de uso para la única PC familiar, irrumpir en el entorno hogareño, la incomodidad de lxs estudiantes por sentirse “observadxs” tanto dentro de su casa como a través de una pantalla, la falta de dispositivos o de internet, la mala conectividad, el aprendizaje extra del manejo de una plataforma distinta, entre muchos otros ingredientes, puso bajo la lupa de la observancia del aula virtual la evidencia de distintas problemáticas que se entrecruzaron.

Los estados emocionales también fueron variando: la transición de la negación y queja pasó a la aceptación de que se trabajaba tanto como se podía y cada unx hacía lo que estaba a su alcance.

---

5 \_\_\_\_\_ Pedagoga argentina que el 23 de abril de 2020 ofreció un conversatorio virtual, desde México. \_\_\_\_\_



- “Profe, tengo fractura de tibia y peroné y quedé varado en La Plata, lejos de mi familia pero de no haber sido por internet no hubiera podido cursar”.
- “Profe, en mi pueblo la conectividad es malísima”.
- “Profe, no me voy a poder conectar porque tengo que acompañar al médico a mi mamá, que es una persona mayor”.
- “Profe, no me conecté porque se me cortó la luz”.
- “Profe, conseguí trabajo así que hoy no podré estar presente en la clase”.
- “Profe, yo tengo un celular viejo, no tiene cámara y el audio no me anda”.
- “Profe, me desmotivan las correcciones”.

Estas son algunas de las voces que sonaron con frecuencia y algunas con insistencia.

Frente a estas situaciones concretas: ¿cómo no considerar las subjetividades?, ¿cómo no atender las vivencias que cada unx tuvo que sobrellevar, excediendo el marco de cualquier tipo de debilidades frente a encarar cada tarea?

Todo fue contemplado. Se priorizó la empatía por sobre la evaluación.

No obstante, un mínimo de contenidos era necesario para que sean aprendidos; los errores fueron considerados como puntos de partida para el mejoramiento de los siguientes intentos, pero las susceptibilidades a flor de piel, en ocasiones, interpretaron que se “corregía” a la persona y no a una producción escrita.

Sin embargo, no hubo correcciones en términos cuantitativos. Solo hubo indicaciones con la intención de interpelarlx a la apropiación de determinados conocimientos y con la intencionalidad de que aceptaran la modalidad que nos tocó compartir, en la coincidencia de tiempos y espacios.

Se abrieron canales de comunicación a través de Google Classroom, correos de cátedra y grupxs de WhatsApp. Nunca importó el horario de las con-



sultas porque se ponderó el hecho valioso de ocuparse y hasta muchas veces preocuparse por una entrega.

Los contenidos mínimos de la propuesta integral fueron trabajados. Cada lunes tuvimos clases sincrónicas vía Zoom (en tiempo de clase real presencial). También fueron compartidos materiales, tareas y bibliografías por medios asincrónicos.

La meta de la asignatura implica editar una revista. En este sentido, tuvimos que replantear la estrategia de presentación hacia la construcción de una revista virtual y abandonar la tradicional entrega de la revista impresa. Para esto, también el cuerpo docente tuvo que ceder parte de su oficio para volver al de su antigua condición de estudiantes, pues también tuvimos que tener instancias de capacitación personal, para el uso de muchas herramientas que nos eran desconocidas. Fueron cuantiosas las horas invertidas para lograr el hecho de sostener esta virtualidad.

Lo cierto es que los titulares de cátedra hicieron contacto con la Facultad de Artes de la UNLP, más precisamente con el cuerpo docente de la cátedra Diseño Editorial en 3D, para que en un trabajo interdisciplinario se pudiera concretar un área de construcción colectiva del producto comunicacional “revista”.

Y lo resolvieron. Debate y acuerdos mediante, entre actorxs de prácticas preprofesionales de diseño y periodismo, lo lograron. Eso corrobora que, tal como lo expresa Bernard Charlot, “la situación de aprendizaje no está solamente marcada por el lugar y las personas sino también por un momento” (2008: 110). Y este momento de excepcionalidad, inédito, en el que un virus pretendió la derrota –también educativa–, fue superado: las piezas gráficas de revistas virtuales fueron entregadas y el 30 de noviembre se cerrará la cursada del ciclo 2020, con una instancia de coloquio que ponderará el esfuerzo, la dedicación y la llegada al puerto planteado. Los mapas nos guiaron y, aunque nos mostraron que no son el territorio, ya podemos decir que pisamos tierra nuevamente. •



## Bibliografía

Azimut Marine (s. f.). “La cartografía náutica”. Recuperado de: <https://www.azimutmarine.es/cartografia-nautica>.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Dussel, I (2020). “La clase en pantuflas”. Conversatorio virtual con Inés Dussel. ISEP. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=4269s>.

Ferreya, L. (2007, 25 de marzo). “El último verano”. En *Página 12*, suplemento Radar. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-3691-2007-03-25.html>.

Fundación Giménez Lorente (s. f.). “Cartografía marítima. Colección de cartas y atlas. Siglos XIV-XVI”. Recuperado de: <https://fgimenezlorente.es/portulanos/>.

Rodríguez, D. (2019). “Transposición didáctica: Yves Chevallard, riesgos, ejemplos”. En Lifer. Recuperado de: <https://www.lifer.com/transposicion-didactica/>.





TALLER DE REALIZACIÓN  
DE PROYECTOS  
AUDIOVISUALES  
CÁTEDRA I

---

*Por José Roberto Pedrozo, Federico Vazza, Marina Casazza, Grisel Palma y Julia Arce*

En el Taller de realización de proyectos audiovisuales enseñamos a producir textos audiovisuales sobre la realidad, utilizando el lenguaje de las imágenes y los sonidos condicionados a la reproducción en pantallas. Lo que nunca imaginamos es que un día nuestra tarea docente iba a ser desarrollada exclusivamente a través de esas pantallas.

