

Lectura/escritura colaborativa en contexto de distanciamiento social y enseñanza virtual.

Grabosky Sergio Gustavo y Venegas Sánchez Camila.

Cita:

Grabosky Sergio Gustavo y Venegas Sánchez Camila (2022).
Lectura/escritura colaborativa en contexto de distanciamiento social y enseñanza virtual. Terceras Jornada de Comunicación/Educación. Repensando los lugares de nuestras prácticas en la virtualidad, entre desigualdades y emergencias. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta, Salta.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sergio.grabosky/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pxY9/odM>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

3ra Jornada de Comunicación/Educación

REPENSANDO LOS
LUGARES DE
NUESTRAS PRÁCTICAS
EN LA VIRTUALIDAD,
ENTRE DESIGUALDADES
Y EMERGENCIAS



Libro de actas



**Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Salta**



UNSa
Editorial Universitaria

Universidad Nacional de Salta

3ra Jornada de comunicación-educación: Repensando los lugares de nuestra practica en la virtualidad, entre desigualdades y emergencias : libro de actas / compilación de María Guadalupe Macedo ; Cintia Rosalía Ortega Portal ; ilustrado por Tania Farfan. - 1a ed. - Salta : Universidad Nacional de Salta, 2022.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-633-595-9

1. Pandemias. 2. Acceso a la Educación. 3. Estrategias de la Educación. I. Macedo, María Guadalupe, comp. II. Ortega Portal, Cintia Rosalía, comp. III. Farfan, Tania, illus. IV. Título.

CDD 370.9

Título: “3ra Jornada de comunicación-educación: Repensando los lugares de nuestras practicas en la virtualidad, entre desigualdades y emergencias: libro de actas”

Compiladores: Cintia Rosalía Ortega Portal y María Guadalupe Macedo.

Año: by Universidad Nacional de Salta

Buenos Aires 177 – Salta Capital – CP 4400 – Arg.

Tel.: 0387-4258707 – Fax: 0387-4325745

E-mail: eunsa@unsa.edu.ar; editorialunsa@gmail.com

Web: www.unsa.edu.ar

Edición: 1ra. Edición.

I.S.B.N. Nº: 978-987-633-595-9

EUNSA – Editorial de la Universidad Nacional de Salta

Dirección: Esp. Rafael Gutierrez

Registros: Juan Carlos Palavecino

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina – Printed in Argentina

Queda prohibida la reproducción total o parcial del texto de la presente obra en cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y escrito del autor.



ÍNDICE

¿Por qué situarse desde la Comunicación/Educación?	4
La III jornada como encuentro virtual	5
Posicionamientos de graduados y graduadas en Ciencias de la Comunicación (UNSa): “Dónde estamos y hacia dónde vamos”.	7
ESPACIOS DE PONENCIAS	12
Eje N° 1: Espacios sociocomunitarios en y desde enclaves comunicacionales/educacionales	12
Escribir en, sobre y mientras la pandemia. Una experiencia colectiva en tiempos de confinamiento	13
Metodologías para la paz y la reconciliación en los territorios en tiempos de pandemia del COVID 19	17
La nueva normalidad educativa	22
EJE N° 2: Prácticas mediáticas y periodísticas desde la comunicación/educación	26
Esto no es un taller: experiencias compartidas, haceres y tensiones en torno a «Revista Posta»	27
Desigualdades en el campo periodístico: los desafíos del género que nos imponen límites	30
La importancia de la comunicación organizacional en el proceso de implementación de los planes de estudio en el Nivel Superior	39
EJE N°3: Lo comunicacional en espacios institucionales y escolares	43
SUB EJE 1: Prácticas comunicativas educativas universitarias. Parte I.	43
Reflexiones en torno a la virtualidad como espacio de aprendizaje: la experiencia de PAC - UBA en pandemia	44
Entornos virtuales y educación en tiempos de confinamiento. Relatos de experiencias de las adscripciones docentes y estudiantiles en la Cátedra de Comprensión y Producción de Textos, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, UNSa	171
Lo que no nos mata, nos hace más creativos. Estrategias pedagógicas en tiempos de aislamiento social: entre el diseño ideal y la necesidad de lo posible	171
Lectura/escritura colaborativa en contexto de distanciamiento social y enseñanza virtual. Experiencia de la Cátedra de Comprensión y Producción de Textos de primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.	59
Prácticas pedagógicas afectantes y recursivas en (ante) la virtualidad	¡Error!
Marcador no definido.	
La práctica educativa en modo pandemia	¡Error! Marcador no definido.
Los desafíos de educar/comunicar en pandemia: estrategias y experiencias pedagógicas de Semiótica Audiovisual de la Facultad de Humanidades de la UNSa	73

SUB EJE 2: Prácticas comunicativas educativas universitarias. Parte II.	79
El sistema de tutorías y la reconfiguración de estrategias ante entornos virtuales en un contexto de pandemia	80
Desafíos comunicacionales/educativos en la formación en investigación comunicacional: la alfabetización académica en el contexto de la educación virtual 2020/2021	84
La formación universitaria frente a la pandemia. Notas sobre la adaptación del recorrido pedagógico en Comunicación y Cultura de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural de la FADyCC-UNNE	171
Estrategias comunicacionales y educativas como puentes entre la universidad y su comunidad en contexto de ASPO	96
TRAYECTORIAS FORMATIVAS EN UN GIRO DE 360º: Hacia un espacio socializador mediados por tutorías pedagógicas en contexto de pandemia.	101
La aventura de enseñar Semiótica en territorios expandidos	105
SUB EJE 3: Prácticas de Comunicación/Educación en secundario y nivel Superior no Universitario	112
“Transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje desde la herramienta y el contexto de la virtualidad”	112
Relato de experiencia de nuestra Residencia 2020. Nuevos escenarios pedagógicos	115
Fricciones y desafíos en la práctica docente III y IV frente a la emergencia sanitaria. Algunas categorías para su análisis	121
Cuando pase el temblor	¡Error! Marcador no definido.
“Relatos y reflexión en tiempos de pandemia por una educación inclusiva: ¿cómo llega y es vivida la política educativa en las escuelas?”	128
"Las tutorías en pares con practicantes docentes iniciales en contexto de pandemia. Una mirada desde docentes y estudiantes adscriptos/as"	138
SUB EJE 4: Prácticas de la Comunicación/Educación desde la cultura y la inclusión	145
REFLEXIONES ACERCA DEL CONCEPTO DE REVOLTURA CULTURAL: ENTRE EL SIGNIFICADO Y EL SENTIDO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	145
Los espacios virtuales de enseñanza y la despedagogización corpórea	157
Nuevos desafíos de comunicadores/as en contexto de Covid-19. Tutorías virtuales en cursos de Licenciatura en Educación para la Salud	164
CONCLUSIONES GENERALES	175

¿Por qué situarse desde la Comunicación/Educación?

Macedo María Guadalupe

Ortega Portal, Cintia Rosalía

Esta tercera jornada pretendió ser un espacio de encuentro que permitió la reflexión sobre las prácticas en virtualidad de comunicadorxs¹ y educadorxs, en un contexto atravesado por la pandemia global generada por el COVID 19.

Tal como lo planteaba Jorge Huergo (2006), referente del campo, mirar el mundo desde la comunicación/educación invita a salir de viejos reduccionismos que han obstaculizado mirar las interrelaciones, articulaciones y aquello que emerge como nuevo en las prácticas cotidianas. En este sentido, la pandemia potenció el uso de tecnologías digitales que pusieron al descubierto prácticas repetitivas y tradicionales, como diría Da Porta (2020) desde un enfoque pedagógico transmisor y lineal. Sin embargo, también emergieron otras propuestas y experiencias, donde primó la creación colectiva y la interacción desde lugares no comunes, o como diría Huergo (2006) citando a Mar Augé (1995) “los-no lugares” que evidencian una tensión entre presencia y ausencia, entre la presencialidad y la virtualidad, entre lo tradicional y lo desconocido.

En este espacio de encuentro creíamos pertinente poner en común las dificultades que surgieron en las prácticas educativas mediadas por las tecnologías, ya que la desigualdad socioeconómica impactó fuertemente en la educación, tanto en el acceso (dispositivos y conexión) como en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, las trayectorias educativas se vieron afectadas, especialmente en los sectores más vulnerados. Las prácticas que se llevaron a cabo en este contexto develaron la importancia de construir un mapa de las desigualdades y dificultades. Entendemos a la desigualdad como un fenómeno preexistente y no coyuntural (Gootenberg, 2008) por la pandemia. También se la puede describir como un proceso multidimensional y relacional (Reygadas, 2008), es decir que no se refiere únicamente a cuestiones económicas, sino que atañe a todos los aspectos de la vida. En esa multidimensión, podemos encontrar a las cuestiones económicas, sociales, digitales, educativas, de género, entre otras. La persistencia de la desigualdad social como aspecto estructurante de la experiencia desigualadora del capitalismo, las particularidades de la inequidad digital y de las asimetrías educativas se han visibilizado claramente en último año y medio de la pandemia por COVID 19 -en cuanto crisis coyuntural-, en la

¹ En este trabajo utilizaremos el lenguaje no binario/no sexista para hacer referencia a todas, todos, todes las personas. El mismo ha sido aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades de nuestra universidad (Res. H. No. 0118/21), así como también por universidades nacionales como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario.

que la conectividad y las condiciones más amplias de acceso a todo tipo de recursos, pero especialmente a los educativos y laborales, resultan centrales.

Hablar de comunicación y de educación no de manera instrumental sino como espacios de expresión, implicación, transformación y proceso, nos invitó a realizarnos las siguientes preguntas para la 3.ª jornada: ¿qué nuevas experiencias comunicativas y educativas surgieron en este contexto pandémico? Podríamos pensar entonces que aquellas no tan nuevas tecnologías digitales ¿vinieron a desarreglar lo dado, lo impuesto, lo común, lo cómodo? ¿O podemos pensar también, en que esos desórdenes están provocando el deseo de ciertas transformaciones éticas y políticas que buscan redefinir nuestras prácticas en los ámbitos educativos, comunicativos y comunitarios?

En esta línea, adherimos a los aportes de Uranga (2021) quien remarca que como comunicadores los desafíos e interrogantes son múltiples e imposibles de enumerar en este momento, debemos asimismo, repensar los modelos teóricos vigentes. Por tal, nuestro punto de partida fue siguiendo la premisa del autor, “no solo estamos carentes de respuestas, ni siquiera hemos formulado las preguntas adecuadas” (s/p). De allí, que la apuesta para esta tercera jornada haya sido compartir y dialogar en torno a las prácticas de este momento histórico, diagramar o bosquejar sobre la realidad salteña, y seguir sosteniendo como bandera el derecho a la comunicación y a la educación.

La III jornada como encuentro virtual

La jornada se llevó a cabo los días 26 y 27 de agosto del 2021 mediante el Zoom institucional de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta-Argentina. Un evento que tiene como principal característica, ser gestado desde el año 2018 por graduadas de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, quienes se vienen problematizando en sus quehaceres, experiencias profesionales y en territorio, las discusiones en torno a la comunicación y educación desde posturas críticas. Además, es una actividad que tiene el acompañamiento de las cátedras de Comunicación Popular y Alternativa y del Servicio de Comunicación en Contexto de Encierro, y de estudiantes y docentes que año a año se hacen partícipes.

En esta tercera edición, realizamos como actividad central las mesas de intercambio de ponencias, las cuales tuvieron la mayor concurrencia con un total de 32 trabajos presentados, divididas en los siguientes: 1° Espacios sociocomunitarios en y desde enclaves comunicacionales/educacionales, 2° Prácticas mediáticas y periodísticas desde la comunicación/educación, 3° Lo comunicacional en espacios institucionales y escolares.

Debemos remarcar que en el desarrollo de las mesas de ponencias se presentaron más trabajos en el eje 3 “Lo comunicacional en espacios institucionales y escolares”. En el mismo, buscábamos intercambiar acerca de las trayectorias y experiencias que

se dieron en los diferentes ámbitos educativos durante la pandemia y que pusieron en tensión los formatos educativos tradicionales por la incorporación de las TIC. Así, el encuentro contó con 25 (veinticinco) experiencias subdivididas según las siguientes temáticas presentadas: prácticas de comunicación/educación en ámbitos universitarios, prácticas de comunicación/educación en ámbitos secundarios y terciarios/superiores y prácticas de comunicación/educación desde un enfoque cultural e inclusivo en instituciones universitarias.

Es importante destacar que contamos con la presencia de expositores nacionales e internacionales, como la Corporación Universitaria Minuto de Dios de Colombia. Un diálogo diverso entre estudiantes y docentes de siete universidades públicas nacionales: Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Nordeste; docentes del nivel superior no universitario de la provincia: Instituto de Educación Superior N° 6001 "Gral. Manuel Belgrano", Instituto de Educación Superior N° 6021 "Juan Carlos Davalos"; docentes del nivel secundario: Escuela de Educación Técnica Aguaray N° 3120, Colectivo Docentes Artistas del Polivalente de Arte N° 5092; y también del ámbito de la salud con la presencia de experiencias en el Hospital de Salud Mental Dr. Miguel Ragone.

Para generar el intercambio entre el estudiantado y los graduados y las graduadas de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, se habilitaron dos actividades denominadas: *"La tesis terapia en virtualidad"* y, el encuentro *"Dónde estamos y hacia dónde vamos. Posicionamientos de graduados y graduadas en Ciencias de la Comunicación- UNSA Salta"*. Estos se constituyeron como espacios claves para habilitar el diálogo y la escucha en la carrera sobre las problemáticas y necesidades que preocupan en este tiempo de aislamiento. Ambas actividades, también contaron con muy buena concurrencia, contemplando las pocas posibilidades habilitadas en la pandemia.

Por otro lado, realizamos un taller para repensar la docencia durante la pandemia denominado *"Docencia y Comunicación: Herramientas para la práctica docente"*. Para seguir con la premisa de una educación que promueva espacios de encuentro, realizamos dos pausas activas con el fin de dinamizar entre actividades a cargo de Andrea Reynaga y Florencia Aguirre (animadoras socioculturales). Para culminar el evento, se realizó el conversatorio *"Repensando las prácticas en la virtualidad desde la Comunicación/Educación"*, a cargo de Eva Da Porta (UNC), Claudia Villamayor (UNQ-UNLP) y Sebastián Novomisky (Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual) y Gerardo Bianchetti (UNSa).

Antes de proceder, no queremos dejar de agradecer al enorme equipo de organizadores de esta jornada, entre ellos: Ramón Burgos, Ana Muller, María

Chachagua, Natalia Saavedra, Daniela Nava Le Favi, Florencia Tolava, Victor Notarfrancesco, Santiago Alvarez, Ariel Durán, Gabriela Soria, Mariana Ibarra, Jose María Martínez Veronelli, Mauro Soto, Ailin Cardoso, Virginia Collivadino, Camila Venegas Sánchez, Tania Farfán, Lucas Tabarcache, Abigail Velazquez, Inés Zurita, Nicolás Bignante, Fernanda Portal, Guadalupe Casimiro, Jazmín Rodríguez, Rocío Romano, Vanina Romero, Silvana Hnilitze.

A continuación, compartiremos algunos puntos que emergieron en la jornada. Observamos cómo los docentes debieron incorporar las TIC en sus quehaceres educativos para poder mantener el contacto y el vínculo educativo con sus estudiantes en este tiempo pandémico. Mediar la educación a través de éstas fue el primer desafío al que tuvieron que enfrentarse, contemplando nuevas formas de aprender a través de posibles usos de las tecnologías que permitan potenciar los aprendizajes más allá de su mirada instrumental. Aún sin explicitar, lxs docentes evidenciaron una postura ligada a la reflexividad en sus propias prácticas donde primó el reconocimiento de ese otro en el proceso comunicativo y educativo. Si nos ponemos a pensar desde la comunicación/educación, el reconocimiento de los sujetos y de su mundo cultural es una de las apuestas bases del campo.

Posicionamientos de graduados y graduadas en Ciencias de la Comunicación (UNSa): “Dónde estamos y hacia dónde vamos”.

Dra. María Chachagua

Lic. Cintia Ortega Portal

INTRODUCCIÓN:

En el marco de las 3era Jornada de Comunicación/Educación, el jueves 26 de agosto de 2021 a las 19 horas nos (re) encontramos de manera virtual para reflexionar acerca de las prácticas que llevamos como egresadxs. Desde el momento que llegamos a esta etapa, algunxs continuamos trabajando en la carrera, muchxs nos alejamos de la Universidad, o simplemente tomamos otro camino. Por lo que esta instancia fue necesaria para retomar los diálogos desde otros lugares, los cuales fuimos forjando con compromiso y esfuerzo en estos años.

Inés Zurita y Nicolas Bignante, ambos egresadxs de nuestra carrera, fueron quienes coordinaron y moderaron el encuentro. Se propusieron dos líneas de debate para organizar el intercambio: 1) planteamos la necesidad de conocer acerca de la realidad de lxs egresadxs en relación a sus desempeños laborales y dificultades para la inserción en el mercado de trabajo, y 2) en relación nuestra formación como profesionales de la Comunicación, nos preguntamos qué nos hubiera gustado tener en la carrera y qué podemos aportar. Finalmente, a partir de la charla también salieron algunas propuestas de intervención colectiva.

RESUMEN:

En el encuentro se trabajaron sobre dos ejes de discusión, por un lado la inserción laboral de lxs graduadxs y por el otro se intercambió sobre lo que podríamos aportar o sugerir para mejorar la formación de lxs estudiantes durante el cursado de la carrera.

Sobre el eje inserción actual de lxs egresados, los puntos que emergieron fueron los siguientes:

- Medios de comunicación (televisión, radio, periódicos digitales): en la mayoría de los casos ingresan cuando aún son estudiantes y algunxs mediante prácticas profesionales. Algunos pueden ingresar laboralmente, o van cambiando dependiendo de sus intereses y también de las condiciones laborales, que por lo general son muy precarias.

- Investigación: en relación con lo académico, hay varixs graduadx trabajando ad honorem en las cátedras de la carrera, como adscriptxs docentes, algunos son becarixs de investigación del CIUNSA y CONICET. Varixs de ellxs forman parte de los proyectos de investigación y de extensión de la carrera. En este sentido, surgió como una problemática la falta de especificidad en los institutos en donde deben integrarse para poder postular a una beca, y la inestabilidad económica al ser becarixs, ya que no son reconocidxs como trabajadores con derecho a aportes jubilatorios, licencias, etc.
- Docencia: hay varixs graduadx trabajando como docentes en diferentes niveles educativos: secundario, superior no universitario, universitario, tanto público como privado. Aquí la demanda más latente es la creación del profesorado para Ciencias de la Comunicación en la Universidad pública, para que puedan realizar un trayecto pedagógico específico para obtener los puntajes y la legitimidad docente que se requiere en estas instituciones. En cuanto a la inserción docente en la Universidad, se alerta sobre los pocos llamados a concursos para cargos docentes de auxiliar de primera que son las primeras instancias donde unx graduadx podría concursar.
- Capacitación: otra área es la del comunicador como tallerista, principalmente surge como experiencias de militancia o extensión, y en algunos casos se transforma luego en una fuente laboral. Hay comunicadores trabajando con talleres o capacitaciones en violencia de género, violencia institucional, ESI en áreas de la salud con adolescentes (como el PLAN ENIA, UNICEF, Gobierno de Salta, entre otras).
- Producción de contenidos: también una posibilidad de trabajo es la producción de contenidos/ materiales didácticos digitales (videos, páginas web, diseño de infografías, etc.), hay comunicadores trabajando para la UCASAL y para espacios del gobierno provincial y municipal.
- Áreas no afines a la profesión: hay compañerxs que están trabajando en diferentes áreas que no tienen nada que ver con la comunicación, por ejemplo en el comercio, atención telefónica, supermercados, etc.

Acerca del segundo momento del debate, sobre aquello que podríamos aportar o sugerir para mejorar la formación de la carrera, surgieron las siguientes ideas:

- La incorporación de la perspectiva de género y de derechos humanos en la formación de comunicación, de manera transversal a toda la carrera.
- Actualización de la carrera de acuerdo a las demandas laborales actuales. Creemos que la caja curricular de la carrera pareciera ser limitada, no contribuye a una formación más específica. Es momento de modificar el plan de estudios o buscar alternativas para colaborar en la formación y egreso de lxs estudiantes que están cursando actualmente.

- Demandar, como colectivo, acciones/medidas concretas a las autoridades de la Universidad, de apoyo y motivación a lxs egresadxs.
- Impulsar un espacio de discusión acerca de qué egresadxs queremos y demanda la sociedad. Ya que somos una carrera constituida con muchos profesionales ejerciendo y con basta experiencia para nutrir el debate.
- Fomentar espacios para pensar/diseñar las tesis desde antes del último año.
- Facilitar el ingreso a espacios laborales desde antes de recibirse, por ejemplo por medio de convenios pagos de prácticas profesionales. En este sentido, pensamos que es importante generar más vínculo con las organizaciones/empresas para saber qué perfiles de comunicadores y requisitos solicitan. Sería tan relevante que el cargo de prácticas profesionales sea para unx graduadx que haya hecho el trayecto de estudiante y pueda aportar desde su experiencia.

REFLEXIONES FINALES:

Si bien el objetivo de este encuentro rondaba en habilitar nuevamente un modo de estar juntos como graduados y si bien tuvo amplia participación, observamos que siguen siendo espacios que no llegan a lxs graduadxs desempleados o en condiciones de gran precariedad. Sin dudas, esto es un alarmante del cual debe dar respuestas la gestión institucional y el colectivo de docentes, dada la complejidad de la situación.

Así, hemos visto como resultante en la discusión del primer eje de debate que los sueldos de la mayoría de lxs comunicadores están precarizados y no hay espacios de lucha colectiva que garanticen o respalden los derechos y las demandas de la profesión. De parte de la Universidad, Facultad y Escuela de Comunicación, no hay una gestión clara sobre lxs graduadxs, sobre todo con aquellxs que recién egresan y no saben como seguir, dónde buscar trabajo, etc. También se planteó la existencia de explotación laboral (sobre todo en medios de comunicación), la falta de reconocimiento de nuestra profesión (y del título) y las diferentes desigualdades que imposibilitan el pleno ejercicio del derecho humano a la comunicación.

El segundo momento fue más propositivo, y a pesar del diagnóstico tan complejo en relación con las condiciones laborales actuales en Salta, el grupo de graduadxs presente realizó estas sugerencias a modo de ideas y aportes para incorporar a la carrera:

- Pensarse como un **colectivo** de graduados y graduadas: una opción de institucionalización puede ser la creación de un Departamento de graduadxs (como en la Universidad Nacional de La Plata). La idea de reflexionar lo colectivo implica poder reunirnos, convocarnos y accionar, más allá de

reuniones esporádicas (o las jornadas como en este caso). Al constituir un respaldo más institucional será posible crear lazos de extensión con diversos niveles del sistema educativo, pensar en líneas concretas para quienes trabajan en la Universidad (como adscriptxs).

- Crear una bolsa de trabajo de egresadxs de la carrera: ante la realidad de lxs compañerxs es importante gestionar espacios de búsqueda y de ofertas laborales.
- Formar una comisión/red de comunicadores para trabajar las cuestiones de género: son variados los casos de acoso por parte de estudiantes, graduados y docentes. Por tal, debe existir un espacio para intervenir y acompañar en caso de denuncias, y/o actividades de prevención, formación y concientización al respecto.
- Proponer/impulsar talleres de actualización/formación: pueden ser posgrados, diplomaturas etc, para lxs egresadxs de la carrera.
- Entre las múltiples ideas, también nos pareció relevante continuar con el debate, de esta forma recomendamos la realización de conversatorios con temáticas sobre las áreas de inserción/desempeño del campo (para estudiantes en primera instancia), donde lxs graduadxs podamos comentar nuestras experiencias y trayectorias, articulando con las cátedras de 4to año de la carrera.

Finalmente, un aspecto central del encuentro fue la presencia constante de **Facundo Sarmiento**, como graduado, compañero y amigo, quien falleció hace unos meses. Su recuerdo estuvo en las narrativas de muchxs de lxs graduadxs quienes se emocionaron al nombrarlo y de allí surgió la idea de realizar un homenaje, que luego se concretó en el mes de septiembre de 2021.

ESPACIOS DE PONENCIAS

Eje N° 1: Espacios sociocomunitarios en y desde enclaves comunicacionales/educacionales

En este eje propusimos un espacio para poner en común experiencia de estudiantes, docentes, trabajadores del campo popular (organizaciones populares, los movimientos sociales, los agrupamientos juveniles, disidencias, bibliotecas populares, centros comunitarios, centros culturales, movimientos sociales, entre otros) sobre nuestros haceres y estrategias para el surgimiento o continuidad de nuestras prácticas en espacios sociocomunitarios.

A continuación, las siguientes ponencias dialogarán en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo se construye lo comunitario como comunicadores y educadores en la virtualidad o espacios alternativos por la pandemia?, ¿qué sentido tiene la comunidad?, ¿De qué manera atravesamos las desigualdades y repensamos las emergencias?

¿Cuál es la noción de “lo político” a la que adherimos en estos tiempos?, ¿Qué estamos enunciando y manifestando en tiempos pandémicos?

¿Qué sentidos sobre lo popular emergen ante las desigualdades y expulsiones en este contexto?, y ¿lo educativo como praxis liberadora?

Escribir en, sobre y mientras la pandemia. Una experiencia colectiva en tiempos de confinamiento

López Abramovich, Emilia²

Lucero, Luciana³

Palabras claves: Pandemia – Comunicación – Memoria colectiva- Tecnologías digitales.

La experiencia

Mientras tanto la pandemia es un espacio de expresión que surgió a fines de abril de 2020 con el objetivo de generar un registro de testimonios sobre vivencias personales en tiempo de pandemia.

Para ello se crearon dos redes sociales⁴ bajo el nombre de Mientras tanto la pandemia a los fines de materializar la propuesta. Durante los meses de mayo y junio de 2020 se seleccionaron catorce tópicos disparadores de escritura. A medida que transcurría el tiempo y conforme a los avances de la pandemia se publicaron en las redes sociales del proyecto con frecuencia semanal o menor. Desde allí a modo de comentario los interesados podían participar contando su experiencia acorde al tópico sugerido.

La comunidad que se formó en torno a la propuesta logró reunir más de 160 relatos reflexivos, vivenciales o ficcionados sobre lo que estábamos viviendo. Material que permite, a modo de foto darnos un pantallazo sobre los primeros tiempos de la pandemia a nivel personal. El documento final⁵ que se generó está acompañado por fotografías que se tomaron en esos mismos meses (mayo y junio 2020) realizadas por dos fotógrafos de la ciudad de Salta. Carlos María Vergara con fotografías de exterior y de la ciudad medio vacía y Omar Castro con fotografías que muestran el interior de un hogar en cuarentena.

² Hospital Miguel Ragone

³ Hospital Miguel Ragone

⁴ <https://www.instagram.com/mientrastantolapandemia/>

<https://www.facebook.com/mientrastantolapandemia>

⁵ <https://esperantadigital.com/e-books/>

Finalizada la experiencia de publicación del e.book⁶ (31 de julio de 2020), la comunidad que se generó en torno a la propuesta propuso continuar con actividades. De esa manera el espacio se resignificó como espacio de expresión y acompañamiento, ampliando la mirada, lo cual permitió, entre otras cosas, conocer nuevas realidades que posiblemente no habían sido incluidas por sus particularidades en la primera experiencia mediante el uso de tecnologías de la comunicación. A partir de allí se realizaron actividades de lectura conjunta sobre materiales contemporáneos referidos al momento histórico que estamos atravesando; escritura creativa; participación en ferias del libro; dinámicas de intercambio epistolar e implementación de la idea inicial, con modificaciones propias de espacio y tiempo, en una institución de salud mental.

La experiencia en el ámbito de salud mental nos permitió conocer que para muchas personas con padecimiento mental la socialización ya desde antes de la pandemia se veía obstaculizada por múltiples motivos: desde los intrínsecos al padecimiento hasta los sociales como la estigmatización, los prejuicios, el rechazo y la exclusión. Notamos que la pandemia complejizaba aún más este panorama. Fue interesante el acompañamiento al equipo de salud desde un espacio por fuera del sistema de salud para que no se retrocediera en lo que se venía avanzando en la inclusión psicosocial a la que hace referencia la nueva ley de salud mental.

La génesis

Si nos remitimos a la pandemia por la Gripe española⁷ en nuestro país, la coyuntura de ese momento nos permite hacer-nos algunas preguntas: ¿Estarán representadas todas las voces? ¿Será posible hoy dejar un registro de vivencias personales en estos días? ¿Un aporte para la construcción de la memoria colectiva? ¿Un documento para la genealogía en el futuro? Estas fueron algunas de las inquietudes que motivaron pensar la posibilidad de un proyecto y modos de registro de este acontecimiento contemplando los espacios cotidianos y subjetivos.

Lo inesperado de la pandemia, los efectos de la misma y de las medidas sanitarias tuvieron un fuerte impacto en los espacios cotidianos y en algunos casos en relativa estabilidad en las personas: lo laboral, los vínculos y rutinas familiares y con amistades, lo escolar, la provisión de alimentos y menesteres para lo doméstico. Cada uno de estos espacios se vio trastocado. A la par que la irrupción de un virus desconocido para el universo de la ciencia dejaba a toda la población expuesta a los sentimientos vinculados al miedo y al pánico; y en soledad. Por lo que crear un

⁶ La publicación del e.book se realizó el 31 de julio de 2020 y en diciembre del mismo año el libro se publicó en formato físico.

⁷ La olvida “gripe española” de hace un siglo: evidencia histórica en: <https://www.fundacionbyb.org/post/la-olvidada-gripe-espa%C3%B1ola-de-hace-un-siglo-evidencia-hist%C3%B3rica>

espacio que ofreciera la posibilidad de no quedarse en esa encerrona sin salida, fue también muy significativo.

Debido a la restricción del contacto personal y a los fines de ampliar el registro de participaciones, las tecnologías⁸ digitales se convirtieron en un dispositivo privilegiado de expresión y registro de lo vinculado al disparador inicial del proyecto, tecnologías que además ocuparon un lugar importante en la socialización en un período donde corría riesgo este aspecto que justamente define al hombre como ser social. Al no implicar el contacto físico, se vieron como aliadas a las medidas de prevención.

Cabe aclarar que durante el tiempo de recolección de testimonios acudimos a los medios masivos de comunicación más tradicionales, a saber diarios, revistas, radio y televisión para comentar y acercar la propuesta a personas que aún sin tener redes sociales, quisieran sumarse. De manera de ampliar y acercar el proyecto a más personas diversificando la muestra de relatos y experiencias⁹

La obra tiene el carácter de colectivo no solo por la cantidad de relatos y participantes, sino por la génesis de trabajo planteada desde un primer momento: construir un relato colectivo de la pandemia, con lenguaje común, desde lo cotidiano. La decisión de no seleccionar los textos, sino solo hacer una corrección final previa a la publicación, obedece a la decisión del trabajo conjunto y el conocimiento construido desde diferentes voces, proceso atravesado por la comunicación entendida como producción de sentidos, “una red de relaciones, entramado que articula lo social en todas sus dimensiones”¹⁰.

Ampliar el proyecto que inicialmente fue virtual a otros sectores e incidir en su realidad. Darles voz y visibilidad a las vivencias, relatos y reflexiones sobre lo atravesado en pandemia a personas con padecimiento mental internadas en una institución de salud mental y contar con ese registro fue otro objetivo socio-político muy importante.

⁸ “La idea de tecnología no se reduce a la repetición mecánica de una destreza o actividad, como podría pensarse para la técnica, sino que abarca un complejo proceso de construcción que engloba aspectos económicos, tecnológicos, sociales, políticos, culturales y legales”, en: AYALA, Soledad, S, 2020. El reinado del papel. Prácticas de lectura universitarias, un análisis desde la construcción social de la tecnología. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal, Buenos Aires.

⁹ “Porque la política es siempre un descubrimiento, y porque la primera decisión política radica en lo que se visibiliza y en lo que se ignora, en lo que se promueve y en lo que se oculta, en lo que se dice y en lo que se calla y a quién se silencia” en MONTANER, Josep y Zaida Muxí, 2011, Arquitectura y política, Barcelona, Gustavo Gili.

¹⁰ BARBERO JESUS “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar”, pág 48, en Revista Reflexiones Académicas N°12, Universidad Diego Portales, Santiago, 2000

¿Podemos decir?

Aún con mucho por revisar y siendo una experiencia vigente; a modo preliminar podríamos mencionar lo que hasta el momento permite des-cubrir:

- ✓ La necesidad y utilidad de espacios de expresión y acompañamiento en tiempos de incertidumbre.
- ✓ El interés de la población en la construcción colectiva de memoria.
- ✓ La responsabilidad como sujetos sociales de dejar un registro de nuestra realidad histórica.
- ✓ Nuevos usos de las tecnologías de la comunicación con fines colectivos

Bibliografía

AYALA, S. (2020), El reinado del papel. Prácticas de lectura universitarias, un análisis desde la construcción social de la tecnología. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal, Buenos Aires.

MARTÍN BARBERO, J. (2000), “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar”, en Revista Reflexiones Académicas N°12, Universidad Diego Portales, Santiago.

FOUCAULT, M.(1992). Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid, España.

HALBWACHS, Maurice (2004). Los marcos sociales de la memoria, Anthropos, México

Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 en:
<http://iah.salud.gob.ar/doc/Documento224.pdf>

MONTANER, Josep y Zaida Muxí (2011). Arquitectura y política, Barcelona, Gustavo Gili.

YAÑEZ GONZALEZ, Gustavo (2020). Fragilidad y tiranía (humana) en tiempos de pandemia, en www.ficciondelarazon.org

Metodologías para la paz y la reconciliación en los territorios en tiempos de pandemia del COVID 19

Mag. *Andrea del Pilar Castaño Becerra*¹¹

Mag. *Andrea del Carmen Cetarez Chica*¹²

Palabras clave: Paz; Reconciliación; Estado de Derecho; Cultura de la Legalidad; Metodología para una acción sin daño; Metodología de análisis de las violencias en el territorio.

En los territorios se presentan diferentes desigualdades sociales que hacen que los términos de paz y la reconciliación sean complejos trabajarlos al interior de las comunidades; sin embargo, Colombia por ser un Estado Social de Derecho garantiza mecanismos de defensa para los derechos fundamentales, con la aplicación imparcial de la ley y el fortalecimiento de la cultura de la legalidad, lo que permite acercarse a esa paz anhelada en los contextos comunitarios, en miras de facilitar el camino de la participación, equidad, la reconciliación de los ciudadanos, y dar fortaleza al ejercicio de los derechos y el sistema social en el país.

Si bien, para poder acercarse a las estrategias y a los espacios de igualdad, paz y reconciliación de las comunidades vulnerables, se requiere una objetividad en los derechos humanos sumando a la imparcialidad y objetividad en las instituciones que promueven la participación y el equilibrio del país, bajo una mirada jurídica; desde el enfoque socio comunitario “el hacer” es indispensable, ya que promueve la participación activa de los integrantes de los territorios, y ese es el punto de partida para iniciar una transformación de las diferentes desigualdades que existen actualmente; pero para construir espacios que motiven al cambio es importante reconocer un concepto que logra dar sentido al trabajo popular, ese término se denomina *cultura de la legalidad*.

Surge entonces la pregunta ¿qué relación tiene la cultura de la legalidad con la paz y la reconciliación en los tiempos? Una posible respuesta podría ser: la cultura de la legalidad. Para hablar sobre este término, lo primero que se debe comprender es la legitimidad como un requisito fundamental de la sociedad vista desde una perspectiva jurídica y desde el ángulo político; ya que la legalidad y la legitimidad constituyen dos de los principios fundamentales del Estado de Derecho democrático. Aquí vale la pena recordar que las leyes establecidas son la expresión de la voluntad general y

¹¹ Coordinadora Centro de Educación para el Desarrollo CED - acastano@uniminuto.edu Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Regional Girardot – Cundinamarca, Colombia.

¹² Docente Centro de Educación para el Desarrollo CED - andrea.cetarez@uniminuto.edu Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Regional Girardot – Cundinamarca, Colombia.

permiten regular la actuación de gobernantes y gobernados.

Es entonces, cuando esa voluntad general promueve cambios en los territorios tratando de hallar paz y reconciliación para los integrantes de la comunidad, buscando que desde la cultura de la legalidad todos y todas interioricen principios que fundamentan derechos humanos, siempre en el marco del respeto y con la garantía de que son importantes y necesarios para tener un Estado de Derecho, en el que la igualdad de todas las personas frente a la ley se garantice con un poder y normas legítimas, dando paso a una creencia compartida de que cada persona, cada ciudadano, cada habitante del territorio, tiene la corresponsabilidad de aportar a la construcción y al mantenimiento de una sociedad respaldado con un Estado de Derecho. Es en ese momento que la paz y la reconciliación en los territorios se convierten en una realidad transformadora en los diferentes contextos sociales.

La cultura de la legalidad va más allá de lo jurídico y se enfoca en el respeto por los derechos fundamentales y el cumplimiento de las normas como deber ciudadano. Es por ello, que desde la práctica en las comunidades se hace necesario brindar herramientas para la construcción de paz y reconciliación a través de metodologías que permitan abordar las conflictividades identificadas en el territorio y así aportar colectivamente a la generación de soluciones locales, reconociendo que la conflictividad es una característica inherente e inevitable de las relaciones humanas y principalmente en tiempos de pandemia. La cultura de la legalidad es una apuesta que ofrece ideas y herramientas para orientar la vida social a través de la interiorización de la norma, ya que es el camino para ser tener libertad al interior de un Estado, desde una estructura que contemple criterios respetuosos de los derechos humanos y la convivencia pacífica.

Es importante resaltar, que las comunidades tienen la oportunidad de pensar distinto y visibilizar la realidad del conflicto, a través de escenarios de paz y reconciliación, partiendo de que cada persona puede transformar su conducta, a través de los valores como la libertad, igualdad, solidaridad, justicia y honestidad, demostrando así que se puede generar una cultura más humana y justa, que promueva el cuidado de la vida propia y el respeto por la vida del otro, suscitando un cambio de conciencia en la que todos hacen parte de la construcción de entornos de paz y reconciliación; inclusive en medio de la conflictividad, la emergencia sanitaria, la crisis tecnológica y demás particularidades que existan en el contexto comunitario.

En este sentido, para lograr la paz y la reconciliación en los territorios en tiempos de pandemia se convierte en un reto y una tarea la requisición de herramientas innovadoras y de metodologías que permitan un impacto socio comunitario considerable desde la Educación para el Desarrollo, tal como lo define (Celorio, 2007) “la Educación para el Desarrollo es una iniciativa para seguir profundizando e intercambiando ideas que nos permitan fijar algunos conceptos claves, que nos posibiliten la comprensión de otros nuevos que han surgido al ritmo de los cambios que tienen lugar en el contexto actual y que nos faciliten la posibilidad de compartir

un lenguaje común, tan necesario para establecer alianzas y redes de trabajo conjunto”. A partir de lo anterior, se hace necesario mejorar y fortalecer las competencias de los integrantes de las comunidades, que para este caso son las organizaciones que hacen parte de la estrategia del Voluntariado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Centro Regional Girardot – Cundinamarca Colombia, que tiene como fin construir comunidad en el marco de la solidaridad, amistad, confianza y empatía, bajo el respeto de los valores cívicos, para alcanzar el objetivo de transformación de paz y reconciliación en los territorios.

Dicho de otro modo, las metodologías para la paz y reconciliación desde el contexto comunitario, teniendo en cuenta la crisis sanitaria, tecnológica y económica que atraviesa las diferentes comunidades, promueven una efectiva participación de la comunidad en la construcción de acciones oportunas, viables y suficientes para entender y atender las dificultades identificadas en los contextos y así impulsar la transformación de los territorios.

En primera medida, se realiza una formulación estratégica para definir puntualmente los objetivos y los medios adecuados para conseguirlos, medirlos y evaluarlos, de ahí que se requiere realizar un autodiagnóstico que permita identificar las conflictividades locales, teniendo en cuenta las percepciones y preocupaciones de los miembros de la comunidad frente a ellas; así pues, las propuestas deben surgir desde la comprensión de las características específicas del territorio.

En segunda media, para poder lograr la puesta en marcha de las metodologías enfocadas en la Educación para el Desarrollo con miras a lograr la paz y la reconciliación de los territorios, no solo basta con organizar la formulación estratégica de los objetivos trazados, sino que es indispensable contar con la participación de la comunidad en la construcción de una definición propia de paz y reconciliación para desarrollar las acciones, y definir metas en el corto, mediano y largo plazo, logrando la extensión a toda la sociedad y al territorio, haciendo finalmente un trabajo de co-construcción.

La construcción de paz debe nacer de las comunidades como un ejercicio democrático y participativo para cambiar las formas de convivencia y solución a largo plazo de las causas que provocan las conflictividades. En lo que respecta al trabajo en estos tiempos de pandemia se tienen en cuenta grupos focales pequeños de diferentes edades para promover la participación activa en la comunidad.

Entre tanto, para que estas acciones tengan resultados que impacten positivamente a la comunidad se tienen en cuenta dos metodologías que permiten fomentar la paz y la reconciliación en los territorios en tiempos de pandemia:

- Metodología para una acción sin daño.
- Metodología de análisis de las violencias en el territorio.

La acción sin daño, permite sensibilizar el conflicto, “Se trata de reconocer y analizar

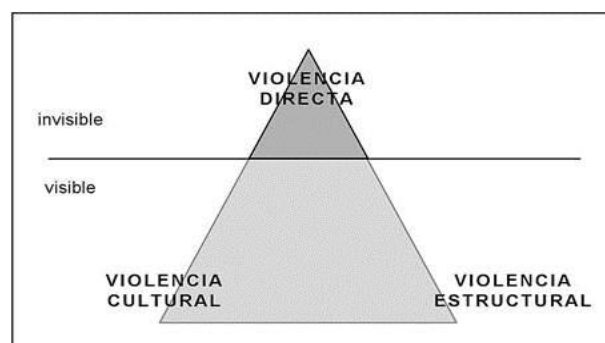
los daños que ocasionan las situaciones de conflicto, de prevenir y de estar atentos para no incrementarlos con otras acciones. Es intervenir para reducir los conflictos desde la opción humanitaria o de desarrollo.” (Garay, 2019). Asimismo, permite evaluar el impacto de las acciones que actores externos realizan en espacios de conflicto con ayudas humanitarias o de desarrollo y las consecuencias que estas tienen en el territorio.

La metodología de acción sin daño, cuenta con las siguientes etapas (Vásquez, 2009):

1. Análisis de la dinámica socio cultural del grupo o comunidad
2. Análisis del conflicto
3. Análisis de los programas de acompañamiento territorial. Objetivos, población y estrategias.
4. Formulación de estrategias. Planeación o rediseño de proyectos
5. Mecanismos de monitoreo y evaluación

Por otra parte, la metodología de análisis de las violencias en el territorio permite un buen análisis de las conflictividades en el territorio debe contener lo siguiente (Galtung 2003c):

1. Violencia visible
2. Violencia estructural (invisible)
3. Violencia cultural (invisible)



Triángulo de la violencia

Fuente: Galtung (2003c).

Para realizar esta metodología se puede utilizar algunas herramientas de autodiagnóstico como el mapeo de actores, socio dramas o etnoeducación.

Para finalizar, no se podría trabajar la paz y la reconciliación, sino se reconoce el Estado de Derecho a través de la cultura de la legitimidad, y para ello es necesario comprender el concepto de conflictividad, es por eso que si se desea construir paz es

desde lo colectivo y cotidiano.

Como consecuencia, la paz y la reconciliación en tiempos de pandemia debe desarrollarse con acciones colectivas y de transformación desde diferentes metodologías encaminadas a la educación para el desarrollo, logrando la recuperación de las comunidades y la reconstrucción del tejido social a través del quehacer cotidiano y la participación activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, Y. C. (2010). Cultura de la legalidad en Colombia: Importancia de la participación ciudadana. *Revista LOGOS CIENCIA & TECNOLOGÍA*, 9.

BOLIVARIANA, U. P. (2016). Preparémonos para la paz: los pasos a seguir para la construcción de paz en los territorios. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

CARDONA, M. S. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista Vía Iuris*, (9), 141-160.

CELORIO, G., & López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa, 2007.

FLACSO. (2014). *Cultura de la Legalidad en Iberoamérica: Desafíos y Experiencias*. Costa Rica: FLASCO

FUNDACIÓN PARA LA COOPERACIÓN SYNERGIA (2011). *ACCIÓN SIN DAÑO COMO APOORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ: PROPUESTA PARA LA PRÁCTICA*. Bogotá: Luz Ángela Bernal Medina, Olga Virginia González Reyes, María Paula Prada Ramírez, Olga del Pilar, Vásquez Cruz y Gloria Esperanza Vela Mantilla.

GALTUNG, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.

GARAY ALVAREZ, A. M., Campo Torres, M., Baez Ramos, D. M., Barboza Puentes, G. D. C., & Contreras Barrios, M. (2019). La imagen y la narrativa como herramientas para el abordaje psicosocial en escenarios de violencia. Departamento Cartagena de Indias.

ZAPATA CANCELADO, M. L., Reverón Peña, C. A., Rodríguez Puentes, A. L., Estrada Ramírez, F., & Vásquez Cruz, O. (2009). Acción sin daño y reflexiones sobre prácticas de paz: una aproximación sobre la experiencia colombiana. L-221-Rodriguez_Ana-2009-N_1-205.

La nueva normalidad educativa

Florencia Araceli Zambrano Benites¹³

Palabras claves: Pandemia; Educación; Virtualidad; Familia; Desigualdades.

La crisis sanitaria de alcance mundial, pandemia del virus Covid-19, desencadenó que, en nuestro país a mediados del mes de marzo del año 2020 se decretara el aislamiento social preventivo y obligatorio por tiempo indeterminado para evitar de esta forma la propagación masiva del virus

Este contexto, trajo aparejado un cambio en el sistema de educación provocando el cierre de todos los establecimientos, tomando la decisión de frenar la modalidad de clases presenciales por lo que se interrumpió el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes.

Al mismo tiempo que se desarrollaba este suceso histórico y trascendental, me encontraba cursando mi residencia pre-profesional y para el cual debía realizar un trabajo de investigación con aplicación de encuestas y entrevistas a fin de culminar con mis estudios universitarios. A razón de ello, decidí direccionar mi trabajo hacia el ámbito educativo, principalmente al nivel primario, al percibir el nivel de incidencia que estaba generando la pandemia sobre mencionado ámbito, y dado el hecho de que estaba convirtiéndose en una problemática de amplio debate, tanto en los distintos medios de comunicación como en la agenda pública para su abordaje inmediato.

Con lo desarrollado en estas páginas pretendo exponer, resumidamente, el análisis y las reflexiones que emergieron acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia, así como intentar describir el importante impacto y la relevancia que tuvieron las TIC, pero sin desconsiderar el aspecto social, lo que sucede alrededor de los actores/as principalmente involucrados/as a la institución educativa en este contexto de emergencia sanitaria.

...

Es posible afirmar que la escuela constituye para los estudiantes un espacio no solo de socialización y encuentro con sus pares donde construyen parte de su identidad, sino también se convierte en una institución trascendental para el desarrollo en cuanto al ámbito personal, emocional y social, las personas logran aumentar sus destrezas y aptitudes.