Ese día llegó en 2020 junto con el Covid 19. La pandemia y el necesario aislamiento social(ASPO), nos puso a prueba a docentes y alumnos obligándonos a recurrir a herramientas que teníamos a nuestro alcance, pero que no utilizábamos antes, como las plataformas de videoconferencia y otras como los grupos cerrados de Facebook, para transformar un taller esencialmente presencial como el nuestro y convertirlo en uno completamente virtual.

En las producciones audiovisuales es crucial el trabajo en grupo, el acercamiento al campo donde acontece el conflicto y el contacto directo con las fuentes



tes de información y los actores sociales. Sin embargo, en la cursada 2020 nos encontramos con situaciones inverosímiles como, por ejemplo, que para producir un documental social en un mismo grupo de alumnxs había integrantes que cumplían el aislamiento en La Plata, en Mar del Plata, en Guayaquil (Ecuador) y en Tegucigalpa (Honduras) a más de 6 mil kilómetros y cerca de 10 horas de avión de nuestra ciudad.

La virtualidad también hizo que podamos explicar, por ejemplo, el proceso de guión o el uso del sonido en el lenguaje audiovisual a una alumna mientras volvía de su trabajo, en distintos medios de transporte. También que otro alumno siguiera atentamente esos encuentros virtuales mientras preparaba la comida a su hijo.

En una materia con transformaciones, la mayor llegó con el virus. Desde hace más de dos décadas, este equipo docente forma a futuros comunicadores en la producción audiovisual. Primero en el Taller de producción audiovisual 2 cátedra 1 y desde 2019, luego de la reforma del plan de estudios de 2017, en el Taller de realización de proyectos audiovisuales cátedra 1, donde lxs alumnxs producen íntegramente productos de investigación periodística en soporte audiovisual con temáticas sociales de una duración de entre 8 y 12 minutos, en grupos de entre cuatro y seis integrantes. A partir de esa consigna central se atraviesan las etapas de pre producción (guión), producción (registro) y post producción (edición). Además, pensando en la difusión del material se realiza una carpeta del proyecto que acompaña al producto audiovisual. La carpeta describe el proceso de realización en todas sus etapas y ven como el proceso de creación requiere de planificación y producción. De esta manera los grupos cumplen con la consigna principal del Taller.

Lxs alumnxs empiezan el taller eligiendo temas para investigar, esos temas que generalmente son muy amplios deben ser recortados a un conflicto. A partir de ahí observan quiénes y de qué manera participan y plantean una hipótesis, premisa o súper objetivo de trabajo donde dejan claro una afirmación o negación de ese conflicto, haciendo evidente cuál es la postura grupal. Es necesario darles las herramientas para que construyan y estructuren el relato en lenguaje audiovisual, diseñando una estructura narrativa, planificando la pro-



ducción, buscando las fuentes y/o archivos audiovisuales, realizando entrevistas y registrando las imágenes y los sonidos que permitirán editar el material para llegar al producto terminado. En este proceso, nuestro objetivo es brindar las herramientas y la metodología de trabajo para utilizar el lenguaje de las imágenes y los sonidos (la construcción de los planos, la composición de la imagen, la utilización del sonido, etcétera) para contar una realidad o mejor dicho una construcción subjetiva que se acerque de la mejor manera a esa realidad.

A lo largo de estos años, nuestro proceso de enseñanza y la producción de los trabajos de lxs alumnxs siempre estuvieron íntimamente relacionados al uso de la tecnología. Aunque no formamos operadores técnicxs en producción audiovisual, la tarea de realización de las prácticas de lxs estudiantxs y la nuestra como docentes se fue modificando con los cambios en los sistemas de registro y edición de imágenes y sonidos y también con la forma y hábitos de reproducción de los productos audiovisuales. Así, pasamos de la cinta de video y la edición lineal o analógica (registrando con grandes y pesadas cámaras de hombro que grababan en casetes y editaban con videocaseteras y consolas mezcladoras) al registro en alta definición con teléfonos celulares que cada alumnx lleva en sus bolsillos y la edición digital no lineal con programas fáciles de descargar en computadoras hogareñas. Además, mientras que primero la difusión de los trabajos de lxs alumnxs se reducía casi exclusivamente a televisores con videocaseteras, rápidamente en estas dos décadas pasamos a la reproducción digital en multipantallas a través de internet y principalmente por medio de las redes sociales.

Sin embargo, a pesar de lo vertiginoso que fueron y son los cambios tecnológicos de registro y difusión de los materiales audiovisuales, para nosotros el mayor cambio en el proceso de enseñanza de la producción audiovisual llegó en 2020 con el virus Covid19, la pandemia, el aislamiento social y la virtualidad. Nos enfrentábamos a un doble desafío: adaptar nuestra labor docente a la virtualidad y también garantizar las condiciones de producción de los documentales de lxs alumnxs. Por un lado, nosotrxs estábamos obligados a tener un contacto exclusivamente virtual con lxs estudiantxs en un taller en el que se aprende haciendo a partir del ida y vuelta que se genera entre el docente y lxs alumnxs.



Mientras, por otro lado, lxs estudiantxs estaban limitados a la virtualidad (al menos en la medida que les permitía el grado de aislamiento que mantenían por la pandemia) para realizar sus producciones, que en condiciones normales se basan principalmente en el trabajo de campo y el contacto con las personas para buscar los temas, las fuentes y la información, además de la realización de los registros en el campo.

Esta situación, que en un primer momento nos pareció frustrante y dificultosa, nos obligó tanto a lxs docentxs como a lxs estudiantxs a reemplazar el contacto interpersonal por otras formas de acceder o transmitir la información con instrumentos que ya estaban a nuestro alcance y que solo teníamos que utilizarlos. Web de cátedra, encuentros sincrónicos y redes. Nuestro taller se dicta en el segundo cuatrimestre, lo que nos permitió trabajar con tiempo la modalidad virtual y tanto lxs integrantes del equipx docentx, como también la mayor parte de nuestrxs alumnxs, ya habíamos tenido una experiencia de cursada virtual en el primer cuatrimestre, por lo que se pusieron en común un abanico de herramientas posibles.