Sin embargo, van evolucionando los propósitos que prevé el sistema educativo de acuerdo a las distintas épocas, en función siempre de lo que el marco social impone

¹³ Licenciada en trabajo social y estudiante de formación docente para profesionales en Ucasal.

o exige de los ciudadanos. Y en relación a ello, durante el ciclo lectivo 2020 se debieron contemplar las modificaciones y restricciones sanitarias implementadas para el resguardo y preservación de la salud, lo cual generó un atentado contra el derecho a la educación.

La institución educativa se vio afectada y condicionada en sus funciones, ya que debió atravesar diversos obstáculos en sus esfuerzos de adaptar la enseñanza presencial a las nuevas formas, caracterizadas por la virtualidad y el uso de la tecnología, debiendo contemplar diferentes variables sociales que no lograban ser identificadas completamente cuando las asignaturas escolares se dictaban en cada una de las aulas de la escuela.

Las estrategias fueron múltiples y complementarias ya que cualquier situación de aprendizaje está sometida a un gran número de factores, entre ellas: la edad de los/las estudiantes, los conocimientos anteriores, el estilo cognitivo, recursos disponibles, etc.

En esto, resultó interesante repensarlas en términos de innovación, en procesos creativos de enseñanza, aprendizaje, nuevos vínculos y herramientas virtuales, buscando a la par superar las restricciones de acceso a la infraestructura que impuso el contexto.

Por ende, la introducción de tecnologías al aula debe ir más allá de pensarlas como un mero recurso didáctico, en referencia a que momentos antes de la emergencia sanitaria los instrumentos provistos por la innovación tecnológica eran un complemento más dentro de la metodología educativa para luego, conformarse como elemento esencial y necesario en el ámbito educativo, así como en las demás esferas sociales.

Los/as docentes comenzaron a depender principalmente de los dispositivos tecnológicos para poder impartir las clases planificadas con anterioridad desde la institución correspondiente, pero sin compartir de manera presencial el espacio físico con el alumnado, sino únicamente a través de una pantalla.

La mayoría de los/as entrevistados/as afirmaron contar con al menos un dispositivo tecnológico (celular) para acceder a la educación virtual de los niños y niñas en la vivienda mientras que solo unas pocas familias contaban con más de uno como ser Tablet o computadora teniendo una mejor accesibilidad a la educación impartida por la escuela de forma virtual.

La institución en sí misma debió reinventarse y planificar un nuevo plan de acción con el fin de tener el mayor alcance posible a los hogares de cada estudiante, quienes a su vez poseen un entorno familiar con características propias, quienes debido a las nuevas disposiciones debieron contar con recursos y conocimientos específicos (no siempre cuentan) para continuar su vida cotidiana dentro de un entorno regido por la semi presencialidad.

Aunque, hay diferencias sustanciales entre las familias, algunas de las cuales tuvieron en sus posibilidades acompañar y ayudar a los niños y niñas en su proceso escolar por lo que muchas veces, se recurrió a personas externas al núcleo familiar, como vecinos/as, compañeros/as e inclusive maestras/os particulares que garantizaron la conectividad, el aprendizaje y el acceso al material escolar.

Esta abrupta transición de la educación presencial a la virtual, puso de manifiesto las desigualdades e inequidades que la sociedad en general venía evidenciando desde hace algún tiempo en nuestro país antes de la crisis sanitaria, y en la cual la escuela constituía un lugar fundamental para la detección, prevención y abordaje de ciertas situaciones problemáticas en el ámbito familiar.

De un momento a otro, madres/padres/abuelos/as, tuvieron que asumir la educación formal de los niños y niñas. De esta manera, las desigualdades en términos de capital económico y cultural se agudizaron porque si en tiempos anteriores era difícil para madres/padres u otra persona con bajos niveles de formación acompañar el proceso escolar, ahora se agrega el desconocimiento digital y sus funciones.

En este sentido, no solo se refiere a la conectividad y acceso a diversos dispositivos, sino también, a las posibilidades de una capacitación o poseer una cantidad de conocimientos sobre las nuevas tecnologías, en el uso de las diversas plataformas virtuales y la posibilidad de disponer de tiempos y lugares propicios para realizar las clases.

Por lo que podemos decir que la atención de la diversidad es uno de los rasgos que debió caracterizar a los diseños curriculares que se propusieron ya que, si no se atiende, difícilmente se practicarán tanto la calidad educativa como la equidad en la oferta del sistema.

La propuesta curricular lejos de ser cerrada y uniforme para cualquier tipo de escuela y alumno/a, tuvo que disponer de un margen de decisión para adecuar y moldear el curriculum a las características de su entorno y su alumnado, partir de la necesidad y las posibilidades de la persona para establecer el ritmo y el estilo de enseñanza que precisaba. Resultó imprescindible abogar por las distintas posibilidades que puedan ofrecerse para las diferentes situaciones que se presentaban.

El retraso en la entrega de los deberes y trabajos prácticos, la inasistencia esporádica a las clases virtuales, la demora en acceder al material escolar son algunos ejemplos de situaciones que requirieron la comprensión y el análisis por parte de todas las instituciones para que el proceso educativo de cada niño y niña tenga continuidad y no genere frustración ni agobio en ellos, ya que a raíz de las restricciones sanitarias se han reducido muchas actividades comúnmente realizadas en la vida cotidiana de todos y todas. El camino hacia una educación *sentipensante*¹⁴.

¹⁴ **Sentipensar** es el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento. Es la fusión de dos formas de percibir e interpretar la realidad a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo

Además a todo ello, acompañan las dificultades que se agravaron durante el año lectivo en relación a la situación socio-económica y laboral, que se vio afectada en mayor medida por la aparición de la Pandemia. Las restricciones laborales impuestas condicionaron la estabilidad económica familiar, por la disminución del ingreso económico y la imposibilidad. Esto llevó a no poder cubrir todos los gastos dentro del hogar como en el pago de los servicios, privando a las familias de consumir ciertos alimentos vitales.

Para finalizar, considero importante mencionar una situación en específico de una de las familias entrevistadas, en la cual únicamente tenían a su alcance un solo dispositivo tecnológico que debía ser compartido por tres niños, por lo que la madre y jefa de hogar decidió organizar la escolarización de sus hijos mediante tres turnos, ya que coincidían sus horarios escolares, priorizando a su hija mayor dado que consideraba que los contenidos impartidos en el nivel que cursaba tenían una dificultad mayor al de sus hermanos menores, a quienes podía acompañar y ayudar sin problemas en sus responsabilidades con la escuela. *“(...) un solo celular y son 3, ahora nos organizamos 15 minutos uno y otro. La mayor tiene prioridad (...)”sic (jefa de hogar entrevistada)*

Asimismo, a ello, se presenta como dificultad el no contar con el recurso económico para destinar al pago de impresiones, por lo que la transcripción a mano de los documentos enviados fue la solución más viable para su situación. *“Mi hija dice que soy una fotocopidora” sic. (jefa de hogar entrevistada)*

“(...) ¿Qué está pasando con esa mudanza de la escuela al espacio doméstico? ¿Qué se pierde con esa diferenciación de espacios, de tiempos, de reglas, de roles? De repente, estamos dando clases en las cocinas, en los baños, en los lavaderos”. - Inés Dussel

Bibliografía

VIVANCO, A. (2020) Teleducación en tiempos de Covid-19: brechas de desigualdad. *Ciencia América* (Vol.9).

BELTRÁN LLERA, J. y Pérez Sánchez, L. (s.f). El rol del profesor

BRAVO, M. (s.f). Métodos Docentes

MAYO, M. E. (s.f). Tecnología Educativa

acto de conocimiento y acción. Eduardo Galeano quien le definió como “aquel lenguaje que dice la verdad”. En el campo educativo, significa “aprender a sentir y pensar al otro” (Espinosa, 2014), ser sujetos de praxis (Ghisso, 2013).

EJE N° 2: Prácticas mediáticas y periodísticas desde la comunicación/educación

En este eje nos propusimos un espacio de reflexión que pongan en discusión los siguientes temas:

- 1) El rol político cultural de los medios de comunicación, es decir ¿Cómo fue la construcción de la información durante la pandemia?, ¿qué sentidos buscaron construir?, ¿cuál fue su posicionamiento ético respecto de la construcción del conocimiento?, ¿cómo se construyeron los procesos de formación periodística en relación a la perspectiva de género?
- 2) Acerca de los medios de comunicación, la educación y las nuevas subjetividades, es decir ¿Qué otras experiencias creamos para disputar los discursos hegemónicos de los medios?, ¿Qué subjetividades emergieron en los distintos espacios que habitamos? y ¿cómo se manifiestan las identidades a la luz de la modalidad virtual y sus distintos dispositivos tecnológicos?
- 3) Acerca de la producción de experiencias mediáticas digitales con/entre estudiantes, docentes, trabajadores populares (podcast, videos, recursos educativos, etc.) y sobre las políticas públicas y el acceso a la información de lxs ciudadanos ¿Qué ocurre con lo público y lo privado en tiempos de pandemia?

Esto no es un taller: experiencias compartidas, haceres y tensiones en torno a «Revista Posta»

Barrandeguy, Cecilia¹⁵

Benítez Rausch, María Florencia¹⁶

Caudana, Leonardo¹⁷

Ceccato, Milena¹⁸

Palabras claves: Lenguajes; Producción editorial; metodologías colaborativas.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es compartir algunas preguntas y certezas que, como equipo de cátedra, intentamos construir en el marco del Taller de Producción-Gráfica Redacción (en adelante: TPGR), un espacio curricular del Tercer Año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. En esta instancia queremos poner en común los procesos colaborativos que promovemos en el aula y que otorgan valor a la experiencia de taller en el marco de una cátedra universitaria.

¿Qué hacemos? El programa del TPGR recupera una modalidad de trabajo en la que los saberes disciplinares introductorios de la escritura periodística y el diseño gráfico se entrecruzan en una pieza comunicacional concreta: la *Revista Posta* (una producción colaborativa, en sus variantes «trabajo en paralelo», «trabajo secuencial» y «trabajo recíproco» [Sharples, 1999]). Lejos de negar la especificidad de los lenguajes escrito y gráfico, creemos que la apuesta fuerte del TPGR está en la discusión entre pares con el objetivo de construir los criterios interdisciplinarios conceptuales y estéticos necesarios para producir la identidad de la publicación. Aquí entendemos la identidad como «un discurso que alude a los valores, atributos y virtudes específicas» (Belluccia y Chaves, 2003: 22) de la revista. El acento está

¹⁵ Lic. en Comunicación Social- Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos

¹⁶ Lic. en Comunicación Social- Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos

¹⁷ Lic. en Comunicación Social- Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos

¹⁸ Lic. en Comunicación Social- Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos

puesto, entonces, en construir formas posibles desarrollar un proyecto editorial que retome y construya dinámicas interdisciplinarias colectivas.

¿Cómo lo hacemos? El trabajo con otrxs es siempre una apuesta y un desafío. Creemos necesario aprender a trabajar con otrxs, con sus intereses, y con saberes y expectativas diferentes a las propias. Es por eso que la organización del trabajo de producción y elaboración de la *Posta* se basa en diferentes etapas del proceso editorial, en las que juegan actores con roles diferenciados pero interrelacionados: coordinadorx, editorx, correctorx, fotógrafx, diseñadorx, ilustradorx, etc. De este modo, el trabajo situado se enriquece de la simulación de una rutina laboral 'real'. A su vez, el plenario como espacio de discusión implica una forma concreta de reflexionar acerca del conocimiento como arena de disputa, de identificar y desarmar prejuicios.

En nuestra propuesta de cátedra subyace lo que entendemos debe ser un *taller*: una experiencia pedagógica que «promueva el trabajo para la resolución del problema específico» desde la puesta en valor de la producción situada trabajo situado, de la construcción de nuevos vínculos entre teoría-práctica y del compartir un problema pedagógico común (TPGR. Programa de cátedra 2020). Un taller-revista; una revista-taller: como siempre (y afortunadamente), los límites son porosos.

En este proceso, la pregunta como dispositivo pedagógico juega un rol mucho más interesante e inquisidor de lo que podríamos pensar. Sostenemos una pregunta cada vez que algo nos interpela, cuando somos parte de un horizonte más amplio de acciones y de reflexiones. No hay pregunta sin un interés previo: quien se pregunta es parte de ese problema constitutivo de la realidad, sobre la que se intenta incidir para llegar a transformarla.

En este sentido, consideramos que compartir un problema pedagógico implica un hacer entre diferentes actores de la escena educativa, que no acontece sin tensiones ni contradicciones. La pregunta por el qué hacemos (la materia disciplinar de nuestro taller), cómo hacemos lo que hacemos (nuestra propuesta pedagógica) y cómo esxs otrxs se apropian de eso que pensábamos (la cursada *per se*) son parte constitutiva de nuestras discusiones como equipo de cátedra.

Intentamos que la construcción de una «agenda propia» se materialice en la identidad de la *Posta* como así también en la elección de las temáticas a tratar y sus consecuentes abordajes. Si repasamos la historia de la revista vemos el problema compartido en cada número: «Intereses y expectativas de lxs jóvenes hoy» (2017); «La Universidad Pública que habitamos» (en el regreso a clases luego de dos meses de tomas universitarias, 2018); «La democracia desde la mirada de lxs jóvenes» (en contexto electoral, 2019) o «La crisis y sus (des) órdenes» (en plena pandemia, 2020).

¿En dónde radica lo nuevo de cada propuesta, *lo otro*? Es interesante pensar de qué intentamos diferenciarnos. El diseñador y artista francés Gérard Paris-Clavel aseguraba que,

en un mundo cada vez más sometido a los imperativos y a las leyes del mercado, el formalismo se ha transformado en un negocio para los servidores de comercio, para los apasionados del logo. Aún al servicio de las instituciones públicas (...) los códigos logotípicos no crean relaciones sociales sino que las controlan, multiplicando los signos idénticos de la competencia territorial. No crean diferencia sino indiferencia (Paris-Clavel, 1997: 18).

Tal vez el valor de una experiencia comunicacional diferente a las hegemónicas sea aquella que nos encuentra en el centro de la escena a partir de un problema compartido.

Ahora bien, ponernos de acuerdo acerca de cuál es ese problema compartido es otro cantar... La experiencia acumulada nos abre nuevos interrogantes: ¿es el taller un espacio de enfrentamiento? ¿Entre quiénes y de qué modos? ¿Qué es lo que está en juego? ¿Puede una publicación como «Revista Posta» ser la materialización de una disputa de poder?

Si entendemos la comunicación como «una condición esencial del ser humano que vive en comunidad, que se constituye como actor de manera relacional, que genera redes y procesos de organización» (Uranga, 2016: 17) es porque vemos allí un

escenario donde se constituyen los actores sociales, espacio de relaciones y conflictos. Parte de la experiencia en el TPGR nos implica complejizar la mirada sobre ciertos vínculos reconociendo que, en el intercambio, se producen nuevos conocimientos y se disputan proyectos políticos y hasta visiones del mundo.

Con la elaboración de *Revista Posta* en el centro de la cursada queremos poner en valor el proceso de construcción por sobre el resultado material del mismo. Revalorizar la dimensión proyectual nos amiga con la experimentación y la imaginación, con el error y la re-elaboración. La revista en mano (impresa) es, apenas, uno de los resultados finales. Somos conscientes de que polemizamos líneas académicas que caracterizan y ponderan la comunicación exclusivamente como un saber técnico. Sin negar que existe un saber hacer implícito en toda pieza comunicacional, nuestro interés radica en el trabajo intelectual conjunto, en una aproximación a la producción colaborativa de esas piezas, con todas las reflexiones, los debates y hasta los conflictos que la tarea implica. De esta manera nos posicionamos en una discusión que queremos dar junto con los y las estudiantes, ya que materializa disputas en torno al perfil de formación profesional en la Universidad Pública argentina.

BIBLIOGRAFÍA:

BELLUCCIA, Raúl y CHAVES, Norberto (2003) «La marca corporativa. Gestión técnica del diseño de signos identificatorios institucionales». Buenos Aires. Paidós.

REVISTA POSTA (ediciones 2017, 2018, 2019 y 2020). Paraná. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. ISSN: 2718- 8299. ISSN: e- 2718- 8302. En línea en: www.fcedu.uner.edu.ar/catalogo

PARIS-CLAVEL, Gérard (1997) «El diseño cobra sentido realmente si persigue un objetivo social». En Revista tipoGráfica, año XI, número 33.

SHARPLES, Mike (1999): «¿Cómo escribimos? Escribir como diseño creativo». México: UNAM..

TALLER DE PRODUCCIÓN: GRÁFICA- REDACCIÓN. Programa de cátedra 2020. Paraná. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

URANGA, Washington (2016) Conocer, transformar, comunicar. Buenos Aires. Patria Grande.

Desigualdades en el campo periodístico: los desafíos del género que nos imponen límites

Barrios María Gabriela¹⁹

Calbó Fátima de los Ángeles²⁰

Palabras claves: medios digitales; desigualdades; mujeres periodistas; hombres periodistas; géneros.

Resumen

El presente trabajo pretende analizar la desigualdad existente en las prácticas periodísticas en distintos medios argentinos durante la pandemia. Cuestionar la diferenciación de labores en medios digitales, donde se evidencia una mayor participación de periodistas mujeres en la redacción de secciones de género, y en menor medida en las de economía y política. En el mismo sentido, se evidencia una menor presencia, casi nula, de periodistas hombres en la redacción de notas con temática de género, y una preponderante presencia en secciones conocidas como “duras”. Lo que nos lleva a reflexionar sobre el rol de las mujeres en el campo de la comunicación en general, y en la redacción de medios digitales en particular. Pero también entendiendo como necesario el lugar de enunciación que dispongan los varones dentro del discurso mediático y el tratamiento de temáticas de género.

Introducción

La pandemia vino a recalcar la necesidad de la formación de periodistas en abordajes con perspectiva de género. Por un lado, para el correcto desenvolvimiento profesional en las prácticas discursivas, y por el otro, para visibilizar el impacto diferenciado en la vida de las mujeres, disidencias y hombres, de las crisis resultantes del confinamiento durante la pandemia; además de las múltiples demandas de diferentes movimientos sociales que habían sido suspendidas en el 2020.

Si bien hay mayor dedicación de la prensa a temáticas de la agenda feminista y otros colectivos como LGBTIQ+ y de nuevas masculinidades; en el ámbito laboral del periodismo, en prensa digital, hay desigualdad en la designación de los espacios de redacción acorde al sexo, reproduciendo así estereotipos de áreas de profesionalización e interés diferenciales para cada género.

Con este trabajo nosotras buscamos problematizar y cuestionar los espacios relegados únicamente a mujeres como futuras periodistas. Es importante empezar a analizar los posicionamientos adjudicados por otros -un medio, la designación de una sección específica- a nuestras labores como informantes y formadoras públicas de

¹⁹ Universidad Nacional de Salta.

²⁰ Universidad Nacional de Salta.

opinión; y las limitaciones a las prácticas profesionales masculinas y disidentes en temas de género.

Para este trabajo se ha realizado un relevamiento de tres medios argentinos, *L'Espectador* creado en la provincia de Salta en 2020; *Tiempo Argentino* fundado en 2010; y *Página 12* creado en 1987 en la Ciudad de Buenos Aires. Se han seleccionado noticias de las secciones de género o violencia de género/a mujeres; política y economía de los meses de junio y julio del año 2021 para establecer una comparación entre los trabajos realizados por hombres, mujeres y disidencias, y los espacios que se les habilitaron en cada medio. Los aspectos a tener en cuenta son cantidades, secciones y tipos de notas desarrolladas por cada uno; y el discurso propuesto por cada uno.

Espacios y temas de especialización acorde al sexo

Hay una fuerte presencia de periodistas mujeres en la redacción de temática de género. Ellas son quienes, en la mayoría de medios digitales, se encargan de la labor de escritura sobre la condición social de las mujeres, ya que sus notas están referidas a temas de femicidios, trans feminicidios, abusos, acoso callejero, o realizan investigaciones y trabajos de relevancia periodística sobre situación de violencia (simbólica, política, laboral, física, psicológica). Y como expresa Inés Arrondo en su cuenta de Twitter “Las mujeres queremos discutir política, economía, estructuras, no solo dar discusiones de género”.

Desde allí es preciso preguntarnos porque sucede que periodistas mujeres son relegadas al manejo y encuadre de escritura de ciertas secciones y no de otras, como ser política, economía, deporte, etc. Y por qué no existen cuestionamientos en torno al rol pasivo que la mayoría de los hombres periodistas toman frente al tema. Como afirma Agudo Alejandra (2017):

Las mujeres que aparecen en los medios de comunicación en calidad de expertas, representan un 9% del total de especialistas, según el Proyecto de Monitoreo Global de Medios de 2015 (GMMP). En secciones consideradas “duras” como política, economía e internacional su ausencia es aún más notable.

El porcentaje de su participación en secciones “duras” es realmente bajo, y esto se puede evidenciar en la observación de las marcas de autorías de periodistas que escriben noticias en secciones de género y de economía del diario digital *Tiempo Argentino*^[1]. En la sección de economía durante el mes de julio, se evidencian cincuenta y dos noticias publicadas; del total, cuarenta y cuatro son escritas por periodistas hombres, dos sin autor aparente y sólo cuatro fueron redactadas por una periodista mujer. Mientras que, en la sección de género, en los últimos meses de junio y julio se registran ocho noticias (sobre cuestiones de violencia hacia las mujeres, femicidios, cupo laboral trans y ley ILE); y del total cinco fueron redactadas por

mujeres, solo una nota por un periodista masculino, y las restantes publicadas sin autor.

En el caso de por Javier Lorena, trabaja sobre una temática que no resulta controversial ni forma parte de una agenda feminista. Él informa los resultados obtenidos de una investigación sobre los cambios en los usos del transporte en Buenos Aires durante la pandemia. Con datos estadísticos, muestra cómo las mujeres tuvieron que cambiar el transporte que utilizaban antes de la pandemia y los varones en menor medida.

El periodista construye el mensaje desde lo positivo que esto aparenta para la población masculina; y deja en evidencia la carencia de una reflexión sobre su rol como varón. Esta ausencia de problematizar y empatizar con temas de desigualdades de género, puede tener que ver con concepciones sociales de las que habla Arroyo Alejandra (2016) cuando describe “los preceptos ideológicos” que son asignados a cada género y reproducidos en el patriarcado:

La mujer es “débil” físicamente, en su carácter, personalidad, moralidad y sexualidad; el hombre, por el contrario, es “fuerte” en todos esos aspectos. El género femenino está asociado con lo afectivo, irracional, inoportuno, incoherente, etc., mientras que el masculino representa lo contrario, sus cualidades son más bien positivas” CLACSO (Arroyo, 2017).

Desde allí conviene reflexionar por qué sitúan a las mujeres fuera de las secciones “duras”, ¿acaso estas percepciones equivocadas son un justificativo que utilizan los medios para no colocarlas en secciones como política o economía?, ¿acaso eso no es sexismo? Y al mismo tiempo, eso nos lleva a problematizar los valores y sentidos que transmite un varón al escribir una nota sobre cuestiones de género, ¿qué temáticas dentro del eje género profundizan los periodistas? ¿cómo interpela en los espectadores una noticia redactada por una mujer sobre economía, sobre política? ¿Y cómo un periodista varón hace circular nuevos sentidos cuestionando sus prácticas al redactar una noticia sobre desigualdades de género? De acuerdo al espacio que ocupan dentro de los medios las y los periodistas; obedeciendo a determinados pensamientos que se cree de ambos, es que se produce la distribución de ciertos lugares y las notas se construyen desde un enfoque particular.

En el diario digital L’ Espectador^[2], tomamos en cuenta dos secciones, por un lado, género y por el otro, política. En el mes de junio y julio se registraron 16 notas, de las cuales 14 fueron escritas por mujeres y sólo 2 por un varón. En la sección de política, de las noticias elaboradas en el mes de junio el relevamiento arrojó un total 20 notas, de las que 12 fueron escritas por varones y 8 por mujeres. Entre las temáticas que redactan los hombres se encuentran golpe de estado, campañas electorales, leyes de políticas públicas sancionadas; mientras que las temáticas de las notas realizadas por mujeres responden a problemáticas de trabajo doméstico, paridad de género, femicidios, proyectos de ley impulsados por movimientos feministas. Este

relevamiento viene a demostrar el carácter hasta a veces desprotegido del que se tiñe la responsabilidad de una redacción con perspectiva de género manejada solo y exclusivamente por mujeres periodistas. En palabras de Facio A. (1999)[1] : “Y es que la asignación de tareas y comportamientos de las mujeres crean una confrontación directa con los hombres, quienes deben excluirse de esos espacios y enmarcan aún más las diferencias entre ambos” (Facio, 2016).

Esta repartición de roles imposibilita la inclusión de hombres en el tratamiento de noticias que responden a cuestiones de género y profundiza los estereotipos que circulan en torno a la redacción femenina como sinónimo de ocuparse de “temas de mujeres”.

Es cierto que en Argentina se ha avanzado en colocar en la agenda pública la inequidad, sin embargo, la perspectiva de género no está completamente incorporada ni institucionalizada en la prensa y muchas veces los medios continúan reproduciendo esquemas de roles que estereotipan; lejos de brindar herramientas de aprendizajes para que los discursos masculinos se desenvuelven correctamente. Si bien estos artículos realizados sólo por mujeres tienen una perspectiva de lucha, no se invita a los hombres a escribir sobre acciones que impactan también en su vida, y en la sociedad en general. Es el caso de la nota “Lanzan una campaña para extender la licencia paterna”, publicada en Tiempo Argentino, la cual es escrita por una mujer, Maby Sosa. Ésta es un reclamo de colectivos de Masculinidades para el cambio Social, Paternando, Desarmarnos y Varones Antipatriarcales, los cuales están especialmente constituidos por hombres masculinos; y al no ser escrito por alguien con la misma perspectiva y situación socio-cultural y personal, continúa presentándose como un “tema de mujeres”.

Es de menester problematizar la inserción de los hombres en la construcción de noticias sobre género, cuestionar el lugar desde donde escriben, pero también proponer instrumentos de cambios; donde periodistas varones sean quienes se aproximen a pensar en y desde sus prácticas, cuáles son los aportes que proponen para estas problemáticas, y de las que forman parte. Como afirma Arroyo Alejandra (2016), [2] “la ideología patriarcal no solo afecta a las mujeres, sino que restringe y limita a los hombres a pesar de su “estatus de privilegio” (Arroyo, 2017).

Así como se precisa la incorporación de la mirada masculina en temáticas asociadas a la exclusión del hombre, también tiene relevancia la incorporación de miradas, aportes y criterios de mujeres en espacios socialmente relegados a los hombres. Dentro del ámbito periodístico, puede tomar gran valor la perspectiva femenina en procesos económicos, políticos y deportivos. Esto puede reconocerse como una aproximación a una solución que dé respuestas a la desigualdad de género reproducidas al interior de las redacciones.

Estos condicionamientos de géneros serán los factores influyentes en los enfoques contruidos en las noticias y si no se llevan a cabo prácticas para modificar ese

panorama, seguirá la presente desigualdad de jerarquías institucionales. UNICEF (2017): “Es por eso que la perspectiva de género es imprescindible como herramienta para entender y contextualizar la información que producimos y difundimos, pero también porque su incorporación puede colaborar en la modificación de esas estructuras patriarcales.[3] ” (UNICEF, 2017),

Tratamiento mediático con temáticas de género

En los tres diarios digitales analizados (L’Espectador, Página 12 y Tiempo Argentino), encontramos coincidencias en los enfoques, énfasis y términos que describen el involucramiento con las temáticas de género, en redacciones realizadas por mujeres y personas de la comunidad LGBTIQ+, pero todas diferentes a los escritos de hombres.

Las notas con temática y perspectiva de género acerca de desigualdades sociales en tiempos de pandemia, que han sido seleccionadas, elaboradas por mujeres, son 13 ya que figuraban como autoras. Si bien no todas ejercen el periodismo en el medio, algunas profesionales del campo fueron invitadas y habilitadas para comunicar. Por otro lado, la nota escrita por Agencia Presentes (@PresentesLGBT) se titula “Argentina reconoce identidades no binarias: se podrá optar por x en el documento”, publicada en Tiempo Argentino. Cabe destacar, que la única nota elaborada por varones, es “El uso del transporte durante la pandemia desde una perspectiva de género”, de Javier Lorena (2021), en “Tiempo Argentino”.

Javier Lorena es Coordinador de proyectos de Grow, género y trabajo. La nota abarca un extenso análisis del uso de transportes de manera diferenciada entre hombres y mujeres comenzando desde principios del 2020 hasta la actualidad, en contexto pandémico.

En las publicaciones mencionadas de mujeres y personas miembros del colectivo LGBTIQ+, se enfatiza la historicidad de los movimientos como el de Ni Una Menos y los reclamos desde el activismo LGBT por el reconocimiento de la identidad no binaria. También se indica que las problemáticas devienen en movimientos, políticas y necesidades actuales, se han reproducido a lo largo del tiempo, y siguen siendo objeto de lucha social. Para ello se emplearon frases como “problemáticas históricas”, “carencia histórica en el país” (para referir a la inclusión de personas travestis trans mediante el cupo laboral), “configuración social históricamente orientada a la apropiación” (en relación a desigualdades económicas y patrimoniales), “la pandemia amplió esta brecha”, entre otras. Lo que buscan demostrar es que hay desigualdades en diversos ámbitos que son históricas, y que la pandemia sólo ha permitido ver esas situaciones agravadas por algunas medidas tomadas durante 2020-2021. “La pandemia aceleró la visualización de la temática del cuidado; ojalá no sólo la haya visualizado, sino que lleve a preguntarse por soluciones al respecto” (Batthyány, 2021). [4]

A diferencia de la publicación de Javier Lorena, predominan los gráficos y sus respectivas descripciones especificando las estadísticas. La problemática de violencia de género es mencionada como un problema de inseguridad observado en las encuestas. No reconoce explícitamente que es un problema histórico y sociocultural, que involucra diversos factores, no solo la inseguridad ante el acoso.

Las producciones elaboradas por mujeres y la Agencia Presentes, tienen perspectivas más interseccionales planteando los diferentes aspectos que hacen a las problemáticas y promueven su sostenimiento en el tiempo, como es el caso de los artículos relacionados a la violencia intrafamiliar o el sostenimiento de la división genérica del trabajo en tareas de cuidado.

El desafío personal y periodístico ahora es incorporar el enfoque de “interseccionalidad” y su profunda implicación cotidiana. Ya entendimos la desigualdad a la que estamos expuestas por ser mujeres. Ahora hay que ir por poner la mirada sobre las distintas desigualdades que nos atraviesan a todas, y articular desde ahí” (Acosta, 2021).

Finalmente, en estos trabajos se observa una identificación con los movimientos y/o reclamos por parte de los periodistas. Emplean la primera persona para referir a los reclamos expuestos o logros obtenidos, como “no nos callamos”, “no vamos a naturalizar nuestras muertes y no vamos a parar”, “se trata de algo más que sobrevivir lo que decimos cuando gritamos Vivas Nos queremos”, “Las personas no binarias existimos, resistimos y luchamos”.

Por el contrario, en el artículo de Javier Lorena, siempre se mantiene al redactor en tercera persona durante la nota; con excepción al último párrafo: “...no hacen más que resaltar lo que sostenemos desde Grow...”, donde se reconoce como parte de esta compañía enfocada a ejecutar políticas con perspectiva de género, pero parece ajeno a la problemática como parte de su cotidianeidad, como un estudio que realiza de una realidad alterna. En la construcción de la noticia, el autor evidencia una cierta distancia de los hechos y prevalece un carácter informador. Para ilustrar esta afirmación conviene citar una parte del texto:

La mitad de las personas que modificaron el medio de transporte utilizado lo hicieron por temor al contagio (47,4%), razón por la cual se pasa del transporte público al vehículo propio o viajes privados. En el caso de los varones, que por cuestiones de ingresos y culturales utilizan más vehículo propio, no modificaron esta práctica (Lorena, 2021).

Es necesario comprender que las producciones, designaciones de roles en agencias mediáticas, las agendas, tienen una intencionalidad y un posicionamiento que revelan el interés o la renuncia al involucramiento en la realidad social. “El ejercicio periodístico no es natural, ni objetivo, somos personas ejerciendo una profesión,

somos parte integrante de una sociedad, tenemos ideas acerca de cada una de las cosas que hacen a nuestra vida cotidiana” (UNICEF, 2017).

Conclusión

Históricamente se han construido imágenes de la mujer asociada a “heroínas” del sexo débil, en referencia a las luchas feministas por la obtención de derechos e igualdad. Sin embargo, los cambios se trabajan de forma conjunta con las diversidades y con las masculinidades, y seguir restringiendo los espacios de movilización a un sólo género promueven la desigualdad y sostienen los valores genéricos patriarcales ya instalados, como si la resistencia sólo es para la mujer.

Dado el espacio que ocupan los medios de comunicación en las sociedades, son referentes en la construcción de identidades, mentalidades y en la creación de ideología, por tanto “deberían evitar reproducir los estereotipos y los prejuicios que se dan en nuestra sociedad” (Bach Arús, Marta, et al, 2000 en CIMAC 2009) (Vargas, 2009).

Como estudiantes y futuras periodistas, esta desigualdad nos viene a interpelar en las maneras de concebir el derecho a la comunicación e información; y en nuestra formación profesional, por ocupar un rol transversal y fundamental para la construcción de sentidos e ideologías en la sociedad en la que estamos insertas como mujeres.

Bibliografía

ACOSTA, L. (7 de junio de 2021). Hablar “de y con” perspectiva de género en los medios. *Página 12*, pág. 1.

ARROYO, A. (2017). *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

BATTHYÁNY, K. (27 de Junio de 2021). Con la pandemia, el cuidado estalló en la cara de quienes no lo querían ver. *Página 12*, pág. 1.

FACIO, A. (12 de febrero de 2016). Feminismo, género y patriarcado. *Justicia y género*, pág. 1.

LORENA, J. (20 de julio de 2021). El uso de transporte durante la pandemia desde una perspectiva de género. *Tiempo Argentino*, pág. 1.

UNICEF. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia: guías para periodistas*. Buenos Aires: María José Ravalli, Especialista en Comunicación de UNICEF Argentina.

VARGAS, H. V. (2009). *Hacia una construcción de un periodismo no sexista*. México: Comunicación e Información de la mujer, AC (CIMAC).

[¹] Tiempo Argentino es un diario dominical de Argentina, editado en la ciudad de Buenos Aires que pertenece a la cooperativa de trabajadores "Por Más Tiempo", creada luego de la quiebra del grupo editorial encabezado por el empresario Sergio Szpolski.

[²] L 'Espectador es un medio local salteño que adopta la narrativa transmedia como una forma de llevar adelante el objetivo de hacerse presentes en la cotidianeidad de Salta.

La importancia de la comunicación organizacional en el proceso de implementación de los planes de estudio en el Nivel Superior

Sandra S. Coca²¹

Graciela del R. Wayar²²

La siguiente ponencia tiene como objetivo analizar parte del proceso de implementación del Plan de Estudio, desde la perspectiva de la comunicación organizacional al interior de un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Jujuy, y forma parte de un avance del Proyecto de investigación “Los procesos de implementación de los Nuevos Diseños Curriculares en dos IES de la provincia de Jujuy, a partir del año 2020 y su relación con lo organizativo y administrativo”.

En tal sentido, cabe señalar que la forma en que se llevó a cabo la implementación de los nuevos Diseños Curriculares, se vinculó directamente con decisiones institucionales respecto de la organización de las clases virtuales/presenciales de espacios curriculares de dicho plan de estudio. Se abordarán aspectos referidos a la importancia de la comunicación al interior de las organizaciones que forman parte del Sistema Educativo y su implicancia en torno de la enseñanza virtual y la aplicación de directivas provenientes de estratos jerárquicos superiores pertenecientes al Ministerio de Educación de la provincia.

Para dar inicio al análisis de la temática elegida, se puede afirmar que las relaciones que se dan entre los miembros de una organización se establecen gracias a la comunicación, en los procesos de intercambio en los que se asignan y se delegan funciones, se establecen compromisos, y se le encuentra sentido a ser parte de la misma. Para esto, es necesario que toda institución pueda construir en el contexto de su estructura organizacional, un sistema de comunicaciones e información que de alguna manera estructure la dinámica de los procesos internos para promover la participación, la integración y la convivencia en el marco de la cultura organizacional, que es el ámbito en el que cobra sentido el ejercicio de funciones y el reconocimiento de las capacidades individuales y grupales. En una entrevista realizada a una de las autoridades de un Instituto de Nivel Superior, se le solicitó que describa aspectos vinculados a la implementación de la cursada de los espacios curriculares del nuevo Plan de Estudio de una de las Carreras de Profesorado, en tal sentido comentaba:

“...ahora nos hablan de un proceso dual, para un gobierno es un proceso dual para la provincia nos dicen que bimodal, pero el Consejo Federal de Educación define a la bimodalidad como un proceso que se da la educación en el aula y la educación en línea eso es lo que nos explicaron en la última reunión que

²¹ F. H. y C. S. UNJu

²² F. H. y C. S. UNJu

tuvimos y tenemos que presentar hasta este lunes, lunes 21 como último... nos pusieron plazo este viernes y ahora nos dicen hasta el 18 y ahora nos dicen hasta el lunes para presentar una propuesta de cómo será el ciclo lectivo 2021, la propuesta es tenemos que pensar por campo de formación ellos consideran que el campo de formación general debería ser, ellos nos proponen debería ser virtual, el del trayecto de la practica debería ser presencial, esas son las sugerencias de la Dirección de Educación superior, y que el campo de la formación específica deberíamos ver en función de nuestra realidad, de nuestra situación y del espacio físico como vamos a organizar el ciclo lectivo 2021, pero también debemos ser futuristas porque no sabemos qué va a pasar el año que viene estamos viendo impactos de Europa como está ocurriendo esta emergencia sanitaria que hoy nos... que hoy está en todo el mundo y que por lo tanto nos preocupa, por un lado nos hacen trabajar constantemente nos piden propuestas y después eso queda en el vacío porque no sabemos hoy por hoy tenemos que ser futurista es lo primero que podemos hacer, pero ellos por otro lado nos exigen que presentemos la propuesta hasta el día lunes, eso es lo último que tenemos, los últimos deberes que tenemos que presentar" (Entrev. 1)

En esta respuesta, se pueden visualizar algunos aspectos vinculados a la administración como ámbito en el que se traducen e interpretan las normativas emanadas por la política educativa, es en ella en la que cobran sentido las directrices emanadas por los niveles jerárquicos que establecen el funcionamiento de las organizaciones escolares, en este caso de Nivel Superior. En tal sentido, se puede visualizar según Tyler que los sistemas escolares, es decir, las mayores unidades en los niveles estatal, provincial y nacional, pueden exhibir muchas características de tipo burocrático clásico, pero las escuelas mismas, quizá por estar "cerca de las bases", muestran una serie de características estructurales que parecen encajar mejor entre las actividades no rutinarias y entre los acontecimientos no previsibles (Tyler 1996, p.9) , esto debido a la figura de una autoridad burocrática (representada por las autoridades ministeriales), que de alguna manera es la encargada y responsable de resolver los aspectos vinculados al funcionamiento de la organización escolar, por lo que esta solo tendría que encargarse de la tarea de enseñar. Esto se puede inferir de las palabras de una de las autoridades, cuando menciona plazos brindados por la superioridad para la realización de la tarea de organización del periodo lectivo 2021, esto en cuanto al dictado bimodal de las unidades curriculares, en tal sentido surgen los siguientes interrogantes, ¿se consideran las condiciones edilicias y de organización de las instituciones educativas respecto del dictado virtual o presencial de las materias?, ¿las autoridades educativas orientan respecto de cómo se llevará a cabo la bimodalidad?, ¿se realizó un relevamiento respecto de la capacitación o formación que tienen los docentes en cuanto al uso de la virtualidad antes de solicitar la implementación de esta modalidad?, ¿de qué manera se hacen llegar estos pedidos de organización al interior de la institución educativa, de manera formal escrita u oral?, en tal sentido se puede afirmar que la relación que se mantiene

entre superiores y colaboradores permite que las condiciones en el flujo de la información mejoren o empeoren considerablemente, cuando el superior quizás no tuvo en cuenta de brindar condiciones para mantener clima organizacional favorable, confianza y el ambiente laboral es demasiado hostil o amenazante, puede generar la desconfianza y una actitud temerosa que bloquee la comunicación (King Núñez, 2012, p. 9), es por esto que la comunicación organizacional es una importante herramienta que aporta mucho al ámbito laboral, ya que permite que a través de la transmisión de la información dentro de las organizaciones se puedan identificar los requerimientos y logros esperados de la organización y los docentes que forman parte de la misma, en este caso la forma en que se llevará a cabo la implementación del desarrollo de las clases durante el presente periodo lectivo.

De este modo, la comunicación organizacional, permite no solo el conocimiento de los recursos humanos, el desarrollo de las actividades en la organización escolar, sino además aspectos vinculados a la consecución de los logros estipulados en el Plan de estudio. Se puede afirmar también que la principal finalidad de la comunicación organizacional es primordial para alcanzar los objetivos institucionales; elementos que en conjunto dan paso al desarrollo organizacional y de los colaboradores que se van preparando para alcanzar su mejor desempeño. (P. 9), de allí la gran importancia de la comunicación como elemento importante en las relaciones humanas, que al momento de concretizar proyectos se hace esencial en la clarificación de los aspectos sustantivos en este caso, del desarrollo de las clases virtuales y presenciales de los espacios curriculares.

Algunas reflexiones en torno a la comunicación organizacional

Respecto del análisis realizado, se puede decir que dentro de una organización escolar, es indispensable que la comunicación fluya en distintas vías, desde un nivel jerárquico menor a uno más alto y viceversa, en una relación no solo vertical sino también horizontal. Por lo general y como se expresó en el fragmento de la entrevista, la comunicación solo se mantiene en una dirección vertical y descendente, de acuerdo a la experiencia citada por una de las responsable de la institución, se hace necesario contemplar además con mayor relevancia la comunicación de forma inversa, del nivel inferior y hacia arriba, y no solamente la circulación de la información del nivel jerárquico superior a uno inferior, de seguir persistiendo este tipo de dinámica, se presentarán problemas de comunicación de gran impacto en la organización. Se plantea la necesidad de que la comunicación, también surja desde el ámbito docente para que se puedan establecer y consensuar los parámetros y condiciones en las que se llevarán a cabo el desarrollo de las clases para el dictado virtual o presencial de las materias y de esta manera garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para los docentes como para los alumnos.

Bibliografía

TYLER, W. (1996). En Organización Escolar: una perspectiva sociológica (2ª edición Madrid, España: Morata.

KING NUÑEZ K. I. (2012) Comunicación organizacional: tipos, flujos, barreras y auditoría. Disponible en <https://www.gestiopolis.com/comunicacion-organizacional-tipos-flujos-barreras-y-auditoria/>

LLACUNA MORERA, J. – Pujol Franco, L. (2004) La comunicación en las organizaciones. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. España. Disponible en https://www.insst.es/documents/94886/326775/ntp_685.pdf/f034c683-035c-42e6-836f-9ab37677fa5f

EJE N°3: Lo comunicacional en espacios institucionales y escolares

En este eje nos propusimos intercambiar aquellas trayectorias y experiencias que se dieron en las diferentes instituciones educativas en el contexto de COVID, y que pusieron en tensión los formatos educativos tradicionales por la incorporación de las TIC. En ese sentido, las ponencias intentaron dialogar sobre las siguientes preguntas:

¿Cómo se reorganizan las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el ámbito virtual?

¿La virtualidad facilita la construcción colectiva, el diálogo de saberes y la conformación de espacios interdisciplinarios?

¿Cuáles son las dificultades que se presentaron a partir de la mediación tecnológica?

¿Qué planteamientos, posicionamientos y discursos críticos en torno a la tecnología digital emergieron en la pandemia? ¿Cuál es el lugar que se le dio al derecho a la comunicación y al derecho a la educación?

Las instituciones escolares (escuelas, colegios, universidades, INFD, etc.) como comunidad ¿qué roles ocuparon en el contexto de emergencia sanitaria?, ¿de qué manera buscaron sostener el vínculo pedagógico?

Dada la cantidad de trabajos presentados en este eje, se dividieron en 4 (cuatro) siguientes sub ejes: 1) Prácticas comunicativas educativas universitarias (parte I), 2) Prácticas comunicativas educativas universitarias (parte II), 3) Prácticas de Comunicación/Educación en secundario y nivel Superior no Universitario, 4) Prácticas de la Comunicación/Educación desde la cultura y la inclusión.

SUB EJE 1: Prácticas comunicativas educativas universitarias. Parte I.

Reflexiones en torno a la virtualidad como espacio de aprendizaje: la experiencia de PAC - UBA en pandemia

Mirta Amati²³

Nadia Dragneff²⁴

Cecilia Vilalta²⁵

Juan Vinuesa²⁶

Palabras claves: comunidades de aprendizaje virtuales; saberes; educación; herramientas digitales; comunicación comunitaria.

Introducción

En estas Jornadas proponemos compartir las experiencias educativas desarrolladas en la materia Promoción de Actividades Comunitarias (PAC) de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA, con el propósito de realizar un aporte a la temática que nos convoca: reflexionar sobre el campo de la Comunicación/Educación desde lugares que se gestaron en el contexto de pandemia por el COVID-19, con actores e instituciones universitarias y comunitarias, estudiantes y docentes de distintos niveles educativos.

La pandemia profundizó las desigualdades estructurales e impactó en el ámbito educativo. Las dificultades en el acceso a dispositivos TIC, a conexión y a capacitación digital de calidad ampliaron esas brechas. Estas dificultades materiales, culturales y simbólicas surgidas desde la emergencia nos convocaron a vincularnos de otro modo con los estudiantes, a virtualizar algunas clases, a redefinir el proceso de evaluación y repensar prácticas que venimos desarrollando con antelación.

En este documento presentamos una síntesis de las principales modalidades, estrategias y cambios en nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje, así como en

²³ Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

²⁴ Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

²⁵ Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

²⁶ Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

los proyectos político-académicos y los procesos de transformación e innovación en los que venimos trabajando.

PAC es una materia curricular, dirigida a estudiantes de la orientación en Comunicación Comunitaria (CC), próximos a recibirse e insertarse en el campo laboral de la comunicación. Desde 2014, el equipo docente de PAC viene proponiendo trabajar en la articulación de: la formación teórico-metodológica con la práctica reflexiva, el trabajo territorial con el trabajo de escritorio, el espacio-comunicación cara a cara con el espacio-comunicación virtual y en red, entre otras interseccionalidades, interdisciplinariedades e intersticios del campo de la comunicación (Amati, 2018).

¿Cómo se construyó la virtualización de PAC?

Desde mediados del 2020, había claridad -en el nivel superior- que la educación virtual no era cuestión de dos o tres encuentros a la espera de la vuelta a clases presenciales, sino que era necesario diseñar y armar un trayecto pedagógico virtual más complejo (con módulos de enseñanza y secuencias didácticas). En ese contexto, muchas materias sintieron la compulsión de transformar los teóricos en videos de *youtube*, las devoluciones y evaluaciones en audios de 60 minutos, en estar las dos horas de clase en videoconferencias y grabarlas para quienes no podían conectarse, como si la solución fuese meramente instrumental: *registrar* todas “nuestras clases” para que lo/as estudiantes en lugar de *verlas in situ*, las *vieran en internet*. ¿Se trataba de eso? ¿era pedagógico usar la red con esa modalidad? ¿estábamos pensando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los objetivos de nuestras materias y en los paradigmas de comunicación/educación: no bancario, no reduccionista, interrelacionado y articulado con lo comunitario y lo cotidiano, una educacomunicación creativa y transformadora? ¿Podíamos retomar esos propósitos de nuestras materias, carreras y proyectos en un contexto comunitario inusual como es el de COVID?