Entre todas las opciones se decidió utilizar la web de cátedra con dominio de la Facultad, que facilita el acceso a lxs estudiantxs, para subir los contenidos en clases semanales que acompañan los procesos de los proyectos de lxs alumnxs y que incluyen texto y videos en algunos casos realizados por nosotrxs mismos con explicaciones y ejemplos sobre los temas. Además, estaban las consignas de los trabajos prácticos, la bibliografía, información de la cátedra y la cursada, trabajos de años anteriores y material audiovisual complementario.

Los contenidos de la web de cátedra fueron comunes para las tres comisiones, mientras que cada una debía tener un contacto más fluido y directo entre docentxs y estudiantxs. Para eso se utilizaron grupos de Facebook y WhatsApp y encuentros sincrónicos en plataformas de videoconferencia, principalmente Zoom por ser la más utilizada por lxs estudiantxs y la que más conocen. Los encuentros sincrónicos fueron una de las herramientas más funcionales para la cursada, porque permitió el seguimiento individual y grupal.

El contacto semanal entre docentxs y estudiantxs en el día y horario de cada comisión ayudó a que se pudiera revisar la propuesta planteada y los con-



tenidos que estaban en la web y acercarnos a la reproducción del espacio áulico. Además, el sincronismo permitió que las devoluciones fueran más directas y que se reconozca el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Estos encuentros permitieron achicar la distancia que implica la virtualidad, posibilitando también una participación activa de lxs estudiantxs.

Una dificultad que encontramos en esta modalidad fue la necesidad de que las formas enunciativas de presentar las consignas, los trabajos, las devoluciones, los comentarios y los seguimientos fuesen lo más claras posibles para no dar lugar a malas interpretaciones o confusiones. Sin embargo, uno de los mayores impedimentos para el espacio sincrónico fue la conectividad, ya que las condiciones y los contextos en los que se encontraban lxs alumnxs eran muy diversos y en muchos casos se complicaba la conexión a internet para poder estar siempre presentes. En ese sentido, una de las primeras medidas que tomamos fue elaborar una encuesta previa para conocer tanto la conectividad de cada alumnx como el acceso a tecnología (cámara, computadora, software de edición o posibilidad de instalarlo, etc) para realizar sus producciones.

Producir en casa Además de definir como sería nuestro contacto con lxs estudiantxs para transmitir los contenidos pedagógicos sobre el lenguaje audiovisual y brindarles las herramientas y la metodología de trabajo para la realización de sus proyectos audiovisuales, debíamos garantizar que pudieran hacerlo cada uno en sus casas.

A pesar que para agosto de 2020, cuando empezó el segundo cuatrimestre, la circulación era mayor y muchxs estaban obligados a salir por otros compromisos, nuestro deber era garantizarles a lxs alumnxs que pudieran realizar la cursada íntegramente sin salir de sus casas e incentivarlos a que no lo hagan, para evitar exponerse al contagio. Curiosamente, en ese sentido, se nos presentaba una situación completamente opuesta a las que experimentamos durante más de veinte años de docencia en la producción audiovisual de documentales, en las que siempre impulsamos a lxs alumnxs a que salgan a buscar la información, que tomen contacto directo con las fuentes, que obtengan datos y testimonios de primera mano y que realicen registros propios. Ahora, todo eso teníamos que desalentarlo.



En años anteriores los conflictos sociales que lxs estudiantxs traían al aula como posible objeto de investigación provenían mayormente del entorno geográfico de La Plata y la zona de influencia. Todo ello alentado por los equipos docentes que les planteábamos que la viabilidad de los proyectos documentales estaba vinculada al acceso a las fuentes, a los lugares y a los protagonistas. Pero el 2020 encontró a la mayoría de lxs estudiantxs cumpliendo el aislamiento social en sus ciudades de origen, en distintos puntos del país y del exterior y con realidades muy diversas. ¿Cómo encontrar entonces temas de interés en común? ¿Cuál sería la viabilidad de la investigación? ¿De qué modo accederían las fuentes? ¿Cómo harían las entrevistas? Las respuestas llegaron con la cursada. Lxs estudiantxs plantearon nuevas realidades, muchas vinculadas con la pandemia, pero también con sus entornos, sus barrios, sus ciudades, sus particularidades geográficas y culturales. Los grupos se formaron sin inconvenientes, animados por el interés en investigar temas desconocidos o por la identificación personal con la problemática. Nosotrxs propusimos que eligieran temas de los que pudieran contar con archivo audiovisual disponible principalmente.

Así surgieron temas como las fake news en las últimas campañas políticas de Estados Unidos, Brasil y Argentina; la influencia de las teorías conspirativas en internet; la infodemia y el derecho a la información; la explosión de la plataforma de streaming Twitch; la desprotección de parte del Estado de las trabajadoras sexuales trans; la utilización de la publicidad emocional de parte de Coca Cola o la masacre de Varela, como se le llamó al asesinato de cuatro chicas en 2017 en Florencio Varela, entre otros. Sin embargo, la limitación para la producción que nos daba el aislamiento también se transformaba en posibilidad a partir de los cambios de hábitos que ya había producido la pandemia y el aislamiento.

Por un lado, la imposibilidad de movilizar equipos de exteriores derribó un umbral de calidad en la imagen y la estética de los materiales audiovisuales que se transmitían en los medios masivos. Se difundieron rápidamente imágenes que provenían de videollamadas por teléfonos celulares o plataformas como zoom, jitsi meet y hasta por el viejo Skype, provocando una equiparación en los estándares de calidad de los grandes medios con las producciones de bajo costo, además de acostumbrar a lxs espectadores a recibir y naturalizar distintos tipos de calidades de imágenes y formatos.



Por otro lado, la intensificación de la actividad virtual en muchos ámbitos y actividades diversas provocó que cada vez más personas estén familiarizadas y habituadas a utilizar estos medios de comunicación como las videollamadas o videoconferencias. Esto permitió no solo acceder con más facilidad a fuentes y entrevistas, sino también que la distancia no fuera una barrera y con solo una buena conexión de internet poder realizar una entrevista en formato audiovisual con una persona que esté en cualquier parte del mundo. A pesar de que esto ya era posible desde hace varios años, la pandemia y el aislamiento lo generalizaron rápidamente.

Así fue como lxs alumnos pudieron entrevistar para los temas de sus documentales a una psicóloga que estaba en Ecuador, una especialista en publicidad en España o a un politólogo en Brasil, cosa que años anteriores no se lograba. Aunque, en muchos casos, esta ventaja que nos brindaba la pandemia y la tecnología no se aprovechó. Estudios de tv hogareños El uso de las plataformas para videoconferencias con las que realizábamos los encuentros sincrónicos con lxs alumnxs hizo que el aula se transformara en reuniones virtuales, pero debimos encontrar en la plataforma la manera de incluir y reemplazar el trabajo del estudio de tv, que habitualmente utilizamos para las prácticas en las clases presenciales. Pero el uso masivo de estas plataformas no tardo en brindar la posibilidad de poder incluir fondos que permitieron transformar el interior de las casas en escenarios virtuales, de esta manera pudimos hacer más interesante el clase a clase improvisando consignas que permitían corregir aspectos que solo podíamos ver en el piso de tv. Pudimos pedir improvisación de copetes en lugares que ellos inventaban con solo incluir ese fondo virtual, realizaron presentaciones en duplas que estaban en distintos espacios pero que usando el mismo fondo los ubicaba en el mismo escenario.

El uso de la dirección de la mirada permitió que un objeto, que un conductor sacaba de cuadro por un lateral, sea recibido por el compañero entrando por el otro. Así fuimos corrigiendo la angulación vertical y horizontal de sus cámaras web, ajustamos el tamaño de plano y sugerimos la utilización de elementos de escenografía y decorado como también el croma de todo el encuadre.



## Módulos independientes y objetivos parciales

El nuevo programa del Taller, que antes era anual y con el plan de estudios 2017 pasó a ser cuatrimestral, ya lo habíamos podido poner en práctica en las aulas con buenos resultados en 2019, a pesar de que todos los cambios y adaptaciones requieren ajustes que terminan de acomodarse con más tiempo de implementación. Para la virtualidad nos dimos cuenta que los cambios necesarios en el programa no eran demasiados y su esencia podía cumplirse teniendo en cuenta las dificultades que mencionábamos antes.

Una de las principales adaptaciones fue la incorporación de aprobación por tramos o módulos que había sido sugerida por la secretaría académica de la Facultad para facilitar la recuperación de contenidos de los estudiantes que no logren completar todo el ciclo y puedan recuperar solo el o los tramos adeudados. Como dijimos, el programa original contempla la elaboración de un proyecto audiovisual para la realización de un documental social que se entrega terminado junto con la carpeta de producción y, además, se plantean entregas intermedias referidas a las etapas de ese proceso. Por lo que, para la modalidad virtual decidimos plantear tres módulos que se correspondan con las tres etapas de la realización audiovisual: preproducción, producción y posproducción. Cada uno de esos módulos contenía trabajos prácticos individuales que acreditaron su aprobación y que estuvieron referidos al proyecto grupal. Así contribuíamos a involucrar a todos los integrantes del grupo en el proyecto, ya que no podían tener las reuniones de producción que se dan habitualmente en el aula.

De este modo, para el módulo 1 de preproducción se pensó en presentaciones de cada alumno frente a cámara de un minuto de duración, enunciando la hipótesis grupal del documental, además de la entrega de al menos diez imágenes (fotos) diferentes que representen y describan su estructura secuencial y los distintos momentos en el relato audiovisual que estaban construyendo.

Para el módulo 2 de la etapa de producción se plantearon otros 2 trabajos prácticos referidos a esa etapa que contribuían para avanzar en los registros y la búsqueda de imágenes y sonidos, pero fundamentalmente para pensar y definir la propuesta estética audiovisual y la edición. El primero consistió en entregar



tres fragmentos de entre 10 y 15 segundos con corte de testimonios de entrevistas propias o de archivo u otro recurso audiovisual El segundo fue la realización de un teaser de entre 30 segundos y un minuto, que es una producción corta cuyo objetivo es la promoción del documental, en proceso de producción y previo a su finalización, generando el deseo de verlo y también de financiarlo, ya que a pesar de que buscamos que los alumnos realicen proyectos de bajo costo y autogestionados, no podemos negar que cualquier producción audiovisual necesita financiamiento y dependiendo de lo ambicioso que puedan ser los proyectos los costos llegan a ser muy altos. Por eso es bueno conocer e incorporar estrategias de búsqueda de recursos financieros para futuros proyectos audiovisuales.

Finalmente, en el módulo 3 de posproducción incluye la entrega previa de la carpeta de producción con un guion técnico para a edición del documental y el documental editado y terminado. Además, planteamos la entrega del diseño de un elemento de difusión del documental, afiche o banner. Estas piezas gráficas no solo contribuyen a terminar de definir la estética y la identidad del documental, terminado de definir el título y el subtítulo si lo hubiese, la tipografía que se utiliza y una imagen que no sólo represente la idea y describa de la mejor manera al producto, sino que también sea atractiva y despierte el deseo de ver esa producción. Así, además de facilitar la tercera etapa de proproducción también se piensa en la cuarta etapa, que pocas veces se menciona, pero que es igual de importante que las tres anteriores, que es la de difusión del material audiovisual, sobre todo cuando son proyectos autogestionados que no tienen definida una estrategia de distribución y difusión.