En ese contexto, nuestras estrategias docentes se centraban en “no perder” a les²⁷ estudiantes con expectativas de iniciar su cursada y hacerlo de un modo “rápido o expeditivo” para enfrentarnos con herramientas que pudiesen garantizar la comunicación con les cursantes. Consideramos que para esto nos sirvió “no improvisar”, trabajar sobre lo históricamente construido y las fortalezas que ya teníamos: el equipo había realizado distintos cursos virtuales (que ofrecían año a año la facultad y la universidad: los del campus, el PADOCC²⁸ y el CITEP²⁹). Por eso, ya

²⁷ Utilizamos la “e” como generalizador, siendo esta temática parte de las reflexiones de nuestros trabajos y materia.

²⁸ Ver el curso de posgrado PADOCC (Programa de Actualización Docente) en: <http://www.sociales.uba.ar/posgrados/padoc/>

²⁹ Ver la propuesta del CITEP (Centro de Innovaciones en Tecnologías y Pedagogías de la UBA) en: <http://citep.rec.uba.ar/acerca-del-citep/>

habíamos diseñado varias clases como complemento de la cursada presencial.³⁰ Si en PAC la propuesta -desde el inicio de la cátedra- asumía un enfoque comunicativo que se diferenciaba del esquema tradicional (transmisor y lineal), y de una pedagogía repetitiva y memorística, ¿por qué recaer en ellas al virtualizar nuestra propuesta? En lugar de eso, revisamos los canales virtuales con los que ya contábamos para proponer un uso de las herramientas tecnológicas donde se promueve la creación colectiva y la interacción y vinculación: el aula que nos provee la facultad (moodle), los blogs (que unificamos), el Canal de *Youtube* y la creación de redes sociales de la materia: *Instagram* y *Facebook*. También, revisamos las actividades del campus (incorporando en el mismo las articulaciones con los otros medios) ya que un canal que para nosotros había sido complementario a la presencialidad, ahora iba a ser el único.

En las decisiones y el contenido a enseñar/aprender, fue determinante el *para qué lo hacemos, el sentido y objetivo de cada lectura y actividad: qué queremos lograr* en el “ida y vuelta digital”, no sólo el espacio era diferente sino también las temporalidades -sincrónicas y asincrónicas- que imprimían ritmos y diferencias: una descentralización y diferencia muy distinta al aula presencial más homogénea. Algunos resultados y hallazgos, son los que compartimos aquí a modo de “conclusiones preliminares” que guíen nuestras prácticas de virtualidad como espacio de aprendizajes. Con esto, continuamos con la metodología de PAC: elegir lo comunitario (Ucar, 2009), partir de las prácticas y acciones comunitarias para teorizarlas y volver a las prácticas y acciones comunitarias (Amati, 2018).³¹

Propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto digital

Diseñar acciones sincrónicas breves y focalizadas

La modalidad digital nos llevó a rediseñar propuestas sincrónicas *breves y focalizadas*. Breves, para que surjan preguntas y disparadores que puedan saldarse en otros espacios-tiempos de la virtualidad (en las lecturas, visualizaciones, actividades asincrónicas). Focalizadas, para que cada estudiante pueda comprenderla de forma autónoma y concentrarse en uno o dos conceptos primordiales de la materia y los distintos plazos (en la primera etapa COVID, inciertos).³²

Estos encuentros de intercambio sincrónico -entre grupos de estudiantes y docentes-ayudantes- se proponen como espacio de revisión colaborativa: de actividades

³⁰ El aula virtual de PAC existe hace más de 3 años y se inscribe dentro del campus virtual de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, desarrollado en la plataforma Moodle.

³¹ También es el método de la Investigación- Acción (IA) y la IA-Participativa: partir de la acción para investigarla y volver a la acción.

³² En un 1er. momento, la UBA ni siquiera aseguraba que esta modalidad iba a ser reconocida, no eran clases obligatorias ni iban a ser evaluadas. Esto fue cambiando en el 2do cuatrimestre de 2020.

asincrónicas en el foro que se leen o escuchan entre todos; de avances de cada proyecto de TP (Trabajo Práctico); de conceptos y paradigmas teórico-metodológicos del programa; de diferentes géneros y producciones que los estudiantes pueden elegir.

Otra propuesta sincrónica son las “Clases Abiertas”: espacios de encuentro con organizaciones comunitarias a partir de 3 ejes o temas: trabajos de estudiantes de comunicación *en/con* organizaciones comunitarias (tesis, proyectos de extensión, PSE³³); museos comunitarios y perspectivas de géneros y Educación Sexual Integral (ESI) en comunidades.

Pensar y desarrollar nuevos espacios asincrónicos

Trabajamos en base a actividades individuales y colaborativas asincrónicas, teniendo en cuenta la complejidad y diversidad en la organización de los tiempos en pandemia. Para esto utilizamos herramientas de la plataforma institucional y aplicaciones externas:

- Moodle - Campus Virtual Sociales: foro, glosario, videos, mapas conceptuales, Audio-guías³⁴.
- Redes (Instagram-Facebook), podcast, muros colaborativos, nube de palabras.

Cierre

Para cerrar este resumen y abrir la conversación en las jornadas, listamos algunos resultados de las modalidades -tanto sincrónicas como asincrónicas- implementadas. Dichas modalidades nos permitieron:

- Trabajar desde la pedagogía de la pregunta (Freire, 1986), desde diversos géneros de análisis y producción de sentidos (revisando críticamente metodologías ortodoxas o tradicionales).

³³ PSE: Prácticas Socio-Educativas. Desde 2010, la UBA resolvió aunque no reglamentó dichas prácticas como obligatorias para la integralidad de las funciones universitarias y la extensión o vinculación con la sociedad: <http://www.sociales.uba.ar/extension/practicassocialeseducativas/>. Si bien, PAC se presentó para su aprobación todavía no pudieron aprobarse en el Consejo Directivo de nuestra facultad (a pesar del acompañamiento y promoción desde la Carrera de Comunicación y la Secretaría de Extensión). Ver: <http://www.sociales.uba.ar/extension/practicassocialeseducativas/>

³⁴ Producción de audio-guías para introducir los textos y las unidades del programa, así como para la producción de los Trabajos Prácticos (realizados por los estudiantes): cada audio propone preguntas y desafíos desde los autores para reelaborar el trabajo práctico final. Al estar subidas en el campus pueden ser escuchadas de modo asincrónico.

- Dialogar con producciones comunitarias (de las mismas organizaciones, de intervenciones y tesinas de estudiantes y/o graduados, de docentes e investigadores, etc.).
- Pensar el proceso de acreditación y evaluación por fuera de los tradicionales exámenes (Litwin, 1998).
- Redefinir las producciones y TP grupales que nos permitió enseñar-aprender los formatos de tesinas: informe final (de investigación e investigación-acción), producciones audiovisuales (*podcasts*, videos, audios, cartillas, bitácoras de aprendizaje, etc.).
- Abrirnos a los desafíos del futuro laboral del campo profesional de les comunicadores comunitarios (Vargas y Benavente, 2018).

En fin, nuestra experiencia pedagógica “en cuarentena” nos lleva a considerar varios elementos para seguir pensando la “*temporalidad digital*”: el dinamismo, la apertura y predisposición al “cambio constante”, a la incertidumbre -el “no saber”- y a la certeza de ir construyendo el aprendizaje en el tiempo y el ritmo de “les otros”: darnos el tiempo necesario para estos dispositivos y estas personas.

Seguir centrándonos en la comunicación y los *vínculos*: estamos distanciados físicamente, pero lo digital nos posibilita individualizar y trabajar en pequeños grupos, vamos más lento, pero a un ritmo a medida de esas individualidades, e incorporamos otros modos de generar comunidad. Esto es así si no *menospreciamos de entrada otros modos de hacer, de saber y conocer*. La *enseñanza digital* prioriza el *microaprendizaje*, la *brevedad y focalización de contenidos*: qué debemos abordar como equipo docente, qué pueden trabajar les estudiantes, cómo podemos incluir a los grupos y comunidades.

La enseñanza y el aprendizaje se vuelven *significativos* cuando nos centramos en las personas y consideramos *los múltiples contextos en donde se desarrolla ese proceso educativo*. Es allí donde estamos situados: *docentes, estudiantes, comunidad académica, comunidad territorial, comunidad nacional*. Nunca estamos ajenos a la vida sociocomunitaria y sus dinámicas (no podemos no comunicar y no podemos no ser seres sociales) pero *la pandemia resaltó o evidenció esa dinámica social*: qué priorizamos y qué naturalizamos frente a las múltiples cuestiones comunitarias; *cómo nos vinculamos (y nos des-vinculamos)*; cómo nos comunicamos (y a quiénes dejamos afuera); cómo *elegimos* vivir y hacer comunidad (Ucar, 1998) o *elegimos nuestras individualidades y libertades personales*.

Bibliografía

AMATI, M., DRAGNEFF, N. y VINUESA, J.F. (2020). Actividades Comunitarias en contexto de cuarentena. Una experiencia pedagógica, comunicacional y comunitaria en la universidad. 3ras. Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, UNLP. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106877>

AMATI, M. (2018). Heterodoxias, indisciplinas y diferencias (en la comunicación). 20vo Congreso latinoamericano de comunicación de la UNVM. Villa María, Córdoba, Argentina. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1967

FREIRE, P. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. La Aurora.

LITWIN, E. (Comp.) (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.

ÚCAR, X. (2009). La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria. UAB. <http://ddd.uab.cat/record/54267>

VARGAS, T. y BENAVENTE, S. (2018). Trabajar en comunicación. Primeros resultados de la encuesta a graduados/as de la Carrera de Comunicación de la UBA. Observatorio del campo de la comunicación y el desarrollo de las profesiones (DERCOM) Carrera de Comunicación, FCS, UBA.

Entornos virtuales y educación en tiempos de confinamiento. Relatos de experiencias de las adscripciones docentes y estudiantiles en la Cátedra de Comprensión y Producción de Textos, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, UNSa

Patricia Cardozo³⁵

Silvia Mendoza³⁶

Romina Mendía³⁷

Palabras clave: entorno virtual; tics; enseñanza.

Durante nuestra participación en la cátedra de Comprensión y Producción de Textos, año 2020, nos encontramos en un escenario inesperado en donde la materia ya contaba con herramientas tecnológicas (redes sociales y otros sitios de vía de comunicación). Debido a la pandemia, así como otros espacios curriculares, tuvimos que adaptarnos exclusivamente a lo tecnológico para avanzar con el dictado de la cátedra.

Años anteriores a la pandemia, una de las situaciones más complejas en esta materia es la deserción que se hace evidente al finalizar el cursado, debido a diferentes factores como económico, laborales o simplemente por su complejidad. Con el cumplimiento del confinamiento estricto en los primeros meses del 2020, la modalidad virtual tuvo que ser la base principal en el dictado de Comprensión de Textos, por lo que era necesario repensar sobre las diferentes herramientas tecnológicas con las que contábamos, y además comprender lo más importante: el universo de posibilidades y condiciones de nuestros estudiantes y cuáles eran las herramientas tecnológicas con las que ellos contaban.

Más allá de los condicionantes por los cuales varios alumnos pasaron, la materia tuvo que dictar los contenidos de alguna manera para seguir con el espacio curricular, el aspecto económico, el acceso a internet y contar con dispositivos tecnológicos. Como nos plantea Rivas (2020), una “pedagogía excepcional”, que rompió los esquemas tradicionales, implicando nuevos escenarios de enseñanza, en donde el currículum como documento formal ha sido transformado, interpelado por los/las docentes. Desde la cátedra Comprensión y Producción de textos se realizó ese recorte,

³⁵ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

³⁶ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

³⁷ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

armando una cartilla práctica que buscaba optimizar el tiempo y organizar los contenidos que se iban a dictar hasta finalizar la materia.

Otro factor que incide en el cursado de la cátedra, es saber que no todos/as los/as alumno/as contaban con un dispositivo móvil o red de internet para hacer uso de las herramientas TIC que se habían previsto trabajar desde la cátedra, como el uso del grupo de *Facebook* “Preguntas sobre Comprensión y Producción de Textos”, que fue nuestro principal canal comunicativo con los alumnos y las alumnas para brindar diferentes noticias referentes a la cátedra. Otra aplicación fue *WhatsApp* creando un grupo con estudiantes de primer año, en donde se mantenía informado sobre horarios de clases, trabajos prácticos. Y se utilizó la aplicación *Meet* para poder dar clases teóricas y prácticas con los alumnos. Como se dijo anteriormente estas clases virtuales no resultaron igual para todo/as lo/as alumno/as que en pandemia se consideró un privilegio acceder a las clases virtuales, pese que el acceso a la conectividad es un derecho al igual que el acceso a la educación.

Transitando nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje

Las clases se dictaron mediante videollamadas con la plataforma *Zoom*, mientras que las consultas y los comunicados, los seguíamos realizando a través del grupo de *Facebook* “Preguntas sobre Comprensión y Producción de Textos”, que es una herramienta utilizada desde años anteriores. Además, en este año 2020 incorporamos un nuevo medio de comunicación: la creación de grupo de *WhatsApp*, que en un principio tuvimos que dialogar con el equipo de la cátedra ya que se ponía en cuestión la privacidad del equipo docente y que luego de evaluar los pros y los contras se decidió que este último, sería un recurso muy utilizado por los adscriptos estudiantiles. *WhatsApp* es la aplicación que lidera el primer lugar de la lista de aplicaciones con mayor cantidad de usuarios en el mundo, cuenta con 849,9 millones de instalaciones de acuerdo con datos aportados de la empresa tecnológica *Sensor Tower*, por este motivo pensábamos que, al ser un espacio con mayor alcance, este podría ser una posibilidad de comunicación con los estudiantes.

Uno de los grandes escenarios que ha cambiado con la pandemia, ha sido cruzar esa vereda entre lo presencial y lo virtual. ha afectado a nivel general en todos los niveles educativos, pero en el nivel universitario pudo verse aún con más claridad, ya que los estudiantes recién estaban transitando su camino formativo, sumado a las inseguridades, dudas y preguntas propias de su nueva etapa. Sumado a ello un contexto virtual, implicó comenzar a preguntarnos de qué manera se iba dictar el cursado de una materia que de por sí resulta compleja para la mayoría del alumnado que inicia la carrera. Como nos plantea Dussel (2020) la pandemia no tiene que ser una experiencia expulsiva, sino por el contrario de inclusión, de integración a la de un común escenario, de pensar este tiempo entre todos, también una cultura y un pensar y armar entre todos. En este sentido desde la cátedra se buscó alternativas para poder llegar a la mayor cantidad de estudiantes posibles, dando facilidades en cuanto a entrega de prácticos, los adscriptos docentes crearon espacios tipo talleres para

trabajar con grupos pequeños de alumnos y ayudarlos en el proceso de escritura del ensayo final, que consta como el trabajo que se debe aprobar para finalizar la materia. Y buscar diferentes herramientas como ya se dijo grupo de *WhatsApp* y *Facebook* para comunicar y tratar de incluir a los estudiantes en una participación activa. Aunque sabemos que de los estudiantes que se inscribieron, al menos 100 no lograron terminar de cursar la materia.

Antes de la pandemia cada comisión tenía su metodología de enseñanza, la realización de trabajos prácticos se aplicaba en la hora de clases prácticas, permitiendo que estudiante pueda participar más, apropiarse del conocimiento teniendo una parte activa, las dudas se consultaban en el momento, y el intercambio era más ameno porque esto permitía el diálogo, el estudiante comprendía, y aparte adscriptos podían conocer en profundidad al estudiante: su forma de aprender, su interés.

Retomando los aportes de Pereyra (2020), nos plantea sobre las desigualdades educativas y los nuevos desafíos docentes, por ello toma diferentes “circuitos”, en este sentido nos interesa reflejar el circuito dos que habla de una “continuidad pedagógica a través de redes sociales y herramientas de encuentros virtuales (como *Google Meet* o *Zoom*, entre otras). Sin embargo, se reflejó una clara evidencia dirá la autora, respecto a que la mayoría de los estudiantes no contaban con computadoras o conexión de internet, si bien fue una experiencia recuperada de escenarios educativos de nivel primario y secundario. La educación superior no ha quedado atrás, ya que tuvimos casos de alumnos y alumnas que nos decían que no contaban con un dispositivo más que un celular o no tenían datos para trabajar, por lo que muchas veces los trabajos se recibían incluso tiempo después de las fechas estipuladas. Es decir que fue una constante preocupación por parte del equipo de cátedra de tratar de focalizar en aquellos alumnos que no podían conectarse y que muchas veces utilizan intermediarios para comunicarse o el grupo de *Facebook*, entendiendo que es una red social que generalmente utilizan todos/as los/as alumno/as.

El dispositivo de conexión entre familias y escuelas es el celular, aunque la mayor parte de los docentes del Circuito afirman contar con computadora conectada a internet en sus casas. En muy pocos casos del Circuito 2 se hace referencia al trabajo organizado en plataformas educativas. Los docentes entrevistados afirman que la mayoría de los estudiantes no cuenta en sus hogares con computadoras conectadas a internet.

Lo virtual prácticamente más allá de los intentos del docente para que suceda la participación y el intercambio, la dinámica de pantalla se tiende a ser unidireccional y no es extraño pensar en el sector de alumnos que solo está conectado pero que tanto micrófono como pantalla se encuentran apagadas y, por lo tanto, en diferentes oportunidades llega tornarse un monólogo. Y esto no es para pensar en quién debe

mejorar su saber hacer, sino que es para reflexionar acerca de lo que tiende a suceder en clases virtuales.

Estos son los nuevos desafíos que, durante el año 2020, como equipo de cátedra tuvimos que afrontar ya que la situación pandémica agudizó la brecha digital. Es por eso que consideramos que la reivindicación al derecho a la conectividad es un debate necesario, un tema de políticas públicas y una responsabilidad institucional en una universidad pública y gratuita.

Bibliografía

DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE, Editorial Universitaria.

RIVAS, A. (2020). Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? Universidad de San Andrés.

PEREYRA, A (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE: Editorial Universitaria.

Lo que no nos mata, nos hace más creativxs. Estrategias pedagógicas en tiempos de aislamiento social: entre el diseño ideal y la necesidad de lo posible³⁸

Luciana Isa³⁹

Sofía Peroni⁴⁰

Robertina Sacido Torchio⁴¹

Palabras claves: comunicación/educación; pandemia; virtualidad; universidad.

Introducción

En este artículo nos proponemos recuperar, desde un enfoque analítico, las reflexiones surgidas a partir del desarrollo del primer cuatrimestre 2020 en el 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 nacional⁴², frente a la declaración de la Pandemia por Covid-19.

Nos interesa señalar que el análisis se inscribe en un marco conceptual que se abre a partir de determinadas categorías que, ante la propia mirada crítica, ameritan especificarse. Como enfoque transversal teórico-metodológico, es la sistematización de experiencias la perspectiva que orienta la reflexión, entendiendo que no hay modo de generar aprendizajes sino que es a partir de mirar crítica y teóricamente nuestras experiencias de comunicación/educación para producir conocimiento sobre las

³⁸ El presente artículo está escrito en su totalidad con lenguaje inclusivo, recurriendo al uso de la “x”, conforme a lo dispuesto por Resolución N° 223/2018 del Consejo Directivo de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, en la que se establece “aprobar la utilización de lenguaje inclusivo con perspectiva de género en documentos, actos administrativos, disposiciones y cualquier tipo de texto académico emanado desde nuestra Unidad Académica” (Art. 1°, Res. 223/2018, Nov. 2018).

³⁹ Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata

⁴⁰ Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata

⁴¹ Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata

⁴² 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 10/08/2021).

mismas.

Pensamos en la sistematización de experiencias como una forma de reflexionar, aprender y producir conocimiento desde nuestras prácticas (Isa y 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.

Para el análisis, nos posicionamos desde una perspectiva de comunicación/educación, que nos propone -además de un posicionamiento político transversal a la práctica educativa- el reconocimiento situado, complejo y comprometido de lo que sucede dentro y fuera del aula. Esta mirada pone el foco y problematiza las dinámicas sociales de la producción social de sentido, articulando de manera troncal las estrategias pedagógicas, las políticas y las comunicacionales. Además, la perspectiva de género y una epistemología feminista son pilares orientadores del proyecto educativo que componemos como docentes, de nuestra práctica docente individual y colectiva, y por lo tanto también de este ensayo.

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

Frente a esta *excepcionalidad*, 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 y apropiaciones de los espacios en la casa, de los dispositivos electrónicos disponibles, de muchos de nuestros hábitos y nuestras economías⁴³.

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*. Las experiencias en comunicación/educación, mediadas (sobre todo en este contexto) por los medios y las tecnologías digitales, nos llaman a planificar, diseñar y convivir con la incertidumbre. Sabemos que estas palabras no son del todo compatibles, pero si hay algo que es innegable en este proceso transcurrido, es que nadie estaba preparadx para esto.

Como ya se mencionó, el establecimiento del ASPO y el consecuente inicio de clases

⁴³ Durante los primeros meses se publicaron notas periodísticas acerca de las reconfiguraciones y reorganización familiar a partir 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. Se puede consultar: Letoile, Y. "Mandados con hijos: la polémica llegó a la ciudad". Diario El Día. 26/04/2020. <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, Y. "Chicos en ochentena: entre la adaptación y la angustia". Diario El Día. 7/6/2020. <https://www.eldia.com/nota/2020-6-7-7-56-54-chicos-en-ochentena-entre-la-adaptacion-y-la-angustia-toda-la-semana>

remoto, no ocurre 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 a estas modalidades de comunicación virtuales. Es la condición de obligatoriedad la que resignifica estas prácticas. Por otra parte, a 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.

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:

[...] 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). Es la 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 éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales (Safa Barraza, s/f, p. 2-3).

Estas consideraciones conceptuales nos permiten dar un marco de comprensión a las decisiones tomadas en 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 planificar, 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.

Luego de varias 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 presentarán obstáculos a atravesar.

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. Nuestra intención fue darnos a conocer, tanto en nuestras trayectorias personales como docentes, académicas y profesionales, y así, 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 en relación a la cursada y acuerdos establecidos en cuanto a la modalidad a distancia.

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 aprendizajes. En ese sentido, como un aspecto 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 profundizan 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 y/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.

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 de 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.

Reflexiones finales

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, recoge nuestras trayectorias personales, académicas, políticas, y militantes: ¿Estamos formadxs para hacer frente a este tipo de realidades e historias?, ¿es posible resolver las desigualdades estructurales sólo 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 de ASPO el indicado para debatirlo y ponerlo en discusión?

Cómo pudimos ser testigxs, la situación de aislamiento y dictado de clases 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 habituadxs a ejercer nuestra labor docente?

Antes de finalizar (no así esta reflexión que, pensamos, recién comienza), celebramos nuestra participación en este Congreso para seguir produciendo conocimiento sobre esta práctica vivenciada, que aún se vive, que no damos por finalizada, y que creemos, seguirá *viviéndose* por largo tiempo. Todo lo expresado anteriormente 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 edificación 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.

Referencias bibliográficas

CEREZO, L. (2018). El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 25, 62-84.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000200062&lng=es&nrm=iso

HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, M. B. (1997). Comunicación, educación: ámbitos, prácticas y perspectivas. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata.

ISA, L. y ZAPATA, N. (2009). Sistematización de experiencias de comunicación/educación en cárceles” [Tesis de Grado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata].
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69509>

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, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59875>

SAFA BARRAZA, P. (s/f) El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. *Revista Universidad de Guadalajara*.
https://www.frro.utn.edu.ar/repositorio/catedras/basicas/ing_sociedad/habitus.pdf

Lectura/escritura colaborativa en contexto de distanciamiento social y enseñanza virtual. Experiencia de la Cátedra de Comprensión y Producción de Textos de primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Mg. Sergio Grabosky⁴⁴

Camila Venegas Sánchez⁴⁵

Palabras claves: pandemia; lectura; escritura colaborativa; transmedia.

Introducción

En el periodo lectivo 2021 continúa la situación de distanciamiento social y esto circunscribe el dictado de las materias de las carreras de la Universidad Nacional de Salta a la modalidad virtual o a distancia en su gran mayoría. En este escrito analizamos el trabajo desarrollado en la materia Comprensión y Producción de Textos del primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, sin dudas una de las materias que presenta mayor dificultad para los/as estudiantes ingresantes en tanto requiere además de estudio teórico, el desarrollo de prácticas de lectura y escritura de tipos de textos desconocidos, lo que significa tiempo para el desarrollo de los procesos y una predisposición para la acción y la reflexión metalingüística.

La pandemia por COVID-19 impidió la inscripción de todo un sector social definido por quienes no disponen de medios digitales para realizar la preinscripción a las carreras. Por eso podemos decir que los estudiantes que lograron ingresar a la carrera cuentan con algún medio de conectividad y recursos técnicos para poder estar en la modalidad virtual o a distancia.

Desde el inicio de la pandemia en el ámbito académico, profesionales de diversas disciplinas han analizado el fenómeno desde múltiples puntos de vista y muchos han puesto el ojo en las desigualdades que se acentúan a partir de este hecho histórico. En nuestro análisis sobre la puesta en práctica de la cátedra Comprensión y Producción de Textos en la carrera de Ciencias de la Comunicación nos vemos interrogados por las desigualdades en el nuevo escenario de la universidad pública y los desafíos de ser ingresante en este contexto. La pandemia continúa y con ella la pérdida del espacio físico de la universidad pública.

Si bien en Salta las escuelas primarias y secundarias han sabido implementar la bimodalidad para poder conservar un poco el espacio escolar, en el ámbito universitario la presencialidad no es una opción generalizada aún, dada la masividad de la concurrencia a carreras de grado. Por eso desde 2020 han cambiado los modos

⁴⁴ Universidad Nacional de Salta.

⁴⁵ Universidad Nacional de Salta.

de llevar a cabo las clases y el contexto de ASPO⁴⁶ ha forzado el encuentro académico a la virtualidad y a la implementación de una modalidad remota. Al respecto podemos decir, apoyándonos en Ferreira (2020), que la modalidad remota *“utiliza plataformas para adaptação da mediação didática e pedagógica de forma síncrona, que significa ao mesmo tempo”* [utiliza plataformas para adaptar la mediación didáctica y pedagógica de forma sincrónica, es decir, al mismo tiempo]⁴⁷ (Como se citó en Oliveira y Mello, 2020, p.1).

A sabiendas de que es sólo un porcentaje de estudiantes el que puede acceder a esta modalidad, la cátedra intentó brindar opciones que, aunque limitadas, pueden llegar a ser una solución para aquellos que no pueden acceder a una buena conectividad, o un dispositivo que funcione correctamente. Así se han puesto a disposición las cartillas teórica y práctica en dos zonas estratégicas: una fotocopidora en zonas cercanas a la universidad y otra en el centro de la ciudad, además, por supuesto, para quienes tienen la posibilidad, la opción digital en formato PDF. También se diversificaron medios de contacto para permitir a los y las estudiantes encontrar las propuestas de la cátedra en redes sociales, videos de YouTube y ofreciendo el *feedback* más clásico a través de correos electrónicos.

Atendiendo a este punto de análisis, sobre esta brecha que divide tan bruscamente a aquellos que tienen y no tienen recursos, pudimos evidenciar y reflexionar sobre la pérdida del espacio físico de la universidad, considerando que casi la totalidad de los estudiantes que cursan esta materia son ingresantes. La realidad es que el contexto de nuestra provincia ya era un escenario complejo. No todos los estudiantes tienen recursos económicos o un ambiente ameno para poder estudiar y muchos sufren violencia doméstica. Estas problemáticas se acentuaron durante la pandemia incrementando la pobreza, las situaciones de violencia y por supuesto las pérdidas familiares de personal docente y estudiantes por Coronavirus.

La universidad pública siempre está tironeada por su constitución meritocrática a través del sistema de ingreso de docentes por concurso público, que deja ese gusto incierto, permitiendo el individualismo y la competencia, aunque siga siendo el único espacio de formación pública en el que muchos de sus actores militan la esencia de la universidad como espacio de contención y solidaridad. Entonces ¿cómo se pensó/concretó esa colaboración durante la pandemia? Antes se encontraba (presencialmente) en las actitudes de compañeros/as con préstamos de apuntes, hacerle saber qué pasó en la clase al que no pudo estar presente por algún motivo, la construcción de grupos de estudio donde se compartía el mate, en donde aquellos que no comieron en todo el día podían engañar una o dos horas más al estómago; o el silencio y ambiente de estudio que sólo la biblioteca les podía brindar a algunos/as. El desapego social nos arrebató ese espacio físico de contención que como

⁴⁶ Aislamiento social preventivo y obligatorio

⁴⁷ Traducción propia.

estudiantes muchos/as que no creían tener posibilidades han encontrado la oportunidad de avanzar con la carrera y hasta graduarse.

Sobre la lectura y la escritura académica.

La lectura como práctica social define roles sociales de lectores y escritores. Al hablar de roles indicamos que ambas categorías se interrelacionan. Para Roland Barthes (1984; 2006) la lectura es la escritura de la propia construcción de sentidos que se realiza activamente en el acto de escribir. El lector interactúa con el texto, le hace preguntas, anticipa sentidos, plantea hipótesis y lo más importante infiere la información que falta, reconstruye, aporta. Por eso es fundamental plantear metas de lectura que serán las que encaucen esa construcción semántica. En el caso de la lectura de textos académicos la importancia de la comunidad de lectores es fundamental ya que hay criterios de validación de los sentidos del texto que se construyen en ese campo específico de desempeño. La alfabetización académica señala con la producción histórica de Carlino (2007, 2011) en Argentina que la comunicación escrita académica requiere de una formación continua justamente por eso: porque cada comunidad científica plantea sus propios modos de leer, prácticas compartidas de lectura y escritura, porque hay una dimensión cultural que no se conoce con la formación inicial y porque cada ámbito de producción y circulación de textos define formas superestructurales de escribir, de disponer la información y modos de leer que generan aceptación colectiva. Pero a esta especificidad de los textos académicos hay que sumarle la novedad del leer como actividad que se realizó en el contexto digital. Albarello (2019) define la lectura transmedia como “un tipo de lectura inclusiva, multimodal, diversa de todo tipo de textos - escritos, visuales, sonoros, lúdicos- y de soportes, que a su vez se mezcla o híbrida con las prácticas de producción o prosumo del lector” (p. 166).

En nuestra propuesta consideramos esta nueva forma de leer en la que necesariamente se dio el desarrollo curricular a partir de la pandemia, y esto influyó en todos los aspectos de la clase. Así la cartilla propuesta para el trabajo de lectura incluyó textos diversos, que tematizan el contexto de comunicación digital para cumplir con el doble objetivo de presentar contenidos específicos de ciencias de la comunicación y a la vez brindar modelos de escritura específicas del ámbito. Las clases teóricas se acotaron y se dispusieron también como grabaciones que por ende circularon de manera sincrónica y asincrónica, en los talleres de incluyó la producción de infografías como forma de dar cuenta de las lecturas y para el desarrollo del informe de lectura se implementó además de una ficha escrita sobre informe de lectura un podcast y de esa manera incluir otros lenguajes en la comunicación de la cátedra.

La escritura colaborativa exige roles, posibilidad de gestionar los aspectos centrales del texto, el contenido, las ideas y las posturas asumidas a partir de la discusión previa y la generación de acuerdos. Además, permite que cada uno aporte lo mejor que puede dar, ya que el logro de un texto acabado y completo requiere diversas acciones

cognitivas que pueden ser realizadas en distinto momento por distintos actores - iniciar un borrador, una estructura general del texto, revisar el borrador, corregir, editar o sugerir cambios y al hacerlo utilizando un documento de *drive* estas múltiples tareas pueden hacerse asincrónica y recursivamente, vivenciando la experiencia de lo que es escribir. En cada *drive* los profesores de las comisiones interactuaron como revisores pudiendo ver la participación de cada estudiante a lo largo del proceso de redacción.

La desigualdad se vincula directamente con las actividades sociales de “leer y escribir” en la universidad, en las que es fundamental el elemento técnico, el instrumento o soporte del texto escrito o transmedia. En el ámbito académico hace mucho tiempo se impuso la escritura en formato digital. Si bien en presencialidad se imprimían los trabajos, rara vez se aceptaba el manuscrito acotado a parciales o trabajos prácticos presenciales. Los estudiantes que no poseían computadoras, en tiempos de presencialidad, recurrían al gabinete para poder enfrentar las exigencias de estas prácticas de lectura y escritura que se definen por el formato de los textos abordados y por los dispositivos a través de los cuales se accede. Leer en papel, en fotocopias o en libro, es muy diferente a leer en pantalla. Albarello (2011) planteó la ambivalencia de la actividad de leer/navegar en internet, manifestando desde este primer libro que la lectura en computadora define formas propias de lectura. El año de su trabajo indica el tiempo desde el que se viene desarrollando el cambio tecnológico y comunicacional que acarreo la digitalización e internet en relación con la lectura. Así el mismo Albarello retoma su trabajo en 2019 ante los profundos cambios que permite ahora pensar en el ecosistema de pantallas, en *la internet ubicua* de teléfono celular y por las nuevas formas de lectura transmedia que los nuevos textos y productos culturales propician.

Albarello (2019) señala como característica de la lectura digital la posibilidad del lector/usuario de navegar para leer y hacerlo conectado con otros a través de pantallas interactivas. Lo que hizo la pandemia fue acelerar procesos de situación de lectura digital y aquí podemos señalar que un celular no es el mejor recurso para escribir textos extensos ya que predispone a la escritura no normalizada incluyendo dificultades visuales y dispares posibilidades de manipulación de textos, por lo que la complejidad de los recursos tecnológicos afecta la forma de acceder al contenido. Pero más importante que lo tecnológico es la relación pedagógica mediada por una pantalla, lo que lleva a la necesidad de redefinir el lazo comunicativo profesor/estudiantes. La no posibilidad de acceder a la consulta presencial, que fue siempre la mejor forma de acompañamiento a los procesos escritores de los estudiantes, desapareció y obligó a aceptar que el contexto social educativo ha cambiado profundamente desde que la educación remota es la única forma de enseñanza.

Consideraciones finales

En este trabajo analizamos la experiencia realizada en este primer cuatrimestre, los medios de comunicación y de enseñanza definidos, los recursos didácticos diseñados y la secuencia didáctica. Así el programa de la materia fue reelaborado ad hoc, organizado en torno a dos ejes. El primero, aborda la lectura como proceso. Los contenidos teóricos se vincularon con la comprensión lectora y en las comisiones de trabajos prácticos se definió la modalidad de Taller de lectura que propicie la participación activa y el intercambio oral con soporte visual para trabajar los distintos aspectos de los procesos de comprensión crítica, la reflexión metalingüística y metacognitiva. En el programa fue importante definir criterios y modos de evaluación. En un contexto de crisis la evaluación se plantea como procesual y formativa, considerando como criterio fundamental la participación: “Los estudiantes que participen activamente durante el cursado podrán ser evaluados (evaluación de seguimiento) a través de participaciones orales, escritas y de producción de infografías y reescrituras de textos fuentes”. Esta afirmación supone una concepción de aprendizaje activo, y la consideración de la lectura y escritura como forma de apropiación de la palabra por parte de los usuarios. También la participación definió que el parcial sea planteado como actividad colaborativa a través de la producción vía online de un informe de lectura. La secuencia desarrollada permite puntualizar las formas de acompañamiento, la creación de espacios para ser parte y poder construir aprendizajes a distancia. Así, el equipo de cátedra intentó propiciar la construcción en talleres de lectura que garanticen interacción entre pares, utilizando la escritura colaborativa de diversos tipos. Solicitar estas tareas de manera grupal a pesar de la distancia impuesta, fue una opción que utilizó las posibilidades tecnológicas: *drive* para gestión de documento de forma online, aplicaciones para producir infografías, etc. Además, en los encuentros, el formato taller propició el uso de la palabra por parte de los y las estudiantes con diversas dinámicas implementadas en cada comisión.

Bibliografía

ALBARELLO, F. (2011). Leer/navegar en internet. Las formas de lectura en la computadora. Ediciones La Crujía.

ALBARELLO, F. (2019). Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. Ampersand.

BARTHES, R. (2006). El Grado cero de la escritura. Siglo XXI.

BARTHES, R. (1994). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Paidós.

CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs.As. Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (57), 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

OLIVERA, E. y Mello, M. (20 de diciembre de 2020) Pandemia e Educação: Novos Problemas, Velhos Desafios. [*Pandemia y Educación: Nuevos Problemas, Antiguos Desafíos*] 3er Congreso Internacional de Ecología de los Medios y Estudios de la Imagen - Democracia, medios y pandemia. Meistudies.

Prácticas pedagógicas afectantes y recursivas en (*ante*) la virtualidad

Ornela Barone Zalloco⁴⁸

Francisco Ramallo⁴⁹

Luis Porta⁵⁰

Palabras clave: pedagogía; narrativa - (auto)biografía; performatividad; experiencia; afectación.

Modos (contra)rectos

En la presente comunicación presentamos la valorización de las afectaciones y experiencias producto de la realización del Seminario de Investigación en educación, (auto)biografía y performatividad realizado para lxs estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el primer cuatrimestre de 2021 de modo virtual.

A partir de sentipensares reflexivos de los espacios y afectaciones que nuestras prácticas pedagógicas estaban suscitando y desplegando de modo virtual entre desigualdades y emergencias consideramos valioso y vital (in)corporar a las prácticas y metodologías pedagógicas, los tiempos propios y la valorización de la(s) experiencia(s) (auto)biográficas. A partir del desencanto de no encontrarnos físicamente como estábamos habituadx, gestamos forzosamente otros modos, tiempos y procesos para encontrarnos y aprender juntxs, cultivando experiencias sensibles que nos permitieran no sólo el ejercicio de aprender, sino de ha(ser), de devenir en el proceso de la investigación educativa, coqueteando con las tecnologías disponibles y utilizándolas en favor de la creación de redes y agencias. Desde narrativas eróticas, performáticas, conceptuales y experimentales se fueron gestando epistemologías incipientes capaces de abrigar los procesos de (re)conocimiento de las pedagogías habitadas en el devenir de la investigación.

Las propuestas pedagógicas recursivas visibilizaron la ciclicidad en nuestros procesos educativos, así como la sugerencia constante de (in)corporar el placer en

⁴⁸ Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata / Universidad Nacional de Rosario (UNR)

⁴⁹ Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

⁵⁰ Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

nuestras prácticas educativas e investigativas entramando las acciones académicas concretas con aquellas manifestaciones (in)conscientes que, como sutiles gestos configuran nuestro ha(ser). Para su desarrollo, fue vital considerar la diversidad de tiempos y fractalidad de experiencias en las que lxs estudiantes seguían el Seminario, así como también los tiempos anacrónicos en los que cada estudiante puede participar. En el curso del primer foro se observó especialmente, una característica propia de nuestras sociedades hiperconectadas en relación a estos dispositivos tecnológicos, las participaciones en espacios grupales como los foros despertaban una ansiedad que corrompía la profundidad de los procesos que se buscaban, dando por efecto prácticas y narrativas superficiales con el objetivo de cargar el bit correspondiente y *cumplir* a la consigna. Como recurso significativo para evitar estas prácticas se organizaron los posteriores trabajos en momentos, donde se prioriza la profundidad por sobre la instantaneidad.

Con estos flujos (im)precisos y atemporales “buscamos expandir los límites de lo pensable en el campo semántico de la imaginación pedagógica, movernos en el borde de lo posible y experimentar otras posiciones desde las historias que deseamos que desmarcar” (Ramallo y Porta, 2020:5). Encarnando el utópico *entonces y allí* de Muñoz (2020) con las incomodidades propias de un estar sentadx durante largas jornadas frente a las pantallas ignorando la paralización del cuerpox y espacio (con)textual, trabajamos con especial énfasis en los modos de ver y ser vistxs, en las prácticas de la visualidad que tiñen nuestros regímenes escópicos y las inteligibilidades que desplegamos en los signos que utilizamos para comunicarnos sensiblemente, entendiendo por sensibilidad la *habilidad para comprender lo tácito* (Berardi, 2020, p. 41). En este sentido, co-creamos una visualidad de lxs cuerpoxs no reducida a los planos pecho o cintura, sino a la *puesta en escena* de todo el cuerpox - no sólo la totalidad física- sino también apelando al cuerpox etéreo, al cuerpox social. Pusimos en jaque las miradas y percepciones estandarizadas para entenderlas como dispositivo colonizado(r), educado(r) y orientado(r), que domestica el accionar válido en los marcos socialmente viables, aceptables e inteligibles (Barone Zallocco y Díaz, 2021, p. 1434) Jugamos a (des)orientar las prácticas educativas habituales en la modalidad virtual, convocando los espacios sutiles y territorios contingentes en la(s) experiencias y devenires desorganizando los pactos de representación hegemónica, sembrando dudas y sospechas al interior de reglas comunicativas (Richard, 2014, p. 105). Con las afectaciones minúsculas manifiestas en la red del cuerpox social que desplegamos y las narrativas compartidas por lxs estudiantes, que lograron ser (trans)fectantes por la sensibilidad que desplegaban y la desnudez que lograban, coincidimos en experimentar y gestar las líneas de pensamiento(s) y movimiento(s) performativos (Ahmed, 2019) necesarios para afirmar las huellas sensibles de prácticas pedagógicas eróticas.

Infinitas experiencias

Mientras seguimos con el problema de agotar los recursos humanos y naturales, perpetuando políticas coloniales y extractivistas, nos abocamos a generar

parentescos raros a sabiendas de que nos necesitamos recíprocamente en colaboraciones y enredos (Haraway, 2019). De manera situada inscribimos nuestras prácticas y sus devenires en (con)textos hostiles para gestar experiencias afectantes capaces de coquetear con los desencantamientos y las desesperanzas como actos fundantes desestabilizando lo mundano, etéreo y conocido. Coincidir y encontrarnos como red o cuerpox social trama las (re)existencias necesarias para los tiempos (im)precisos por venir.

Las (des)composiciones atravesadas según señalaron lxs estudiantes en el último encuentro tendrán continuidad en sus procesos aún con el cierre formal del Seminario. En este sentido es válido agregar que utilizamos el término (des)composición como *“recordatorio del carácter creativo de los modos de conocer, ser, sentir y saber que inaugura la narrativa”* (Ramallo y Porta, 2020, p. 29). Destacaron también, experimentar la investigación infinita, como posibilidad exploratoria de (con)fundirse (auto)biográficamente en sus experiencias, lecturas, prácticas y narrativas. Con las mentes abiertas, las pieles dispuestas, los prejuicios (des)compuestos y las lecturas cruzadas cultivaron modos otros/ propios de (re)inventar, restaurar y (re)visitar sus experiencias y prácticas educativas. En un ejercicio constante se otorgó lugar a la intuición, a las (auto)percepciones y a la(s) sensibilidad(es) provenientes de espacios liminales (Diéguez, 2014). Los deseos jugaron a las afirmaciones de sí, componiendo narrativas (auto)biográficas y performáticas que tuvieron su desarrollo en los cuatro foros, utilizándose como insumo principal para ser fermentados y cultivados durante los dos parciales. Instancias que lejos de ser meramente evaluativas tuvieron la pretensión de consolidar los movimientos (contra)rectos y las (contra)interpretaciones en diálogo a clases, las bibliografías compartidas y las experiencias suscitadas.

Las presencias virtuales o las virtualidades presentes posibilitaron resonancias y vibraciones permanentes que dibujaron las constelaciones contagiosas de pedagogías afectantes, capaces de abrazar lo oculto, oscuro y abyecto, gestadas en/ con/ junto a la erótica de las (des)composiciones que como gestos vitales convirtieron las semillas en brotes de investigación. Cambiar de dirección y desorientarse implica un riesgo en los atisbos sedimentados de las lógicas tradicionales de educación, *“arriesgarnos a salir de lo recto [heterosexual] y lo estrecho [de mente] hace posibles nuevos futuros”* (Ahmed, 2019, p. 38) que puede implicar volvernó cuir, o gestar estrategias de (re)existencia que (des)armen y reconfiguren nuestros modos de haser educación.

Bibliografía

AHMED, S. (2019). Fenomenología queer: Orientaciones, objetos, otros. Bellaterra.

BARONE ZALLOCCO, O. y Díaz, S. (2021). Devenir mujer menstrual. Escrituras entre género, cuerpox y performance en la obra de Effy Beth. Revista Interinstitucional Artes de Educar- RIAE.

Berardi, F. (2017). Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva. Caja Negra.

DIÉGUEZ, I. (2014). Escenarios liminales. Teatralidades, Performatividades, Políticas. Toma Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas A. C.

HARAWAY, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Consonni.

MUÑÓN, E. (2020). Utopía Queer. El entonces y allí de la futuridad antinormativa. Caja Negra.

RAMALLO, F. y PORTA, L. (2020). Virus a nuestras coronas: (Contra)interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la(s) pedagogía(s) y las vidas posibles. Ayvu.

RICHARD, N. (2014). Estudios visuales y políticas de la mirada. En I. Dussel y D. Gutierrez (Comp). Buenos Aires: Educar la Mirada, políticas y pedagogías de la imagen. Manantial.

La práctica educativa en modo pandemia

Eugenia Rodríguez⁵¹ –

Lucrecia Romero⁵² –

Laura Vargas⁵³ -

Cecilia Blanca Ulla⁵⁴

Palabras claves: práctica docente; cultura digital; comunicación; formación docente.

Ser docente es un pasador de cultura.

Antelo (2006)

Resumen ampliado

En marzo del 2020 el presidente de la Nación anunció el aislamiento social preventivo y obligatorio en todo el territorio argentino motivado por la pandemia mundial del Covid 19, una de las consecuencias de la medida fue el traslado de las clases presenciales de todos los niveles a la virtualidad, a partir de ese momento cada institución tuvo que adaptarse a la enseñanza remota.

En la segunda parte del año se pasó de un ASPO a un DISPO, donde se abrieron, negocios, gimnasios, bares etc. La educación siguió de modo remoto hasta fin de año.

El cambio de escenario nos invita a reflexionar sobre la experiencia del taller de práctica del profesorado de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba.

A partir de la frase de Gramsci (1986) “lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer”, nos ubica en las prácticas que se desarrollaron durante todo el profesorado hasta el 2019; las mismas consistían en ir a los colegios caminar por los pasillos, observar las paredes, realizar entrevistas a directivos en la sala de dirección o bien en una oficina mientras los jóvenes iban y venía, el sonido del timbre marcaba la entrada o salida de las aulas y el bullicio no dejaba escuchar al profesor

⁵¹ Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba

⁵² Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba

⁵³ Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba

⁵⁴ Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba

entrevistado, a partir de la pandemia esta experiencia territorial se vio modificada en tiempo y espacio.

Con respecto al tiempo si bien se cursaba los días establecidos en la agenda de clases, la percepción fue diferente, no se podía disponer de las cuatro o cinco como en lo presencial; más bien se tuvo que generar otras estrategias de enseñanza; con respecto al espacio se mudó a la casa compartida por distintos miembros de la familia.

Con este ensayo queremos reflexionar sobre algunas pistas de la formación de profesores en comunicación social y su incidencia en la práctica docente.