La experiencia queda, la pandemia nos trajo mucho dolor y sufrimiento, tanto en las pérdidas de seres queridos, en la salud, en lo económico y en lo social. Sin embargo y a pesar de nuestras dificultades y la de lxs alumnx, tenemos que rescatar una experiencia positiva desde lo pedagógico porque nos permitió sobreponernos a las condiciones adversas, adaptarnos a las limitaciones que nos imponía el aislamiento y sobre todo garantizar el aprendizaje en la cursada y la práctica productiva audiovisual de los estudiantes, que es la esencia de nuestro taller. Si bien hubo deserciones, no fueron muchas más del promedio de las que tenemos todas los años y en parte porque logramos tener un seguimiento por momentos más personalizado con los que tenían dificultades para conti-



nuar con la cursada. Por eso rescatamos la experiencia que nos dio haber llevado adelante nuestra labor docente en este año de pandemia y aislamiento, que nos deja el conocimiento de la utilización de las herramientas virtuales aplicadas a la enseñanza y la producción audiovisual y la adaptación de nuestro taller a la modalidad de educación a distancia. Sin dudas ese crecimiento como docentes podremos aplicarlo y mejorar las clases presenciales, que esperamos que vuelvan pronto para reencontrarnos con lxs alumnxs en las aulas con un poco más de experiencia y conocimiento que esperamos poder seguir transmitiendo.





TALLER PERMANENTE  
DE TESIS  
CÁTEDRA I

---

*Por Marcos Mutuverría*

## Introducción

En este texto presentamos algunas reflexiones sobre la práctica docente universitaria en el Taller Permanente de Tesis I, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), durante el ciclo lectivo 2020 en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO). Particularmente nos detendremos en compartir y analizar experiencias docentes situadas en la virtualidad mediante la utilización de AulasWeb, encuentros sincrónicos grupales en plataformas como Zoom y Jitsi Meet, y en espacios de tutorías individuales. Mediante la selección de algunos casos particulares de estudiantes de la materia, interpretaremos nuestra experiencia pedagógica dictada a distancia, con el propósito de aportar a un posible registro sobre esta época particular y las diversas modalidades de trabajo docente.



## Escenario ¿distante?

El contexto de aislamiento social inevitablemente reconfiguró el vínculo entre docentes y estudiantes durante este 2020. El área de desempeño de lxs docentes se amplió a medida que el espacio áulico / espacio de enseñanza parecía, en primera instancia, reducirse. Antes de indagar con más detalles sobre esta nueva instancia pedagógica virtual, primero es necesario hacer ciertas aclaraciones pertinentes a nuestra cátedra/materia.

La cátedra I del Taller Permanente de Tesis se entiende como un espacio en el cual se ponen en juego diferentes significados en torno a la realización del Trabajo Integrador Final y la finalización de la licenciatura en Comunicación Social. Anteriormente hemos indagado sobre experiencias de profesionalización e investigación en las tesis (Díaz Ledesma y Mutuverría, 2018) y experiencias en trayectorias educativas, terminalidad y transferencia de conocimientos (Díaz Ledesma, Mutuverría y Palazzolo, 2014; Allegretti, Mutuverría, Souza y Vidarte Asorey, 2014). En ese sentido, esta producción comparte intereses con proyectos de investigación de la cátedra (2009, 2014, 2016).

Suscribimos a la idea de haber visualizado en la práctica docente durante este año un escenario con un incremento de la desigualdad preexistente. Boaventura de Sousa Santos (2020) analiza las lógicas del neoliberalismo sometidas a las lógicas de funcionamiento del sector financiero, y un mundo en estado de crisis permanente que posibilita la legitimación de la concentración de riqueza y un boicot a los intentos de implementación de medidas efectivas para prevenir una inminente catástrofe ecológica, lo cual genera mayor desigualdad en nuestras sociedades. En este contexto, la pandemia agrava la situación de crisis y dominación por medio del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, y con ello las desigualdades.

Además, en coincidencia con Pinedo y Segura (2020), creemos también que las apelaciones a “la responsabilidad individual”, como condición necesaria y suficiente para cumplir con las medidas de aislamiento y distanciamiento social, resultaron pertinentes aunque insuficientes por desconocer los desiguales modos de existir y horizontes temporales. Por nombrar algunas cuestiones: el



acceso a una conectividad óptima, la utilización de una computadora por varixs miembrxs de una familia, la carencia de recursos para descargar o imprimir textos, la situación de angustia generalizada, la posibilidad tangible de enfermarse con un virus desconocido, la imposibilidad de poder salir a trabajar para quienes no podían satisfacer sus necesidades económicas con el trabajo remoto, la dificultad de separar la cursada de la escena familiar por el hecho de compartir el espacio y en muchos casos con la presencia de vínculos directos (hijxs, hermanxs, sobrinxs) mientras se cursaba, son algunos elementos que forman parte de un entramado de adversidades que enfrentamos como experiencia múltiple en este año lectivo.

A eso hay que sumarle las condiciones de lxs propixs docentes de la FPyCS, quienes debimos adaptar nuestra cotidianeidad para poder sostener la regularidad de la cursada en ámbitos hogareños producidos para una puesta en escena central: las clases. Algo así como una continuidad educativa a distancia como una opción pedagógica de consolidación del derecho a la educación (González y Milito, 2020). Inserto además en la implementación del nuevo plan de estudios 2017, en tanto innovación curricular de la FPyCS, con el eje centrado en poner en diálogo profundo las prácticas, saberes y sentidos de la universidad pública con las políticas de Estado que trazan una línea de inclusión, participación, y ampliación de derechos.

Desde el Taller Permanente de Tesis I resignificamos y repensamos nuestro modo de dar clases, como actividad grupal, poniendo énfasis en el intercambio de ideas para sostener espacios de pertenencia. Nuevas maneras de pensar lo colectivo (como grupo docente) y el sentido de comunidad (en vínculo con lxs estudiantes), reelaborando estrategias y modos de estar juntxs.

Durante las cursadas del taller, y en el marco de esta problemática situada, se dieron instancias en las cuales algunxs estudiantes se acercaban con dudas sobre la posibilidad de encarar el plan del Trabajo Integrador Final (TIF), uno de los requisitos para aprobar la materia. Estos acercamientos, realizados usualmente vía *mail*, daban cuenta de una falta de confianza en sus recorridos académicos previos y en sus propias capacidades para llevar a cabo un proceso de tesis. Una problemática que no resultó novedosa, pero que en



este marco agregó una cuota de incertidumbre extra sobre los propios procesos pedagógicos.

Parte de estas dudas, como se ha mencionado antes, son propias de la cadena de sentidos que se producen en torno al imaginario de una tesis o TIF: que es una instancia de conocimiento de tipo superior, escindida de las cursadas previas, y no una continuación o finalización del tramo académico que es la licenciatura. Sin embargo, puede arrojarse de manera preliminar la incidencia del ASPO y el DISPO a modo de respuesta tentativa.

El contexto de encierro producto de la pandemia puede haber creado un clima de incertidumbre que, al mismo tiempo, exacerbó las dudas en torno a la finalización de la carrera. Del mismo modo, la suspensión de las aulas en el sentido físico, y el paso al uso de pantallas, implicó un punto de encuentro entre los recorridos de lxs estudiantes y sus vidas privadas.

Lo cierto es que, frente a situaciones como estas, los roles tanto del docente como del adscriptx se reconfiguraron haciendo especial énfasis en la contención y el acompañamiento de lxs estudiantes. En estos casos fue doblemente necesario posicionarse desde la empatía, a la vez que se intentaban ajustar las posibilidades de lxs estudiantes a los contenidos mínimos necesarios para aprobar la materia. Desde la primera clase, se buscó la permanencia y el sostén de encuentros que permitieran un acompañamiento que excedía a la materia, y daba cuenta de un proceso de retención académica.

Tras un mes de cursada, Laura envió un *mail* donde mencionaba dificultades personales para poder cursar y sostener su ritmo de compromiso y trabajo para con la materia y el desarrollo de su plan de TIF. Mencionaba principalmente mucha angustia, algunos inconvenientes en su hogar para poder disponer de tiempo frente a la computadora para la búsqueda de antecedentes que enriquecieran su planteo de TIF. Este *mail* se leyó como un “pedido de acompañamiento” y derivó en una tutoría personal que apuntaló su cursada, conteniendo y dándole continuidad a la misma, a pesar de las adversidades. Este ejemplo representó uno de tantos otros donde se puso en juego un vínculo afectivo que se reforzó en la virtualidad.



## Verse la cara

El acompañamiento fue solo una de las particularidades que se dieron en el transcurso de la cursada. Como ya se ha dicho, el aula se suspendió como espacio físico. Esto implicó repensar las formas de sostener un proceso pedagógico y de interpelar a lxs estudiantes a través del uso de pantallas y plataformas digitales.

En primer lugar, se realizó un diagnóstico sobre las condiciones de lxs estudiantes de la cursada, principalmente vinculadas a la conectividad de sus hogares, los ámbitos de cursada y condiciones materiales. Luego se decidió estratégicamente mantener un encuentro sincrónico semanal vía plataformas tales como Zoom y Jitsi. Estos espacios formales de clases fueron de gran ayuda para intentar trasponer la dinámica de las clases presenciales (pensadas con una modalidad de taller) a lo digital. Además de contar con el contenido de la materia en la plataforma AulasWeb de la UNLP, también estaba alojado en la Web de Cátedras de la Facultad, y el “vivo” de Zoom o Jitsi. Esta modalidad fue de gran utilidad para tener una continuidad semana a semana, cara a cara, logrando un hilo conductor de la materia, sus contenidos, y como instancia semanal en la cual se sostenía lo colectivo, se hacía catarsis, se despejaban dudas sobre el material de lectura, se explicaban contenidos y se le iba dando forma al proyecto de trabajo integrador final de grado.

En segundo lugar, se optó por que la asistencia a estos espacios virtuales no fuera condición excluyente para aprobar la materia. Se decidió estratégicamente que las clases sincrónicas fueran grabadas para luego ser subidas de manera privada a YouTube, y ser compartidas a demanda de aquellxs estudiantes que lo solicitaran. Esto permitía que lxs estudiantes que no podían participar de todas las clases tuvieran la posibilidad de verlas según sus tiempos y disponibilidad de conexión a internet, ya que en algunos casos esto resultó un impedimento para participar de los vivos y, al ser detectado por lxs docentes, esta idea contribuyó a la inclusión. Un ejemplo de esto lo representó Romina, una estudiante que cursaba desde el patio de su casa, en un barrio periurbano platense, solo pudiendo acceder desde su teléfono celular con sus datos móviles, ya que tenía señal de wifi muy intermitente durante el momento de la cursada. Algunos lu-



nes (día de cursada), Pablo se conectaba desde su celular en el auto, estacionado en algún lugar de la ciudad. Según indagamos, en su casa había siempre mucha gente y no tenía espacio para tener un Zoom o Jitsi con cierta intimidad. En ambos casos, por ejemplo, las clases grabadas en YouTube muchas veces significaban la posibilidad de tomar la clase *on demand* según la posibilidad material de tener wifi o datos disponibles.

Una de las cuestiones problemáticas que de algún modo solucionó esta estrategia de digitalización que describimos fue el proceso de desterritorialización que presentaron lxs estudiantes de la cursada. Con la pandemia, en muchos casos habían regresado a sus ciudades y pueblos en diversos puntos de la Argentina, y el encuentro sincrónico semanal habilitaba un punto de encuentro con lo cotidiano de la facultad, el verse entre compañerxs dentro de una cursada y el poder canalizar procesos pedagógicos y también sentimientos con lxs docentes. Sucedió con varixs de ellxs. Maite había vuelto a Misiones y nos contaba cómo estaba el día por allá cada vez que se conectaba, Leo nos describía su Berazategui amada, Paula traía sensaciones desde Madryn. Las distancias se acortaban con un encuentro semanal que resultó ser más que una clase virtual. De algún modo esa presencialidad difusa al alcance de un clic –si bien no reemplazaba el aula y la dinámica de cursada *in situ* en la facultad– permitía sostener una relación vincular con la casa de estudios y una carrera a punto de finalizar.