La práctica virtual

Siendo docente del taller de práctica tuvimos que revisar la propuesta de visitar y observar las escuelas, se planteó hacer entrevistas virtuales a directivos, profesores; estos recuperaron las narrativas de los alumnos, describiendo el contexto que los involucra ;frente a éste escenario el autor nos plantea “es preciso hacer lugar —y esta es la dimensión política de este análisis—, para la participación en los sentidos y en los significados que decidamos que tengan y hacia donde se direccionen estas nuevas posibilidades desde la comunicación y la educación” (Novomisky, 2020)

El concepto de digitalización de la cultura invita a explorar sobre la complejidad del mismo. Cuando en el 2007 Steve Jobs presenta el Iphone un aparato donde se puede hablar, sacar entradas para el cine, concretar una cita, tener la historia clínica, etc., éstas y otras funciones dieron inicio al proceso de transformación de la vida cotidiana de las personas.

Martín Barbero (2009) refiere:

[...] atravesamos una revolución tecnológica cuya peculiaridad no reside tanto en introducir en nuestras sociedades una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino en configurar un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos —que constituyen lo cultural— y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios: un nuevo modo de producir, asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte a la información y al conocimiento en fuerza productiva directa (Martín Barbero, como se citó en Novomisky, 2020 p.37).

La concepción instrumental de la tecnología fue desplazada por la convergencia tecnológica y los procesos de hipermediación afectan las prácticas, los sujetos y los discursos, expresado en un cambio cultural, es decir: “nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Novomisky ,2020 p.46).

Los nuevos modos de percepción y las nuevas sensibilidades nos llevan a desarmar varias capas de sentido que los estudiantes despliegan al vincularse con las instituciones educativas, cuya mirada está atravesada ,“por lo cultural, lo mediático, lo articulado por las redes sociales en esta reestructuración del campo simbólico

sobre la base de una nueva arquitectura digital, no solo lo podemos ver analíticamente en esta triada de sujetos, de prácticas y de discursos, sino que directamente lo encontramos vinculado a la voluntad, es decir, a las formas en las que decidimos sobre diferentes alternativas existentes (Novomisky, 2020, p. 52) y las huellas dejadas por las instituciones educativas cuando fueron estudiantes.

Conclusión

El título del trabajo nos marca pistas para un futuro, donde nada va a ser igual a la forma de concebir práctica docente tradicional ni la educación va a ser un formato transmedia total.

El desafío para los docentes es ir articulando la cultura escolar con la cultura digital ya que, si no hay reflexión mediante, “El riesgo de llevar de un día para el otro la escuela o universidad a espacios virtuales, es reproducir la lógica de la enseñanza clásica, ponerse detrás de una pantalla y revolear archivos pdfs” (Maggio, 2020.)

Las instituciones de formación docente se ven interpeladas en las formas tradicionales que realizan las prácticas; por eso impera revisar y sistematizar lo que pasó en pandemia, a partir de las narrativas colectivas proponer enriquecer las prácticas con las tradiciones educativas y la cultura digital, cuyo norte sea una formación emancipadora de tradición latinoamericana.

Habitar un aula hoy es un espacio de producción de conocimiento, no repetirlo por qué todo está en google. El 2020 nos dejó marcas muy profundas aprovechar ésta oportunidad sistematizando las experiencias, compartirlas y animarse a desafío que tenemos por delante.

Bibliografía

ARRAYA, Bordacahar, A. M., Rossi (2020). Informe observación escuelas secundarias de Córdoba. Taller de práctica docente II FCC. UNC.

DIKER, G. (2019). Diálogos sobre formación docente. Entrevistas Ciclo de conversaciones sobre la formación docente. <https://www.youtube.com/watch?v=kbUmrougJMA>

FERNÁNDEZ, Friedli, Tahan (2020). Informe observación escuelas secundarias de Córdoba. Taller de práctica docente II FCC. UNC.

MAGGIO, M. (2020). Las prácticas docentes en el marco de la crisis: innovación, mutación y reinención. [Conferencia de Mariana Maggio]. 3° Jornadas sobre Las Prácticas Docentes en la Universidad Pública.

NOVOMISKY, S. (2020). La marca de la convergencia. Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.

Los desafíos de educar/comunicar en pandemia: estrategias y experiencias pedagógicas de Semiótica Audiovisual de la Facultad de Humanidades de la UNSa

Ledesma, María Laura⁵⁵

Saavedra, Maria Natalia⁵⁶

Vargas, Belén Estefanía⁵⁷

Palabras clave: pandemia; proceso enseñanza-aprendizaje; comunicación, práctica docente, TICs.

A modo de inicio: de la educación en el contexto de pandemia

Estamos viviendo una situación histórica mundial debido a la pandemia por el Covid-19. En marzo del 2020, el Gobierno Argentino dispuso la emergencia sanitaria y el consecuente ASPO⁵⁸, lo que significó la suspensión del dictado regular de las clases en todos los niveles educativos del país⁵⁹. Con el paso del tiempo se reactivó el sistema de modo no presencial afrontando el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo virtual, impulsando acciones para garantizar el derecho a la educación (Cardini, D' Alessandre y Torre, 2020).

La Universidad Nacional de Salta no fue ajena a dicho proceso y las distintas unidades académicas desarrollaron diferentes herramientas tecnológicas para de algún modo, dar continuidad a las clases de modo virtual. En el caso de Semiótica Audiovisual, la cátedra optó por una lógica de flexibilidad, inclusión y de contención de la población estudiantil.

Ante esta contingencia, debemos reflexionar sobre las posibilidades de garantizar el derecho a la educación a todxs lxs estudiantes, replantear nuestro rol docente, nuestra forma de hacer educación, nuestras prácticas de comunicación y aquello que

⁵⁵ Universidad Nacional de Salta

⁵⁶ ICSOH-CONICET / INCOPOS-UNSa)

⁵⁷ Universidad Nacional de Salta

⁵⁸ Aislamiento social, preventivo y obligatorio por disposición del Poder Ejecutivo Nacional por DNU N° 297/2020.

⁵⁹ Disposición por Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación del 15 de marzo de 2020.

aprendimos antes de la pandemia, para aportar a la transformación educativa que es inminente.

De la situación de la asignatura

Semiótica Audiovisual es una materia anual, del tercer año de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Está bajo la responsabilidad de la Dra. María Natalia Saavedra y tutoría de la Dra. Alejandra Cebrelli. Cuenta con un amplio equipo de adscriptxs profesionales y estudiantes.

Dada la cantidad de estudiantes que cursan la asignatura y el tiempo reducido para dictar contenidos mínimos, se implementa la metodología de aprendizaje colaborativo, lo que implica la reflexión crítica y el intercambio permanente de las lecturas realizadas de los materiales entre docentes, adscriptxs y estudiantes. La evaluación es procesual y se busca relevar la aprehensión de los contenidos por parte de lxs estudiantes y la aplicación de los mismos a partir de la interpretación y ejemplificación en casos actuales y locales.

Según la información del SIU GUARANÍ⁶⁰, la materia durante el 2020 contaba con 145 estudiantes inscriptos y en este período lectivo 2021 se registran 163 estudiantes, número al que se incorporan quienes van rindiendo las asignaturas correlativas y los que solicitan su exención de correlatividades. Además, se suma quienes deciden finalizar la materia en modalidad libre y que suelen acercarse para prepararse para rendir el examen final.

Dificultades de la población estudiantil con acceso limitado a la virtualidad

Como ya mencionamos, la práctica docente se vio interpelada por la necesidad de incluir la virtualización en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tecnologías se convirtieron en mediación en el acceso y construcción de conocimientos. Ahora bien, las tecnologías no determinan lo que aprendemos, pero sí lo condicionan, es por ello que, en esos nuevos espacios de aprendizajes, lo digital y las redes sociales deberían ser un objeto de estudio y de conocimiento (Dussel, 2020). Los docentes encontramos en las aulas virtuales, en las TICS, en las redes sociales; los recursos para ofrecer materiales de aprendizaje, actividades, y espacios de interacción.

Se generaron múltiples situaciones que van desde quienes tuvieron acceso óptimo de los materiales de enseñanza, otros se acercaron de manera más vaga, mientras que hubo quienes, por distintos motivos -entre ellos la falta de recursos tecnológicos-, no tuvieron acercamiento alguno. Como consecuencia nuestra asignatura tuvo en el

⁶⁰ El SIU-GUARANÍ es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades de las unidades académicas que forman parte de la Universidad. Nos permite contar con información segura, íntegra y disponible de los estudiantes desde el ingreso a una carrera y hasta la obtención del título.

2020 una deserción del casi 50% que implicó el abandono inmediato de la cursada cuando se dispuso que las clases serían virtuales. Suponemos que esto se debió a la falta de recursos esenciales para afrontar un cursado en condiciones de virtualidad⁶¹. Mientras que el otro 50% de nuestros estudiantes pudo avanzar con ciertas dificultades, pero con el apoyo de becas de conectividad y gracias a las posibilidades de flexibilización que les pudimos otorgar. Esto da cuenta del contexto de desigualdad en el cual nos encontramos insertos, lo que nos invita a reflexionar colectivamente sobre las particularidades en que se desarrolló el cursado. Hay que reconocer el esfuerzo de la comunidad educativa y de sus integrantes por sostener los espacios académicos, pero en condiciones totalmente distintas.

En esta situación de precariedad –económica y tecnológica-, consideramos que los que deberían garantizar el derecho de todxs a la conectividad son, por un lado, el Estado a través de políticas públicas que aseguren el acceso a los dispositivos y las conexiones necesarias para estudiar. Por el otro, creemos que es la Universidad, la que debe facilitar las herramientas de trabajo a lxs docentes y a lxs estudiantes, brindando las condiciones óptimas en pos de nuestro derecho a la educación pública y gratuita.

Estrategias implementadas por el equipo de cátedra

La cátedra, desde hace varios años, emplea las redes sociales como herramienta de comunicación y educación. Nuestrxs estudiantes, son en general, personas insertas en el mundo digital por lo que tratamos de adecuarnos a sus usos y prácticas. Facebook se concibe como un espacio de socialización por excelencia dentro de Internet (Vander Veer, 2008) y son cada vez más las experiencias que muestran la operatividad de usarlas en cátedras universitarias para mejorar la comunicación y estrategias de aprendizajes (Kirkpatrick, 2010). Usamos Facebook porque es una plataforma gratuita que ofrece la participación libre y la comunicación espontánea de los docentes y adscriptxs con lxs estudiantes, mediante comentarios, etiquetas, menciones, comunicados, entre otros. Es una aplicación ya instalada, usada y comprendida por los distintos usuarios. Permite compartir contenidos en diferentes soportes (*Word, PDF, JPG*) y posibilita la transmisión en vivo, la subida de videos y el contacto vía Messenger, a través de texto, imagen y audio, lo que implica la retroalimentación fluida y el intercambio permanente.

Adicionalmente añadimos el uso de la plataforma Moodle de la Universidad, pues garantiza la navegación gratuita y el acceso libre al repositorio digital *e-books*. Permite mayor acceso de los estudiantes a los materiales de trabajo, bibliografía, tareas, avisos, novedades de la materia y porque es el medio recomendado por la Facultad

⁶¹ Muchxs estudiantes que cursan la materia son originarios del interior de la provincia de Salta o bien de provincias limítrofes que forman parte del NOA, en donde, en muchos casos, las condiciones de conectividad son deficientes. En normalidad, suelen migrar para vivir en la ciudad de Salta, ya sea en el albergue de la UNSa, en pensiones o departamentos que suelen estar ubicados en zonas aledañas a la universidad.

de Humanidades⁶². A pesar de ello, por nuestra experiencia, la versión con la que contamos, tiene sus limitaciones prácticas, por lo cual hemos minimizado su empleo.

Las clases teóricas se realizan mediante *Power Point* y con el programa *Camtasia* que posibilita el grabado de voz sobre dichas plantillas y la incorporación de la imagen de la docente en una porción de la pantalla. La profesora explica los contenidos simulando la lección en el aula. Las clases son breves entre 15 y 30 minutos, lo que permite captar la atención más eficientemente. Esto se decidió así, ya que sabemos que muchxs estudiantes no cuentan con *Wifi* o bien con datos móviles para conectarse por periodos largos de tiempo.

En cuanto a las clases prácticas, hemos desarrollado las clases virtuales en modalidad de taller para poner en discusión los materiales de la materia. Se priman las actividades domiciliarias grupales en relación a las que tengan que ser desarrolladas en línea. Empleamos la metodología de trabajo colaborativo para el debate, problematización e intercambio de ideas de modo conjunto entre docentes, estudiantes y adscriptxs.

Otra herramienta que empezamos a emplear fue las videoconferencias por Zoom o *Google Meet*, para las clases virtuales y para las reuniones internas de cátedra.

Sobre los contenidos, se digitalizó la totalidad del corpus analítico de trabajo, con el objetivo de facilitar las posibilidades de mayor acceso a los estudiantes. A esto sumamos la implementación de diferentes formatos (*PPT*, *JPG*, *PDF*, *AVI*) para una mejor visualización y descarga de los materiales de trabajo para que sean más accesibles con datos móviles escasos y mediante los dispositivos móviles. Asimismo, ofrecemos la posibilidad de enviar los materiales por distintos medios (email, *Whatsapp*, *WeTransfer*, *Drive*, entre otros) para que el estudiante pueda optar por imprimirlos o leerlos digitalmente.

Siguiendo la idea anterior, consideramos que el contenido que compartimos debe ser inclusivo y accesible para todxs y sabemos que tenemos estudiantes que tienen distintos grados de dificultades visuales. Por este motivo estamos adecuando los textos de la materia en formatos adaptados para los lectores de pantalla. Esta tarea implica un gran esfuerzo del equipo de adscriptxs y posibilita un acceso más abierto a nuestra cátedra.

Podemos decir que estamos implementando muchas herramientas, hemos flexibilizado todos los mecanismos de evaluación y hemos democratizado los medios de comunicación. Esto ha sido fundamental para poder establecer mecanismos de contención, apoyo y comunicación entre los integrantes del equipo de cátedra con sus estudiantes. Pero, a pesar de dichos esfuerzos, creemos que esto no es suficiente. Sostenemos que es preciso de una contención estatal e institucional, que nos permita

⁶² Recomendación por Res. H. N°326/2020

poder acceder a recursos que posibiliten mejores condiciones para la educación y comunicación.

A modo de cierre: nuevos desafíos

Confiamos en que la comunicación permanente y clara con lxs estudiantes ha posibilitado percibir el ritmo de trabajo, problemáticas y necesidades particulares que se presentan en virtualidad. Nuestro equipo ha promovido una lógica que apunta a la flexibilidad para motivar un trabajo colaborativo articulado. Esto permitió la evaluación procesual integral constante sobre “por qué salió bien o no tal cosa” para entender qué podemos o no hacer (Dussel, 2020) y así, ir reforzando, readecuando nuestras prácticas docentes, para afrontar más eficientemente el cursado virtual en el contexto de pandemia.

En este contexto incierto, creemos que los desafíos son: seguir generando lazos de confianza, para atender las problemáticas particulares de nuestrxs estudiantes; actualización, capacitación y formación docente continua; desarrollo de actividades virtuales de diálogo en el área de estudio; búsqueda de nuevas herramientas, lenguajes, formas de trabajo y evaluación para dinámicas aún más inclusivas y democráticas

Consideramos que ejercer la ciudadanía implica el acceso, ejercicio y disfrute de derechos integrales. Creemos que nuestra tarea como educadorxs /comunicadorxs implica ayudar a resolver las asimetrías, acompañar y estar al servicio de la sociedad en estos nuevos procesos de transformación. Deberíamos preguntarnos sobre los efectos que produce la pandemia en lxs docentes y alumnxs, sobre los vínculos entre viejas y nuevas desigualdades, en el papel que cumple las tecnologías y sobre qué se puede esperar de la educación en pospandemia (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). No es aceptable volver a la normalidad de la desigualdad, hay que pensar estrategias para una nueva normalidad, de oportunidades, en la cual se garanticen los derechos de todxs lxs ciudadanxs, y así, crear un horizonte más equitativo, justo, inclusivo, sostenible y democrático.

Bibliografía

CARDINI, A., D'Alessandre, V. y TORRE, E. (mayo de 2020). Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. CIPPEC.

DUSSEL, I. (2020). Clases en pantuflas. [Conferencia virtual de Inés Dussel]
<https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

DUSSEL, I., FERRANTE, P., PULFER, D. [et al.] (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIFE: Editorial Universitaria.

KIRKPATRICK, D. (2010). El Efecto Facebook. Grupo Planeta.

VENDER VEER, E. (2008). Facebook: el manual que falta. Pogue Press / O'Reilly.

SUB EJE 2: Prácticas comunicativas educativas universitarias. Parte II.

El sistema de tutorías y la reconfiguración de estrategias ante entornos virtuales en un contexto de pandemia

Rodriguez Mayra Alejandra⁶³

Gabriel Jordán Balderrama⁶⁴

RESUMEN.

El siguiente trabajo pretende analizar y reflexionar sobre las funciones asumidas y las estrategias desarrolladas, por el equipo de tutoría del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Jujuy.

Una de las principales problemáticas que atiende el Sistema de Tutorías en el contexto de pandemia son las dificultades en la adaptación de los estudiantes a la dinámica universitaria y a su vez el fenómeno estructural de la desigualdad social y de recursos que atraviesa las trayectorias universitarias de los/as ingresantes. Por tal motivo, el objetivo es disminuir la deserción estudiantil, mejorar el rendimiento académico y estimular el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas necesarias para el nivel universitario. Entendiendo que, los nuevos desafíos exigen pensar acciones acertadas y contextualizadas mediadas por los entornos virtuales, se emplearon una serie de estrategias tutoriales y comunicacionales, las cuales pretenden potenciar el uso académico de los recursos digitales, promoviendo la igualdad de oportunidades frente al acceso al conocimiento y la información.

En definitiva, ante las variables del contexto, como sistema sostenemos la importancia de reflexionar sobre la función altamente social y política que cumple tutorías en defensa de la Universidad Pública y de la permanencia de los estudiantes en las aulas.

PALABRAS CLAVES: Tutorías; Entornos Virtuales; Estrategias.

¿Cuál es la importancia de un Sistema de Tutorías?

En un principio, resulta trascendental entender que la dinámica universitaria exige a los/as estudiantes autogestión y autonomía en sus actividades, es por esta razón que a los fines de garantizar condiciones para una población estudiantil sumamente diversa se propone un sistema institucional que genere acciones ante las demandas académicas e informacionales propias de la universidad.

Es por ello, que en la Argentina la implementación de los sistemas o programas de tutorías se define en respuesta a las problemáticas que se identifican en la educación

⁶³FHyCS/UNJu.

⁶⁴ FHyCS/UNJu.

superior: dificultades en el acceso, deserción, escaso número de egresados, formación académica poco acorde a las competencias requeridas para la inserción laboral de los profesionales (Capelari, 2009). Concretamente el origen del sistema de tutorías en la FHyCS se remonta al año 2008. El proyecto tiene antecedentes en las Facultades de Ingeniería y Ciencias Agrarias desde el año 2006, se desarrolla en el marco de los proyectos PROMEI Y PROMAGRO. Desde esta perspectiva podemos pensar a la tutoría como una estrategia educativa que está en permanente cambio producto del campo dinámico, la cual promueve la inserción, permanencia y egreso de la diversidad de sujetos.

Dicho esto, y contemplando el contexto actual, en el desarrollo del trabajo abordaremos cuáles fueron las principales dificultades, producto del contexto de pandemia y del desconocimiento ante el uso de las herramientas tecnológicas, que manifestó el estudiantado y que el sistema tuvo que atender. Para tal análisis se decidió agrupar las problemáticas más frecuentes acontecidas en el alumnado.

Desafíos actuales en Pandemia y estrategias pedagógicas propuestas

El análisis que proponemos se centra fundamentalmente en la dimensión pedagógica por la importancia que la misma tiene en el pasaje de la preespecialidad a los entornos virtuales en las actividades académicas y el impacto que afecta al desarrollo y continuidad de las trayectorias de nuestro estudiantado, lo que marca diferencias en las políticas de inclusión.

Asimismo, entendemos a los entornos virtuales como una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de naturaleza mixta, es decir, que combine ambas modalidades en diversas proporciones (Adell, Castellet y Gumbau, 2004).

Ahora bien, los entornos virtuales requieren de ciertas condiciones para que se dé una educación mediada por herramientas digitales, una de ellas es la capacidad de conexión de los estudiantes y los profesores, lo que genera desigualdades en los accesos a la cultura virtual.

En tal sentido, el contexto de virtualidad presenta desafíos ante las diversas realidades estudiantiles, por lo cual el equipo de tutoría pudo identificar diversas situaciones por las que atraviesan los sujetos, dando lugar a los siguientes grupos:

- **Grupo A:** los que tienen recursos tecnológicos y poseen ciertos conocimientos con respecto a las herramientas virtuales, por tanto, hay una escasa demanda de la figura del tutor.
- **Grupo B:** los que tienen recursos tecnológicos y no cuentan con alfabetización digital, lo que implicaría la orientación y guía por parte del tutor.

- **Grupo C:** los que no tienen recursos tecnológicos, por lo cual requieren la intervención del tutor para otras alternativas de cursado.
- **Grupo D:** los estudiantes que no pudieron establecer una comunicación con la facultad, dando como resultado a una población con altas probabilidades de deserción.

De ahí que, cada grupo necesitó la implementación de distintas estrategias para lograr la mediación pedagógica ante los entornos virtuales. Definimos a las estrategias como el conjunto de decisiones que se toman para orientar determinado trabajo con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes. (Anijovich y Mora, 2010).

En base a esta caracterización, se diseñan estrategias para fortalecer las prácticas tutoriales en los entornos virtuales, estas fueron:

-Carteles informativos: Publicaciones breves y puntuales referidas a información académica (fecha de inicio y finalización de cursada, fechas de exámenes, modalidad de la cursada, comunicados de cátedras, entre otras). Es decir, todo lo referido a información clave del momento.

-Material Didáctico: El principal material difundido al principio de cursada es la Cartilla de Ingreso Universitario donde se detallan el reglamento de cursada, materias y correlatividades, estructura administrativa y directiva de la facultad, incumbencias de la carrera, perfil del egresado/a, entre otras.

-Consultas Virtuales: Las mismas se realizan mediante la página institucional de Facebook, perteneciente al sistema de tutorías de la carrera Cs. de la Educación. A través de dicha red social, el estudiantado puede realizar sus consultas en cualquier momento y cada vez que lo necesiten. (las más recurrentes suelen ser dudas acerca de transmites universitarios e información sobre cátedras específicas)

-Estrategias de alfabetización digital: Teniendo en cuenta que la alfabetización digital no debe reducirse al simple dominio tecnológico e instrumental de las TIC (Cabero y Llorente, 2008) se puso especial énfasis en los criterios que deben tener los estudiantes para la búsqueda de información, formato para la presentación de trabajos, estructura e indicaciones para el armado de caratulas, etc. De esta forma consideramos necesario realizar talleres que aborden la enseñanza acerca de la utilización de:

- Herramientas tecnológicas como Gmail y google drive.
- Plataformas institucionales: Unju-Virtual y Siu-Guaraní.
- Uso y búsqueda de páginas científicas (Redalyc, Scielo, Repositorio de Unju-Virtual, Google Académico, entre otros).

-Consultas personalizadas: En ciertos casos el grupo de tutorías debía hacer llamadas personalizadas dependiendo el/la estudiante, para poder asegurar su

permanencia. Esto se debió a las desigualdades demográficas, sociales y económicas que presenta dicha población. El objetivo es disponer de un espacio de consulta, acompañamiento y seguimiento en los diferentes procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes al tomar contacto con las herramientas digitales. (es aquí donde se deben buscar posibles soluciones antes casos específicos)

A través de lo expuesto se deja claro que en una estrategia no hay improvisación, arbitrariedad, casualidad, sino todo lo contrario, se trata de orientaciones y acciones analizadas y reflexionadas con anticipación. Así también, es importante aclarar que cada estrategia fue llevada a cabo con más o menor grado dependiendo cada grupo.

Esto a su vez, da cuenta de la mediación pedagógica del tutor, entendiéndola como el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar el aprendizaje (Gutiérrez et. al., 2007, p.18).

Desde esta perspectiva, en las estrategias desarrolladas se puede reflejar cómo el tratamiento de la comunicación e información es transversal en el rol del tutor/a, puesto que, involucra una práctica social orientada a tender puentes a través de actitudes, acciones y recursos para fortalecer los vínculos y favorecer el acompañamiento y el apoyo en estos entornos virtuales.

Conclusión

Finalmente, como avance de este trabajo sostenemos que la enseñanza mediada por entornos virtuales tuvo importantes repercusiones en el ámbito de la educación superior, no sólo se innovaron los procesos de gestión de trámites académicos, sino que también se generaron nuevas modalidades de participación, comunicación, y formación. En este marco, es necesario seguir promoviendo y fortaleciendo las acciones que contribuyan a desarrollar en el estudiantado una actitud crítica ante las herramientas digitales. A su vez, resulta fundamental poner en debate la formación de quienes nos desempeñamos como tutores a los fines de que nuestras acciones se sostengan en marcos teóricos y metodológicos propios de nuestro rol, como así también, continuar debatiendo sobre la necesidad de presupuestos y recursos acordes a la complejidad de problemáticas que se pretenden atender.

Bibliografía

ADELL, J., J. CASTELLET y J. GUMBAU, J. (2004). Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universidad. Jaume I. Recuperado de http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010). Estrategias de Enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: AIQUE.

CABERO, J. y LLORENTE, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. Revista Portuguesa de Pedagogía, pag.7-28. Capelari, M. (2009) Las configuraciones del rol del tutor en la universidad

argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación N.º 49/8. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

GUTIÉRREZ, F. y PRIETO, D. (2007). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: Editorial La Crujía Ediciones.

Desafíos comunicacionales/educativos en la formación en investigación comunicacional: la alfabetización académica en el contexto de la educación virtual 2020/2021

María Celeste JUAREZ⁶⁵

Javier GUANTAY⁶⁶

Valeria CAYO⁶⁷

Luis HALE D'ANGELIS⁶⁸

Ana AZURMENDI⁶⁹

Palabras claves: Formación en investigación; Alfabetización académica; Educación virtual.

Resumen ampliado

Esta ponencia pretende socializar con lxs lectorxs un conjunto de reflexiones surgidas en torno de la actividad docente y de investigadores, respecto del trabajo pedagógico que se desarrolla en la asignatura SMIT, del cuarto año de la carrera de Cs de la Comunicación. En este sentido, buscamos poner en común los desafíos emergentes que se han suscitado en nuestra cátedra, a partir del contexto de pandemia por COVID 19.

Sin ningún lugar a dudas, las consecuencias de un modelo civilizatorio extractivista como el que da inicio en el sistema mundo capitalista, desde 1492 hasta el presente, han llegado como nunca antes a poner en peligro la continuidad de la vida en el

⁶⁵ Cátedra SMIT y Proyecto CIUNSA 2578. Cs de la Comunicación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

⁶⁶ Cátedra SMIT y Proyecto CIUNSA 2578. Cs de la Comunicación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

⁶⁷ Cátedra SMIT y Proyecto CIUNSA 2578. Cs de la Comunicación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

⁶⁸ Cátedra SMIT y Proyecto CIUNSA 2578. Cs de la Comunicación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

⁶⁹ Cátedra SMIT y Proyecto CIUNSA 2578. Cs de la Comunicación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

planeta, incluyendo la propia humana. Tal como lo señalan Shiva (2020), Ribeiro (2020) la era del antropoceno como mecanismo del sistema capitalista, crea enormes problemas que van desde el cambio climático hasta la contaminación de las aguas, de los mares, la crisis enorme de salud que hay en los países por la mala alimentación, pero también por los tóxicos a los que está expuesta, que producen una crisis de salud en los humanos. El cimiento en el que se apoya este sistema son las empresas transnacionales, muchas de las cuales son copropietarias de estas fábricas de virus contemporáneos.

La situación a escala global impactó en los modos de vida cotidianos, en los agentes, las instituciones y sus prácticas. En el terreno educativo, las modalidades asumidas para dar continuidad al sistema de educación formal en el ámbito universitario (aunque no exclusivamente) consistieron, en el caso de nuestra experiencia, en un desenfrenado cambio hacia la educación virtual, mediada por tecnología.

Si bien la cátedra, desde el año 2010 desarrolló sus actividades con soporte de plataformas como Moodle, la experiencia de un dictado plenamente virtual nos ha sorprendido en varios aspectos, que quisiéramos comentar de modo general.

En el plano de la actividad docente:

*La búsqueda de plataformas y mecanismos provistos por las TICS, que luego dio paso a la adecuación de vocabulario, lenguaje, selección de contenidos, elaboración de contenidos modulares.

*El impacto de la actividad docente virtual en la pandemia, en la salud mental de nuestros compañerxs de tareas. Con esto nos referimos a la vertiginosidad con la que se demandó a la docencia el cumplimiento del rol educativo, sin el necesario tiempo de acomodación, tanto de esquemas cognitivo-afectivos, como para la elaboración de duelo por las muertes de familiares, colegas, estudiantes, afectos etc. Esto ha ocasionado un quiebre en la dimensión emocional de la psiquis, sobre lo cual sentimos la necesidad de plantear su consideración.

*El asumir el silencio como un espacio social disruptivo. Como un plano de la comunicación poblado de sentidos, algunos de ellos expresando la incomprensión del momento presente y la inadaptación a la modalidad virtual. Las formas reduccionistas de lo escolar nos han subjetivado desde la carga peyorativa de silencio. Para nosotros el silencio en los encuentros virtuales ha sido catalizador de emocionalidades emergentes, tanto en los roles de enseñantes como de aprendientes. El silencio como un mecanismo de soportabilidad del estrés, la angustia, la ansiedad, por momentos muy palpables en la escena educativa.

*En cuanto a la educación modular, el desafío de priorizar los contenidos centrales de la cursada, lo que llevó también al rediseño de materiales de lectura (fichas conceptuales, esquemas y organizadores de lectura) que pudieran ofrecer vías de

facilite de la comprensión de los elementos conceptuales que conectan a los autores y teóricos de cada módulo del programa.

*El otro desafío ha sido sin dudas saltar la mirada reduccionista de la educación virtual y empezar a pensarla y a organizarla como un espacio capaz de potenciar encuentros de distinto tipo, atravesados por la evocación del interés, con actividades que caminen en la diagonal de la producción de textos propios, escritos, pero también sonoros, audiovisuales.

En el plano de lxs estudiantes.

*Los problemas de conectividad que desnudaron la estructura social en sus desigualdades históricas. Estudiantes que sin acceso a equipamientos y conectividad han visto vulnerados sus derechos a la educación, a la comunicación.

*La relación que establecen los estudiantes con el conocimiento es uno de los obstáculos más importantes que opera como catalizador de una forma de aprender que es novedosa para el estudiantado, puesto que los coloca en situación de protagonismo de un saber hacer que se construye colectivamente y no en la soledad de un laboratorio.

Se observa en lxs estudiantes la dificultad que opera para tomar un posicionamiento crítico sobre los encuadres conceptuales incorporados a lo largo de la cursada por la carrera. El trabajo de reflexión acerca de este nuevo “*saber hacer*” se vuelve una experiencia “agotadora” en palabras de una estudiante, porque investigar, de cara al trabajo de tesis de grado, es una tarea que implica una lectura crítica acerca de los autores, un desentrañamiento de la historia social de los conceptos de modo tal que los marcos ordenadores del análisis abonen producciones científicas pertinentes con la región y sus circunstancias.

*Estudiantes que se encuentran por vez primera con lo metodológico, y sobre todo con lo epistemológico. Este es un desafío a la hora de pensar en la comunicación como disciplina, campo u objeto.

*Las dificultades surgidas ante la búsqueda por el tema de tesis: En un contexto de ASPO y en pandemia ha sido difícil entusiasmarles en esta actividad, en este sentido también se percibe la incertidumbre y apatía ante esto, ante el futuro: ¿Podremos hacer la tesis? ¿Qué era hacer una tesis? ¿Por qué debemos hacer una tesis?

Frente a este escenario, hay perspectivas conceptuales que abogan por lo que se conoce como TMT (todo menos tesis) indicando con ello la necesidad de desmontar la tesis como trabajo final de la graduación, en tanto y en cuánto se entiende que ésta comporta mayores dificultades académicas y administrativas para las cuales ni las carreras de grado, ni las universidades se hallan preparadas.

Sumado a esto y en línea con lo anterior, el contexto pandémico ha profundizado las dificultades respecto a una seria alfabetización académica entendida como un

conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino 2006). Si bien, para Carlino esto no es un asunto concluido al ingresar en la educación superior, creemos que es fundamental seguir vigilantes en la creación o re-ajustes de nuevos dispositivos pedagógicos que propicien un papel activo en el “sujeto que aprende” aún en contextos globales de pandemia.

Bibliografía

CARLINO, Paula (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20) 409-420.

RIBEIRO, Silvia (2020) No le echemos la culpa al murciélago. Nota disponible en: https://www.pagina12.com.ar/256569-no-le-echen-la-culpa-al-murcielago?fbclid=IwAR0oHmIsbvNxm8EwgKk-UskFvFcZ9_DAgGAtlu8ipxpk6zLtWwuYCVyfzc

La formación universitaria frente a la pandemia. Notas sobre la adaptación del recorrido pedagógico en Comunicación y Cultura de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural de la FADyCC-UNNE

Alejandro Silva Fernández⁷⁰

Introducción

La pandemia por coronavirus (COVID-19) provocó una crisis que impactó en todos ámbitos, específicamente en la educación produjo el cierre masivo de actividades presenciales en instituciones educativas⁷¹. En el caso de la Universidad Nacional del Nordeste a través de su Comité de Emergencia Sanitaria resolvió suspender las clases presenciales, en principio, desde el 16 hasta el 31 de marzo de 2020 las clases presenciales. Esta medida se fue extendiendo en consonancia con la política sanitaria nacional lo cual llevó a que se modifiquen las lógicas de dictado de las asignaturas por dos ciclos lectivos consecutivos (2020 - 2021). En este contexto la asignatura Comunicación y Cultura que se dicta en el cuarto año de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (UNNE), fue adaptada en su totalidad para ser dictada en modalidad virtual lo cual produjo una redefinición de cronogramas, clases, materiales e instrumentos de evaluación.

La diversidad del aula trasladada a entornos virtuales

La suspensión de las clases presenciales en todos los niveles concentró el eje de interés en tres campos de acción que buscaron contener el despliegue de modalidades de aprendizaje en modalidad virtual, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas; el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes (CEPAL, 2020). En el caso de la Universidad Nacional del Nordeste la misma posee a disposición de los/as docentes el uso de aulas virtuales en la plataforma Moodle a través del programa UNNE-Virtual por lo que, en muchos casos, las asignaturas ya utilizaban estos espacios con fines diversos y además se ofreció a los equipos de cátedra la habilitación de una cuenta institucional en la plataforma google para llevar a cabo clases sincrónicas a través de *Google Meet*⁷².

⁷⁰ (FADyCC - UNNE)

⁷¹ De acuerdo con la UNESCO a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe CEPAL (2020).

⁷² Google Meet, es un servicio de videoconferencias desarrollado por Google que permite celebrar reuniones on-line con audio y video, permitiendo compartir presentaciones y dependiendo del plan que posea el usuario, las mismas pueden ser grabadas.

En el caso de Comunicación y Cultura, el aula virtual es usada desde su primer año de dictado en el 2015, en las primeras experiencias su principal utilidad fue constituirse como un espacio de comunicación entre las clases presenciales y un repositorio de materiales. Pero con el transcurso del tiempo fue cobrando mayor relevancia en los procesos de evaluación centrada en la entrega de trabajos prácticos y sus devoluciones permitiendo un mayor seguimiento de los/as estudiantes y sus procesos.

En el año 2020, la asignatura llegó a tener dos clases presenciales antes de la suspensión de las clases. El proceso de adaptación tuvo que ser lo más veloz posible y el mismo se llevó a cabo con una lógica que asumió la posibilidad de que la suspensión se mantenga durante todo el cuatrimestre. La imprevisibilidad sanitaria hizo que existieran dos planificaciones simultáneas, la prevista para la presencialidad y una nueva posibilidad centrada en la virtualidad. En el 2021 el cuatrimestre inició en modalidad virtual ya con la posibilidad de revisar los contenidos diseñados el año anterior, ajustar los instrumentos de evaluación y el cronograma permitiendo mayor previsibilidad. Esto fue posible partiendo del supuesto que la masificación de conectividad de Internet y el incremento de dispositivos digitales se encontraban acompañados de la existencia de habilidades digitales de las/os los estudiantes (Trucco y Palma, 2020).

El tipo de planificación de actividades tuvo en cuenta desde un primer momento que la disponibilidad de TIC en los hogares condicionaría el tipo de oportunidades y recursos educativos a los que podría recurrirse, además de que la brecha digital y la desigualdad en cuanto a las condiciones materiales de los hogares se vieron condicionadas drásticamente durante la pandemia. Esta situación, como es sabido, generó un aumento del desempleo y la pobreza, mayores niveles de violencia doméstica, problemas de salud física y mental que expusieron a estudiantes y docentes a enfrentar dificultades y tensiones que experimentan las familias, sin contar con recursos materiales y/o profesionales necesarios para abordarlas redundando en desgaste emocional, agobio y estrés (CEPAL, 2020b).

En este contexto la planificación de la asignatura tuvo en cuenta que dentro del grupo de estudiantes conviven diferentes franjas etarias y situaciones contextuales que hacen que en el espacio de trabajo virtual se reúnan estudiantes que comparten equipamientos, que maternar o paternan mientras asisten a clases, que se encuentran al cuidado de familiares o bien que durante el cursado debieron suspender sus actividades por motivos de enfermedad. Esto estuvo signado por la preocupación de la continuidad pedagógica y el derecho a la educación que se incorporó rápidamente en los debates académicos y en las discusiones de política universitaria (Cannellotto, 2020) y donde las universidades, pero sobre todo los equipos docentes, necesitaron de resolver en poco tiempo y con escasas herramientas una situación inesperada (Hodges et al., 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, la asignatura Comunicación y Cultura (FADyCC), en el contexto de las medidas sanitarias tomadas como consecuencia de la Pandemia del COVID-19 adaptó las actividades, que tradicionalmente se desarrollaron de forma presencial, a la modalidad virtual. Esto resignificó como espacio privilegiado de interacción al Aula Virtual Moodle, los contenidos atravesaron un proceso de revisión con el objetivo de que cada una de las propuestas siga una lógica coherente con la totalidad. Las cuatro unidades que componen al programa se readaptaron en un esquema pensado específicamente para la estrategia pedagógica implementada.

La adaptación llevada a cabo para los ciclos 2020/2021 produjo una redefinición de cronogramas, clases, materiales e instrumentos de evaluación que permitieran la concreción de tres objetivos principales:

1. Garantizar la continuidad pedagógica de los/as estudiantes.
2. Implementar estrategias de contención para evitar la deserción de los/as cursantes como consecuencia de la modificación abrupta de la modalidad de cursado y la imprevisibilidad del contexto sanitario.
3. Diseño y producción de materiales didácticos para cada uno de los núcleos temáticos expresados en clases.

De acuerdo a lo anterior, se distribuyeron clases teniendo en cuenta los contenidos principales abordados en el marco de la asignatura y las mismas fueron diseñadas para su implementación quincenal. Estuvieron compuestas por un documento primario que estableció las coordenadas de cada núcleo temático delimitando la trayectoria de lecturas obligatorias y complementarias, una videopresentación alojada en el canal de YouTube⁷³ de la asignatura y una actividad de evaluación correspondiente a los objetivos pedagógicos establecidos en el programa. Asimismo se llevaron a cabo clases sincrónicas a través de la plataforma *Google Meet*, pero las mismas no fueron planteadas como obligatorias atendiendo las condiciones contextuales de los/as estudiantes.

Hacia la recreación de espacios de encuentro y diálogo

En la experiencia, la pandemia y la crisis pusieron en evidencia que las desigualdades sociales, territoriales, culturales, de género y de acceso y uso de las tecnologías impactan en la educación, sea esta básica o universitaria (Cannellotto, 2020; Pedró, 2020; De Sousa Santos, 2020). Pero este contexto también puso al descubierto la necesidad de formación de los equipos docentes en materia de estrategias pedagógicas y su articulación con la tecnología (Murolo, 2020). Lo anterior se identifica al advertir que las experiencias, deben partir de la premisa de que la modalidad presencial y la virtual no son lo mismo, que el tipo de experiencias que

⁷³Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCUowrMRrDGTSBcC1izSeWNq>

suponen cada una de ellas, no pueden ser planteadas de la misma forma y que los procesos de interacción dentro del aula no se replican de forma idéntica en una sesión de *Google Meet* o de *Zoom*⁷⁴, porque tal como lo advierte Rincón (2020) “vivimos en la piel digital y habitamos cuerpos digitales creando un *communitas digital*, se crea un pensamiento en cuadritos, en fragmentos, en pantallitas... hemos devenido seres de 4 por 6 cm” (p. 205).

Las subjetividades que se encuentran del otro lado de las cámaras, que a veces se encuentran encendidas y a veces no, que se expresan a través de sus textos escritos en formatos de trabajos prácticos y parciales no solo se encuentran tratando de continuar con su carrera universitaria sino que el confinamiento inaugura una serie de complejidades desde las que esos “seres cuadriculados/as” deben ser contemplados/as con máxima flexibilidad, no solo porque es uno de los pilares de la modalidad virtual sino porque el contexto obliga a la actividad docente a asumir también esa responsabilidad.

La experiencia de dictado en modalidad virtual, dio cuenta de que el confinamiento representa un doble obstáculo para los/as estudiantes (Burgos, 2020). Por un lado, establece limitaciones en la socialización y el desenvolvimiento en su comunidad o entorno cercano y más específicamente en sus grupos de contención en el cursado de las asignaturas, los cuales se mantienen a lo largo de los años y que en muchos casos son responsables directos en el éxito del trayecto formativo de quienes los componen. Por otro lado, el hecho de no asistir a clases, no poder visitar a sus compañeros/as o trabajar de manera presencial, los/as obliga a crear un espacio en sus hogares en los que muchas veces no disponen de las condiciones adecuadas para la concentración y la participación en clase mediante el uso de un computador o dispositivo móvil.

En muchas ocasiones no son las únicas personas que utilizan el equipamiento, sino que él mismo es compartido con sus hermanos/as, hijos/as en edad escolar o bien porque otros/as miembros de su familia se encuentran trabajando con el mismo dispositivo. La disponibilidad tecnológica, no es el único condicionante en los hogares ya que también el hecho de permanecer en ellos ubica a los/as estudiantes en la tarea de negociar actividades de aprendizaje con la gestión de la vida: atender a otras personas, colaborar en quehaceres domésticos y continuar o asumir la responsabilidad de los esfuerzos familiares de acceso a los medios de subsistencia.

Todo lo anterior ubica a la formación universitaria en la necesidad de recrear espacios de encuentro y diálogo, buscando la posibilidad de leer y construir sentidos novedosos sobre lo emergente y vivencial centrados en los contextos específicos que interpelan a la formación universitaria (Baquero, 2020). En la experiencia de Comunicación y Cultura se tomaron dos decisiones que, haciendo una retrospectiva y de acuerdo a la

⁷⁴ Zoom es un programa de software de videochat desarrollado por Zoom Video Communications. El plan gratuito ofrece un servicio de videochat que permite hasta 100 participantes al mismo tiempo, con una restricción de tiempo de 40 minutos.

evaluación de los/as estudiantes al final del cuatrimestre de los dos periodos referenciados, resultaron oportunas:

1. Rediseñar la asignatura para que su dictado sea virtual en su totalidad, aunque eventualmente se regresara a la presencialidad.
2. Que el diseño responda a una lógica flexible e inclusiva centrada en los/as estudiantes y los inconvenientes que pudieran presentarse a la hora de cumplimentar con los requisitos establecidos.

Los/as estudiantes reconocieron como una gran potencialidad la claridad y el orden de la propuesta pedagógica y la disponibilidad de materiales que les permitió acceder a las clases en horarios diversos teniendo en cuenta que, en muchos casos, debían compartir los equipos en sus casas, a veces atender a sus hijos/as, padres y por ende realizaban las actividades en los horarios de disponibilidad. La propuesta pedagógica respondió a estas premisas y también fue posible debido a la formación en docencia y en herramientas tecnológicas con fines educativos que posee el equipo de cátedra. Estas decisiones hicieron que el cursado sea factible y que la propuesta haya sido apropiada por los/as cursantes y que en definitiva aporte a los procesos de desarrollo aun en condiciones por demás adversas (Gumucio Dagron, 2011).

Conclusiones

Tal como pudo advertirse a lo largo de estas líneas en el traspaso repentino de la presencialidad a la virtualidad como consecuencia de la pandemia, comenzó a ponerse en cuestión de forma repentina la necesidad de tener en cuenta los cambios en los ritmos de enseñanza y aprendizaje. Además de la que demanda de una redefinición de la actividad docente en términos de garantizar, en la medida de que esto se encuentre a su alcance, el funcionamiento de todas las condiciones necesarias y posibles para garantizar la continuidad pedagógica de los/as estudiantes. Quienes, si bien en su mayoría, se encuentran familiarizados/as con la tecnología no es lo mismo que sea utilizada con fines de ocio que como dispositivos esenciales de construcción colectiva del conocimiento.

Aquí es donde el rol del docente como mediador del conocimiento se complejiza y demanda mayor atención en el diseño de materiales didácticos y en los procesos de evaluación, los ejercicios de diagnóstico y el seguimiento para fomentar y acompañar procesos que avancen en consonancia con las metas de aprendizaje propuestas. No se expresa aquí que todo lo anterior, ya no sea responsabilidad de los/as docentes sino que en el contexto de la virtualidad la misma se complejiza al quebrar la tradicional presencial y adaptarla a una modalidad que posee sus propias lógicas temporales, espaciales y que interpela a la comunidad educativa a modificar lógicas de tradición enraizada.

Bibliografía

BAQUERO, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En: Dussel, I. [et al.] *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6). Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

BARD Wigdor, G., BONAVIDA, P. y ARTAZO, C. (2020). (Re) Colonización de la Universidad: Aprender/educar en tiempos de pandemia. En: Abrate, L. [et al.] *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/131237>

BURGOS B, J. (2020). Tareas pendientes y desafíos para la educación virtual en tiempos de crisis sanitaria. En: Browne, R. y Del Valle, C. (eds.). *Covid-19. La comunicación en tiempos de pandemia*. Ediciones Universidad de la Frontera, Apuntes de Coyuntura: Temuco. Disponible en: <http://www.doctoradoencomunicacion.cl/files/la-comunicacion-en-tiempos-de-pandemia.pdf>

CANNELLOTTO, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En: Dussel, I.[et al.] *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6). Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. CEPAL-UNESCO. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020b). *El desafío social en tiempos del COVID-19*. Informe Especial COVID-19. N° 3, Santiago, 12 de mayo. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45527-desafio-social-tiempos-covid-19>

De SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. trad. de Paula Vasile, Buenos Aires, CLACSO. Disponible en: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf

GUMUCIO-DAGRÓN, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. En: *Signo y Pensamiento*, vol. XXX, núm. 58, enero-junio, pp. 26-39 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020038002.pdf>

HODGES, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. En *Educause Review*, 27 de marzo. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

MOLINA, M. (2020). Educación: la brecha digital profundiza las desigualdades en la pandemia. En: Página 12, 17 de mayo. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/266370-educacion-la-brecha-digital-profundiza-las-desigualdades-en->.