Así y todo, también notábamos que la atención y la participación en clases fluctuaba constantemente. En este caso, no era una conversación en WhatsApp que distraía en el aula. El registro de esa distracción era inaccesible: con solo apagar la pantalla del Zoom o Jitsi, un mundo oculto existía del otro lado para distraerse. Se notó que aquellas clases en las cuales se tenían preparados materiales visuales, como presentaciones en PowerPoint o en Prezi, tenían un mayor nivel de participación de lxs estudiantes. Esta dinámica parecía habilitarlx a hacer preguntas en torno a sus propios planes de TIF. En este sentido, los materiales de apoyo se tornaron mediadores claves entre lxs estudiantes y el equipo docente. También fue importante incluir sus propias pantallas en la clase, es decir, trabajar entregas y escritos compartiendo pantalla y escribiendo en el Word al estilo pizarrón, sobre formulación de ideas sobre el TIF que resolvía algo individual, pero fundamentalmente un proceso colectivo de enriquecimiento académico.



Reflexionando sobre la marcha de las clases sincrónicas y el devenir de la cursada, decidimos implementar dos acciones nuevas. Por un lado, un sistema de envíos de *mails* con recordatorios y materiales extras que, si bien eventualmente lo habíamos hecho en otros años, ahora tenía una presencia muy fuerte durante la semana. Lo que sumaba a la participación y retención de estudiantes. Y por otra parte, abrir un espacio de tutorías individuales, que articulara con las clases grupales.

Las tutorías fueron pensadas debido a que notamos que en muchos casos se estaba en “el vivo” intermitentemente y con poca o nula participación. Se presentaron como una instancia a demanda de lxs estudiantes y recibió muchas consultas. De manera sincrónica en encuentros individuales, pudimos vehicular dudas de contenidos que no se expresaban en lo colectivo, diversas situaciones angustiosas y reflexiones que permitían reorientar los trabajos pedagógicos a buen puerto. Se trataba de momentos de escucha y discusión, pero principalmente de acompañamiento personal y académico.

Los encuentros tuvieron una importancia impensada. Jeremías, un estudiante que buscaba trabajar sobre una investigación en torno a *fake news* y posverdad, se presentó con serias falencias de referencias teórico-conceptuales y de delimitaciones de su objeto de estudio. Durante el espacio de tutorías se lo pudo orientar para redefinir su objeto de estudio, explicitar su referente empírico y profundizar sobre lecturas claves para su trabajo.

Ramiro y Franco, dos estudiantes que pretendían realizar una investigación desde un anclaje de derechos humanos, pidieron un encuentro de tutoría en el cual admitieron no estar completamente entusiasmados con la problematización de su tema de investigación. Sin embargo, pudimos detectar que su desencanto partía de que ellos estaban más interesados en indagar sobre perfiles de formación política de referentes y militantes en derechos humanos. Con esta revelación, pudieron avanzar en la escritura del plan con energías renovadas.

Por último, el ya mencionado caso de Laura ejemplifica la necesidad de repensar el rol de lxs docentes desde una veta más empática y comprensiva. Fue



importante asegurarle a Laura que su proceso de investigación y escritura iba por buen camino, aunque se recalcó que era necesario especificar el tema-problema en su investigación para ordenar su escritura.

### Otras brechas persisten

El paso a las plataformas digitales trajo consigo la oportunidad de pensar en problemáticas que ciertamente no empezaron con la pandemia, sino que fueron puestas en relieve durante el transcurso de las clases. Se trata de ciertas deficiencias en el tramo académico de lxs estudiantes, específicamente en la producción de textos argumentativos, herramienta clave a la hora de escribir el plan de TIF.

También se notó, a lo largo de las clases y los espacios de tutorías, una clara falta de lectura de los textos. A pesar de que los materiales estuvieron desde un principio digitalizados y a disposición de lxs estudiantes, esta brecha de lecturas fue compleja siquiera de intentar subsanar. Entendemos que esta falencia no es producto de la situación del ASPO en sí. Pero aun con los encuentros semanales de forma virtual, en muchos casos lxs estudiantes debieron hacerse de un nivel de autonomía autodidacta en la cual sus capacidades para producir textos argumentativos de tipo académico no fueron suficientes para cumplir con los puntos claves del plan.

En este sentido, fue complejo encontrar un punto medio durante las cursadas. Es decir, hubo estudiantes como Franco, que desde un principio demostró un nivel de autonomía en el campo académico y comprensión de su tema de investigación que le permitió entregar avances, a pesar de no poder participar activamente en clases debido a sus horarios de trabajo. Por otro, Javier pretendía trabajar sobre consumo de plataformas digitales por *streaming*, pero sus avances no cumplían con las características de un texto argumentativo del tipo académico que se pretendían para la materia. La distancia ilustrada entre ambos casos era exacerbada por la discontinuidad de ambos estudiantes durante los encuentros virtuales semanales, ya sea por tiempos laborales en el caso de Franco, o por una participación intermitente en el de Javier.



Con esto en mente, es importante pensar las formas en las cuales los recursos virtuales pueden enriquecer este tipo de procesos pedagógicos en la presencialidad. Cannellotto (2020) apela a pensar en los modos en los cuales la cultura digital ya es parte de nuestra vida cotidiana, a pesar de que aún no se han podido evaluar los dispositivos que fueron utilizados durante las clases en pandemia.

Si bien no es objeto de esta reflexión, estas cuestiones vinculadas a la práctica docentes-estudiantes aportan una descripción panorámica experiencial para seguir pensando la cuestión curricular en tanto síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba, 1995). Esto unido a la posibilidad de seguir pensando las mejores condiciones posibles para que lxs estudiantes encuentren en la universidad pública un sostén de sus deseos vitales. Ezcurra (2011) plantea una estrategia integrada frente a la brecha académica, clasista y excluyente: una enseñanza crítica con estudiantes reales. Según la autora, para eso es importante un plantel docente comprometido, un realce de estrategias de enseñanza con “implicación estudiantil” y “tiempo en tarea”, una interacción intensa entre docentes y estudiantes, y un sostenimiento del hábito crítico que conecte los cursos con el currículo.

Ciertos aspectos claves de estas definiciones formaron parte de este año hostil.