MUÑOLO, L. (2020) La comunicación en el aislamiento. Información, educación, entretenimiento y sexting en contexto de pandemia. En: *Question/Cuestión*, Informe Especial Incidentes III, junio 2020. ISSN 1669-6581 IICom (Instituto de Investigaciones en Comunicación) Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/6084>

PEDRÓ, F. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efecto, impactos y recomendaciones políticas. En: *Análisis Carolina*, nº 36, Fundación Carolina, 11 de junio. Disponible en: https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

RINCÓN, O. (2020). Intuir en cuadritos. En: Browne, R & Del Valle, C. (eds.) *Covid-19. La comunicación en tiempos de pandemia*. Ediciones Universidad de la Frontera, Apuntes de Coyuntura: Temuco.

TRUCCO, D. y A.PALMA (eds.) (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Estrategias comunicacionales y educativas como puentes entre la universidad y su comunidad en contexto de ASPO

Julia Moretti⁷⁵

Carolina Roni.⁷⁶

Fabiana Reboiras⁷⁷

Palabras claves: virtualización; educación; redes sociales; comunicación; docentes; estudiantes; comunidad educativa.

El Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHIBA) es una institución de Educación Superior que hace más de 20 años dicta carreras de grado y posgrado orientadas a las ciencias de la salud, las ciencias aplicadas y las ciencias humanas. Su actividad formativa está asociada particularmente a la actividad asistencial del Hospital de alta complejidad homónimo.

Al inicio de la pandemia por COVID-19, al igual que en casi 200 países del mundo, comenzó el fenómeno de la virtualización de emergencia; de un día para el otro los docentes tuvieron que ver la manera de trasladar sus clases a la virtualidad y conocieron herramientas y plataformas que resultaban indispensables para la enseñanza. La incertidumbre era generalizada y la situación de los estudiantes era similar: desconocían cómo iban a seguir cursando o si iban a poder avanzar con sus programas formativos. Además, el contexto de emergencia sanitaria era desconocido y sus repercusiones en los ámbitos sanitario y educativo impactaron conjuntamente en nuestra cotidianidad institucional particular.

Esta situación impuso como primera medida el desafío de la continuidad de la enseñanza y el sostenimiento del vínculo pedagógico. Se buscó que los estudiantes, docentes y personal no docente sintieran que el aislamiento impuesto no interrumpía el vínculo y la tarea académica compartida y ahora remotizada. Para esto fue central un plan de continuidad académica mediante el cual la formación docente, el asesoramiento a los programas y equipos, la provisión de recursos tecnológicos y

⁷⁵ Licenciada en Comunicación Social (UNLP). Departamento de Educación. Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires.

⁷⁶ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Dra. en Ciencias de la Educación (UNLP). Departamento de Educación. Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires.

⁷⁷ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Departamento de Educación. Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires.

pedagógicos, y la evaluación continúa fueron herramientas vitales. Junto con estas hubo una intervención institucional especial: el desarrollo de una campaña comunicativa que estrechara a través de las redes sociales y canales de comunicación digitales los vínculos entre los integrantes de la universidad. Esta campaña apuntaló el sentimiento de pertenencia de todos los integrantes de la comunidad educativa ampliada y permitió transmitir objetivos, herramientas y acompañamiento ante la incertidumbre y el dinamismo en la configuración de los escenarios académicos cotidianos impuestos por la pandemia. Asimismo, el factor emocional también resultaba importante: había que generar que los estudiantes y docentes estuvieran motivados a pesar del contexto y la situación social, económica y epidemiológica y que estos aspectos no repercutieran en su desempeño académico o laboral.

En este sentido, mantener una comunicación activa con la comunidad educativa fue una estrategia en la gestión institucional central durante la pandemia. En el caso particular del IUHIBA, fue el Departamento de Educación que adaptó, reorganizó y gestionó tareas y articulaciones con otras áreas para llevar adelante acciones en pos de los objetivos mencionados anteriormente y que compartiremos a continuación.

#EducaciónVirtual: comunicación activa con la comunidad educativa

En términos de la docente Mirta Goldberg, una comunidad educativa es un sector que tiene, en este caso, a la educación como un aspecto en común y en donde queda demostrado que “necesitarse es maravilloso” (Canal Televisión Pública, 2013, 1m20s). Es un espacio integrado por alumnos, exalumnos, docentes, directivos, padres y madres y organizaciones vecinales y donde se fortalecen la solidaridad, colaboración, cooperación y ayuda mutua.

La remotización de emergencia generó, principalmente, una sensación de incertidumbre en la comunidad educativa en relación con la regularización de las asignaturas, las formas de evaluación y acreditación, las actividades experimentales, etc.

Frente a esa situación, los canales principales de comunicación del Instituto Universitario se convirtieron en una fuente de información clave para saber qué ocurriría con las cursadas y las actividades de enseñanza. En el caso del IUHIBA, la institución tiene cuentas activas de Facebook, Instagram, LinkedIn y su página web para la comunicación externa y el correo institucional, el *newsletter* mensual y el Campus Virtual para la comunicación interna.

Para colaborar con las tareas de formación docente realizadas por el Departamento de Educación y de acompañamiento a los estudiantes, se llevó adelante la campaña #EducaciónVirtual, un trabajo conjunto entre el Departamento de Comunicación Institucional y Marketing y el Departamento de Educación. La campaña consistió en publicar diferentes contenidos en las redes sociales institucionales tres veces por semana:

- Placas con tips para: estudiar en la virtualidad, producir contenido con el celular, evitar el hackeo en una clase de Zoom, guiar formas de participación de los docentes en los foros, planificar propuestas educativas, entre otros contenidos útiles para docentes y estudiantes.
- Reseñas de artículos o notas sobre el panorama de la educación superior en el contexto institucional, regional e internacional y sobre la brecha digital y las dificultades en el acceso a la educación virtual de algunos sectores sociales.
- Videos con propuestas inspiradoras de docentes de grado y posgrado de las diferentes carreras del IUHIBA.

La publicación de estos materiales en las redes sociales permitió la interacción con usuarios internos y externos y la repercusión alcanzada fue medida y evaluada por el Departamento de Comunicación Institucional y Marketing. En la medición, se tomaron los números de visualizaciones, clicks y vistas al perfil en Instagram; impresiones, reacciones, visualizaciones, compartidos, comentarios y “me gusta” en el perfil de LinkedIn y el alcance, interacciones, “me gusta”, compartidos y comentarios en el perfil de Facebook. Resumidamente, todas las publicaciones difundidas por la cuenta de Instagram tuvieron más de 1000 visualizaciones cada una y en Facebook alcanzaron a entre 1000 y 5000 personas.

Si bien cada material realizado tenía un propósito específico, no se puede asegurar la recepción y el uso que le dará cada una de las personas que accedieron, leyeron e interactuaron con ellos. En este sentido, Jorge Huergo retoma a Paulo Freire al mencionar que: “En la comunicación se da la coparticipación de sujetos en el acto de pensar, donde el objeto es el mediatizador” (Huergo y Fernández, 1998). Entonces, la comunicación no puede ser simplemente el mensaje de un emisor activo a un receptor pasivo. Asimismo, Freire considera que la educación es comunicación en tanto encuentro de interlocutores que buscan la significación del significado.

La realización de estos materiales estuvo principalmente en manos del Departamento de Educación. Sin embargo, eran los mismos docentes los que se grababan y contaban sus experiencias en un espacio determinado de aprendizaje para brindarles ideas a otros colegas. En este sentido, esta acción significó un trabajo colaborativo de ambos departamentos junto y con la comunidad educativa.

La campaña #EducaciónVirtual finalizó en 2020 pero continúa existiendo un vínculo constante entre ambos departamentos para la difusión de las actividades del Departamento de Educación en los *newsletters* mensuales del IUHIBA.

Por otro lado y en paralelo a la producción y publicación de estos materiales para docentes y estudiantes, ambos departamentos articularon con el Departamento de Información y Documentación para coordinar la carga de cada uno en el TROVARE, el repositorio institucional del IUHIBA. De esta manera, se aseguró un acceso atemporal a los materiales que en las redes sociales sería dificultoso ya que se

necesitaría ir mucho tiempo hacia atrás para encontrar los materiales. Para acompañar esta estrategia, se publicó una nota con una síntesis de los materiales que podían encontrarse en dicho repositorio.

Formación docente para repensar las prácticas de enseñanza

A las pocas semanas de haber comenzado el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), el Área de Formación y Actualización Docente del Departamento de Educación organizó y llevó a cabo el Plan de Formación Docente para la Virtualización de la Enseñanza que consistió en la realización talleres de capacitación destinados a docentes para acompañarlos en la tarea de virtualización de emergencia.

Los talleres se centraron en temáticas diversas: el uso de plataformas para actividades sincrónicas y sus posibilidades y limitaciones y herramientas para favorecer la participación de los estudiantes en las clases. Asimismo, junto con el área técnica del Departamento, se armaron tutoriales que versaron desde los temas más básicos sobre cómo ingresar a una sala de Zoom hasta cómo utilizar Padlet o Mentimeter para proponer actividades colaborativas.

Desde el comienzo de la pandemia y hasta el momento, se realizaron 15 talleres diferentes que tuvieron varias ediciones; en total contaron con la participación de 429 docentes que asistieron a más de uno. La reorganización de tareas y prioridades del Departamento en este contexto hizo que integrantes de otras áreas participaran como docentes del taller, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades y roles docentes. Esto generó un espíritu de colaboración y ayuda mutua en pos de un objetivo institucional en común.

Por otro lado, el IUHIBA cuenta con un Departamento de Comunicación Institucional y Marketing que sirvió de gran apoyo para el armado de las piezas de comunicación y la difusión interna de los talleres para docentes de las carreras de grado y posgrado.

De esta manera, la virtualización de emergencia permitió otra manera de repensar las prácticas docentes de un instante a otro y, como consecuencia, llevó a rever las tareas del Departamento de Educación y los vínculos que se establecían con otras áreas.

Evaluar y comunicar

Por otra parte, el Departamento de Educación cuenta con el Área de Autoevaluación y Desarrollo que tiene la tarea de evaluar la calidad de los programas formativos del IUHIBA. En 2020, este área realizó cuestionarios a docentes y estudiantes de grado y posgrado para evaluar la virtualización de contingencia. Luego de procesar, analizar los resultados y realizar informes para las autoridades, se elaboraron tres comunicaciones específicas para estudiantes de grado, estudiantes de posgrado y docentes de grado y posgrado con el objetivo de que exista una retroalimentación de lo que habían brindado sobre su experiencia.

En estas piezas se brindó información sobre las fortalezas y oportunidades de mejora que observaban docentes y estudiantes y las líneas de acción que se estaban realizando desde el Departamento de Educación, el Departamento de Posgrado y otras áreas para subsanar los aspectos a mejorar.

Estas comunicaciones fueron enviadas por el correo institucional a estos destinatarios puntuales pero también se utilizó el *newsletter* para difundirlas y que el resto de la comunidad educativa pudiera leerlas.

Conclusión: La importancia del trabajo integral y conjunto

Si algo demostró la pandemia en el caso del IUHIBA, fue que el trabajo articulado resultó clave; desde la colaboración de las distintas áreas del Departamento de Educación para llevar a cabo los talleres de formación docente y las evaluaciones, hasta las articulaciones con el Departamento de Comunicación Institucional y Marketing, el Departamento de Información y Documentación y las demás áreas con las que se trabajó conjuntamente.

Por otro lado, a nivel general y “a pesar del prejuicio que sostiene que las instituciones de Educación Superior son instituciones reticentes a los cambios, en el contexto de emergencia adaptaron sus actividades a modalidad no presencial en plazos relativamente cortos” (Astur et al. 2020). En el caso particular del Departamento de Educación, repensó su estructura y cada una de sus áreas comenzó a trabajar colectivamente y por proyectos, en pos de los objetivos institucionales.

Por último, entre las tantas enseñanzas que viene dejando la pandemia, es que nadie se salva solo y que las situaciones adversas tienen que atravesar articuladamente, juntos y juntas.

Bibliografía:

ASTUR, A., FLORES, E., JAKUBOWICZ, F., LARREA, M., LEPORE, E., MEREGA, M., PAZOS, N. y PUPPO, C. (2020). Políticas de Educación Superior en la pandemia: repertorios para la contingencia. *Integración y conocimiento*, 9(2).

Canal Televisión Pública (2013). *Visión 7: ¿Que es una comunidad educativa?* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cLjoPiQ-Duk>.

HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, M. B. (1997). *Comunicación, educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Trayectorias formativas en un giro de 360°: Hacia un espacio socializador mediados por tutorías pedagógicas en contexto de pandemia

Leaño, Franco Eduardo⁷⁸

Martinez, Edith Judith⁷⁹

Palabras claves: Prácticas docentes; Modalidad virtual; Tutorías pedagógicas; Estrategias; Experiencias.

"La enseñanza puede caracterizarse como una artesanía, entendida como la habilidad de hacer algo bien, por el simple hecho de hacerlo de ese modo."

(Sennett, 2009)

La siguiente ponencia se enmarca en la 3ra Jornadas de Comunicación/Educación, como experiencias realizadas en la cátedra de Estrategias Didácticas de la Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación, correspondiente al 5to año de la misma en área de prácticas docentes.

El presente tiene como objetivo exponer tres grandes temáticas que, como estudiantes de la carrera nos llevó a poner en juego todo el trayecto universitario realizado en estos cinco años. Resaltando, las estrategias de la cátedra en sí misma, los recursos utilizados en las prácticas, con el fin de reflexionar sobre lo vivido, los cambios, rupturas, acontecimientos y significaciones que se fueron produciendo a lo largo del trabajo de nuestras prácticas profesionales, lo que involucró un proceso de implicación, responsabilidad y compromiso. Permitiendo dar un sentido a las intervenciones realizadas, a los actores sociales y educativos involucrados y a la propia institución la cual está atravesada por una historia, tanto simbólica como cultural.

Iniciar nuestras prácticas formativas como futuros profesionales en Ciencias de la Educación, supuso el desafío de asumir nuestro trabajo de una manera diferente: desde la virtualidad y la comunicación a través de las diferentes herramientas digitales que nos posibilita hoy en día estar presente, pese al contexto que nos atraviesa debido a la pandemia del Covid – 19 y el distanciamiento social. En esta dirección, la organización pedagógica de nuestras prácticas siguió un sentido un tanto diferente en cuanto a la enseñanza, de construcción metodológica, de toma de decisiones para la acción, de gestión de nuevos espacios (específicamente virtuales), tiempos en base a las características del grupo. Porque se entiende que las prácticas docentes no se agotan en el aula o espacio cerrado, sino en las posibilidades de generar un espacio, otro del que apropiarnos para trabajar en torno al conocimiento, encontrarnos y

⁷⁸Facultad de Humanidades – UNSa

⁷⁹Facultad de Humanidades – UNSa

conocernos (sea de manera presencial o virtual). En este sentido entendemos, comprendemos y aceptamos que la educación que se dio en el 2020 no es una educación virtual, sino una educación mediada por la virtualidad o remota a emergencia. Ya que ambas maneras tienen sus diferencias lo cual la hace definirse como tal, la educación virtual tiene como características esenciales la autonomía, el conocimiento de herramientas virtuales, el tiempo y los recursos. Está de más decir que son características que no se comparan con la educación implementada en el periodo 2020.

Ante lo expuesto, continuamos con los tres temas que centran nuestro trabajo: **Las estrategias** de la cátedra, **Práctica docente** y la **experiencia pre-profesional** (a través de nuestra participación en las distintas cátedras y tutorías pedagógicas llevadas a cabo).

La primera, remite a lo tomado por la cátedra de Estrategias Didácticas. En ella se presentaron dos grandes aspectos formadores para lxs estudiantes, el diario de campo y el parcial como análisis de situaciones. Los mismos fueron un recurso, muy valioso para repensar la cursada.

El diario de campo implicó poner en juego la escritura desde una perspectiva diferente, un significado nuevo, la autora Marta Souto (2016) expone que "La narración escrita es(...) contar la experiencia escribiéndola, escribir lo vivido e imaginado, reconstruyendo en la memoria. Y eso es producido por el sujeto en su vida social" (p. 43). No es fácil escribir sobre uno mismo, sobre el proceso que vamos recorriendo, el recurso pedía narrar ese día a día de las clases mediadas por la virtualidad, los sentires que marcar y hablar.

El parcial de la cátedra fue análisis de diferentes momentos de la educación en la historia. Pensar en esas situaciones, sin pandemia, no hubiese tenido el mismo resultado que el que presentó. Subjetivamente lxs estudiantes se encontraban en diferentes lugares, contextos, situación mucho más particulares y adversas que en clases presenciales. La historia de la educación en Argentina tiene muchos altos y bajos, que no fueron estables, ni lo serán, la sociedad está cambiando, las culturas, los jóvenes, los ideales, las intenciones y lo político. Compara esa historia con lo que nos atraviesa hoy en día, llevándonos a re-pensar-nos de muchas maneras y sobre todo pensar en el otro y en nuestras praxis. Entendida esta última, como la acción que puedo hacer ahora más allá de las teorías y el objeto de estudio de nuestra carrera.

Creemos que estos dispositivos, "...un artificio, una invención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse." (Souto, 2011, p.37) fueron enriquecedores para nosotrxs y todxs los que formamos parte del cuerpo de estudiantes en ese periodo, que de otra manera o en otras circunstancias el impacto podría ser diferente y tal vez, poco senti-pensante.

Siguiendo con los ejes, presentamos la Práctica Docente, la formación que propone la carrera y sobre todo las cátedras del último año de la misma. la autora Andrea Alliaud, que cita a Davini (2015: p. 42) plantea que "Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión...". Prácticas que son para todx estudiantes avanzados lo más importante, poner en juego esa formación de 5 o más años para conocer-nos nosotrxs mismxs en el momento del acto pedagógico "- como aquel que posibilita la transmisión -" (Andrea Alliaud 2017, p.41), aquel que no es programado para ser llevado, sino planeado para llevarse adelante con una seguridad de que ninguna planificación va a ser llevada a cabo en su 100%.

Sabíamos que iban a ser difíciles, tanto con lxs estudiantes como con lxs co-formadores de las instituciones que nos tocaba intervenir. Pero pensar en una práctica absolutamente nueva, con muchas limitaciones y mediadas por las tecnologías, sin dejar afuera las desigualdades económicas, culturales, sociales de lxs estudiantes a los que les brindaríamos las tutorías.

Como futuros profesionales nos encontrábamos en dilemas, con temores con dudas que dejaban muy afuera las teorías, repensar las prácticas implicaba re-pensar-nos, deconstruirnos y reconstruirnos. "...dejar de pensar el campo de la práctica como "ir a un lugar", y empezar a ver que ese lugar es la clase..." (Dussel, 2020: p.17), no fue nada fácil para quien espera tener un contacto visual, una presencia, rostros y nombres en un mismo lugar.

Llegando al último aspecto del recorrido, hablamos de la experiencia pre-profesional. Desde el auto Jorge Larrosa planteamos que "...la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad ..." (s/f, p.7), ". Sin duda alguna, sabemos que las prácticas realizadas en el periodo 2020, no se comparan a otra jamás vivida, jamás imaginada y no deseable en algunos casos. Unas prácticas no en un principio descoloca a muchxs compañerxs y docentes, sin embargo, también implicaba una posibilidad, de realizar estrategias innovadoras, conocer nuevos dispositivos para llevar a cabo la experiencia que involucra subjetividades distintas y cualquier escenario posible (falta de internet – pocos alumnos – fallas con los dispositivos – silencios – pantallas negras – etc.)

Pensar en estrategias en un contexto de tal envergadura no era nada fácil, encontrar la manera para que, a pesar de esas adversidades, el acto pedagógico, la comunicación con lxs estudiantes se dé. Pensando en estrategias como "el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica..." (Bixio Cecilia, 2000). Muchas fueron las contras del proceso que se dio, de las situaciones que se tuvieron, sin embargo, pensar la formación como "...un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones"

(Souto M, 2011, p.25). implicaba aprender a diario, buscar todos los días la manera la estrategia de seguir, aunque sea con pocos, con iniciales o cámaras en negro, sin voces, más allá de la frustración pone en juego la formación, los estilos, el compromiso y sobre todo la responsabilidad de lo profesional.

Por último, exponemos la experiencia desde una reflexión constante del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje que fue mutuo, continuo y constante. Posicionándonos que “es posible pensar la formación desde la interrogación. Siempre lo pensado y lo actuado pueden ser cuestionado” (Souto 2011;23). La repregunta después de cada clase, de cada tutoría, de cada voz, implicó autoformación, como dice Ferry, nos formamos solos, pero con otros. Ese juego de la formación implica cambios y obstáculos que nos llevó a poner el cien por ciento de nuestra formación como futuros profesionales en ciencias de la Educación.

Como cierre traemos a colación a una autora María Cristina Davini, que nos plantea que “La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) suscitó al principio resistencia en la práctica docente... Esta resistencia está siendo superada... Pero lo más importante de estos cambios radica en que su utilización modifica sustancialmente el rol docente: de enseñante clásico a orientador o tutor, a partir del uso de estos artefactos culturales integrados como “andamios” o “palancas” para el aprendizaje.” (2015). Con esto reafirmamos que las tecnologías que mediaron la educación, son un complemento para llevar adelante el acto pedagógico, tanto en la presencialidad como en la modalidad virtual que implica un compromiso desde ambas partes docentes y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA:

ALLIAUD Andres (2017). Los artesanos de la enseñanza. Paidós. Ciudad autónoma de Buenos Aires.

BIXIO, Cecilia (2002) Cap. 2. Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa fe

CIFALLI, M. (2012) Referencias Breves en Cuadernos de Pedagogía N 427. Pp. 55 a 59.

DAVINI Maria Cristina (2015). La formación en la práctica docente. Cap 1 acerca de la formación y la práctica docentes. Cap 3 Las prácticas docentes en acción. Paidós. Ciudad autónoma de Buenos Aires.

DUSSEL Ines. (s/f). Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Coordinadora Área educacional, FLACSO/ARGENTINA.

LARROSA, J. (2020) "La experiencia y sus lenguajes".

SOUTO, M. (2011) "La residencia: un espacio múltiple de formación" en Menghini, R. Y Negrín, M. (Comp.) Prácticas y residencias en la formación docente. Jorge Baudino. Ediciones: Bs. As.

SOUTO, M. (2016) Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homosapiens.

La aventura de enseñar Semiótica en territorios expandidos

Inés Zurita⁸⁰- Guillermo Cossimi Vavrinek⁸¹- Paula Abal⁸²-Melina Alderete⁸³-
Guadalupe Casimiro⁸⁴- Macarena Goytia⁸⁵- María José Maldonado⁸⁶-Belisario
Mendieta⁸⁷- Melina Pedraza Agustín Ordoñez⁸⁸ ,Vanina Romero⁸⁹- Daniela Nava Le
Favi⁹⁰- Alejandra Cebrelli⁹¹

Resumen ampliado: relatoría de experiencias

Este trabajo tiene por objetivo relatar la experiencia en el dictado de la materia de Semiótica General en la Carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Nacional de Salta durante los años que se implementó la enseñanza virtual (2020-2021) debido a los protocolos de la pandemia del Covid 19.

Esta relatoría es colectiva e incluye las voces de las docentes, adscriptes profesionales y estudiantiles de un modo coral, lo que da cuenta de las prácticas comunicacionales que se dan dentro de esta cátedra y de Semiótica de la Cultura. Desde esta perspectiva teórica, entendemos que estamos atravesando un momento de violento cambio en los haceres y decires cotidianos eso que definimos como un fenómeno de explosión: momento de extrema imprevisibilidad, en tanto el pasado, el presente y el futuro quedan suspendidos por un espacio que se percibe en permanente cambio, lo que provoca sensaciones de inseguridad, ansiedad e incertidumbre que se suman al extrañamiento de los vínculos provocados por el aislamiento al que nos ha llevado la pandemia.

La obligatoriedad de la enseñanza virtual, nos llevó a considerar las particularidades de la enseñanza en el marco de una territorialidad expandida (Irigaray, 2021); se trata de un postterritorio construido en el cruce de los múltiples espacios físicos, es decir, de los hogares de quienes se conectan en cada clase y del espacio digital del aula el cual produce mediaciones y mediatizaciones que expanden cada uno de ellos y los articula en la pantalla, construyendo un territorio vivido y atravesado por las subjetividades puestas en diálogo, transformando las modalidades de comunicación

⁸⁰ (UNSA).

⁸¹ (UNSA).

⁸² (UNSA).

⁸³ (UNSA).

⁸⁴ (UNSA).

⁸⁵ (UNSA).

⁸⁶ (UNSA).

⁸⁷ (UNSA).

⁸⁸ (UNSA).

⁸⁹ (UNSA).

⁹⁰ (UNSA).

⁹¹ (UNSA).

y obligando a la búsqueda de estrategias didácticas adecuadas para ‘caminar’ en conjunto este espacio áulico, hasta entonces, nunca recorrido por esta cátedra.

Una de las dificultades más notables y difíciles de sortear fue la tendencia a mantener las cámaras apagadas, lo que dificulta, de manera notoria la comunicación docente-estudiante y estudiante-estudiante durante el transcurso de las clases sincrónicas. Esta práctica se debe, fundamentalmente, a dos cuestiones: la primera, relacionada con las subjetividades y con la espectacularización virtual del espacio hogareño que atenta contra el derecho a la privacidad y la segunda, a las dificultades de conectividad que obligan a apagar cámaras y micrófonos para mantener una visibilidad y/o audibilidad mínima. La otra, resultado del segundo problema, es la entrada y salida permanente de los estudiantes del aula virtual, obligados por un *WiFi* insuficiente para mantenerse conectados. A estas desigualdades se suman las brechas tecnológicas que nos atravesaron y atraviesan a cada actor del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El caso

La materia Semiótica General (SG) es cuatrimestral con una carga semanal de cuatro horas y un total de 60 horas cátedra. La misma se dicta en el segundo ciclo troncal del Plan de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Desde el año 2014 se mantiene el equipo formado por la adjunta a cargo, Dra. Alejandra Cebrelli y la auxiliar docente, Dra. Daniela Nava Le Favi. Este año contamos con adscriptes profesionales de valía, Lic. Inés Zurita, Esp. y Prof. Guillermo Cossimi Vavrinek y con un alto número de adscriptes estudiantiles sin los cuales el dictado virtual de la asignatura sería imposible: Paula Abal, Melina Alderete, Guadalupe Casimiro, Macarena Goytia, María Laura Ledesma, María José Maldonado, Belisario Mendieta, Melina Pedraza Agustín Ordoñez, Vanina Romero.

Desde el 2014, momento en que la docente responsable asumió el dictado de la materia, buscamos actualizar sus contenidos y volverlos más cercanos a los consumos y apropiaciones de los estudiantes, localizándolos –a la vez- en el campo de la comunicación.

Hasta 2019, la forma de trabajo en la presencialidad era una clase teórica donde se presentaba el autor o el paradigma con su bibliografía y una clase teórico-práctica donde se recuperaban las nociones teóricas, se realizaba la resolución de un trabajo práctico (TP) y su puesta en común en el aula en una interacción entre estudiantes-estudiantes y docentes-estudiantes, privilegiando el seguimiento grupal e individual. Quienes elegían participar en el aula y desarrollaban correctamente la consigna eran evaluados y, el resto, tenía la opción de entregarlo en forma escrita. Los trabajos extra-áulicos también eran puestos en común con el alumnado y tenía la misma forma de registro y evaluación, hasta el momento, exitosa.

De hecho, estas estrategias didácticas han tenido porcentajes cada vez más favorables a lo largo de los años. Por ejemplo, en el año 2016 de un total de doscientos estudiantes inscriptos, el 60 % alcanzó la promoción; en 2019, el porcentaje había aumentado a un 80%. El alto índice de retención y aprobación ha sido el resultado de un trabajo exhaustivo de seguimiento y acompañamiento en las aulas y estaba pensado para la apropiación de un metalenguaje específico y de una práctica analítica novedosa para les estudiantes.

Durante la pandemia, la migración a la virtualidad sumada a las dificultades ya enunciadas propias de la semiótica, nos llevó a repensar y a transformar nuestros haceres docentes. De hecho, nuestras prácticas se modificaron, sufriendo rupturas significativas aunque tratamos de conservar las fortalezas cuya eficiencia ya se había demostrado a lo largo de los años.

Lo residual, lo emergente y lo dominante

Durante el mes de marzo de 2020 en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesto por el presidente, Alberto Fernández, la UNSa estableció por resolución el cese de actividades presenciales (RES Rectoral N°152-29) y la Facultad de Humanidades sugirió un trabajo de “acompañamiento” al estudiantado con la finalidad de evitar la deserción

Hasta ese momento, la cátedra usaba Facebook como canal de comunicación y esa plataforma resultó vital para enfrentar este desafío.

Luego de largas discusiones con el equipo de cátedra (por *Zoom*, una herramienta que estábamos aprendiendo a utilizar), decidimos comenzar a dictar la materia durante el mes de abril. Elegimos dictar la teoría en lo que denominamos como “capsulitas”: al principio, producimos videos de un minuto o dos para subirlos a Facebook y luego utilizamos plataformas de grabación en línea como *Screen O Matic* para las clases teóricas y devoluciones de prácticos. Los videos de las clases teóricas no duraban más de 15 minutos, lo cual nos llegó a fragmentar el contenido para seguir ese formato y adecuarlo a les estudiantes que tenían muy poco tiempo de conectividad porque vivían en pueblos pequeños y parajes diseminados por el territorio provincial. Teníamos el material bibliográfico ya digitalizado y se colgó junto a los textos de las clases en formato PDF. En algunos casos, se acercó dicho a una fotocopidora previamente acordada con quienes habían solicitado ese tipo de acceso a dicho material.

Pese a todas las dificultades, muchas de las cuales tenían que ver con la poca capacitación de las nuevas tecnologías tanto del equipo de cátedra como del alumnado, pudimos contener a treinta estudiantes que participaron con entusiasmo de las clases y aprobaron siete trabajos prácticos en total.

Durante estos meses, llevamos a cabo numerosas reuniones con los equipos de cátedras de Semiótica Audiovisual y Análisis del Discurso para encontrar estrategias

comunes de trabajo. De aquí surgieron iniciativas como encuestas en *Google Form* e informes de desempeño y rendimiento como así también, diversas estrategias que nos posibilitaron afrontar este periodo tan complejo en la enseñanza.

El 10 de agosto de 2020 se dio inicio formal a las clases del primer cuatrimestre y de la materia. Dictamos diez clases y sumamos al Facebook la utilización del Aula *Moodle* por resolución de la Facultad. Con el fin de acreditar el primer cuatrimestre elaboramos un programa con contenidos mínimos con ocho trabajos prácticos y un parcial con sus respectivos recuperatorios en diversos formatos: ensayos críticos, síntesis, producción de material comunicacional y cuestionarios prediseñados en el Aula. El examen final para promocionales fue oral con un tema a desarrollar a elección de cada estudiante.

En tanto la Facultad había dejado a criterio de la cátedra el reconocimiento del trayecto de acompañamiento, el equipo reconoció a veinticuatro estudiantes el cursado realizado durante la primera mitad del año luego de que promocionaran la materia con un examen oral que se tomó por *Google Meet*. Entre el primer y el segundo cursado, la cátedra logró que ciento cuarenta estudiantes promocionaran de un total de ciento sesenta inscriptos.

En el ciclo lectivo 2021, las clases comenzaron el 3 de mayo y se extendieron hasta el 6 de agosto (exceptuando las dos semanas del receso de invierno), sumando un total de 11 semanas. Esta vez, se privilegió el dictado de clases sincrónicas teóricas y prácticas por *Google Meet* en los horarios habituales de las clases presenciales para evitar superposiciones con otras materias del Segundo Año. Aunque durante el año 2020 se habían desarrollado sólo los fundamentos básicos de la Semiótica reduciendo así, drásticamente el programa de años anteriores, durante el cursado 2021 se aumentaron dichos contenidos y, luego de un intercambio con los estudiantes y a su solicitud, se agregó una unidad centrada en el pensamiento semiótico de Roland Barthes en general y en *Mitologías* y *Fragmentos del discurso amoroso*, en particular.

Durante este cursado las clases sincrónicas fueron grabadas y puestas a disposición del alumnado. Si bien se dictaron clases teórico-prácticas de manera semanal y en los horarios correspondientes, no se tomó asistencia por disposición de la Universidad. Se continuó con la estrategia de poner al alcance del alumnado todo el material bibliográfico y el texto de las clases tanto en el Facebook de la cátedra como en el Aula *Moodle*. En relación al año anterior, hubo mayor participación de los estudiantes que demostraron una mayor experticia en el manejo de los dispositivos tecnológicos.

La cursada contó con la realización de cuatro trabajos prácticos: el primero fue la realización de un control de lectura a partir de un formulario de *Google* sobre los fundamentos de la semiótica general. Los tres siguientes se pensaron como productos comunicacionales: la realización de un video-minuto sobre la teoría de

Saussure, un *podcasts* sobre la teoría del signo de Peirce y una crónica sobre los imaginarios urbanos de la ciudad de Salta. Cabe destacar la calidad de las producciones estudiantiles, las cuales se compartieron y se dejaron como bibliografía de consulta.

El parcial y su recuperatorio se realizaron en *Formulario de Google*, dado que el cuestionario de *Moodle* había mostrado dificultades en el registro de las notas. El trabajo final propuesto para les estudiantes promocionales fue la producción de un mito sobre el discurso amoroso, amical o futbolístico. Al momento de la producción de esta memoria, todavía está en elaboración.

Los trabajos prácticos obedecen a una política interna que la cátedra mantiene desde su fundación, lo que posibilita a les jóvenes relacionar la semiótica y su vida cotidiana a partir de sus expectativas, sus vivencias y sus consumos.

Cabe destacar que este año, se registró una menor matriculación de estudiantes que el año anterior (disminuyeron de ciento sesenta a cien inscriptos). De ese total, setenta han quedado en situación de promoción, nueve están como regulares y el resto, veinte, nunca cursaron la materia. Observamos que pese a las dificultades ya señaladas producidas por el dictado de la materia en entornos virtuales, se mantiene la estadística histórica de la cátedra en relación a los altos índices de promocionalidad y aprobación.

Solidaridades

Por último, hay que rescatar que la pandemia dio lugar a numerosas muestras de solidaridad entre estudiantes-estudiantes y adscriptes profesionales y estudiantes - docentes. Hay una anécdota que ilustra estas prácticas de ayuda mutua: Una joven preguntaba al final de todas las clases: “Profe, ¿ya van a subir los *powers*?”. Nos llamaba la atención porque la estudiante en cuestión mantenía cámara y micrófono abiertos de forma permanente. Nuestra respuesta siempre era afirmativa hasta que, un día, indagamos sobre el por qué de esa insistente solicitud: tenía un compañero que vivía a varias cuadras de su casa, pero no contaba con los recursos para acceder a las clases *on-line*; por lo tanto, ella tomaba nota de todo e imprimía el material áulico para acercárselo. Otra historia conmovedora es la de un par de compañeros que viven en el interior de la provincia, en zonas con casi nula conectividad. Uno de ellos le acercaba al que tenía menos posibilidades de conexión las clases y el material, el estudiante escribía a mano los trabajos prácticos y el parcial, el compañero le sacaba fotografías que enviaba al mail de la cátedra. Ambos alcanzaron la promocionalidad gracias a ese esfuerzo fraternal.

También, se presentaron casos de estudiantes que trabajaban en el ámbito de la salud y no podían acceder a las clases en vivo, pero dado que la cátedra ponía a disposición las grabaciones y todo el material teórico, también pudieron aprobar la materia.

A estas situaciones, se sumaron los esfuerzos de nuestros adscriptes que tejieron permanentemente redes de contención y estuvieron pendientes de los grupos de *Whatsapp* que armaron con les estudiantes, donde compartieron dudas, ansiedades, expectativas y, también, alegrías.

Reflexiones finales

Entendemos que esta situación coyuntural del país y del mundo ha llevado a grandes cambios culturales, sociales, económicos. En algún punto, se acentuaron desigualdades y exclusiones. Pero, además, posibilitaron formas creativas y solidarias de dar respuestas a la contingencia, entretejidas *en y desde* el compromiso social y educativo que asumimos los miembros de la cátedra, como así también, cada estudiante quienes -con mucho esfuerzo- han cursado la materia durante estos dos ciclos lectivos.

Bibliografía consultada

CEBRELLI, A y NAVA LE FAVI. D. (2020) Programas de Semiótica General, Facultad de Humanidades, U.N.Sa.

CEBRELLI, A y NAVA LE FAVI. D. (2021) Programas de Semiótica General, Facultad de Humanidades, U.N.Sa.

IRIGARAY, Fernando (2021) 'De los conceptos de espacio, territorio y lugar al de postterritorio: Territorialidad expandida en el ecosistema urbano'. Mimeo.

LOTMAN, J. (1999). Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social. Barcelona: Gedisa

Recursos virtuales

Aula Virtual de Semiótica General, *Moodle*

Facebook Semiótica General UNSa.

SUB EJE 3: Prácticas de Comunicación/Educación en secundario y nivel Superior no Universitario

“Transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje desde la herramienta y el contexto de la virtualidad”

Tejerina, Alejandra Luisa⁹²

Peralta, Delia Noemí⁹³

Palabras claves: virtualidad; instrumento; contexto; enseñanza.

La presente comunicación tiene como objetivo reflexionar y compartir nuestra experiencia de enseñanza virtual en el periodo lectivo 2020 con los estudiantes de 1ero 4ta Ciclo Superior de la Escuela de Educación Técnica N° 3120 (Aguaray, Salta).

Como docentes, hemos vivenciado el impacto de la pandemia en nuestras prácticas, por lo cual, la experiencia de construir vínculos mediados por un dispositivo tecnológico (teléfono celular) y a partir de una aplicación (WhatsApp) significó comprender que era necesario sostener nuevos modos de relacionarnos con los otros, nuestros alumnos. En este sentido, nuestro trabajo, se centra en describir procedimientos y analizar la reorganización de la enseñanza y el aprendizaje desde la implementación del WhatsApp en las clases virtuales y, por otro lado, interpretar estos cambios a la luz de la propuesta de Terigi (2000), quien señala a la virtualidad no sólo como instrumento sino principalmente como un contexto.

En relación con el primer aspecto, consideramos que sostener los vínculos con los alumnos en la virtualidad implicó desidentificarnos con los supuestos objetivos de lo que es el rol docente, tan bien delimitados y estudiados en la presencialidad: organización de los estudiantes, “dominio de grupo”, preparación de material didáctico (con preferencia escrito y fotocopiado), manejo de la pizarra, modulación de la voz, etc.

Asimismo, nos vimos interpeladas a sostener la motivación indispensable para fortalecer los deseos de aprender en la no presencialidad, tal como señala Terigi (2020) “contextualización emocional y social, que son necesarios para construir algo del orden de los motivos, del orden del sentido del aprendizaje, en estas condiciones inesperadas”.

Hoy no es viable por estos medios mantener los mismos modos de enseñar y las mismas configuraciones sobre el quehacer docente, lo que urge es construir las estrategias necesarias para que haya deseos de aprender, para saber qué le sucede a quien está detrás de la pantalla, etc. Para ello, fuimos aprovechando las

⁹² EET 3120 - Aguaray.

⁹³ EET 3120 - Aguaray.

herramientas que ofrecía el WhatsApp como instrumento de enseñanza de mayor accesibilidad para los alumnos y sus familias.

Si bien los beneficios de la aplicación son ampliamente conocidos o hallados en cualquier página de internet, nuestra tarea consistió en poner al servicio de la enseñanza todos estos mecanismos creados originalmente sólo para la comunicación, es decir, otorgarles una función pedagógica. Podemos mencionar algunas estrategias implementadas: la agenda de WhatsApp, los mensajes destacados, las listas de distribución, la fijación de chats, accesos directos, etc.

En esta primera parte, pretendemos demostrar que si bien WhatsApp no fue pensada como una aplicación para impartir clases, es la herramienta que en forma masiva tenemos disponible para comunicarnos con nuestros alumnos y debemos hacer uso de nuestro ingenio para adaptarla al formato que necesitamos. Tenemos que pensar en el largo plazo e invertir tiempo para familiarizarnos con esta herramienta y desarrollar todo su potencial en beneficio de los educandos

Por otro lado, retomando la idea de Terigi (2020), consideramos la virtualidad como un contexto por encima de la idea de instrumento, es decir, “no deberíamos trabajar pretendiendo que la virtualidad es sólo una herramienta, o únicamente un canal. Nos plantea otras condiciones; en estas condiciones, no puede hacerse lo mismo que si estuviéramos en la escuela”.

En consecuencia, la reorganización de nuestras prácticas atiende a factores contextuales que son inherentes a la presencia de la virtualidad como marco de enseñanza y aprendizaje.

La realidad nos interroga como sujetos, nuestros modos de ser y estar en el mundo no son los mismos porque el mundo es otro constantemente, hoy más que antes. Es preciso iniciar un proceso de deconstrucción, entendido como “la puesta en juego de los elementos de la estructura del texto para sacudirla, hallar sus opuestos, atacar el centro que la sostiene y le da consistencia para hallarle las inconsistencias, volverla inestable y encontrarle un nuevo centro, que no será estable indefinidamente” (Restrepo, 2003: 91).

Si trasladamos esta idea a la transformación de las prácticas docentes a partir de una deconstrucción subjetiva, podremos señalar aquellas experiencias alteradas ante la nueva realidad, resignificar nuestro lugar como educadores y desaprender formas que no contemplaban este presente. La autoevaluación, la mirada introspectiva, hace posible sincerarnos sobre los temores, desaciertos, incertidumbres, inseguridades, indiferencias, búsquedas, construcciones, etc. Y en este punto en el que sacudimos el lugar de confort, aparecen los conflictos que conlleva una práctica cuyo centro es el vínculo intersubjetivo.

En este segundo momento del trabajo, identificamos aquellos factores que se ven alterados y que exigen otras alternativas, pues la presencia de la virtualidad implica reorganizar modos, tiempos y espacios que condicionan al alumno en su aprendizaje y que no es posible desatender. Vamos a mencionar algunos de estos aspectos que configuran el contexto de la virtualidad en los hogares.

En la virtualidad las precisiones temporales se desdibujan, no obstante, el manejo de los tiempos es fundamental desde el primer día de clases porque permite construir hábitos de estudio y exige compromiso.

El formato presencial tenía sólidamente fijado el tiempo de clases, de recreos; en la virtualidad no se consideró esta situación en las propuestas de las instituciones donde trabajamos, dado que se impartió la directiva de estar conectados durante el horario normal de clases presenciales. La réplica en el manejo de la organización temporal provocó que los estudiantes no se conecten, se cansen, pierdan el sentido. De este modo, arribamos a la conclusión de que es importante construir nuevos modos de delimitar los tiempos.

En relación con las transformaciones espaciales, es evidente que el aula física impone al alumno restricciones que favorecen su concentración y, en muchos casos, resulta un espacio cómodo de estudio -considerando las problemáticas económicas de nuestros estudiantes quienes no cuentan con un ambiente privado y acogedor para estudiar. Que el hogar se convierta en el aula desde el cual el alumno se conecta con el docente y sus compañeros requiere que como educadores reflexiones sobre los efectos que eso puede generar. Existen factores en el hogar que interrumpen la clase virtual: reunión de la familia, tareas domésticas, necesidades biológicas. En este sentido, no es posible exigir una permanencia constante cuando hay desconocimiento de esa realidad.

De la misma manera, los vínculos se ven alterados. En este punto, profundizaremos en interrogantes tales como: ¿Cuáles son las funciones y los alcances de docentes y alumnos? ¿Cómo interpretar la ausencia del alumno en la virtualidad y en la presencialidad? ¿Cómo reponer la ausencia de comunicación no verbal?

Sin dudas, la virtualidad -como instrumento y contexto- modifica las prácticas de enseñanza y aprendizaje y, ante ello, es necesario dar respuestas desde el compromiso con la educación.

Bibliografía

CHIRINOS, N.; RONDÓN, E. & PADRÓN, E. (2011). Deconstrucción de la práctica docente en la formación del Ingeniero. *Opción*, 27(64),102-111. ISSN: 1012-1587.

MORIN, E. (2002). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Prólogo y pp. 39-43 (libro en PDF). Buenos Aires: Nueva Visión.

SIBILIA, P. (2016). La intimidad como espectáculo. En <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Paula-Sibilia-la-intimidad--es-un-espectaculo-20161010-0001.html>

TERIGI, FLAVIA (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* / Inés Dussel [et al.] ; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Relato de experiencia de nuestra Residencia 2020. Nuevos escenarios pedagógicos

Cardozo, Claudia Patricia⁹⁴

Mamani Ezequiel Enzo⁹⁵

Palabras claves: entornos virtuales; práctica docente; uso de las TIC.

La siguiente experiencia se enmarca con nuestro último año del Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Políticas, en donde nos hemos visto en el desafío de transitar nuestra última experiencia de práctica docente de manera virtual, con una compañía atravesada por un dispositivo por parte de los docentes de la cátedra, como así también realizar nuestra última práctica docente de manera virtual, conectando con los y las estudiantes de este modo.

Nos interesa reflexionar sobre lo que nos ha dejado esta enseñanza en entornos virtuales, reflejar cómo ha sido el escenario académico. Lo primero que rescatamos de esta experiencia fueron nuestras capacidades, aptitudes y profesión docente que pudimos poner en práctica. Ya que aquellas inseguridades propias de un primer año del profesorado, en ese último año de Residencia se asemejan por el simple hecho que nos enfrentamos a una enseñanza completamente nueva, no sólo para nosotros, sino también para nuestros formadores que han debido adaptarse y reprogramar toda la planificación docente. Sin embargo, esas inseguridades, incertidumbres se empezaron a debilitar a medida que íbamos pasando etapas.

Fue fundamental contar con el apoyo mutuo que nos hemos dado con nuestro compañero pedagógico, saber que no era un camino en soledad, sino que contábamos con un par para consultar, compartir nuestra experiencia personal, ya que muchas veces no era fácil cumplir con todo por las situaciones que cada uno tuvimos que pasar. Por otro lado, la compañía de los tres docentes a cargo de la materia fue importante, ya que nos acompañaron de la mejor manera posible, por grupo de WhatsApp, plataforma institucional y reuniones por zoom, y también rescatamos que no sólo se centraron en dar un apoyo teórico, sino constantemente saber si nos encontrábamos bien o si teníamos alguna problemática podíamos hablarlo de manera privada. Como lo plantea en una de sus primeras conferencias Inés Dussel, transitar esta instancia de educación virtual, el docente formador debe buscar el camino para conectar con los alumnos, saber cómo se encuentran, no se trataba de dar sólo prácticos, sino lo que realmente importaba era conocer las

⁹⁴ Instituto de Educación Superior N°6001. Ex Esc. Normal. Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Políticas.

⁹⁵ Instituto de Educación Superior N°6001. Ex Esc. Normal. Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Políticas.

realidades presentes y ausentes que han estado marcada por la desigualdad que existió por no contar con dispositivo móvil o red de internet.

¿Un nuevo camino de enseñanza?

Iniciamos este relato con nuestra experiencia 2020 de la última residencia del profesorado, sin dudas fue una realidad extraordinaria que nos tocó vivenciar desde los diferentes aspectos de nuestras vidas personales y la educación claramente reflejo cuánto afecto para muchos estudiantes y docentes enseñar y aprender en estas instancias. De un día para otro por la emergencia sanitaria a nivel nacional se toma la decisión de cerrar todos los niveles educativos, tanto primaria, secundaria, terciarios y universidades complicando aún más la deteriorada relación entre estudiantes y docentes.

Como plantea Dussel (2020), se construyen nuevos espacios, tiempos y desafíos en donde las nuevas tecnologías tienen un protagonismo imperante. De este modo comenzamos un recorrido que se dividió en dos etapas una de observación virtual, que implicó un cambio en los roles que veníamos desempeñando como alumno y docente dentro de un contexto físico y presencial. Y en un segundo momento el de realizar nuestras intervenciones de prácticas propiamente dicha, mediante la modalidad virtual.

"Retomamos" las clases, pero no de la manera tradicional sino de manera virtual, lo cual fue un cambio de paradigma de 180° grados en toda nuestra vida académica, de presencialidad, en este sentido Rivas, A (2020)⁹⁶ habla de una "pedagogía excepcional", en donde la "normalidad pedagógico – curricular" implicó asumir la situación que generó "una ruptura de todos los esquemas y de la identidad que se venía construyendo en conjunto con los alumnos (2020:3). Por ello cuando hablamos de una pedagogía excepcional que nos ha llevado a estar enfrente de diferentes transformaciones en el ámbito escolar, en donde creemos que el rol docente ha tenido un protagonismo importante, debiendo adecuar los contenidos de la materia, el Curriculum, innovando en nuevas formas de enseñanza, sobre todo el poder acompañar a sus estudiantes a la distancia.

En este sentido es importante retomar los aportes de la Dra. Liliana Sanjurjo (2003)⁹⁷ cuando refiere a la "formación docente" debe ser considerada como trayecto, un proceso iniciado que comienza antes del instituto formador, es decir que apunta a tener en cuenta "la biografía escolar, la formación de grado, adquisición de teorías científicas y saberes prácticos en el Instituto formador; la capacitación o perfeccionamiento docente y la socialización profesional" (2:2003). Y en este sentido nuestra experiencia o mejor dicho el conjunto de experiencias iniciadas desde el 2017 y finalizadas en el 2020 este último desde un entorno virtual nos permitió visibilizar

⁹⁶ Rivas, Axel (2020) Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?- Universidad de San Andrés

⁹⁷ Sanjurjo, L O (2014). "Volver a pensar la clase". Presentación al 2° Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés "Nuevas perspectivas didácticas en el aula".

cómo ha sido nuestro trayecto como profesores de Ciencias Políticas, destacando que siempre continuamos aprendiendo de situaciones, experiencias, vivencias y contenidos que se transforman de acuerdo a la realidad social que nos toca, somos “sujetos en formación” con alumnos que se renuevan continuamente y con contenidos que no son neutrales. Sanjurjo (2003).

El recorrido pedagógico dio inicio cuando los docentes de la Residencia nos asignaron el Colegio Perito Moreno para realizar nuestras últimas prácticas docentes. Nuestro primer contacto con el docente a cargo de la materia “Problemática social contemporánea” perteneciente al 5° año del nivel secundario. En donde la primera observación fue que los estudiantes mantenían una comunicación con el docente de un modo asincrónico, es decir el docente sólo utilizaba la plataforma de Google, Classroom, en donde subía material de lectura, videos y trabajos prácticos y los estudiantes debían cumplir con la realización de dicha tarea. Marcando una gran diferencia a las clases presenciales, en donde se cumplía con días y horarios de la materia, remarcando que el docente daba una clase explicando los contenidos.

En este nuevo escenario sólo se reflejaba contenido teórico explicado por el docente de manera escrita. Otro punto que nos dijo en charlas mantenidas con el co- formador que varios estudiantes habían dejado de estudiar para trabajar, frente a la situación económica que se ha visto reflejada en el 2020. Lo cual nos lleva a relacionar con las ideas de Tonucci, F (2020)⁹⁸: “ La escuela no puede seguir como antes, no puede seguir siendo una institución de clases y deberes, donde lo único que se modifica es el medio, es decir que en lugar de ser presencial, se hace de forma virtual”. En este sentido el autor Philippe, Meirieu⁹⁹:

«La educación a distancia aumenta las desigualdades», ya que se refiere a las condiciones materiales, sociales, culturales y psicológicas de las familias. Por supuesto, esto no significa que la escuela, en su forma tradicional, ya haya logrado reducir las desigualdades de manera muy significativa – ¡estamos lejos de ello! – ni que hubiera sido preferible la ausencia de toda «continuidad pedagógica», con el pretexto de no avalar las desigualdades: en efecto, era necesario mantener el contacto con el mayor número posible de alumnos y ofrecerles actividades para consolidar sus logros y estimularlos intelectualmente”

Es interesante resaltar esta idea, ya que es una realidad que aún hoy nos acontece, esta educación a distancias más allá que los docentes hemos puesto lo mejor para brindar una enseñanza que medianamente sea de calidad, también es cierto que no pudimos saber con claridad las realidades de los alumnos, si tenían un acceso a

⁹⁸ Ayuso, María. 21 de abril de 2020. “Francesco Tonucci: si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual”. Diario La Nación. Recuperado en: <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227>

⁹⁹ Philippe, Meirieu. «La escuela después»... ¿con la pedagogía de antes? Educar Desde Las Artes Y Las Ciencias (Paco Lara, MCEP-Madrid) Publicado el 18 abril, 2020 por MCEP de Madrid.

internet, un dispositivo móvil, por lo que es necesario replantearnos nuestro rol docente el modo en que enseñamos y sin dudas repensar un sistema educativo que incluya a todos nuestros estudiantes por igual.

Reflexiones que nos deja esta experiencia de “entornos virtuales”

En el 2020 nos tocó realizar nuestra última intervención con alumnos del 5° año del Colegio Secundario Perito Moreno. El tema que nos tocó trabajar con los estudiantes son los “Medios de comunicación en la Argentina”, que se ubica en el “Eje 3” del Estado Curricular del nivel secundario, el cual tiene como nombre “Propuestas y Alternativas de cambio”. En un primer momento no sabíamos bien cómo iba a ser la dinámica de trabajo con el Profesor a cargo de la materia, a diferencia de años anteriores en donde íbamos de manera presencial a dialogar con el docente, este año nos tocaba comunicarnos por medio de un grupo de whatsapp, que fue la primera iniciativa del docente para comunicarse con nosotros sus “practicantes”, luego surgió la primera comunicación por zoom, pudiendo conocer al docente, preguntar de qué manera venían trabajando, con qué plataforma, características de su grupo clase, y allí nos fue poniendo al tanto de cómo eran sus clases, y de lo que esperaba que nosotros hiciéramos en los cuatro encuentros pactados. También algo que nos advirtió es que los alumnos sólo mantenían comunicación con el docente por la plataforma Classroom, en donde se subían los trabajos prácticos, material de lectura y visual. Por lo que el uso de Zoom no era una alternativa frecuente ya que no todos contaban con un dispositivo o cobertura de internet. Lo cual fue el primer obstáculo, ya que desde la cátedra de residencia nos pedían como mínimo un encuentro con los alumnos por zoom.

En términos generales en esta experiencia nos permitió poner en práctica nuestras capacidades y aptitudes, buscando ese tinte de creatividad para llegar al grupo clase, usamos como una forma de enseñar distintas herramientas TIC con material que creíamos podría ser el indicado para su edad entre ellas videos extraídos de youtube, con personajes como “Guille aquino” o portales de noticias como maldito bulo, un canal especializado en noticias falsas. La aplicación Tiktok, presentando un tema en dos videos de 60 segundos, que buscaba más que nada generar una enseñanza enfocada desde lo creativo, interactivo, lo cual tuvimos buenos resultados, ya que los y las alumno/as respondieron favorablemente realizando las actividades propuestas, haciendo consultas en la plataforma classroom. Aunque es una realidad que nos llevó más que cuatro clases, ya que era una comunicación asincrónica, algunos estudiantes tenían trabajos atrasados, desde antes de nuestra intervención por lo que hasta diciembre seguimos corrigiendo los prácticos que dimos, ya que con el docente a cargo pactamos que los trabajos dados por nosotros debían ser corregidos por nosotros.

Esa asincronización en la comunicación, nos llevó a reflexionar sobre esta primera experiencia de enseñanza, en esta etapa tan particular de nuestras vidas, tratar de analizar más allá de las notas el seguimiento de los estudiantes y hacer un equilibrio

en la balanza sobre lo que hicimos o no bien, de acá en adelante los cambios serán permanentes la enseñanza ya no será la misma, tanto los estudiantes, docentes y estudiantes de carreras formativas tenemos que adaptarnos en los tiempos que vivimos, qué esta enseñanza perdurará no sabemos en cuánto tiempo pero no podemos seguir con la educación tradicional y lineal que aún en este 2021 sigue latente.

Para finalizar retomamos a Inés Dussel (2020), que refiere que en el 2020 muchas instituciones educativas comienzan a utilizar los soportes tecnológicos para lograr mantener un lazo con la escuela y los estudiantes. Sin embargo, resalta que el 10% de argentinas y argentinos con ausencia total de conectividad y que dentro del 90% restante las posibilidades de conexión son diversas). ¿Cómo fueron estos primeros intercambios?, una buena pregunta para dejar abierta a las diversas experiencias de colegas y compañeros que en este congreso nos permitirá compartir, mostrando la cruel evidencia de que no fue fácil y no es fácil romper con una educación fragmentada por los recursos, aunque claramente hay un trasfondo mucho más oscuro que refiere a un cambio en el currículum escolar argentino.

Bibliografía

DUSSEL, I.; FERRANTE, P. y PULFER D. (2020). “Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado”. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

MAGGIO, Mariana (2020, Marzo). “Enseñar en tiempos de pandemia”. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=cx0UBfj40E8&feature=youtu.be>

PHILIPPE, Meirieu. «La escuela después»... ¿con la pedagogía de antes? Educar Desde Las Artes Y Las Ciencias (Paco Lara, MCEP-Madrid) Publicado el [18 abril, 2020](#) por [MCEP de Madrid](#).

RIVAS, Axel (2020) Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? - Universidad de San Andrés

SANJURJO, L (2014). “Volver a pensar en la clase”. Presentación al 2° Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés “Nuevas perspectivas didácticas en el aula”.

VELASCO, Susana. 3 de mayo de 2020. “Francesco Tonucci: “El error es seguir como antes de la crisis: con lecciones y deberes para casa”. Educación 3.0. Recuperado en: <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francesco-tonucci-el-error-es-seguir-como-antes-de-la-crisis-con-lecciones-y-deberes/>

Fricciones y desafíos en la práctica docente III y IV frente a la emergencia sanitaria. Algunas categorías para su análisis

María Esther Lara¹⁰⁰

Prof. Verónica Aracelia Martínez¹⁰¹

Palabras claves: Educación; pandemia; formación docente; práctica docente.

La irrupción pandémica, iniciada en marzo de 2020, dirigió la atención en repensar otras formas de abordar las prácticas docentes. Practicantes, residentes y equipos de práctica se encontraron en una encrucijada frente a la ASPO. Durante diez meses el espacio de encuentro se traslada a la virtualidad y aumentan los interrogantes frente a la especificidad de las prácticas in situ. Las circulares que dan forma y continuidad de práctica llegan tarde, como así también los lineamientos y toma de decisiones institucionales. Se observa en los actores involucrados cierta resistencia, angustia y sobre todo incertidumbre respecto a las formas de cumplimentar con las horas en las escuelas asociadas. Las escuelas se mudaron a las casas y friccionaron las concepciones de práctica docente que hasta el momento nadie había cuestionado. Luego del establecimiento de la DISPO, las prácticas docentes de los últimos años de los profesados tuvieron que abordarse hasta el 31 de mayo de este año. Barbijos, alcohol en gel y distanciamiento son elementos esenciales con el regreso a la presencialidad. Las escuelas y los institutos -en Salta, al menos- abren sus puertas y en ellas se instala el modelo híbrido.

Reflexionar críticamente sobre el trabajo de las prácticas docentes permite recuperar aquello que fue potente y que es preciso analizar. Al respecto, es necesario -sino urgente- formar al profesado en el análisis de su oficio. La reflexividad es una construcción social, un posicionamiento que implica procesos objetivación, de deconstrucción y reconstrucción del quehacer docente. En tal sentido, impacta en la subjetividad del mismo al punto de ligarlo a lo identitario. Es más bien, siguiendo a Bourdieu cargar de sentido a la Práctica Docente, en tanto práctica social, compleja surcada por los contextos, los sujetos y el tiempo. Así, la idea de reflexión del trabajo docente se vuelve “habitus” (1975, citado en Edelstein, 2011; p. 145). De hecho, Castoriadis expresa que los docentes deben ser reflexivos por posición. En el sentido fuerte del término, implica apelar a la interiorización de prácticas reflexivas por parte del profesado. Por lo tanto, conlleva aprender y enseñar a comprender los gajes del oficio que les otorga identidad a esas prácticas.

Al respecto, surgen ciertos interrogantes: Si la continuidad pedagógica se logró debido al esfuerzo de la comunidad docente para sostener la forma escolar en un contexto extraordinario: ¿Puede llevarse a cabo prácticas docentes en formatos

¹⁰⁰ Universidad Nacional de Salta

¹⁰¹ Universidad Nacional de Salta

virtuales? ¿Cómo sostener y acompañar la formación de los practicantes y residentes en este contexto?

En este “momento de virtualidad forzosa” (Brailovsky, 2020): ¿Formamos a nuestros practicantes en el acceso, uso y utilización (Coto, 2020) de las TIC? ¿Cómo capitalizar la experiencia de las prácticas en una extensión -temporal- acotada con el trabajo en burbujas? ¿De qué manera el sujeto practicante/residente garantizará la enseñanza bimodal de manera simultánea, cuando son mínimas las condiciones de conectividad? ¿Qué sucede con aquellos practicantes/residentes que no cuentan con dispositivos y/o conectividad en estos tiempos donde ambos son esenciales? Suspendida la materialidad: ¿Cómo y de qué manera garantizamos el derecho básico de la educación para todos los sujetos de escolaridad obligatoria?

Estos y otros interrogantes permiten habilitar un debate respecto a las políticas y a las formas de formación en el nivel superior. Lo que ya es indiscutible, en contextos de pandemia es que toda propuesta de enseñanza exige incluir la virtualidad (Birgin, 2020). Todos los actores involucrados en la formación de formadores nos vemos interpelados en revisar nuestras prácticas para garantizar una excelente formación pedagógica y disciplinar –y agregaremos, tecnológica- porque de estos últimos depende la educación de las generaciones futuras.

Bibliografía:

BIRGIN, Alejandra (2020). “Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente”. En: Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1° ed. UNIPE. Bs. As.

BRAILOVSKY, Daniel. [@danibra] (2/4/2020) *Las viejas tecnologías en los tiempos que vienen*. [Descripción audiovisual]. En: <https://youtu.be/nhtdQjfc9YI>

EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formar-se en la docencia*. Cap. 4. Construcción metodológica. El modus operandi en la propuesta. Ed. Paidós. Bs. As.

Cuando pase el temblor

Juan Isella¹⁰²

Pablo Miotti¹⁰³

Palabras claves: educación; transmedia; convergencia; comunicación sincrónica y asincrónica.

Seguramente no faltarán y es importante que estén, un largo desarrollo sobre las dificultades ante la falta de dispositivos tecnológicos de nuestros/as estudiantes, la falta de formación de los docentes y en muchos casos, el no adecuado acompañamiento institucional que las y los estudiantes necesitaban. Tampoco faltarán discursos positivos por la utilización de un listado infinito de plataformas, dispositivos, apps, tips y una serie de acrónimos privativos que permitieron y acotaron nuestras propuestas educativas y que fueron relegando las decisiones pedagógicas a determinantes tecnológicos.

Sin proponernos ser Corea del centro, en este ensayo/experiencia vamos a relatar las decisiones que fuimos tomando cuando el 19 de marzo se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en la Argentina mediante el decreto 297/2020.

Navegar como plantea Rincón (2016) entre los que ven un nuevo paraíso y los aguafiestas, como siempre es mejor estar más allá de los dualismos morales” y narra un encuentro con Jesus Martin Barbero y el debate sobre los dualismo:

... antes de la imprenta, la cabeza servía para memorizar y conservar los saberes, los conocimientos y experiencias sociales; con la imprenta, ya el saber se guardó en forma de libro, la cabeza comenzó a organizar y ordenar los conocimientos; con el cine, la cabeza hizo soñar a cada sujeto con ser una estrella en su vida cotidiana; con internet ya no hace falta memorizar, ordenar o soñar, él lo hace por nosotros. Entonces, ¿para qué sirve la cabeza hoy? La cabeza en los mundos digitales sirve para escuchar, mutar e inventar. (p24)

Las experiencias que vamos a relatar toman como base las experiencias que se vivenciaron en el Taller de Comunicación Comunitaria (UBA) y en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD N°29 y el ISFDYT N°89), como toda experiencia educativa se encuentra en construcción, debate y evaluación.

Partes de estas se fundamentan desde un entendimiento de que la comunicación, más que un instrumento mediático, es una herramienta social que forma parte de nuestra cultura humana, que promueve y estimula los vínculos entre los sujetos sociales, en donde el conocimiento es una construcción dialógica entre saberes de aquellos/as otros/as y nosotros/as.

¹⁰² UBA -ISFD N°29- ISFDYT N°89.

¹⁰³ UBA -ISFD N°29- ISFDYT N°89.

Desde esa definición de la comunicación es que nos posicionamos en sintonía con los Estudios Culturales (Jesús Martín Barbero, Jorge Huergo) y la Pedagogía de la Esperanza (Paulo Freire) y todas aquellas corrientes teóricas y epistemológicas que promuevan y entiendan a la comunicación como una impronta humana, que defienda y promueva los intereses de la comunidad porque "la comunicación fue, es y será un fenómeno antropológico, social, un fenómeno específicamente humano" (Magarola, 2005).

Previo a todo lo que podamos producir en el campo comunicacional y educacional, debe haber un momento previo de escucha, observación e intercambio colectivo entre las/los actores implicados en el proceso, en este caso el acto pedagógico. Tanto en un escenario presencial, virtual o bimodal, sin investigación previa no se puede construir un estado de situación desde donde pensar juntas acciones viables y coherentes que habiliten y permitan procesos de enseñanza-aprendizaje más cercanos, humanos y contextualizados.

01. **Lo nuevo que no es tan nuevo.** En el último año venimos trabajando en relatos diversos que incluyen tanto la producción, apropiación y reproducción, que en términos educativos sería, la forma como enseñamos, cómo estos conocimientos son apropiados y cómo los mismos son reproducidos y evaluados. Para ello, hemos utilizado presentaciones interactivas que les permiten a los estudiantes navegar en las mismas a partir de narraciones escritas, orales y visuales. En algunos casos estas narraciones se complementaban, una imagen era luego ampliado y explicitado en texto, en otros redundaron para ajustar sentido, discursos orales que se construían a partir de diálogos en base a una triada: texto de la cátedra-experiencias propias o de los colectivos sociales- apropiación a partir de reflexiones de los/as estudiantes.

Mientras se nos ocurren varias interpretaciones, se nos viene a la mente la grandiosa y entrañable Edith Litwin y la interpretación de que toda la capacidad de una propuesta de aprendizaje tiene analizarse por su potencia, por su significatividad en el despertar de las habilidades de los estudiantes. Y ahí, creemos que algo se vislumbra, aun cuando las plataformas digitales parecen generar distancia, frialdad y ausencia de vínculos humanos, si hay un compromiso en la propuesta que busque acercarse a nuestros estudiantes, los logros a alcanzar serán potentes y significativos.

Pero no sólo en clave de resultados numéricos, sino en búsqueda de puentes, de caminos en donde el aprender significa motivar, acompañar y establecer canales de diálogo para caminar juntos en la construcción de conocimientos genuinos, contextualizados y que sirvan para la vida.

El desafío permanente de la educación a distancia implica recordar el sentido político con el que nació la oferta, reconocer si los soportes tecnológicos que se están utilizando son los más adecuados para el desarrollo de los contenidos, identificar la

propuesta de enseñanza y la concepción de aprendizaje que subyace y analizar de qué manera se consideran los desafíos de la “distancia” entre los alumnos y los docentes, y de los alumnos entre sí. (...) Su verdadero desafío sigue siendo su destino democratizador, la calidad de la propuesta pedagógica y sus materiales” (Litwin, 2000).

En definitiva, en estos momentos de clases y aulas virtuales donde uno supondría una mayor lejanía y distancia entre docentes y alumnos, estas situaciones, interrogantes y experiencias permitieron movilizarnos, actualizarnos y enfocarnos en repensar nuestra tarea y formas de vincularnos.

Todo esto nos posibilita pensar en lo que Friere (1986) nos previene en “Hacia una pedagogía de la pregunta”, dónde “la pregunta que el alumno hace sobre el tema - cuando es libre para hacerla-, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica”. Las preguntas tendrán que ver con la tarea que tenían que resolver y eso nos permite repensar las mismas para una nueva etapa, para un próximo grupo y para entender que los docentes estamos para guiar, para motivar y convocar. Esas consultas nos están diciendo que algo estamos logrando. La premisa sería: “la única manera de enseñar es aprendiendo”, y esta afirmación vale tanto para el/la alumno/a como para el profesor.

Alicia Camilloni (2007) enfatiza la importancia del rol docente. Un docente aún en pandemia no debe cerrar los ojos y pensar que todo está perdido. Sino que, al contrario, tiene que dejarse ayudar, fortalecerse y fortalecer los lazos y el diálogo, ya que en el acto pedagógico también intervienen los alumnos, colegas y comunidad, “el enemigo de la creatividad es el temor y este debe ser desterrado de la enseñanza”.

Debemos pensar el aula como un lugar de posibilidades, no de certezas.

02. **Más allá de los fierros.** Otra de las preocupaciones que tenemos es cómo construimos lo vincular en la distancia, en ese sentido los encuentros sincrónicos virtuales no reprodujeron el modelo tradicional de exposición. Buscamos prácticas que nos permitieran reconocer a los/as estudiantes dentro de sus contextos y preocupaciones, asegurando la participación y la rotación de las palabras, sin presionar sobre ella. “(...) *jamás tomé partido por la convicción autoritaria de que tengo una verdad que imponer*”. (Freire.1986.p 2). Convencidos que no tenemos la verdad ni la vamos a tener, promovemos el intercambio con el propósito de seguir pensando y debatiendo sobre lo que aparece en escena. En ese sentido, cada uno de los encuentros buscaron una recuperación de la palabra como vehículo de la experiencia, desnaturalizando conceptos y recuperando sus experiencias como motor de aprendizaje.

No hubo ni creemos que habrá en nuestras prácticas docentes intenciones de provocar distancias, retos imposibles de alcanzar ni mucho menos aires de superioridad sobre verdades absolutas que poseamos sobre los estudiantes, sino que

creemos y apostamos a que la enseñanza tiene que provocar y fomentar una construcción dialógica, participativa y colaborativa de forma activa entre los actores principales de la trama pedagógica. Cómo nos inspira Paulo Freire "el conocimiento es un proceso y cuanto tal, tenemos que hacerlo y alcanzarlo por medio del diálogo y de inevitables rupturas de las formas tradicionales. Esto no es aceptado por la gran mayoría de los estudiantes que están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad, sea el sabio, y por lo tanto suelen no aceptar el diálogo" (Freire, 1986, p. 107) como forma de aprendizaje. Más allá de las dificultades y contratiempos que se nos puedan haber presentado, en este tiempo "Lo que queda es inventar: reinventarnos como docentes, pero también reinventar las organizaciones en las que trabajamos, las materias que damos y, mientras lo hacemos, inventar en cada clase. Suena complejo, y sin duda lo es, pero no solamente es necesario: también es urgente" (Maggio, 2018, p. 18).

Y en la que nos asociemos a la noción de estimular una educación emancipadora y para la libertad (Freire), una libertad que aparezca asociada a la creatividad dando lugar a una "enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad, la cual implica el aprendizaje de procesos creativos y la producción de pensamientos y haceres creativos" (Camilloni).

Logrando ir en busca de uno de los sentidos más importantes que debe fomentar la escuela, una "nueva agenda para la didáctica" (Litwin, 1997), que resida en esa búsqueda por reconocer y comprender cuáles son los temas que hoy interpelan a las prácticas educativas, en contextos reales y con estrategias equitativas e inclusivas.

03. Evaluar y la construcción de la emboscada. "La evaluación del aprendizaje es algo pendiente de mejorar(...)" (Barbera, 2006, p. 4).

Se suele pensar a la misma como separada del proceso de aprendizaje y enseñanza. Como práctica generalista que pueda dar la misma respuesta ante las mismas preguntas y como factor punitivo. Una especie de emboscada que reciben los/as estudiantes que no pone en juego como el conocimiento es construido y apropiado por el/la estudiante sino como se puede garantizar una serie de competencias estándar para el desarrollo profesional.

"En términos generales se puede decir que la evaluación se reconoce, pero no se

conoce" (Barberá Gregori, 2003). Y muchas veces pensar que la evaluación pertenece o es una instancia final del proceso, no nos lleva a pensarla de manera integral con cada una de las partes de la planificación. *"Es también patológico que la evaluación estructure las actividades docentes"* (Litwin, 1998, p. 12).

Por eso es tan importante la construcción coherente y precisa de cada una de las partes que hacen al proceso, permitiendo que *“el buen sentido, el sentido pedagógico, nos permita superar la fiebre evaluadora”* (Litwin, 1998, p. 17).

Como el tema de Soda Stereo, cuando pase el temblor caminaremos sobre un sistema educativo que a más allá de las dificultades pudo responder y acompañar a su manera los acontecimientos. Se podría hacer mejor, seguramente, el desafío actual es plantearnos que aprendimos, que podemos cambiar y podemos hacer mejores.

Bibliografía

DECRETO 297/2020 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320> consulta 11 de Julio 2021

BARBERÁ, E. (2006). Aportaciones de la Tecnología a la e-evaluación. RED Revista de Educación a Distancia. Disponible en: <https://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>

CAMILLONI, Alicia (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En CAMILLONI y otras: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, Paulo (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Selección de la cátedra. Ediciones La Aurora, Buenos Aires.

LITWIN, Edith (1998). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” en: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.

MAGAROLA, Oscar (2005). “Una aproximación al campo de la Comunicación Comunitaria”, apunte de cátedra TAO Comunitaria, UBA, Buenos Aires.

RINCON, Omar. Los datos, la cancha donde se juega la democracia. Página 21. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación N.º 131, abril-julio 2016 (Sección Tribuna, pp. 21-35) ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X Ecuador: CIESPAL

“Relatos y reflexión en tiempos de pandemia por una educación inclusiva: ¿cómo llega y es vivida la política educativa en las escuelas?”

Fabián Guillermo Galán Peñalva¹⁰⁴

Resumen

Garantizar la igualdad de oportunidades es la obligación de toda política de gobierno, no sólo focalizada en los estudiantes, sino también en los docentes, los profesionales de la educación, que son los principales responsables de desarrollar la ardua tarea de enseñar. Nuestro sistema educativo necesita revisar a fondo su propuesta pedagógica y tiene que realizar un giro contundente después de vivir un tiempo de pandemia, de aislamiento social y de virtualidad remota en las escuelas.

La sociedad y los docentes necesitamos de una política pública de base democrática y participativa, la cual fortalecería al sistema educativo, a las instituciones y propiciaría la cohesión social. Necesitamos un Ministerio de Educación que construya, entre todos, una planificación inteligente del funcionamiento de las instituciones educativas, logrando la participación y el compromiso de supervisores, directores y docentes. Esta actitud de diálogo, escucha y trabajo colaborativo, resulta imprescindible para desarrollar una educación de calidad e inclusiva, que podrá luchar contra la pobreza de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

La ponencia se enmarca dentro del proyecto SECTER-UNJu, Cat. A, denominado: “Inclusión / exclusión: prácticas de enseñanza en instituciones de nivel secundario en contextos de vulnerabilidad social de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Una mirada desde las escuelas”. Desde aquí vamos retomando las voces de los docentes de las escuelas secundarias.

1-La clave en pandemia es escucharnos

"Durante la gestión del Ministerio de Educación, todo lo bueno es porque la Ministra y su equipo se preocupan por la educación y todo lo malo que ocurre es por negligencia de directores y docentes" Docente de Nivel Secundario

La situación de pandemia y el aislamiento social obligatorio exigió poner a la escuela en suspenso, no así al vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Estudiantes y docentes debemos permanecer en casa, por lo tanto, el vínculo pedagógico se extendió hasta las familias. En nuestro contexto, Jujuy, como provincia del interior de Argentina, territorio de frontera con Bolivia y Chile, este modelo solo puede ser considerado de “casi-educación virtual”, porque la escuela, que siempre tuvo un modelo de presencialidad, debían asumir el reto de intentar funcionar como una institución remota mediada por las nuevas tecnologías y sus más variados dispositivos.

¹⁰⁴ Universidad Nacional de Jujuy.

Sin embargo, en nuestro contexto social y territorial, donde no a todos los hogares llega internet o bien no se cuenta con el ordenador portátil, nuestros estudiantes tuvieron que continuar con la tecnología clásica de material en papel, sean fotocopias pagadas por las escuelas o material producido por el Ministerio de Educación de la Nación. De esta forma nuestros docentes, por convicción y compromiso con la educación llegan a los hogares de muchas familias, que además de estar viviendo el aislamiento, sobrellevan la angustia de la crisis económica, las necesidades sociales y hasta la falta de trabajo. Vivir estos tiempos, requiere del compromiso y la responsabilidad de toda la comunidad educativa, tal como lo están realizando los docentes y directores al no esquivar las dificultades que representan sostener un vínculo pedagógico con los estudiantes a la distancia, a pesar de no contar con internet o computadoras.

Estamos convencidos que la riqueza de la educación de estos tiempos sólo puede ser pensada en el marco de la incertidumbre, de las desigualdades que se visibilizan y acrecientan y, sobre todo, también de las posibilidades para nuevas oportunidades de cambio en educación. En este sentido, Bariccó (2017), en *The Game*, sostiene que no estamos viviendo sólo una revolución tecnológica, estamos viviendo una revolución mental. Esta revolución mental hace que las escuelas transiten por planos al mismo tiempo, el mundo de la realidad física y el de la realidad virtual.

En este marco de trabajo quizás no es suficiente con que estemos convencidos que estamos reinventando las clases sólo por incorporar las nuevas tecnologías, porque lo que estamos viviendo es una revolución social y mental. Por lo tanto, la pregunta que emerge necesariamente, en nuestro contexto, es ¿cómo vamos a trabajar en esa realidad virtual en una institución educativa presencial y sin recursos tecnológicos?

Maggio (2020) sostiene que como sociedad y educadores nunca pensamos que vendría una pandemia y un aislamiento social que nos empujaría, no solo a utilizar las nuevas tecnologías, sino a comprender que estamos en presencia de una revolución mental de la cual no podemos escapar. En este sentido Biffo Berardi (2017) sostiene que estamos en presencia de una mutación, de la cual quizás no salgamos tan rápido o tengamos que construir necesariamente otra lógica de convivencia social y de modelo educativo.

Sabemos que después de meses de aislamiento social y de cierre de las escuelas, como sociedad, tenemos que comenzar a pensar el regreso a la presencialidad. Esta decisión no es sólo patrimonio del Ministerio de Educación, sino que es una tarea que necesita de la participación, compromiso, aportes y colaboración de toda la sociedad.

Lo primero que tenemos que reconocer, sobre todo el gobierno, es que, para algunos hogares, resulta ser una complicación incómoda llevar la escuela a la casa, mientras que, para otros, la situación es aún más preocupante. En nuestro contexto, sobre todo en las zonas rurales y periurbanas de las ciudades, un gran número de estudiantes vienen de familias de bajos ingresos, por lo cual, llevar la escuela a casa significa

enfrentarse a no poder ofrecer comidas adecuadas, y mucho menos la tecnología o conectividad necesarias para el aprendizaje online.

Tenemos como sociedad y sobre todo a la clase política, un enorme desafío en la búsqueda de un sistema educativo con más equidad, lo cual es necesario para que impacte en la vida de los estudiantes vulnerables. Sabemos que las escuelas que están ofreciendo una experiencia escolar virtual completa, con alumnos que cuentan con dispositivos electrónicos, profesores que saben cómo diseñar clases virtuales sincrónicas y una cultura basada en el aprendizaje tecnológico, son las escuelas privadas o subvencionadas. Nuestra realidad es que la mayoría de las escuelas no están preparadas para este cambio que permite reconocer que el acceso desigual a internet es tan sólo uno de los muchos problemas que enfrenta nuestro sistema educativo.

2-Plan de Apoyo Escolar: una propuesta que nos lleva a diferenciar entre educar e instruir

“El alumno necesita estar en contacto con su docente, no con otro docente ...”
Docente Nivel Secundario

Recordemos que la educación es la formación integral de la persona, donde educar significa construir a la persona o personalizar, los procesos opuestos, en cambio, otras propuestas pueden llevar a la despersonalización o alienación. Esta última parece ser la postura del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, porque desconocen la existencia de una mirada humana y compleja en el escenario educativo. La pregunta que nos realizamos es, ¿Por qué desconocen que en la enseñanza existe una naturaleza social y humana? ¿Prima una visión tecnocrática del acto educativo? Al parecer, lo que prima una vez más es la necesidad de generar un impacto político, para que se instale en la sociedad que el Ministerio de Educación está haciendo algo y no escuchar o preguntar a los docentes.

En este hacer algo, con la propuesta del Plan de Clases de Apoyo Escolar, las autoridades del Ministerio de Educación, donde no solo hay técnicos sino también docentes que asesoran, se olvidan que el acto pedagógico es más que la simple presencia física o encuentro entre un docente que enseña y alumnos que aprenden. Lo que posibilita o no este vínculo, son las relaciones que confluyen, las interacciones, los afectos y otros componentes de carácter preponderantemente interpersonal, que se construyen en un tiempo, en un continuo contacto entre los sujetos.

Al parecer, el modelo de apoyo escolar, donde asiste un docente que no tuvo contacto y una historia con el estudiante, según Van Manen (2004) no posibilitaría que se produzca una sensibilidad pedagógica. En este momento, de aislamiento social, no podemos olvidar que el enseñar y el aprender se construyen en el tiempo y desde una visión vincular del sistema educador-educando. Ver al estudiante desde una perspectiva pedagógica, es reconocer que la relación del educador con el alumno influye en la manera de cómo verlos. Los docentes, en este encuentro, viven unas

experiencias determinadas con su grupo de alumnos, que son muy diferentes a las vividas por otros docentes con otros estudiantes.

Esta relación pedagógica-vincular, hace que los educadores puedan distinguir con más facilidad si los estudiantes tienen algún tipo de dificultad en su desarrollo en el aula, cómo son las relaciones con sus compañeros o que se vive en su entorno familiar. Es aquí cuando la educación se transforma en mucho más que transmitir contenidos, porque también se detecta un problema y el educador propone y busca estrategias para ayudar a los alumnos. ¿Desde el apoyo escolar, como modelo de trabajo, se podrá sostener una educación con sensibilidad pedagógica?

Sin lugar a dudas, todo educando necesita ser individualizado, que los docentes les presten atención con algo tan sencillo como un saludo con entusiasmo, preguntar que hizo el fin de semana, indagar sobre la familia, cómo están los vínculos con los compañeros. Es muy importante que, en ese momento, el del encuentro con su docente, los estudiantes se sientan únicos, porque el docente está dedicando ese tiempo exclusivamente a ellos, enseña contenidos y brinda afectos.

Es decir que, en el acto pedagógico, está presente la importancia del reconocimiento a las necesidades de los sujetos. Un elogio, una mirada cómplice, un saludo afectuoso, son cosas que los estudiantes más esperan en un aula. Para que esto ocurra es necesario, tal como nos manifiestan los docentes desde su experiencia, *“El alumno necesita estar en contacto con su docente, no con otro docente ...”*. Estos elogios no deben realizarse de forma rutinaria o impersonal porque pierden todo su significado, y es el maestro de ese grupo de alumnos el que debe escoger el momento más adecuado para elogiar a sus estudiantes.

No podemos sostener, como parte de la política educativa, en este caso el Plan de Apoyo Escolar, a una propuesta que, tal como señala la Sra. Ministra, tiene como *“objetivo principal nivelar los aprendizajes”*. El modelo pedagógico que se sostiene, en este tiempo de aislamiento social, nos lleva a no ver al estudiante desde una perspectiva pedagógica. ¿No será que, cómo, qué somos y vemos, es cómo somos en el mundo? Quizás lo que pretende esta política educativa es que los docentes y la sociedad veamos a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sólo desde una perspectiva técnica, lo cual implica un grave peligro. El peligro de pensar sobre los estudiantes y hablar de ellos de forma abstracta nos llevaría a ignorar la importancia de la persona y la singularidad de los sujetos.

Este proyecto de apoyo escolar, no solo no piensa en los sujetos, sino que también entra en contradicción con documentos del mismo Ministerio de Educación, donde sostienen que: *“La confianza y la empatía son las mejores herramientas de una comunicación ...”*; o se solicita que los docentes en las escuelas deben *“Estar atentos/as a las necesidades de los estudiantes y sus familias”*; y que el objetivo desde lo institucional-pedagógico es *“... poder constituir comunidades de aprendizaje”*.

Estas contradicciones del Ministerio de Educación no terminan aquí, sino que continúan presente cuando sostienen que el objetivo es *“Re inventar la escuela (como reinventar la clase, al decir de Mariana Maggio), es el desafío puesto en marcha con las innovaciones y transformaciones que la política educativa de la provincia promueve”*. Sin embargo, las autoridades, no pueden obviar que la misma Mariana Maggio (2020), sostiene que reinventar la clase o la enseñanza poderosa, será posible si al acto de enseñar, de construir conocimiento, no le quitamos el componente humano. La autora nos recuerda que aún existen propuestas que destinan la mayor parte del tiempo de la práctica de la enseñanza a la aplicación y a la verificación de ese saber que ya estaba construido, acciones que apelan en la mayor parte del tiempo a la repetición y a la aplicación, todo con una secuencia progresiva lineal.

Hasta aquí queda en claro que toda estrategia a desarrollar en las escuelas, en las aulas, no pueden desconocer que en el acto pedagógico hay una construcción de conocimiento y de un nosotros. En este contexto, el Ministerio de Educación, no puede llevar a que los docentes se despojen de la posibilidad de seguir siendo humanos, seguir actuando como personas, más que como simple técnicos expertos en educación. No es simplemente enviar un docente a una escuela para que brinde clase de apoyo escolar, porque en las aulas hay alguien, un sujeto, que quiere saber que quien lo recibe y espera es su docente. El estudiante quiere ver y escuchar a su docente, y no sé si alcanza con un encuentro donde aparece un otro, un docente experto en la enseñanza, que sólo viene o puede, por el escaso tiempo que dispone, explicar los contenidos.

Lo que tendría que preocuparnos es que, desde esta clase de apoyo escolar, estamos transformando y pensando un aula en sus rasgos más clásicos, es como una suerte de otro aislamiento impersonal. Es una suerte de tener a docentes y estudiantes adentro del aula, en unas circunstancias bastantes restrictivas y parecidas al aislamiento social. Docente y alumnos van a tener que despojarse de sus individualidades, porque el objetivo es desarrollar contenido y más contenido.

Entonces, para desarticular esta lógica que nos propone la política educativa me parece que lo primero que hay que arrancar, dentro de la hegemonía de la lógica clásica, es la hegemonía de la explicación de contenidos sostenida desde la figura del apoyo escolar. Debemos recordar que el objetivo de la educación es formar personas, para esto hay que priorizar y pensar en la relación educador-educando como un sistema de apego.

Cada escuela, cada aula son un mundo y allí se construyen diferentes atmósferas de trabajo y de vínculos. Estas atmósferas pueden depender de cosas tan sencillas como la decoración de las aulas, el estado de ánimo tanto de alumnos como de profesores y de los vínculos sociales que se construyen día a día.

3-Pedagogías clandestinas y alternativas para el cambio real en educación

“Los docentes realizamos cosas en las aulas, pero tienen que quedar allí, no podemos mostrarlas” Docente Nivel Secundario

A partir del contexto de pandemia y aislamiento social, no sólo nos pasan cosas en el campo de lo social, sino también están pasando cosas bastantes sorprendentes en el mundo de la educación. Uno de esos efectos es la visibilización permanente en los medios de comunicación y en las redes sociales de las actividades casi clandestinas que realizan los docentes en las escuelas, las cuales se constituyen alternativas reales para la innovación pedagógica.

La realidad nos muestra que los docentes, como profesionales de la educación, realizan innovaciones que pueden acelerar el cambio de modelo de enseñanza en las escuelas. Sin embargo, tenemos que señalar que debido a una política educativa poco amigable y respetuosa de los docentes, los profesores se ven obligados a innovar sin informar a la superioridad. Esta decisión es adoptada porque son ellos, los profesores, quienes se encuentran en las aulas y en contacto con las necesidades y demandas de los estudiantes; esta situación no la viven ni sienten los técnicos o políticos que definen la política educativa.

La sensación que prima en los profesores es la necesidad de hacer las cosas porque son necesarias, porque los principales beneficiarios son los estudiantes, pero deben hacerlas sin que se note mucho, sin que nadie los vea, de manera oculta y secreta. No vaya a ser que desde la superioridad les impidan realizar las actividades o bien que corran el riesgo de quedarse sin su puesto de trabajo por desobedecer las directivas de la política educativa.

Las preguntas que nos hacemos son: ¿Por qué los docentes que innovan tienen que hacerlo de forma clandestina, sin que la superioridad tome conocimiento?; ¿Por qué desde la superioridad se les vigila y hasta se les castiga porque los docentes deciden trabajar con instituciones o personas que no son afines al partido que gobierna?; ¿Por qué son los docentes quienes tienen que esconderse, volverse invisibles, pasar desapercibidos, para realizar innovaciones en las escuelas?; ¿Por qué los profesores tienen que soportar como natural la ira de los superiores porque no aplican las recetas mágicas que formula el nivel técnico? ¿Por qué las escuelas tienen que tolerar el descontento de la comunidad porque se les acusa que no hacen nada por los estudiantes?

Muchas veces los docentes o directores tienen que cerrar las puertas de las escuelas o de las aulas y mentir a la superioridad, llámese inspector, director y a veces hasta a los padres de los alumnos para realizar actividades que son innovadoras y educativas. Estas actividades pedagógicas, generalmente, son producto de su experiencia y de años de trabajo y, en general, posibilitan despertar el sentido crítico en los estudiantes, provocan ganas de aprender y de pensar, promueven un trabajo colaborativo y, sobre todo, despiertan la creatividad en los educandos.

¿Por qué se quiere mostrar que los únicos que promueven el cambio, que pueden pensar, que tienen la técnica y la formación, son los que ocupan cargos políticos en el Ministerio de Educación? Generalmente se acusa y se sostiene que todos los docentes no quieren cambiar, por lo tanto, los expertos de la política tienen que convencer a directores y profesores de la necesidad de cambiar. Sin embargo, cuando los docentes se juntan en cursos de capacitación o en las redes sociales, una gran mayoría de los educadores manifiestan sus ganas, su necesidad, su voluntad de cambiar, pero se sienten incomprendidos, no escuchados y tienen que luchar contra las barreras de la administración escolar.

Quizás llegó el momento, aprovechando esta situación de desconcierto social y educativo, para que profesores y directores se quiten el pesado corsé de las instituciones oficiales, llámese Ministerio de Educación. Es el tiempo propicio para visibilizar las prácticas docentes clandestinas que dan forma a modelos pedagógicos que responden a las necesidades reales de la sociedad del siglo XXI. Llegó la época donde se puede demostrar a la sociedad y sobre todo a la clase política o pseudo políticos, que los docentes son profesionales de la educación con una capacidad técnica y una ética, desde la cual pueden sostener innovaciones sin solicitar permiso a los pseudoexpertos.

Las escuelas pueden construir y sostener un cambio institucional. Porque se puede realizar un trabajo colectivo y colaborativo que involucra a la dirección, pero pasando por profesores y padres. Realmente son propuestas de trabajo que se sostienen e impulsan desde las bases, desde quienes abren las puertas de las escuelas y aulas día a día.

Es necesario que el colectivo de docentes, todos juntos, demuestren a la sociedad y a los dirigentes políticos, que pueden construir modelos alternativos de trabajo, donde las escuelas innovadoras no son excepciones, sino que son una realidad. Este momento de excepcionalidad de configuración de una nueva escuela brinda el espacio y el tiempo para construir estas alternativas pedagógicas, para dejar atrás la prohibición y todos aquellos que prohíben los cambios reales.

Quizás la innovación pedagógica que muchos profesionales de la educación desarrollan pueden entenderse como una forma de resistencia, como esa contrapedagogía que articula, desde la posibilidad, la concreción de alternativas de trabajo ante aquello que no funciona. Los docentes tienen que permitirse soñar, más que soñar, tienen que darse la posibilidad de visibilizar esas pedagogías clandestinas, para premiar la innovación, la valentía, la creatividad. Quizás muchas de estas posibilidades sean imperfectas y no resulten en la práctica, pero son experiencias de las cuales se aprenderán y permitirán avanzar. El sueño que tenemos que institucionalizar es que en las escuelas, en las aulas podemos aprender todos, estudiantes, profesores, familias y que el aprendizaje no es sólo de los alumnos.

Conclusión

Desde esta perspectiva, las políticas educativas que se preocupan por hacer inclusiones genuinas y se ocupan de los educandos más vulnerables, generan y desarrollan propuestas que, por un lado, comprenden la trama epistemológica de los contenidos del campo disciplinar y empiezan a construir conocimientos atravesados por las nuevas tecnologías. Por otro lado, priorizan sostener en el aula una trama social y cultural, donde los estudiantes son considerados sujetos plenos, incluidos en una sociedad, en un momento determinado y, en este momento, son los docentes quienes salen y generan las prácticas de inclusión genuina a sus grupos de estudiantes.

Es tan difícil escuchar y construir una política educativa entre todos y todas, para después no tener que salir a aclarar o justificar situaciones que no surtirán efectos positivos en las escuelas. En este momento necesitamos construir un pensamiento colectivo para acercar y tejer entre todas las voces nuevas ideas, como ser:

-Las decisiones que tomemos tienen que apuntar a disminuir los altísimos niveles de desigualdad que emergieron en las escuelas y aulas. Cualquier decisión de regreso a clase, no se limita a la brecha digital, por la falta de conectividad, sobre todo de los sectores a quienes se les vulnerabilizan los derechos. Estos grupos van a escuelas con muchas carencias edilicias, de material didáctico y fundamentalmente de necesidades básicas no satisfechas. Son las comunidades más pobres y desfavorecidas las que deben tener la mayor inversión, acompañamiento y sostén por parte del Estado.

-Es necesario contar con un presupuesto propio extraordinario para educación, que posibilite planificar acciones para el retorno a las aulas, priorizando el resguardando de las medidas de bioseguridad de las personas (docentes, administrativos y alumnos). Desde lo más mínimo, las escuelas tienen que contar con elementos como alcohol en gel, lavandina, para la seguridad y protección de la salud; otro aspecto es como vamos a sostener el distanciamiento social en las escuelas. Necesitamos más inversión para el funcionamiento del sistema educativo, quizás no es el momento de salir a construir más escuelas o aumentar el número de aulas, pero si tomar decisiones que nos permitan fortalecer los apoyos a las escuelas.

-Otro factor a tener en cuenta es como reestablecer la confianza en las familias para posibilitar este retorno a las aulas. Habría que establecer reglas claras y brindar un tiempo para que las escuelas se puedan preparar, de tal forma que puedan aplicar los lineamientos políticos acordados. Esto posibilitara que las familias tomen conocimiento de cómo se va a redefinir la convivencia escolar en las escuelas, por ejemplo: cómo se van a sentar en las aulas, como van a ser los recreos, como van a viajar en autobús...o sea saber sobre la nueva vida escolar.