## Reflexiones

Al cierre de este artículo, el regreso a las clases presenciales para el 2021 sigue en debate. Frente a este panorama, creemos que es necesario un análisis alejado de los vaticinios catastróficos de principios de cuarentena, sin dejar de reconocer las limitaciones inherentes a intentar trasladar procesos pedagógicos pensados para el “cara a cara” a plataformas digitales.

Transitar este año de cursada en el Taller Permanente de Tesis implicó reconocer las potencialidades habilitadas en la digitalidad, a la vez que se desconocía aquel lugar común y necesario que era el salón de clases. Entendemos que dichas potencialidades son factibles para enriquecer las dinámicas presenciales, cuando estas eventualmente regresen.



Desde nuestro lugar como docente y adscriptx, vemos un gran valor a la continuidad de los espacios de tutorías de manera virtual para aquellxs estudiantes que lo deseen. Sería una manera de amoldarse a los tiempos de lxs estudiantes, a la vez que permitiría un acercamiento más pormenorizado a sus trabajos. Del mismo modo, y tal vez más importante, las tutorías permitirían mantener la veta empática y afectiva que fue necesaria desarrollar en los procesos de vinculación entre estudiantes y docentes.

Nos parece de suma importancia recalcar este vínculo. Aun con el regreso a clases presenciales como horizonte, la contención en instancias finales de la carrera debe ser repensada a partir de la “nueva normalidad”. Esto implica construir herramientas que habiliten la construcción participativa de conocimiento.

De todas formas, con la posibilidad de un tercer cuatrimestre digital consecutivo, se deben tener en cuenta las brechas de acceso a las plataformas: los recursos con los que cuentan lxs estudiantes, pero también la preparación de los sistemas nativos de la universidad (como el de AulasWeb) para albergar un gran número de estudiantes a la vez. De esta forma, las herramientas pedagógicas y los insumos pensados durante esta etapa podrían ser transferidos y reutilizados tanto de manera virtual como presencial. Se podría pensar en un repositorio de materiales compartido para cada unidad académica, fomentando inclusive la transdisciplinariedad entre ellas.

Otra posibilidad, que atañe específicamente a esta materia, es la de permitir que lxs estudiantes puedan viajar a los puntos geográficos para realizar un acercamiento a campo, sin que esto resulte en perder la materia. Esta idea parte del caso de una estudiante oriunda de la provincia de Misiones, cuyo proyecto consistía en indagar desde la antropología social ciertas características de los pueblos originarios de su provincia. El transitar la cuarentena desde Misiones le permitía, desde un principio, un acercamiento mucho mayor a su objeto de estudio. Esto no hubiera sido posible de manera presencial.

En definitiva, la cultura digital en la educación universitaria llegó para quedarse. Queda ahora repensar nuestros usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sus potencialidades complementarias a la hora



de volver a ocupar el salón de clases como espacio físico. Este trabajo únicamente puede esbozar posibles líneas de acción sobre un terreno incierto, atravesado no solamente por complejidades estructurales y materiales, sino también por las emociones y las trayectorias personales de todxs lxs involucradxs.

En síntesis, la posibilidad de cursadas virtuales que acompañen la presencialidad, los recursos nuevos como las clases registradas para ser revisitadas, las tutorías individualizadas en línea, e implementar la posibilidad de que estudiantes cursen la materia a distancia mientras realizan trabajo de campo, son algunas cuestiones que emergen de la experiencia en pandemia y consideramos que no hay que desestimar. •

## Bibliografía

Allegretti, S.; Mutuverría, M.; Souza, S. y Vidarte Asorey, V. (2014). “Experiencias y trayectorias educativas de jóvenes graduados y graduadas de la licenciatura en Comunicación Social (UNLP) en la transferencia de conocimientos”. En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 8.

Cannellotto, A. (2020). “La virtualización de las universidades”. En *Le Monde Diplomatique*. Vol. 22, N° 256, pp. 19-20.

De Alba, A. (1995). *Crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Coimbra: Ediciones Almedina.

Díaz Ledesma, L. y Mutuverría, M. (2018). “Un después en las trayectorias educativas. Experiencias de



profesionalización e investigación en las tesis”. En *La Trama de la Comunicación*, Vol. 22, N° 1.

Díaz Ledesma, L.; Mutuverría, M. y Palazzolo, F. (2014). “Experiencias y trayectorias educativas en la transferencia de conocimientos”. En *Anuario de Investigaciones*, Vol. 1, N° 10, pp.138-148.

Ezcurra, A. M. (2011). “Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos”. En Elchiry, N. (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

González, A. y Milito, C. (2020). “UNLP y la continuidad educativa a distancia como una opción pedagógica de consolidación del derecho a la educación”. En *Question/Cuestión*, Vol. 1, N° junio, e373.

Pinedo, J. y Segura, R. (2020). “Espacios, velocidades y senderos. Sobre algunas dinámicas espaciales de la pandemia”. En *Escenarios*, N° 32. Plan de Estudios 2017, Licenciatura en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Souza, M. S. y otros (2014). “Narrativas biográficas en torno a las experiencias y trayectorias educativas de graduados y graduadas de la licenciatura en Comunicación social (UNLP) sobre los vínculos que las tesis propician en la transferencia de conocimientos”. Proyecto de investigación I+D 2015-2016/P261, Programa de Incentivos SPU, Ministerio de Educación de la Nación. Manuscrito no publicado, UNLP, La Plata, Argentina.



Souza, M. S. y otros (2016). “Narrativas biográficas en el aula: trayectorias académicas de estudiantes del ciclo superior de la licenciatura en Comunicación social (UNLP) en un contexto de creciente vulnerabilidad”. Proyecto de investigación I+D 2017-2021/80120160200122LP, Programa de Incentivos SPU, Ministerio de Educación de la Nación. Manuscrito no publicado, UNLP, La Plata, Argentina.





---

 **Ediciones EPC**  
de Periodismo y Comunicación



**FACULTAD DE PERIODISMO  
Y COMUNICACION SOCIAL**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

---