-Los esfuerzos por restablecer la presencialidad en las escuelas implican planificar cómo escuchar y recoger las experiencias de los profesores y estudiantes y a partir de allí proyectar el futuro en las escuelas. Para esto se pueden conformar mesas de

diálogo y trabajo en cada región educativa, de tal forma que los análisis sean en función de las características sociales y culturales de los territorios locales. Estas mesas de trabajo posibilitará, fortalecer la red de trabajo que ya tienen los COE locales, Municipales, e incorporar a la sociedad civil en planificar el futuro de las escuelas. Quizás esta situación de pandemia pone al descubierto el grado de autonomía que nuestros estudiantes y docentes pueden tener para aprender y enseñar. Sería importante realizar un diagnóstico pedagógico cuando los estudiantes y docentes regresen a las aulas, porque el conocer como estamos, nos permitirá tomar decisiones reales. A partir de esta realidad escolar de los sujetos, podremos tomar medidas de equidad para marcar una hoja de ruta pedagógica. Es necesario diseñar un plan de acompañamiento a las escuelas.

-Es importante que todos los funcionarios políticos, al momento de planificar la nueva presencialidad en las escuelas puedan visualizar las oportunidades que nos dejó la pandemia y la virtualidad. Por ejemplo, las familias se han involucrado más que nunca en la enseñanza de sus hijos, las familias se dieron cuenta cuán difícil es enseñar en las escuelas, la sociedad en su conjunto tiene como tema de debate el rol de los profesores, de las escuelas y cómo enseñar en el siglo XXI con el apoyo de las TIC. ¿No será el momento de retomar el dialogo social y comenzar a redefinir la escuela del siglo XXI?

-Desde el currículo, una de las preocupaciones es la evaluación, las familias quieren saber qué es lo que los estudiantes aprendieron. ¿Cuánto del currículo formal se aprendió en estos meses de educación virtual, de no presencialidad en las aulas? No debemos olvidar que en estos meses de aislamiento social se aprendieron nuevas cosas, cosas que no se planificaron y que no eran parte del currículo formal. Quizás tenemos que evaluar lo que pasó en las casas, en la enseñanza virtual, en los vínculos familiares, en las relaciones afectivas. Conocer “qué paso”, no para castigar, sancionar, sino para aprender y transformar estas respuestas colectivas, construidas democráticamente, para tomar decisiones a partir de sus realidades y demandas. Es necesario ese diálogo, esa conversación.

-No podemos olvidar que los países van a estar enfrentando una crisis económica descomunal, pero es el momento donde más inversión necesitamos en los sistemas educativos. Porque si no esta crisis la van a pagar una vez más los sectores sociales más desfavorecidos. Los gobiernos deben entender que la educación sigue siendo la gran inversión de los Estados para salir de esta crisis. Como prioridad, tenemos que evitar el aumento del ausentismo y la deserción escolar. Tenemos que anticiparnos a estas situaciones, para que los estudiantes no dejen de estudiar, porque cuando un niño o joven deserta de la escuela el flagelo será mucho peor aún para las clases vulnerables. También tenemos que tener en cuenta que, en esta crisis económica, quizás los sectores más pobres de las clases medias decidan volver a las escuelas públicas y esto hay que preverlo.

La pregunta a responder sería, ¿Cómo generar una política educativa sensible a las necesidades de la sociedad y de la comunidad educativa? En estos tiempos de pandemia la sociedad, las familias, las instituciones educativas, necesitan sentirse escuchadas por sus gobiernos. Es necesario dialogar, hablar y construir acuerdos colectivos, para esto no es necesario que todos tengamos las mismas formas de pensar. Por eso es necesario que los gobiernos tengan una actitud pedagógica y expliquen permanentemente a la sociedad que es lo que se va a hacer, como se va a hacer, más allá que no todos estén de acuerdo en las medidas adoptadas. Pero es necesario dialogar con la sociedad y escucharnos entre todos.

El desafío para el regreso a la presencialidad, es saber dónde están nuestros estudiantes y nuestros docentes, cada uno de ellos, porque eso nos va a posibilitar ver las potencialidades que tiene el regreso a las aulas. Estos son tiempos inciertos, donde los debates que hoy tenemos van a estar cruzados por situaciones que aún no vivimos. Por ello estos espacios de debates son relevantes.

Bibliografía

BARICCO, A. *The Game*. Barcelona:Anagrama.

DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Bs As: Santillana.

DUBET, F. (2019). “*La doble mutación de la escuela*”, en Nuñez, P., Skliar, C., Morgade, G. otros. *Desafíos para una educación emancipadora*. Santa Fe:Clacso.

MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Bs As: Paidós.

MAGGIO, M. (2020). *Los procesos de innovación educativa mediados por el cambio tecnológico*. Entrevista a Mariana Maggio por Ediciones deCeducando.

VAN DIJK, J. *La cultura de la conectividad. Una historia critica de las redes sociales*. Argentina:SigloXXI.

YUNI, J. (2019). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Catamarca: Encuentro. Cap. 2,3 y 4.

"Las tutorías en pares con practicantes docentes iniciales en contexto de pandemia. Una mirada desde docentes y estudiantes adscriptos/as"

Carolina Ochoa¹⁰⁵,

Camila Romano¹⁰⁶,

Cintia Rocío Coronado¹⁰⁷,

Nancy Refinjes¹⁰⁸

Nicolás Lamas¹⁰⁹

Palabras claves: Tutorías en la práctica inicial; Didáctica de la Historia; TICs; Contexto de Pandemia.

La tutoría de prácticas resulta fundamental en todos los estudios superiores. En este caso, haremos referencia a las tutorías desarrolladas por adscriptos/as docentes y estudiantes en la materia Didáctica de la Historia y práctica Docente, de la carrera del Profesorado en Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. Partimos de la definición de las tutorías como aquellos espacios o andamiajes de acompañamiento que hacen posible que estudiantes transiten una cursada con una formación situada y significativa.

De este modo, el objetivo de esta presentación es reflexionar sobre la enseñanza de la historia en colegios secundarios en épocas de pandemia en el marco de una narrativa de tutorías de pares entre adscriptos y practicantes iniciales. Las problemáticas orientadoras del trabajo girarán en torno a ¿cómo fue cursar las prácticas docentes en un contexto de pandemia? ¿Cuáles fueron esos desafíos enfrentados por la cátedra para lograr que sus practicantes finalizarán el cursado? ¿Qué papel jugó el uso de las TICs en todo este proceso? Desde la mirada de tutores adscritos/as nos interesa de manera particular reflexionar acerca de ¿Qué significaron las tutorías en línea para los/las practicantes iniciales y para la formación de adscriptos/as?

La asignatura "Didáctica de la Historia y Práctica Docente" es una materia anual del quinto año de la carrera del Profesorado en Historia, correspondiente al Plan de Estudio 2000¹¹⁰. Junto con Psicología del Desarrollo, Teorías del Aprendizaje y

¹⁰⁵ Escuela de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

¹⁰⁶ Escuela de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

¹⁰⁷ Escuela de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

¹⁰⁸ Escuela de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

¹⁰⁹ Escuela de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

¹¹⁰ En el Plan de Estudio de 1992 dicha materia recibía como denominación "Didáctica Especial y Metodología de la Enseñanza de la Historia, con Práctica"

Didáctica General¹¹¹ pertenecen al área de materias Pedagógicas- Didáctica. Dichas materias son correlativas a la asignatura de práctica, este requisito más el poseer el 80 % de la carrera son condiciones indispensables para el cursado y promoción de la misma¹¹². La cátedra tiene como objetivo reflexionar sobre la tarea de enseñanza y aprendizaje de la historia y el posicionarse críticamente ante el conocimiento histórico para elaborar un fundamentado diseño didáctico-metodológico¹¹³. En este sentido, entra en juego las concepciones sobre la Historia y las estrategias de enseñanza; la formación del profesor, la toma de decisiones y la construcción de subjetividades, entre otras.

Las prácticas docentes son muy esperadas dentro de nuestra carrera ya que es un paso para ingresar a la vida docente. El imaginario tiende a relacionarla con “poner el cuerpo” en un contexto físico específico que es el aula. El contexto de pandemia, fue una gran oportunidad para repensar las prácticas docentes desde otro lugar jamás imaginado. En este marco, surgen las tutorías de docentes y estudiantes adscriptos/as. Se trató de una propuesta pensada en el año 2020 en el marco del contexto de aislamiento social y “CUARENTENA” por la pandemia de CORONAVIRUS (COVID19). Tenía como fin lograr un acompañamiento personalizado a los/las estudiantes y era complementario a las consultas de la docente de la cátedra. Debido a la cantidad de estudiantes se designó un total de hasta tres practicantes para cada tutor/a adscripto/a lo cual permitía un seguimiento más personalizado. Entre las actividades a realizar podemos mencionar: asesoramiento en torno a los diferentes soportes utilizados por la cátedra (correo, Facebook, grupo de WhatsApp, plataforma Moodle, zoom, google meet, etc). Además, consultas sobre las propuestas que la docente de cátedra plantea (reflexión sobre la bibliografía, acompañamiento para la participación de foros, etc.). El punto clave de las tutorías estuvo centrado en el acompañamiento para la elaboración de propuestas y secuencias didácticas que los/las practicantes debían pensar para implementarlas en los colegios secundarios asignados. La modalidad de taller en línea nos permitió de algún modo contribuir a la construcción de la intervención didáctica en las prácticas docentes. Tal espacio era opcional, en horario a convenir con los practicantes.

Las TICs en las tutorías

La modalidad taller de tutorías nos permitió reflexionar y trabajar con los y las practicantes acerca del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de la historia. A partir de ello, el contexto de pandemia nos hizo entrecruzar lo que se venía teorizado acerca del concepto y objetivos de las TIC; y su

¹¹¹ Materias cuatrimestrales del segundo, tercer y cuarto año respectivamente de la carrera del Profesorado en Historia. Dichas materias se comparten con otros Profesorados de la Facultad de Humanidades. En este sentido, la materia concursada es específica a la disciplina HISTORIA.

¹¹² De acuerdo a este planteo sólo once estudiantes estaban en condiciones de cursar la asignatura. Sin embargo, debido a una resolución de la Facultad de Humanidades se habilitó a cursar a mas estudiantes de manera excepcional, sin cumplir con la reglamentación de porcentajes de materias y correlatividades. El número de practicantes aumentó significativamente.

¹¹³ Datos proporcionados por el programa vigente de la materia.

puesta en práctica como única vía posible en el contexto que desató la pandemia, y por ello, la enseñanza y aprendizaje durante la cuarentena.

María Rosa Elaskar sostiene que el objetivo de la integración de las TICs en el aula es mejorar las prácticas áulicas y explorar otras nuevas, optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y formar a los jóvenes de las escuelas secundarias y de la Universidad para que puedan insertarse en el mundo de hoy y en el futuro.

Los aportes de las tic en el proceso de enseñanza y aprendizaje permiten mediar el aprendizaje según las necesidades particulares de los jóvenes; favorecer la innovación, tanto de la práctica docente como de las alternativas de solución que ofrecen los alumnos frente a los desafíos que se les proponen; posibilitar el desarrollo de competencias profesionales basadas en la elaboración colaborativa de proyectos y el uso de portfolio electrónico aplicado a los contextos educativos virtuales; y promover el aprendizaje independiente.

Los usos de las tic en la enseñanza permiten un acceso y búsqueda de información y recursos en red, a herramientas para la comunicación interpersonal y a herramientas para la colaboración y publicación en red.

En cuanto al uso de las TIC en las clases de Historia, el docente, en general, ha aplicado en las nuevas tecnologías las habilidades que ya manejaba anteriormente. En el caso de la de la Historia, entre las actividades más significativas se pueden aplicar aquellas que se deben fundamentar desde el criterio de selección de contenidos, la selección de los recursos, las actividades propuestas, la evaluación, clasificación de fuentes e identificación como una fuente verdaderamente histórica.

Es primordial el desarrollo de la capacidad de percepción crítica de la información por parte del alumno, por lo que es imprescindible la mediación e intervención del docente.

En una población con dificultades de acceso a internet o con pocos dispositivos personales para conectarse a la web la opción de trabajar de forma sincrónica puede ser un problema. Asistir a una videoconferencia implica destinar un dispositivo con conexión a internet de forma exclusiva a una actividad durante un período determinado de tiempo. La opción por modalidades asincrónicas nos encuentra frente a la dificultad que supone trabajar con una herramienta que puede resultar desconocida y a partir de la cual es necesario incorporar ciertas habilidades con el objetivo de poder utilizarla de forma autónoma.

Nos enfrentamos a dilemas complejos cuando debemos adaptar nuestras propuestas a contextos excepcionales como este. Seguramente podremos obrar mejor si contamos con información sobre las características de los estudiantes y sus docentes. Por este motivo, no hay una sola manera de resolver los problemas que surgen frente a una virtualidad compulsiva, urgente y que garantice la inclusión.

Ser practicantes madres, ser practicantes del interior en épocas de pandemia.

Las prácticas docentes se llevaron a cabo en colegios secundarios privados y públicos de Salta- Capital y en localidades del interior como San Carlos y Payogasta.

Una practicante que trabajó en un colegio privado definió sus prácticas como un “*nuevo desafío*”, ya que tenían que aprender a poder conectarse con los alumnos y alumnas a través de las plataformas virtuales. Además, le resultó un desafío hacer las prácticas de a dos personas, porque había que aprender a dialogar y ponerse de acuerdo con el compañero pedagógico. Un hecho destacado fue que el docente a cargo del aula de tal institución privada, estaba a punto de jubilarse, y a pesar de que le costó muchísimo implementar las TIC, logró el acercamiento con los alumnos y alumnas, desde el momento previo a comenzar las clases, tanto de forma oral como escrita. Las prácticas durante este período significaron para esta practicante una búsqueda de información, de estrategia didácticas para dar las clases y no perder la atención de los alumnos. A través de distintas aplicaciones, apps y juegos buscaban que se logre la comunicación. También implicó una adaptación, porque ambas partes (alumnos y docentes) se tuvieron que adaptar a esta nueva modalidad.

Las realidades con las que nos encontrábamos habitualmente en la universidad en época de “normalidad y presencialidad”, en contexto de pandemia marcaron una brecha aún más significativa. Una heterogeneidad de situaciones se visualizó entre los estudiantes que trabajaban, aquellos que no podían acceder a las tecnologías, y las que atravesaron la pandemia maternando. Frente a lo expuesto sobre las tutorías de pares en contexto de pandemia, rescatamos algunas experiencias puntuales de tales practicantes trayendo algunas voces.

- Voces de practicantes madres:

Cada experiencia fue distinta, en caso de aquellas madres que cursaban las prácticas y debieron enfrentar el contexto de aislamiento preventivo y obligatorio con sus hijos/as, significó un doble desafío a la hora de organizarse, preparar y poder dar las clases de forma virtual teniendo que sobrellevar ambas responsabilidades. Un recurso muy importante antes de la pandemia había sido la salita maternal en el predio universitario que facilitaba la cursada a las estudiantes madres. Ante esta situación y el cierre de todas las instituciones un recurso importante e indispensable fue la familia que acompañó, y fueron fundamental en este proceso.

Asimismo, la importancia de la pareja pedagógica y los tutores fueron trascendentales. En los casos de nuestras entrevistadas ambas fueron parejas pedagógicas, y entre ellas se sintieron acompañadas y comprendidas, llegando a consensuar horarios nocturnos en los que ambas podían trabajar teniendo en cuenta que durante el día su tiempo era ocupado por las obligaciones maternas y por las noches podían abocarse a las actividades correspondientes a las prácticas iniciales. En ese sentido, ellas pueden mencionar que su trabajo de madre en realidad es 24/7, ya que, a pesar de elegir estos horarios de encuentro, se veían interrumpidos en

momentos para poder atender a los pequeños/as. Ambas supieron remarcar la importancia de la comprensión, el apoyo, acompañamiento y la empatía que fue crucial para poder enfrentar esta situación. Las dos supieron complementarse, compartir conocimientos previos; más que nada aquellos tecnológicos que ayudaban en esta etapa de virtualidad desconocida en muchos casos y a la cual se debió habitar.

Por otro lado, las estudiantes mencionan la importancia de las tutorías, que hicieron ameno el tránsito por las prácticas, sabiendo que podían contar con un tutor para consultar y poder guiarse. Mencionan lo significativo que fue tenerlo cerca, siempre al pendiente y dispuesto a dar una mano. Tenían en cuenta que el tutor estaba al pie del cañón cuando se lo necesitaba, lo que implicó una gran ventaja.

Asimismo, el acompañamiento de todo el equipo docente que siempre estuvo dispuesto a responder dudas, atender las diferentes necesidades y acomodarse a las demandas de los estudiantes: sus tiempos y responsabilidades externas.

- Voces de practicantes que trabajaban:

La práctica inicial en contexto de pandemia trajo aparejado profundas desigualdades, el trabajo se convirtió una parte primordial para afrontar la crisis desatada y en tal caso el cursar la práctica docente no era una prioridad de vida, era un gran desafío para el tutor adscripto sostener a practicante inicial. Tales practicantes vivieron esta etapa de una manera compleja, donde surgieron temores, inconvenientes técnicos y dificultades académicas. Implicó para ellos un gran esfuerzo. A pesar de ello, consideran esta experiencia como enriquecedora ya que les permitió aprender diferentes técnicas y herramientas virtuales útiles para el desarrollo personal y académico.

Una practicante entrevistada nos comentaba *“Si bien es cierto el acceso a internet al menos en mi caso fue una dificultad ya que solo podía acceder a clases y dar mis prácticas con los datos de mi teléfono, esto no me impidió realizar las prácticas de forma satisfactoria. Todo el trayecto realizado en el contexto de pandemia me sirvió como experiencia fortalecedora de mis estudios y desarrollo de la carrera...”*

Con respecto a la intervención de las tutorías de adscripto/as nos comentan:

“(...) las tutorías de los adscriptos significó un apoyo y una colaboración importante, ya que mis dudas eran múltiples de índole académica e incluso personal, muchas veces recurría a preguntar sobre su experiencia en las prácticas para poder despejar algunas dudas con respecto al desarrollo de las clases. Su conocimiento y experiencia me dieron las herramientas para desarrollar mejor mis prácticas.” Otra practicante define las tutorías en tres palabras desde su percepción: SIGNIFICATIVAS, ORIENTATIVAS, y de AYUDA. Estas caracterizaciones se justifican en el hecho de que la practicante considera que les permitió profundizar algunas cuestiones de sus prácticas que no lo podía hacer en clases, ya que en estas predomina la reflexión.

- Voces de practicante del interior de la provincia:

Parece interesante traer las voces de practicantes del interior, en este caso se trabajó en colegios secundarios de la localidad de San Carlos y Angastaco. Lugares en donde el limitado acceso a internet y tecnología era un factor que traía varios desafíos y abría una brecha de desigualdad importante. Uno de los testimonios nos dice:

“Creo que nadie se esperaba esta pandemia que afectó tanto la vida social la rutina y bueno por lógica a la educación (...) El colegio en San Carlos no solo recepciona a los alumnos de San Carlos sino que también a los del interior y por diferentes situaciones esto afectó a los alumnos. Con mi tutor de las prácticas tuvimos que adaptarnos a la situación de virtualidad. En este caso manejamos como soporte la aplicación virtual el WhatsApp como medio de contactar. Hacer un seguimiento a través del WhatsApp en las clases y que de alguna manera nos resultó un poco complicado porque se da la casualidad que acá tenemos muy poca señal con respecto a internet. Por eso se debían elaborar cartillas que el profesor se encargaba de dejar en el colegio y en un pueblo más cercano o puestos como lo llamamos nosotros acá, lo acercaba a los alumnos. En este sentido digamos que fue una experiencia complicada pero también fructífera porque yo no me esperaba modificar toda una rutina. Tuve que adaptarme a las aplicaciones, programas, reducir contenidos a través de metodología de enseñanza, que te permitan en este contexto acercarte al alumno de manera virtual”.

Con respecto al cursado el practicante destaca que el papel de la cátedra y el tutor asignado fue fundamental: *“(...) me llevó algo positivo de esta cátedra ya que ha podido adaptarse paulatinamente y muy rápido a esta nueva realidad. Desde mi experiencia cursando en otras materias el año pasado había varias complicaciones (...) En este caso la cátedra actuó e hizo un seguimiento constante tanto la profesora y el adscripto tutor fueron dos pilares fundamentales para mí en este contexto espacial. Imagínate primera vez en un contexto de virtualidad en donde bueno... resultado tedioso muy complicado poder planificar una clase ver cómo podría este de una manera éste que los contenidos sean este atractivo para los alumnos rebajar los PDF para que los dispositivo de los alumnos no se saturen porque solamente estaba yo dando mí mi materia. En sentido digamos poder consultar, el poder hacer una llamada o de un correo, la consulta exhaustiva que le hacía a mis tutores”.*

Para seguir (re) pensando...

Podemos decir que, las experiencias con las tutorías mediadas con tecnologías nos llevaron a procesos de co-formación y a la construcción de una práctica tutorial que resulta clave para continuar en la cátedra. Así mismo sostenemos que, la función tutorial fue un pilar clave en la continuidad de estudiantes de la práctica en la medida que nos invitó día a día a resignificar el sentido de las tutorías y pensar el rol de las tecnologías.

Sostenemos que una mirada integral de las tutorías involucra considerar las condiciones objetivas y subjetivas de los practicantes. De allí que compartimos experiencias de estudiantes madres y estudiantes que viven en el interior. Entendemos que estas experiencias nos permitieron organizar y planificar tutorías situadas. En palabras de los practicantes, se sintieron acompañados aún en la distancia y con la mediación de las pantallas. El valor que cobran los testimonios de los estudiantes resulta clave para comprender las tareas realizadas y de qué manera impactaron en el acompañamiento a las trayectorias de los que se constituyen como futuros docentes de historia.

Concluimos que la importancia de las tutorías radicó en el sostén del vínculo pedagógico en tiempos en los que la incertidumbre fue moneda corriente. De allí que para los estudiantes y docentes adscriptos implicó afrontar un escenario complejo en el que tuvimos desafíos tecnológicos, didácticos y pedagógicos. Comprendemos que esos desafíos contribuyeron a transformar nuestros procesos de formación y co-formación con los/las practicantes, enriqueciendo nuestra mirada sobre la función tutorial en tiempos de pandemia.

Bibliografía:

ADINOLFI GRECO, S; BRUGO, M.P; CAMPELO A. (2020). Clase 1: La continuidad del vínculo pedagógico en tiempos de pandemia y aislamiento social. La función tutorial y el acompañamiento a las trayectorias en tiempos de pandemia. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ELASKAR, María Rosa (2013) El uso de las TICs para resignificar la enseñanza de la historia en las aulas. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

GAGLIARDI, Victoria (2020) Desafíos educativos en tiempos de pandemia. Revista: Questión; Incidentes III. Parte I: Experiencias

ROGOVSKY, Corina (2013): ¿Cómo pensar la clase con TIC en la escuela secundaria?: Cómo pensarnos como docentes y cómo pensar el proceso de trabajo con los alumnos.

SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. (2010). Las TIC para la enseñanza en el aula de Secundaria.

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/10603/1/TIC_Secundaria_recursos%20y%20experiencias.pdf

SUB EJE 4: Prácticas de la Comunicación/Educación desde la cultura y la inclusión

Reflexiones acerca del concepto de revuelta cultural: entre el significado y el sentido de la práctica educativa

Aguilar Pamela¹¹⁴,

Quintana Villacorta Luis María¹¹⁵

En esta ponencia nos interesa revalorizar los aportes de Jorge Huergo sobre el campo de la Comunicación/Educación en el contexto actual.

Eventualmente podríamos considerar a la Educación y a la comunicación como dos campos diferentes que producen y trabajan de manera autónoma. En este sentido la realidad nos dice todo lo contrario ya que ambas disciplinas tienen aspectos y elementos que comparten y que las acercan mucho más de lo que se cree. Al respecto Jorge Huergo en su tesis de maestría hacía una genealogía de la Comunicación/Educación nos dice que ambos conceptos están unidos y pertenecen a una raíz y práctica cultural

En el recorrido de mis prácticas como educador, en el diálogo sobre procesos compartidos y en las reflexiones más colectivas que se suscitaron, la cultura estaba presente en la trama de lo educativo. Pero recién al conocer lo que significaba el campo de Comunicación/Educación (1), al reflexionar sobre sus alcances tradicionales y sus sentidos futuros y al reconocer producciones prácticas y teóricas en su desarrollo, pude encaminar una búsqueda más focalizada. Búsqueda que culmina con la interrogación sobre los alcances y limitaciones de la Planificación y Gestión de procesos comunicacionales educativos (Huergo 2005 p.)

Entendiendo que dicho campo surge en una época de conflicto entre posturas tan diferentes como el desarrollismo y la educación popular en las décadas del 60 y 70. Es necesario entender dicho campo como una unidad compleja que tiene sus consecuencias en el ámbito político. En este sentido hablamos de un campo cargado de disputas no solo teóricas, sino también de sentidos que trasmite la Educación. Hay que hacer notar que los mismos se reproducen en los discursos de los sujetos y que influyen en las prácticas educativas y cotidianas de los sujetos y por sobre todo en las formas de mirar a la Educación.

¹¹⁴ Universidad Nacional de Salta

¹¹⁵ Universidad Nacional de Salta

Si entendemos que todos nos educamos porque aprendemos dentro y fuera de la escuela, es porque podemos afirmar que tenemos ideas acerca de lo que es la educación. Hay educación “cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva algo sabemos de la educación, porque todos vivimos la educación” (Grvitz, 2009, p. 14). Podemos evidenciar la importancia de la educación para la supervivencia de toda sociedad y del ser humano. La educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilita la producción¹¹⁶ y reproducción social. Podemos decir que es un instrumento que se utiliza para la transmisión de saberes, valores y creencias que la sociedad desea transmitir a sus miembros. Por otro lado la educación puede contribuir a la reproducción de prácticas o ser una práctica emancipadora que crea conciencia en el contexto en el cual se encuentran insertos los sujetos. Por ello es necesario entender a la comunicación y a la educación como prácticas sociales y culturales en las cuales los hombres se expresan o liberan.

En el campo de la comunicación/educación se llevaron a cabo distintos proyectos y prácticas donde se interrelaciona la cultura y la política, como son : las radios comunitarias .Por su parte Huergo refiere que “*En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos*”(Huergo 2001, p 6).

En el contexto actual el concepto de Revoltura cultural del mismo autor es el que mejor da cuenta de la situación en la que nos encontramos. Este concepto se utiliza para:

“para designar la imposibilidad de trazar un mapa de un territorio cultural revuelto. Un territorio cultural revuelto no sólo imposibilita el trazado de un mapa sino que, además, hace espasmódicas y pone en suspenso a cualquiera de las estrategias que se plantearan. Por tanto, el problema no es de incorporación de aparatos e innovaciones, de capacitación tecnológica, ni tampoco de “resolución” de conflictos por la vía de las estrategias; el problema es de *transformaciones culturales*.

¹¹⁶ Las prácticas educativas reproduccionistas: Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como statu quo), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas (Grvitz 2009 “la Educación de ayer de mañana y hoy”. Cap. 1 Pág. 17)

Las instituciones escolares se encuentran en crisis y revueltas. Esto se evidencia porque los alumnos poseen y traen consigo modos culturales diferentes a una escuela o institución del siglo pasado, más aún, en este contexto de pandemia la institución escolar como la conocíamos dejó de existir, profundizando su crisis.

Vivimos en un nuevo escenario donde las condiciones de vida dan lugar a nuevas identidades juveniles y donde como docentes de nivel medio consideramos a la educación y la comunicación como procesos presenciales. La pandemia ha cambiado la organización de nuestras prácticas, la noción del tiempo escolar, permitiéndonos evidenciar aún más grandes desigualdades sociales que existen en diferentes zonas y regiones de nuestro país y provincia.

Las verdaderas revolturas culturales, contribuyen a evidenciar los nuevos sentidos transformando la matriz de significados y reconociendo que procesos educativos nos interpelan de forma más significativa.

Bibliografía

HUERGO, J., (2001). "Comunicación y Educación: aproximaciones", en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, Ed. renovada, 2001.

_____ (2002) "Espacios discursivos: lo educativo, las culturas y lo político", en Revista Virtual Nodos de Comunicación/Educación (www.revistanodos.com.ar) N° 1, La Plata, Cátedra de Comunicación y Educación.

----- (2005). "Hacia una genealogía de Comunicación/Educación, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación (UNLP), 2005; Capítulos 4y 5.

----- Toscano (2004). Debates acerca del sujeto. Perspectivas contemporáneas. En Huergo "La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de Comunicación/Educación". Bogotá. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central

HERRAMIENTAS TIC AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

María Laura Lamas¹¹⁷

Eudora del Valle Ignes¹¹⁸

Palabras clave: accesibilidad; inclusión; aulas virtuales; TIC; universidad.

Introducción

La Convención de los derechos de las personas con discapacidad (CDPD- ONU, 2006) con jerarquía constitucional en nuestro país por ley 26.378/2008, impulsó un salto conceptual y político, con la participación activa de las personas con discapacidad, en pos del diseño, planificación e implementación de políticas educativas accesibles.

Las universidades públicas, como miembros integrantes del estado argentino, están obligadas a cumplir y hacer cumplir la CDPD. Es así que el derecho a la educación superior es un bien social público y gratuito y un derecho humano que debe ser asegurado operativamente para todas las personas con discapacidad, sin exclusiones de ninguna naturaleza, respetando la diversidad, ya que todas las condiciones de discapacidad con sus diferentes maneras de comprensión de la vida y del mundo que nos rodea enriquecen la condición humana y fortalecen la dignidad inherente a ella (CIN, 2021)

A fin de efectivizar este acceso al derecho a la educación para los estudiantes con discapacidad no basta sólo con enunciar la igualdad de derechos, ni el ingreso irrestricto, ni la gratuidad, ya que los puntos de partida son desiguales. Se requieren políticas activas tendientes a posibilitar tanto el ingreso, la permanencia y los tránsitos flexibles requeridos, así como también la calidad de la educación (CIN, 2020).

En este sentido, es necesario generar estrategias superadoras de las barreras físicas, comunicacionales y académicas para colectivos que requieren configuraciones de apoyo y/o ajustes razonables tanto como construir espacios de reflexión para transformar las concepciones en torno a las capacidades cognitivas y socioafectivas en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Palacios, 2019).

La educación inclusiva, incorporada al ámbito universitario por ley 27.044/2014, es un modelo de prácticas y saberes que busca garantizar el derecho a la educación superior para todos/as, eliminando la exclusión social que es una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de clase social, origen étnico, religión, género y capacidades.

A este desafío se suma que la pandemia de Covid-19 a nivel global, ha obligado a trasladar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una modalidad presencial a

¹¹⁷ Universidad Nacional de Salta, Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad.

¹¹⁸ Universidad Nacional de Salta, Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad.

una virtual, planteando a los ya existentes, nuevos retos a la educación inclusiva tanto en el ámbito universitario como en los demás niveles educativos. En este sentido, resulta significativo, poner foco en la planificación, desarrollo y construcción de entornos virtuales de aprendizaje accesibles e inclusivos para los estudiantes con discapacidad.

A fin de promover que las actividades de enseñanza sean planificadas de modo accesible para el estudiantado y que los docentes, así lo asuman, posibilitando que reales destinatarios que están y van a cursar a futuro sus carreras en la Universidad Nacional de Salta puedan realizar y participar de dichas experiencias de forma equitativa, se dictó un seminario *on line* donde se ofrecieron los criterios, herramientas y aplicaciones TIC para la construcción de aulas virtuales accesibles.

El presente trabajo, tiene por finalidad relatar las estrategias de acompañamiento a los/las docentes llevadas a cabo y el impacto del seminario tanto para los facilitadores como para la Universidad.

Desarrollo

La propuesta del seminario se enmarcó en un diseño viable, interesante y con una temática relevante así como necesaria para la capacitación de perfiles pedagógicos y técnicos en el campo educativo. Se desarrolló totalmente a distancia mediante un aula virtual alojada en la plataforma Moodle dependiente del rectorado de la Universidad Nacional de Salta, Argentina (fig. 1).

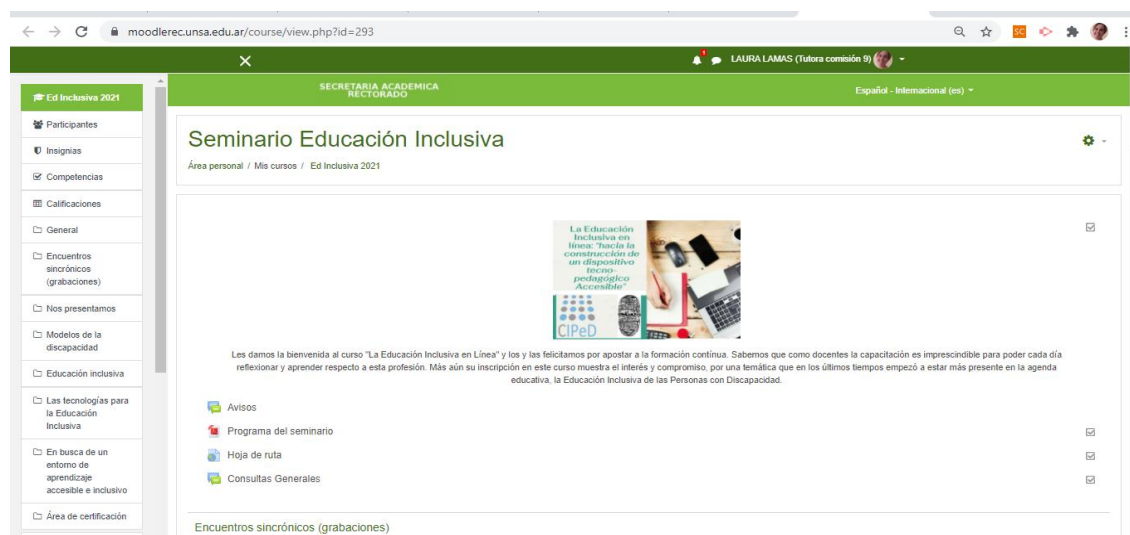


Figura 1: Captura de pantalla del bloque de presentación del aula virtual del seminario

El equipo docente contó con 5 tutores, una contenidista y un coordinador. Además, tuvimos el apoyo de dos intérpretes de lenguas señas argentinas para los encuentros sincrónicos y la preparación de material inclusivo.

Se registraron 351 inscriptos pertenecientes al nivel secundario, terciario y universitario de nuestra provincia (Salta) y otros puntos del país, que recibieron la posibilidad de ingresar al sitio. Efectivamente ciento sesenta y tres (163) personas

ingresaron al aula virtual, de las cuales cuarenta y ocho (48) personas visitaron el aula, pero no realizaron ninguna actividad. Se observó un desgranamiento (abandonaron) menor al 20 % a lo largo del dictado del seminario (fig 2). Si bien no conocemos las causas del abandono, podemos intuir que fueron razones de tiempo ya que estaban atendiendo sus clases de manera virtual o por falta de conectividad o desconocimiento del entorno (plataforma). Pero el número que si cumplió con los objetivos de la propuesta (aprobaron + sólo asistieron), permite avizorar buenos vientos para trabajar a futuro nuevas capacitaciones.

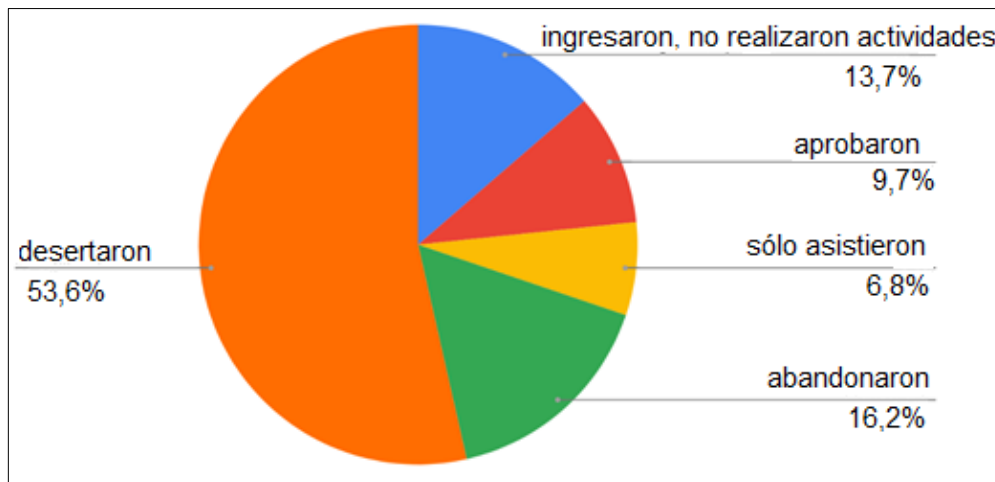


Figura 2: Evolución de la matrícula del seminario expresado en porcentajes.

El principal objetivo del seminario fue reflexionar sobre la accesibilidad de las propuestas pedagógicas y el uso de las TIC. Para esto, en el aula virtual se puso a disposición de los asistentes el material de estudio textual y audiovisual, referido a los contenidos propuestos, como así también se diseñaron actividades de profundización y aplicación de los mismos a través de la participación en trabajos prácticos y foros. También se emplearon las herramientas del aula virtual (foro y mensajería interna) para el acompañamiento por parte de los tutores.

Entre los contenidos temáticos desarrollados en el seminario incluyeron:

Módulo 1: Los principios de la educación inclusiva, el modelo social de la discapacidad, el paradigma de los Derechos Humanos. Fundamentos y Legislación que garantiza el acceso a la educación de las personas con discapacidad.

Módulo 2: El modelo de aulas heterogéneas. Pensando en la diversidad de las personas con discapacidad en el aula virtual.

Módulo 3: De los determinismos sociales y tecnológicos al enfoque socio-técnico. Sus aportes para la construcción de dispositivos tecno-pedagógicos accesibles.

Módulo 4: Criterios y pautas de accesibilidad en los elementos que componen el dispositivo tecno-pedagógico: hardware, software, contenidos y pedagogía.

A lo largo del seminario se desarrollaron semanalmente encuentros virtuales a través de la plataforma de videoconferencias Zoom, donde se profundizaron los contenidos temáticos previstos y estuvieron a cargo del equipo docente con el acompañamiento de los intérpretes de lengua de señas, ante el requerimiento de participantes sordos. Los encuentros sincrónicos se grabaron y colocaron como material de consulta en el aula virtual.

En el marco del seminario se contó con la disertación del Lic. Emiliano Naranjo que abordó el tema: “Las tecnologías de la información y la comunicación y el derecho a la educación inclusiva”. Esta disertación fue abierta al público en general, contó también con el servicio de interpretación de lengua de señas y también su grabación estuvo disponible mediante un link en el aula virtual del seminario, como material de estudio. La participación en los encuentros sincrónicos fue disminuyendo al avanzar el seminario y se registró un promedio de 39 asistentes en estas actividades (fig. 3)

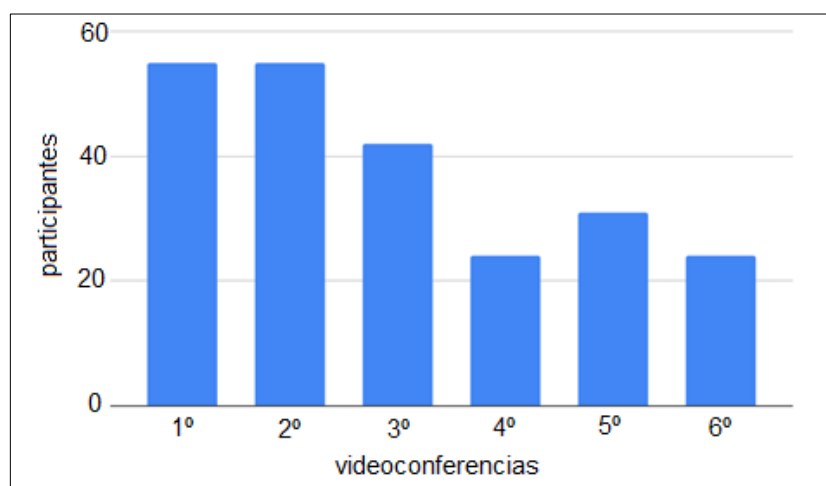


Figura 3: Participación en los encuentros sincrónicos del seminario.

Para la aprobación del seminario se consideró la participación en al menos el 80% de los foros y actividades del aula virtual del seminario, 80% de participación en los encuentros sincrónicos y la presentación del trabajo final (grupal) enviado también a través del aula virtual. Se otorgó un certificado de asistencia a quienes sólo participaron del 80% de los encuentros sincrónicos y de aprobación a quienes cumplían con la asistencia y la presentación del trabajo final. Asimismo, tuvieron acceso a la impresión de la certificación correspondiente a través del aula virtual del seminario.

Se realizó una encuesta a los cursantes del seminario donde la totalidad expresó su satisfacción con el desarrollo del seminario (fig. 4). La diversidad de miradas, hizo que el aprendizaje sea altamente gratificante, no sólo para docentes pares sino para el equipo facilitador. En otras respuestas a la encuesta se evidenció un especial interés por seguir profundizando la temática.

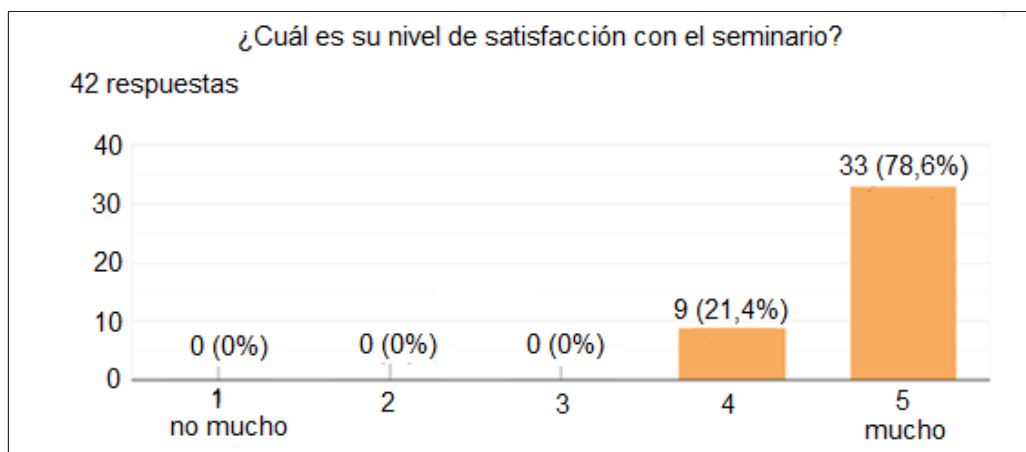


Figura 4: resultado de la encuesta de satisfacción del seminario.

Conclusiones

Hacer realidad la inclusión educativa requiere que docentes de diferentes niveles puedan acceder al conocimiento de herramientas y aplicaciones y así simplificar el diseño de clases accesibles para sus estudiantes con discapacidad.

Los involucrados en la cursada del seminario coincidimos en la importancia y necesidad de la capacitación continua que permita diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que acompañen al estudiantado, desde una nueva forma de organización sensible a la diversidad.

De hecho, la experiencia sirvió para que los participantes reconozcan que no contaban aún con la formación necesaria y suficiente en relación con las estrategias de accesibilidad académica, la configuración de apoyos, desde la mirada del modelo social de interpretación de la discapacidad.

Seguiremos trabajando para dar a conocer las políticas públicas inclusivas, las herramientas TIC de accesibilidad y su incidencia en la calidad educativa, ya que es parte del desafío a cumplir para lograr mayor igualdad y oportunidades para todos y todas.

Una universidad (y sistema educativo, en general) no excluyente, que permita efectivizar los derechos humanos de todas las personas, la redistribución de la riqueza, no sólo económica sino también educativa y cultural, exige comprender globalmente las condiciones de vulnerabilidad relativas a la discapacidad. El compromiso desde la Universidad Nacional de Salta y su órgano asesor CIPeD es promover, facilitar a través de la capacitación y el acompañamiento, propuestas pedagógicas planificadas de modo accesible, a fin de que los destinatarios estudiantiles puedan participar de dichas experiencias de forma equitativa.

Bibliografía

CIN - Consejo Interuniversitario Nacional (2020) Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas. Ampliación, profundización y operativización. Acuerdo plenario n°1104/20. Red Interuniversitaria de Discapacidad de la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial.

CIN - Consejo Interuniversitario Nacional (2021) Disponibilidad e implementación de estrategias de accesibilidad y ajustes razonables, en los sistemas de educación a distancia (SIED) implementados por las instituciones universitarias nacionales y provinciales.

LEY NACIONAL 27.044 (2014) Recuperado de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>

LEY NACIONAL N° 26.378 (2008). Recuperado de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

ONU -Organización de las Naciones Unidas (2006), Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (con Jerarquía Constitucional por Ley 27044/2014)

PALACIOS, Agustina. (2019). Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva. Pensar. Revista de Ciencias Jurídicas, Fortaleza, 24 (49, 1-13)

“Memorias, relatos y reflexiones socio educativas en tiempos de pandemia (COVID 19)”

López, Andrés Emmanuel¹¹⁹

Palabras Claves: Práctica; Docente; Estudiante

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la **“III Jornada de Comunicación/ Educación”**. El mismo contiene una postura reflexiva, en relación al cursado y la experiencia que se obtuvo de la asignatura: Práctica Profesional, correspondiente al 5to año de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Salta. Asimismo este trabajo desarrolla aquellas ideas y los significados que esta educación se ha presentado en tiempos de “Covid 19”, y cómo tuvo presencia particularmente en mi cursado, como estudiante avanzado en mi último año de la carrera, en el periodo 2.020-2.021: como ser los desafíos en el cambio provocado por la pandemia, los obstáculos de la modalidad virtual, como también los procesos y estrategias que se fueron manifestando, ante la aparición de este fenómeno en todo el mundo.

Por ello quiero destacar y hacer énfasis, en un dispositivo fundamental y significativo a nivel personal, que ocupó el lugar en mi práctica de formación en este último año, siendo una estrategia propuesta por la cátedra de Práctica Profesional, Denominada Prácticas Profesionales Alteradas, que resultó muy útil y una gran idea para para este momento atípico para encarar la parte práctica de la asignatura. El mismo fue seleccionado por cada uno de los y las practicantes, con la intención de realizar un análisis desde lo académico, en el que de manera, individual, y en conjunto y colaboración con la pareja pedagogía, y aportes de las docentes tutores, se fueron construyendo y plasmando ideas y reflexiones, sobre la realidad que nos ha atravesado el periodo de confinamiento a causa de la Pandemia Covid 19.

Es importante hacer referencia que se trabajó desde una mirada diferente a lo que estábamos acostumbrados, ya que por la pandemia, los estudiantes no pudieron realizar la intervención de lo que implica las prácticas en las instituciones educativas. Cabe aclarar que el trabajar de esta forma fue un gran desafío ya que es algo sumamente nuevo para muchos.

Desarrollo

En primer lugar hay que pensar en el contexto que el mundo ha atravesado en el periodo 2.020 y 2.021 como acontecimiento inédito y único, es pensar en cómo se vieron afectados todos los ámbitos de la sociedad, desde hogares hasta la educación haciendo un recorrido por lo económico, cultural, laboral, la vida cotidiana en general. En la actualidad, terminado ya el cursado de la asignatura, es importante y

¹¹⁹ Universidad Nacional de Salta

fundamental poder compartir esta experiencia, para pensar lo que implica la educación virtual.

En ese sentido, la elaboración del trabajo propuesta de cátedra, trato de promover a la escritura y mediante ella la reflexión, ya que tuve que realizar varias entrevistas a personas de una comunidad que lleva por nombre Pichanal, allí pude hacer el reconocimiento de categorías y subcategorías que surgen a través de ellas, siendo parte del dispositivo de Prácticas lo que implico adentrarnos e interaccionar con la realidad social, educativa, económica, laboral que forman parte de esta realidad actual que continua hasta nuestros días. A partir de esto teniendo en cuenta a Marta Souto (2011) que brinda la siguiente información en la que el dispositivo pedagógico de formación hace posible: pensar en la formación como interrogante, analizar la realidad de la enseñanza y la formación, tener en cuenta la invención de las metodologías y dispositivos para la formación en prácticas y su análisis, reflexionar sobre prácticas de enseñanza y de formación, transformación del sujeto adulto, de formación desde la conjunción.

En primer lugar me pareció pertinente analizar el rol docente y el rol que ha ocupado el estudiante, como así también la acción y organización familiar que hubo en el contexto de pandemia, sus vínculos, y el trabajo que fue fundamental para sobrellevar esta realidad que nos ha tocado vivir a todos. Entonces para el análisis tuve en cuenta las siguientes categorías y subcategorías:

EL ROL DOCENTE EN PANDEMIA (tiempo ejerciendo la profesión, organización de las clases, motivación, seguimiento y evaluación, etc.)

EL ROL DEL ESTUDIANTE EN PANDEMIA (el acceso a clases y sus dificultades, las comodidades e incomodidades de la educación virtual, el apoyo, ayuda o acompañamiento en esta modalidad, sus rendimientos, etc)

COMO ASÍ TAMBIÉN PARA ENRIQUECER ESTE TRABAJO DE PRÁCTICAS ABORDE EL ROL DE UN TRABAJADOR EN PANDEMIA Y LA CONVIVENCIA FAMILIAR E INTRAFAMILIAR.

Esta práctica fue emplear recolección de datos y a partir de ello efectuar y ejercer la escritura personal, que fue un desafío importante para la formación, debido a las problemáticas que hubo día a día, el poder escribir sobre nuestras realidades ya sean docentes, estudiantes, trabajadores.

Resulta importante mencionar sobre lo que nos dice la autora M. Souto acerca de los dispositivos:

"Un dispositivo, dispone ciertas cosas y pone a disposición otras (...) Es un artificio, una invención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse. Se da en la temporalidad, en la duración y trabaja sobre los procesos. Es un arreglo de tiempos, espacio, personas(...)El dispositivo

incluye la reflexión sobre sí mismo, y sobre los formadores y sujetos en formación" (Souto, 2011:37).

Asimismo, este dispositivo de Prácticas Profesionales Alteradas solicitado desde la cátedra de Práctica Profesional, es un dispositivo innovador que se sitúa en este tiempo y espacio. Al no estar tener la presencialidad desde que apareció este fenómeno que afectó a todo el mundo, es difícil saber qué nos pasa con respecto a la formación, a nuestro propio proceso, porque lo encaramos desde el hogar donde los roles son múltiples y los quehaceres también.

En este sentido, estas prácticas fueron "una oportunidad". En el sentido de que se pudo abordar una práctica de manera alternativa, que nos permite sumergir en la realidad actual de la pandemia Covid 19, dando sus frutos, sus progresos, que desde mi punto de vista me hizo crecer bastante como estudiante, ya inclinándose como futuro profesional. El poder contar con un dispositivo tecnológico, para presenciar las clases y la paciencia y calidad de las docentes, para evaluarnos a todos los estudiantes fue un hecho oportuno. Por lo tanto es fundamental entender a la formación desde la mirada del sujeto:

"La formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones. La formación es transformación que en el sujeto se va dando en la temporalidad. Es un cambio con duración que se desarrolla de manera activa en el sujeto". (Souto, 2011, p. 25).

Las marcas de la escritura sobre lo trabajado en este itinerario, nos mantienen activos frente a sensaciones de desconcierto, en el sentido de repensar, reflexionar sobre las vivencias transitadas, las emociones sentidas, las situaciones vividas, es decir, reflexionar sobre la formación, el trabajo, la experiencia y los obstáculos, y la experiencia práctica. De allí que es interesante compartir el planteo de Cefalli (2012) cuando menciona que el formador "se enfrenta al análisis de situaciones sociales en un tiempo concreto, el objetivo es permitir que el que se está formando, comprenda las situaciones en las que está implicado".

Este dispositivo entonces adoptado en tiempos de Coronavirus, me permitió analizar el camino de mis prácticas y construir esa autonomía de un estudiante universitario. Cualquier dispositivo de análisis de prácticas, pretende que cada uno piense por sí mismo, a partir de sus conocimientos previos, porque así construimos nuestra inteligencia y nuestro saber, también nuestra interioridad. Esto tiene que ver con la experiencia en el marco del Dispositivo de Prácticas, donde, por ejemplo, el no poder acercarnos a las instituciones donde poder llevar a cabo nuestras prácticas, llevó en el marco de la modalidad virtual de cursado, a una reinención en múltiples sentidos, donde valoramos fundamentalmente pese a los condicionantes advertidos, los lazos establecidos con los docentes y entre estudiantes, y esto posibilitó enriquecer la formación, como experiencia única.

Pude observar con una mirada más crítica al respecto, ya que todo lo aprendido hasta el momento en las cátedras a lo largo de la carrera, me instruyo y me facilito bibliografía para poseer herramienta y poder realizar un análisis crítico de acuerdo a mi experiencia vivida.

Hay que rescatar que, en este contexto de pandemia, fue muy importante el acompañamiento de la cátedra de Práctica Profesional, que nos facilitó a mí y mis compañeros la cursada de la materia y a su vez facilitó el alcance de la bibliografía para su posterior estudio y análisis, como así también llegar a instancias decisivas, porque sin todo el equipo no lo hubiese podido lograr.

Como estudiante cursar en los años 2020/21 fue una verdadera lástima no poder haber realizado las prácticas pertinentes que suele realizar y proponer la cátedra, ya que los textos que nos facilitó la cátedra son de gran ayuda para introducirnos en el campo de práctica del colegio secundario, sin embargo la alternativa buscada es la más adecuada para estos tiempos.

Bibliografía

SOUTO, M (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación en Menghini, R. y Negrin, M. (Comp.) *Prácticas y residencias en la formación docente*. Jorge Baudino Ediciones: Bs. As.

SOUTO, M (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens

CIFALLI, M. (2012) Referencias Breves en *Cuadernos de Pedagogía* N 427. Pp. 55 a 59.

Los espacios virtuales de enseñanza y la despedagogización corpórea

Cándido Chan Pech¹²⁰

Palabras claves: Despedagogización del cuerpo. Enseñanza virtual. Migración digital.

Introducción

A consecuencia del confinamiento sanitario por el COVID 19, en 2020, las universidades y los docentes abandonaron las clases presenciales y se incorporaron a las sesiones a distancia mediados por la tecnología, el internet, la virtualidad y la digitalización. Fueron empujados a cambiar los escenarios presenciales a los virtuales.

De pronto la cotidianidad fue sustituida por iniciar las clases con prender la computadora, abrir el Google meet, el Zoom o bien Classroom, y entrar a la plataforma Moodle; buscar la materia y ubicar la actividad que corresponde a la sesión y esperar unos minutos mientras los alumnos se van conectando. Nos incorporamos paulatinamente al teletrabajo y la “vida en las pantallas” de tal forma que los procedimientos de las videollamadas se convirtieron en procedimientos ineludibles como utilizar el enlace específico, configurar el espacio, resolver los fallos e interrupciones abruptas de la sesión “sincrónica” y lidiar con reflejos y proyecciones de nosotros mismos. Durante las reflexiones, se descubre que las plataformas cambiaron nuestra percepción, especialmente en descubrir que ellas no son un sustituto de los encuentros cara a cara; pero que están despojando el sentido humano de educar.

La intención de este documento es precisamente reflexionar sobre la tendencia a despedagogizar el cuerpo en las sesiones de enseñanza virtual; es decir que estamos asistiendo a una forma de aprender despojando el sentido pedagógico de la corporeidad.

Migración sin cuerpo

La migración de lo presencial a lo virtual paradójicamente; es cognitivo y sin el cuerpo; el confinamiento de la corporalidad desestructuró el proceso humano de la presencialidad. “Los estudiantes están en dos lugares al mismo tiempo; mientras su cuerpo permanece físicamente casi inmóvil, su presencia en el espacio digital se reduce básicamente a la interactividad visual y táctil. Es decir, en el mundo digital se

¹²⁰ Escuela de Humanidades. Universidad Autónoma de Chiapas

trata de una presencia virtual desenraizada o, en el lenguaje de la fenomenología, *desencarnada*". (Castillo, 2016).

Los rituales pedagógicos de asistir o de estar presente mutaron hacia nuevas prácticas. "En la era digital, esta presencia descorporizada se conjuga con la presencia física del mundo "real", radicalizando la vivencia de una identidad que está en un lugar y en otro al mismo tiempo; una identidad disociada". (Castillo, 2016).

Recordemos que con el cuerpo se hace evidente la relación con el mundo, desarrollamos actividades perceptivas, expresamos sentimientos, realizamos hábitos de interacción como la gestualidad y la mímica. Es la puesta en escena de formas sutiles del cuerpo; se expresa con la participación corporal de significados específicos y de objetos que modifican la percepción entre los humanos.

En el aula, la comprensión de un concepto o experiencia se da no solamente cognitivamente sino con movimientos, gestos y palabras determinadas con la percepción y la relación con los otros. Una mirada de aprobación alienta la realización de una actividad; el rostro es así una unidad entre ojos, nariz, boca, cejas, párpados donde están condensadas las expresiones humanas tan sencillas y complejas como la sonrisa. La comunicación en el aula es precisamente una confrontación de rostros: los maestros aprenden a leer las emociones. Como dice Rodríguez, (30 de septiembre, 2020), "El contacto cara a cara es un contacto de ser a ser y a través de los ojos configuramos la mirada para comunicar sobre cosas que las palabras no pueden expresar de forma adecuada". ¿Y qué decir de las manos? con ellas saludamos, rechazamos o abrazamos; con ellas se asiente, se señala y se niega, de tal forma que las manos de un maestro van más allá de la función puramente táctil.

En suma, todos los movimientos fundamentales del cuerpo son de naturaleza social estructurados en costumbres y normas; elaborados a través de la educación, definiendo modelos culturales, con valores propios y formas particulares de expresión. En tal sentido, "el ser humano es estructuralmente un ser rítmico, esas prácticas que se llevan a cabo en constantes ocasiones en la escuela y casi siempre se comunican mediante secuencias rituales". "Los rituales anclan la comunidad en el cuerpo. Sentimos físicamente la comunidad a través de ellas" (Rodríguez, J.L., 30 septiembre, 2020).

En la virtualidad la desestructuración de la corporeidad acentuadas con el confinamiento ha minimizado la relación del cuerpo con el proceso de enseñar. Para Yesenia Pateti, (2007) la actitud personal del docente está relacionada con su forma particular de enseñar: entendida como tal el cuerpo es una herramienta de enseñanza. La despedagogización del cuerpo en la virtualidad esconde la estructuración de la implicación del cuerpo y la mente en el aprendizaje. Este "... no se lleva a cabo de manera aislada o separada de las cualidades corporales y mentales, sino que se desarrollan de manera integrada; por lo tanto, es necesario redimensionar lo corporal en el acto educativo" (Pateti; 2007).

Entre ver y ser visto; la evasión corporal

Los espacios virtuales están cargados de paradojas, es un mundo mediado por lo tangible e inteligible, entre la realidad y la apariencia; pero también es un espacio de encuentros y desencuentros entre identidades sociales conectadas. Aunque posibilita estar presente sin “estar allí” esa posibilidad de la ubicuidad virtual representa -para el docente- una necesidad de superar esa angustia de hacer presentes a los estudiantes. Que, si bien era más fácil evidenciarse en la presencialidad, es aquí -en lo virtual- dónde es más exigente.

El uso de las plataformas de videollamadas *meet*, *zoom*, *webex*, *skype*, entre otras nos induce a preguntarnos ¿cómo nos vemos? O bien ¿cómo nos ven?. Estas preguntas nos orillan a emitir e interpretar señales entre nosotros. En el caso de *Google meet* (Gm) nos da opciones para subir una foto de perfil, una imagen, un símbolo o simplemente nada, que al subirla conscientemente o no, esconde y/o exhibe identidad incluso aunque no subamos nada.

No es de a gratis que Gm al activar la cámara induce a observarte mientras hablas y te mueves; te solivianta a estar consciente de ti mismo y auto corregirse de inmediato; esta posibilidad entre ver y ser visto es la conciencia de la visibilidad mediada por las tecnologías.

En tal sentido, en “la mirada” de Gm subyace el poder en las relaciones de “mirar y ser visto” y cómo estas como forma de hacerse presente ante los otros: inicialmente presenta tu imagen y asumiendo que das permiso a la cámara de tu dispositivo te confronta con la propia visibilidad; es decir, te obliga “verte a ti mismo siendo visto”. La pantalla se convierte en espejo, de tal forma que te consideres un objeto para los otros, quienes también te están percibiendo como objeto. Este yo reflejado en la imagen es una forma de estar en las interacciones, a menos que se anule de manera intencional.

Estar frente a la cámara convierte a la pantalla en un escenario personal y lo que aparece en él -incluso los otros- los considera accesorios, de un entorno elegido que comunica identidad; tanto así que incluso si se apaga la cámara el pequeño cuadrado se convierte en una foto de perfil. En tal sentido, Gm asume que deseamos ser objetos de percepción, pero un deseo que concibe a la apariencia que se puede personalizar y controlar. Gm trabaja con sus desarrolladores, para que los valores predeterminados den la idea de que podemos elegir cómo nos vemos. Inclusive los fondos pueden ser optativos ampliando la muestra de la identidad, sin embargo, no se puede corregir como los demás te ven; solo expone a una interpretación.

En el nivel de la pantalla o escenario, los accesorios de la plataforma ofrece opciones sobre cómo nos vemos y también vemos a los otros (los conectados): donde ubicamos los cuadrados (imagen de los otros) y se dimensionan, quién de nuestros conectados está en pantalla ampliada y quién en una miniatura, quién está anclado en la pantalla, si alguien está visible totalmente: esto significa que el otro participante

tiene menos control de cómo los demás lo ven, sin embargo, no necesariamente hay orden visual compartido en una conversación.

En la configuración de una reunión la plataforma regularmente se ajusta con varios interruptores de activado/desactivado, algunos cuando se activan abren otras posibilidades adicionales. Las opciones para realizar seminarios web o para grabar complican aún más la configuración. En muchos casos son controladas por los titulares de cuentas particulares, y es así que cada vez que se ingresa a una sesión en la aplicación, se enfrenta a una configuración específica de permisos, dependiendo de cómo alguien más asigna roles a los asistentes. Es decir, la configuración del titular de la cuenta nos admite siempre y cuando atendamos a sus nociones de cómo quiere vernos y cómo quiere vernos participar.

Estas tecnologías están poseyendo nuestra identidad y paulatinamente van elaborando formas y morfologías de representarlas, soslayando lo básico: nuestro cuerpo. Esto indica que el cuerpo y su identidad es ya un territorio de representaciones en una red compleja, donde los fenómenos de intercambio y de mediación configuran las diversas plataformas de participación y colaboración en un ecosistema digital; obviamente sin la presencia del cuerpo.

El cuerpo y las relaciones mediadas en función de los demás, es ya un escenario de la convergencia de un interlocutor, al otro lado de la pantalla, que espera llegar a tener el poder y control, como *soft power*.

La ausencia corpórea y la presencia icónica

Estas aplicaciones, consideran que el deseo ser objetos de percepción a través de elegir sus valores predeterminados de cómo nos vemos, permitiendo controlar qué rostros se amplían o aparecen en la esquina superior izquierda de la cuadrícula de todos. Es interesante mencionar lo que cancelación de Zoom ante la configuración de "activar el sonido de todos", decidieron suspenderlo por la falta de privacidad, pero curiosamente poco después se cambió a "activado el sonido con consentimiento", lo que permite al anfitrión de una reunión, activar el micrófono a un alumno determinado una vez que se le haya dado permiso. Este encuadre, ejemplifica el consentimiento de un anfitrión, haciendo uso de las dinámicas de poder detentadas en acto mismo de debilitar el control del alumno sobre la cámara, el micrófono y el fondo que se podría creer que se tiene. Esta forma de institucionalizar a través de silenciar micrófonos y activar o desactivar las cámaras, es una manera de programar las sesiones a voluntad del anfitrión o de la institución.

Sin embargo y a pesar del control de estas tecnologías, todavía no se tiene un control sobre la atención completa de los presentes; algunos estando presentes están ausentes, no porque no esté su identidad icónica en la pantalla, sino porque ciertas actitudes lo demuestran. En cierta forma el maestro, se convierten en vigilante de la atención y la presencia. Estos docentes preocupados porque los alumnos estén presentes realizan un "seguimiento de la atención", cuidando que los estudiantes no

abandonen la pantalla principal por determinados tiempos; animan a estar presente exigiendo la activación de la cámara. Algunos obsesivos acuden a la inteligencia artificial que escanea los movimientos oculares y los minutos de conversación para obtener indicadores de participación y presencia. Otros, continuamente están riñendo a los alumnos, con énfasis en la nota y las normas de la disciplina. Sin embargo y a pesar de la vigilancia de la cámara, no hay manera de saber quién está platicando paralelamente es wasap o facebook, o hurgando en youtube; en casos y a diferencia de las sesiones presenciales, hay reuniones dentro de las reuniones.

Esta necesidad de verificar la presencia y la atención, raya en la pretensión de quitar el control al alumno. La mirada de la cámara es una especie de paranoia intensa de controlar conductas y actitudes en pro de la demostración de la atención como evidencia de la presencia.

Generalmente cuando “nadie enciende la cámara”, es indicio imaginario de no tener alumnos en clase presencial. Pensar en la “cámara apagada” implica ciertos cuestionamientos: una cámara apagada puede significar “estudiante ausente”, “estudiante silente”. A los maestros les preocupa que la cámara apagada no sea solo un problema de dispositivos en mal estado o débiles conexiones a internet. Les angustia saber, que aunque el dispositivo esté encendido y con la aplicación activada -como suele pasar-, no esté un humano detrás de ello. Para muchos la cámara apagada es sinónimo de ausencia. Sin embargo, los alumnos en silencio detrás de la pantalla, es el reflejo de cómo vivimos y entendemos la docencia.

Los docentes desean ser “visibles” y “audibles”; se asume que la exposición pública es parte del nuestro rol, y que para muchos es sinónimo de ser “docente”. Dentro de la concepción implica constatar que hay alumnos que “ven” y “escuchan” para llevar a cabo la clase.

Otro ejemplo es el ejercicio del docente para dar participación en una sesión; ello implica la habilidad para activar cámaras, audio, seleccionar participantes y dar la palabra o invitar a participar. Esta habilitación es un diseño que da control del orden jerárquico; es decir que los creadores o desarrolladores asignan permisos diferenciados entre alumnos y docentes. La realidad es que el maestro es un usuario a quien le confirieron una herramienta para administrar el control que permite el software y puede llevarnos a una mala interpretación, como en el caso de la mirada cuando regularmente miramos a los ojos en la pantalla en lugar de la cámara, el contacto visual puede ser interpretado como no se está atento, o bien se está aburrido y desinteresado.

A manera de conclusión; despedagogizar la corporeidad, es reconocer que la educación está entrando en una paradoja de “educar sin cuerpos” en tanto así, implica un desafío de educar desde el no-espacio de la virtualidad, “sin poner el cuerpo”. ¿Por qué es una paradoja? Pues porque damos por sentado que para educarnos es necesario e ineludible tener presencia en tiempo presente, paradójicamente este

tiempo que nos toca vivir nos obliga a seguir educando en el escenario de una presencia distinta; sin asistir y sin el cuerpo viviente. En tal sentido, la comunicación imbricada por una tecnología exhibe un modo distinto en la apropiación de sentidos, las formas de visibilización del cuerpo emigran a una nueva experiencia corporal mediados por los entornos digitales en la pantalla visual. Estamos, en definitiva, “educando en un no-lugar físico, estamos experimentando a nosotros mismos en esta paradoja de “estar-en-el-mundo” de modo no corpóreo” (Bouhaben; 2021). Pero ¿se puede educar sin contacto físico? En eso estamos, reflexionando.

Fuentes consultadas

CASTILLO, P. L. M. (2016). Identidad y virtualidad en la docencia de las humanidades digitales. *Vol. 17, No. 12*.

NAVARRO, A. S., & PASTORr, E. C. (2014). Zoom al interior: la exploración de la mirada a través de la imagen y el lenguaje audiovisual y sus posibilidades para la intervención con niños y adolescentes desde la arteterapia y el arte. *Arteterapia*, 9, 327.

PATETI, Yesenia. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-130. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006&lng=es&tlng=es.

RODRÍGUEZ, J.L. (30 septiembre, 2020) El confinamiento del cuerpo y sus efectos en el aprendizaje *Ruta Maestra* <https://rutamaestra.santillana.com.co/el-confinamiento-del-cuerpo-y-sus-efectos-en-el-aprendizaje/>

BOUHABEN, M. A. (2021). Estado-pantalla, Sociedad-pantalla y Cuerpo-pantalla. Representaciones videoartísticas de los usos de las tecnologías durante la pandemia. *Estudios de Teoría Literaria-Revista digital: artes, letras y humanidades*, 10(22), 41-55.

Nuevos desafíos de comunicadores/as en contexto de Covid-19. Tutorías virtuales en cursos de Licenciatura en Educación para la Salud

Cecilia del Valle, Carrizo¹²¹

Omar Eduardo, Vásquez¹²²

Palabras claves: Perfil profesional; tutorías virtuales; diagnóstico comunicacional; etnografía virtual; salud; pandemia.

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre la experiencia acerca de los nuevos desafíos para los perfiles profesionales de comunicadores/as egresados/as de la Universidad Nacional de Jujuy, en procesos de Educación a Distancia en contexto de pandemia por el COVID-19.

Estas formas de repensarnos profesionalmente surgen de la labor conjunta entre profesionales de la Licenciatura en Salud y Licenciatura en Comunicación, en las tutorías virtuales realizadas en el marco de las capacitaciones sobre prevención de COVID-19, dictadas a través de la plataforma en línea, UNJu Virtual, para estudiantes , graduados/as de salud y profesiones afines.

Para arribar a las resignificaciones mencionadas se realiza un análisis desde nuestra mirada comunicacional y participación en los cursos de salud, sustentados desde el diagnóstico comunicacional y la etnografía virtual.

Introducción

El presente trabajo pretende, ser un abordaje acerca de los nuevos desafíos y resignificaciones del perfil profesional de comunicadores/as sociales egresados/as de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu), en relación con las experiencias vivenciadas en nuestro rol de tutores/as virtuales en cursos de salud dictados en la plataforma online UNJu Virtual, espacio de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu Virtual, 2015), durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia provocada por la CoVid-19 en el 2020.

Para este artículo, contemplamos principalmente los conceptos de perfil profesional, tutorías virtuales, diagnóstico comunicacional y etnografía virtual, en cursos de salud. En este sentido realizamos un diagnóstico comunicacional de fortalezas y debilidades del desarrollo de los cursos de salud, de los cuales formamos parte junto a docentes egresados/as de la Licenciatura en Educación para la Salud, que conforman el Área

¹²¹Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

¹²² Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

de Habitabilidad Segura dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNJu.

Además, se recurre a la técnica investigativa de etnografía virtual, la cual se aplicó en este estudio.

Tutorías virtuales

Primeramente, es prioritario, aclarar qué se entiende por tutorías, estas

son estrategias pedagógicas, consistentes en sistemas solidarios y organizados de apoyo pedagógico y/o socio afectivo entre dos personas: el tutor y su tutorando. Aunque puede estar centrada en el desarrollo socio-afectivo del alumno, siempre es parte de su definición, la vinculación con procesos de aprendizajes, académicos o sociales. (Carrizo. Cruz y Vásquez, 2017, p. 43).

Además, con relación a lo anterior, según (Daruich y López, 2008), las tutorías consisten en una tarea donde prima el acompañamiento y orientación, donde se debe desarrollar la confianza, cercanía y respeto mutuo, con el fin de que tanto tutor como tutorando creen lazos recíprocos de responsabilidad y apoyo, potenciándose mutuamente en cuanto a sus capacidades en el área específica del tutorando.

En este propósito, para una eficiente tutoría en modalidad virtual, se contempló también algunos principios relevantes sugeridos por el Dr. Prieto Castillo (2012), como el principio de contextualidad, de comunicabilidad y de calidad comunicacional.

Perfil profesional y nuestro rol de comunicador/a en los cursos de salud de la FHyCS-UNJu

A los fines de nuestra colaboración en las capacitaciones que obedecen a disciplinas de la salud y la educación en entorno virtual, resulta útil la definición de perfil profesional de Zalba y Bustos quienes nos dicen que un comunicador

Podría pensarse a sí mismo como un estratega de la comunicación. Un estratega es alguien que debe saber intervenir en un proceso regulable (en nuestro caso, de comunicación), para los que tiene que disponer de conocimientos generales y específicos, en sincronía con las destrezas que le aseguren la toma de decisión óptima en cada momento. No es un simple mediador ni un escriba ni un *management*, sino alguien que debe ser capaz de analizar, interpretar, diagnosticar, gestionar, planificar y ejecutar, con pertinencia y pericia, en los diversos contextos que lo requieran. (Zalba y Bustos, 2001).

En consonancia con lo anterior, considerando las formaciones de los cursos, nuestra participación como comunicadores y la temática principal que se enmarca en la salud, podemos decir que

“la comunicación en y para la salud es una estrategia clave para informar sensibilizar, concientizar, construir opiniones en y con la población en torno a aspectos concernientes a la salud y/o mantener, poner cuestiones sanitarias en la agenda pública. Abarca varias áreas que incluyen la educación, el periodismo sanitario, la comunicación interpersonal, la abogacía de la salud en los medios de comunicación, marketing social” (González Gartland, 2019, p. 23).

Con relación a nuestra experiencia y rol en esta capacitación virtual, pudimos visibilizar las siguientes consideraciones en el sentido interdisciplinar de la comunicación y salud, con miras a mejorar en futuras capacitaciones de modalidad virtual, que a continuación expresamos en base a un diagnóstico comunicacional sostenida en la técnica de etnografía virtual, que consideramos como las más operativas para este abordaje.

Diagnóstico comunicacional de los cursos de salud. Fortalezas y debilidades.

En los marcos de las observaciones anteriores, es menester definir la noción de diagnóstico comunicacional, conjuntamente a la técnica de etnografía virtual, que fueron los métodos investigativos considerados como los más adecuados a los fines del análisis de este abordaje del campo de la comunicación en la salud.

Diagnóstico comunicacional

La palabra diagnóstico proviene del griego y hace alusión a distinguir, discernir, diferenciar con claridad.

El diagnóstico se define como la “lectura esencial de una determinada situación social, desde una perspectiva histórica”, (Prieto Castillo, 1989). Esto nos lleva a asumir que tanto individuos como instituciones se encuentran insertos en relaciones sociales que son, ineludiblemente, resultado del devenir histórico. En este sentido en una coyuntura histórica, como el actual contexto de pandemia que nos hallamos insertos todos (Organización Mundial de la Salud, 2020).

En este estudio se sigue la metodología de diagnóstico comunicacional sugerida por Prieto Castillo (1989), para la cual diagnosticar constituye “una percepción en profundidad del pasado y del presente que orienta hacia acciones futuras” (p. 29).

Por ello la observación del trabajo que llevan a cabo las personas o grupos se concreta desde una lectura en profundidad de las acciones, los mensajes, los espacios, el contexto, de instituciones u organizaciones.

El diagnóstico para los Cursos de Salud, en ese sentido se concretó desde el análisis sincrónico y asincrónico de las relaciones de sociabilidad surgidas por el uso de la plataforma UNJu Virtual, y su recurso aula virtual, pertenecientes a la institución educativa de la Universidad Nacional de Jujuy.

En este propósito, se hace énfasis en las fortalezas y debilidades de los cursos, dictados en la modalidad virtual. Entendiendo a las fortalezas, como características comunicacionales propias de la organización u objetivos, tales que aumenten su calidad y eficacia. Y a las debilidades como aquellos factores internos y externos que disminuyen u obstaculizan el desarrollo de una performance comunicación óptima.

Etnografía Virtual

La migración de la humanidad hacia el mundo de internet provocó también el vuelco de las investigaciones in situ hacia esos nuevos universos virtuales que congregan y recrean innumerables formas de socialización.

Según Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar (2015), “la etnografía se ha adaptado al estudio de las prácticas sociales que se han dado con la aparición de Internet”.

En este contexto marcado por la exención de la presencialidad la (re) configuración de los modos de relacionarse, las nuevas formas de construir códigos, el empleo de medios digitales, calan profundamente en el replanteamiento de los perfiles profesionales a partir de los cuales se despliegan nuevas prácticas laborales y con ello se vislumbran otras formas de observación y estudio del campo.

La etnografía virtual como método se utiliza para dar cuenta de lo que sucede en entornos virtuales. En nuestro caso la etnografía virtual fue utilizada para dar cuenta de las fortalezas y debilidades observadas en los cursos de salud.

Asimismo, Hine (2004) afirma que:

el desarrollo y la expansión de las nuevas tecnologías y específicamente de la Red, no depende de las propiedades intrínsecas de ésta sino fundamentalmente del uso y el sentido que le dan quienes participan en ella, ya sea como productores de espacios Web o como consumidores de los mismos; es desde esta interacción – negociación que la vida online se multiplica generando ricos intercambios. La metodología que permite este descubrimiento no es otra que la etnografía.

De esta manera, las prácticas que se desarrollan en el espacio de la virtualidad representan el objeto de estudio a partir del cual develan dinámicas, interacciones e interrelaciones sociales con intermediación tecnológica.

En relación al diagnóstico comunicacional y el uso de la técnica de etnografía virtual, aplicados a las capacitaciones de salud, dictados en la plataforma de UNJu Virtual, de los cuales participamos en el rol de tutores virtual, surge el siguiente análisis con sus fortalezas y debilidades comunicativas.

Diagnóstico Comunicacional de los cursos de salud.

Fortalezas

- ✓ Excelente plataforma virtual con completos recursos tics y con el complemento de uso gratuito, porque el sitio no consume datos de conexión en Internet.
- ✓ Muy buenos contenidos específicos del curso. De gran relevancia por el tema y el contexto actual de pandemia que atravesamos todos.
- ✓ Muy buen desempeño del equipo profesional de capacitación, principalmente en el desarrollo de actividades, explicaciones en videoconferencias virtuales, y atención de consultas a los participantes.
- ✓ Realización de las capacitaciones en su totalidad en tiempos y formas establecidos.
- ✓ Acertada y efectiva capacitación de prevención de Covid-19, para formar nuevos recursos humanos idóneos que actúan como replicadores y promotores de conocimiento en la comunidad.
- ✓ Creación a partir de los cursos dictados, de un área específica en la UNJu, denominada “Habitabilidad Segura” que trabaja, capacita e informa prioritariamente de los protocolos y cuidados específicos de prevención de Covid-19, a otras instituciones de la sociedad que la requieran o soliciten estas acciones.

Debilidades

- ✓ El aspecto comunicacional debería ser incluido desde el principio, para contemplar una eficiente comunicación con los participantes. Para mejor sobre todo cuestiones informativas, de difusión, de redacción y diseño inherentes al curso (Vías de consulta o contacto, promoción en redes sociales, inscripciones online, estructura de secciones en el aula virtual, foros de presentación).
- ✓ Adoptar tiempos y formas acordes a la educación a distancia, en las actividades de video conferencias. Dado que impartir clases en la virtualidad no es igual a la presencialidad. Advirtiendo que los docentes se extendían mucho tiempo, más de 2 hs. lo cual no es recomendable en los entornos virtuales, que resulta agotador y genera dispersión en los participantes.
- ✓ Antes de iniciar con algún curso, debería desarrollarse una guía, tutorial o taller online con cuestiones básicas de informática, Tics e Internet. Dado que muchos participantes desconocen de las particularidades del mundo digital y luego surgen problemas en la cursada. Entre estas sugerencias para la guía, podrían ser: contar con un buen dispositivo tics (Celular, Tablet, pc, notebook), poseer una buena memoria, protección de antivirus, tener instalados los programas específicos que se necesitan para la cursada (paquete office, adobe, edición de fotos o videos, etc.). Ingreso y uso de las plataformas de videoconferencias (Google meet, Zoom, StreamYard, BigBlueButton, etc.).

Bibliografía:

CARRIZO, C.; CRUZ, B. y VÁSQUEZ O. (2017). Tutorías: un espacio de acompañamiento universitario. *RevCom*, (4), 39-57. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/4346>

DARUICH, F. A. y LÓPEZ, M. R. (2008). *Serie didáctica Tutoría (Nº 93)*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Gestión Educativa. Tucumán: CENDIE. Centro de Documentación e Información Educativa.

GONZÁLEZ Gartland, G. (2019). *Comunicación en salud: conceptos y herramientas. Política, políticas y sociedad*. Cuadernos de trabajo 2. 1ª ed. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/9789876304139-completo.pdf>

HINE, C. (2004). *Etnografía virtual*. Colección Nuevas tecnologías y Sociedad. Editorial UOC. Recuperado de: <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf>

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

PRIETO CASTILLO, D. (2012). Propuesta de principios para la práctica de la tutoría virtual. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación* [en línea] Núm 17. Recuperado de <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/211>

PRIETO CASTILLO, D (1989). *Diagnóstico de Comunicación*. Ed. CIESPAL. Quito, Ecuador.

PRIETO CASTILLO, D. (1988). *Diseño curricular para escuelas de comunicación*. Manuales didácticos CIESPAL. Quito, Ecuador.

RUIZ MÉNDEZ M. y Aguirre Aguilar. G. (2015). *Etnografía virtual, un acercamiento al método y sus aplicaciones en: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Volumen XXi. Número 41. Colima.

UNJu Virtual. (2015). *UNJu Virtual*. Recuperado de <https://virtual.unju.edu.ar/>

ZALBA, E. y Bustos, J. (2001). Problemas y desafíos de la formación académico-profesional ante la diversidad de los actuales escenarios de comunicación social. *Revista Diálogos de la Comunicación*. Edición 62. Revista de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social FELAFACS – Código Postal (4-72) ISSN de la revista (1813-9248).

Nuevas experiencias digitales en los museos

Ana Laura Brizzi¹²³

Palabras claves: educación; museo; visitantes; virtualidad; experiencias.

El Covid-19 ha invadido la vida cotidiana, obligando a replantear los hábitos sociales y laborales. En este contexto, los museos al igual que el resto de las instituciones educativas, se han visto obligados a diagramar nuevas formas de trabajo y, principalmente, de acercamiento a los visitantes. Permaneciendo sus puertas (temporalmente) cerradas, han comenzado a explorar nuevas formas de comunicación con sus públicos a través de la virtualidad, generando actividades remotas y participativas a la vez. En este contexto, se han puesto en escena un sinnúmero de elementos, que antes eran utilizados como una mera herramienta que complementa el trabajo presencial. Es aquí donde el rol de la educación en los museos entra en juego y se reconfigura, siendo necesarios su análisis y la reflexión.

El presente trabajo, propone (re) pensar y reflexionar en torno al trabajo cotidiano de los educadores de museos en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, poniendo el eje en la virtualidad como principal medio de trabajo y comunicación.

Museos a puertas cerradas con miles de visitantes

El siglo XVIII inaugura una nueva era en los museos asociando el público a ellos, transformándose así en instituciones donde hay un fuerte compromiso con la educación. Si bien el patrimonio sigue siendo importante, ahora está al servicio de los visitantes y sus necesidades. Retomando los aportes de Navarro (2006), ser “social” implica ser un “espacio rebelde” donde se confronte y discuta, dejando de ser un mero espacio de confluencia e intercambio, para dar paso a un espacio provocador. En consecuencia, los museos deben constituir verdaderos instrumentos de cambio y promover la participación social y política de los miembros de la comunidad. “Lo más importante que sucede al interior del museo es lo que pasa con sus visitantes” (Rubiales, 2016).

Desde fines de los ´50, los desarrollos que se dieron en torno a la radio, el ferrocarril y el telégrafo, pusieron en entredicho al hombre tal como se lo conocía. Con estos avances el hombre dejó de ser sólo un cuerpo para convertirse en voz, en movimiento y en símbolo. De esa manera, la tecnología ha producido nuevas formas de prácticas, de entablar relaciones y necesidades. La computadora ha demostrado que podemos ser una multiplicidad de subjetividades, donde se pueden elegir nombres, nacionalidades, edades, gustos, profesiones, etc. Se quitaron las certezas, los sujetos

¹²³ IH IDEHESI – CONICET

pueden configurarse y desconfigurarse con la computadora, pero no por ello dejan de desear, de sentir, de ser humanos.

El mayor reto es tratar de ser relevantes y contribuir activamente a la comunidad, en un momento en el que la información está a la orden del día, “La experiencia en el museo está situada en el momento único y efímero cuando ambas realidades, visitantes y museos, se convierten en una misma: los visitantes son el museo y el museo son los visitantes” (Flak, 2009, citado por Perdersoli y Fisman, 2013 p.3). En este contexto, pensar la noción de la cultura digital es fundamental para comprender los cambios que se están sucediendo. La cultura digital ha instaurado nuevas prácticas, nuevas tradiciones; ha puesto en crisis prácticas cotidianas, de allí la necesidad de la alfabetización digital para poder formar parte, para poder pertenecer.

En la virtualidad, el cuerpo que se ve a través de una pantalla se vuelve inmaterial y difuso, inalcanzable, des territorializado, aplanado, comprimido, pero en realidad ese cuerpo es de carne y hueso, está cargado de emociones y sentimientos. Si bien se lo ve a través de un dispositivo, necesita del contacto con otros y de afecto. ¿Qué sucede con la mirada, con el contacto, con los aromas, con las texturas y con lo multisensorial? ¿Es posible en la virtualidad? y concretamente, en el trabajo de educadores de museos, ¿es posible pensar en generar verdaderas experiencias desde estas formas de vida tecnológicas?

Con la cultura digital, las personas se han movido del lugar de sujetos, transformándose en usuarios, donde hay una modificación del lenguaje. Los símbolos, emoticones y stickers se vuelven relevantes a la hora de expresarse. Palabras, sentimientos, sensaciones, emociones están siendo reemplazadas por simples, más no inocentes, dibujos. ¿Se puede, realmente, utilizar un mismo dibujo o imagen para expresar sentimientos y emociones diferentes?

Resulta interesante pensar las acciones educativas en los museos y a los educadores como puentes entre las colecciones y los visitantes, como una construcción de lazos entre lo material y lo inmaterial. Trabajar en experiencias lúdicas y cognitivas, poniendo el foco en el público, en pos de lograr “experiencias memorables” (Alderoqui, 2016).

Justamente, la tarea fundamental de la educación en los museos y los educadores de museos, consiste en atender a los visitantes, estar atentos a que se sientan cómodos, a ofrecer un espacio amigable y cálido. Debe considerarse que cada persona ingresa con un bagaje, el cual los acompañará durante el recorrido y permitirá que se posicionan de una u otra manera y se apropien (o no) de las colecciones. “Los visitantes llegarán con conocimientos, intereses y creencias que determinarán lo que observen, dónde se detengan y qué tipo de actividades realicen durante la visita. Estas “agendas” personales afectarán directamente lo que hagan y lo que puedan aprender” (Alderoqui, 2016, p. 1). En palabras de Chiqui González “(...) No se puede construir sin coser retazos de memoria, sin descubrir la belleza de las formas y su

capacidad de ser el contenido, sin viajar por la vida juntos para aprender” (González, 2015, p.4). Estar atentos a acompañar(los) durante ese recorrido, a pensar, dialogar, construir, a poner signos de interrogación y de exclamación, cargar de ideas y sentidos a esos mensajes, anclar esas colecciones con recuerdos, memorias, a soñar juntos...

Juntos, ahí está la clave, como el trabajo se realiza junto a otras personas, ellas se convierten en el centro de la escena ¿Qué implica entonces trabajar junto a otros? Estar a su lado, entender y que se entienda lo que se está exhibiendo desde el museo, que pregunten y (se) repregunten, de allí la importancia de ser maleables, flexibles. En post de lograr experiencias memorables; retomando las ideas de Alderoqui (2016), se espera que, los visitantes se sientan bienvenidos, cuidados, acompañados, respetados. Que encuentren múltiples formas de acceso al museo y a su acervo (tanto desde lo físico como intelectual, emocional, social y cultural). De modo tal que, cuando finalice el recorrido, se sientan movilizados, interpelados por la propuesta, con nuevos interrogantes y ganas de volver, atesorando así, entre sus recuerdos una verdadera experiencia memorable

Ahora bien, ¿Cómo pensar las acciones educativas, o el concepto de educación en los museos desde la virtualidad? El contexto actual evidentemente pone en tensión el trabajo de crear experiencias significativas centradas en la construcción de conocimiento de manera dialógica, empática y resaltando la importancia del vínculo interpersonal en la que toda experiencia significativa museal se basa. Es muy importante poner el acento en aquello que es más difícil que suceda: que el museo nos atraviese, dejarnos atravesar por él, sentirlo. Ser más humanos y menos tecnológicos, en un contexto donde la virtualidad ha dejado de ser un vehículo para convertirse en nuestro territorio. En esta escena, tenemos que trabajar para lograr que el aprendizaje pase por el cuerpo y no sólo por la cabeza; que atraviese, que quede su sello impreso en la piel, en las ideas y en el sentir. Y, de esa forma, invitar a los visitantes a ser participantes activos, a aprender haciendo, jugando, rompiendo estructuras y barreras.

¿Qué implica ser activo en este contexto? Si limitamos la acción a poner un corazón o una manito con pulgar hacia arriba (o hacia abajo) o votar por una opción hay un movimiento, pero no una acción educativa en sí misma. Los visitantes están eligiendo, más no se están interpelando. “El valor de la mediación educativa radica en su potencial para suscitar capas y gamas de experiencias e interpretaciones por medio de diversas estrategias, en el marco de cierta dirección flexible en la cual es muy importante la disposición a escuchar y a “ceder” ante lo que suceda con los visitantes” (Alderoqui, 2016, p. 5).

Para que una experiencia en el museo resulte significativa, interpelar y conmover a los visitantes, es muy importante lograr que el contenido, los saberes “pasen por el cuerpo”. Es decir, poner en juego, en movimiento, tanto la mente como el cuerpo. Enseñar y aprender mediante una conjunción de tiempo, cuerpo y espacio. “Sin la

comprensión acerca de la complejidad del pensamiento corporal y sensorial necesarios de todo proceso artístico y creativo, no se pueden diseñar propuestas de mediación que conmueven a nuestros visitantes. El cuerpo no es independiente del pensamiento y la imaginación, sino que está atravesado por sus diversas dimensiones -la sensible (las sensaciones), la perceptiva, la imaginaria, la emocional, la conceptual-, que interactúan y se integran entre sí en el mismo acto de conocer” (Alderoqui, 2016, p. 6).

Somos parte entonces de una cultura digital donde nuevos paradigmas configuran nuestras prácticas. Aparece el problema de la credibilidad y la legitimidad. La cultura digital es un entorno, ese entorno es un entorno digital, una red de redes. Se trata de un conjunto constituido por tecnologías, por usos, prácticas y demás elementos que nos configuran, nos rigen y nos atraviesan. A pesar de la virtualidad, se debe actuar como sujetos sociales y no como usuarios. En la actualidad, con tantas pérdidas y distancias físicas, con tanta necesidad de afecto, de contención, resulta fundamental poder sentir el museo y lograr que los visitantes puedan sentirse parte, apropiarse, para que las prácticas educativas continúen generando interrogantes en esta cultura digital que parece que ha llegado para quedarse.

Consideraciones finales:

Si bien cada institución patrimonial viene trabajando con herramientas tecnológicas desde hace años, a partir del ASPO su uso se ha incrementado notablemente en todos y cada uno de los museos. Actualmente se las concibe como una extensión de su espacio físico, donde la comunicación no es unidireccional, esperando la retroalimentación de la comunidad a través de diversas formas de participación. La búsqueda, el proceso de elaboración de propuestas y su seguimiento, tienen, desde la virtualidad, el mismo cuidado que los contenidos presentados de manera física en el museo.

Se intenta lograr que esos dispositivos electrónicos que hoy se interponen a la fuerza, posibiliten un nuevo tipo de acceso. Al ser el punto de “encuentro” la virtualidad, y las redes el espacio de trabajo, es imprescindible trabajar desde un verdadero proyecto educativo. Es decir, si la propuesta se limitase a mostrar fotos o realizar actividades que consisten en votar por una opción, se estaría volviendo al modelo del museo tradicional, estático, silencioso y excluyente, con un visitante que meramente contempla, con la única diferencia de que la escena acontece desde la virtualidad y con un dispositivo electrónico de por medio. Se debe lograr que esos dispositivos electrónicos que hoy se interponen a la fuerza, posibiliten un nuevo tipo de acceso al museo. “Sólo cuando la comunidad, los visitantes, el público son tenidos en cuenta – y no solo contados–, los museos pueden empezar a conmoverse y transformarse” (Alderoqui, 2015, p.32).

En este sentido, se debe pensar y comprender que, en la era digital y con el uso de la tecnología y dispositivos electrónicos podemos “achicar distancias”, pero también

es fundamental construir nuevas subjetividades, ¿Cómo las construimos? Gracias a estos medios tecnológicos estamos “más cerca”, pero ¿cómo reemplazamos el mirarnos cara a cara? ¿En cuánto se parecen el abrazo a través de un emoticón al real? ¿Podemos reemplazar por algo similar el sentir el calor del cuerpo del otro, los brazos entrecruzados, una caricia, un beso? ¿Cómo puedo imaginar una textura? ¿Y un aroma?

Lo digital transforma y el cuerpo se digitaliza ¿Cómo dar continuidad a que sucedan experiencias en el museo cuando físicamente no estamos en él? ¿Cómo sostener vínculos desde la virtualidad? Por un lado, el contacto con otros se suspende, el cuerpo se desdobra, se individualiza, se vuelve para sí, para cuidarse y protegerse, se vuelve material, pero ¿frágil y frío? ¿o sensible y deseoso de recibir afecto? ¿Qué sucede con el sujeto social, en un contexto donde se aísla del resto para protegerse y al mismo tiempo se vuelve social y público en otra dimensión? ¿Cómo se digitaliza el cuerpo? ¿y el sentir?

Bibliografía:

ALDEROQUI, S., & Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*.

ALDEROQUI, S., & Pedersoli, C. (2012). Los visitantes como patrimonio. El Museo de las escuelas.

ALDEROQUI, S. (2015) “El museo de los visitantes”, *Museología & Interdisciplinaridad* vol. IV (7), Buenos Aires, (pp. 30-42).

ALDEROQUI, S. (2016) Los visitantes como actores y autores https://www.academia.edu/39970050/Los_visitantes_como_actores_y_autores_2016_Bienal_de_Cuenca_XIII_Ecuador

ALDEROQUI, S. (2017). Elogio de los visitantes. *Bialogorski, M y Reza. MM Museo y visitantes: Ensayos sobre estudios de público en Argentina. ICOM Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN, 978-987.*

BRIZZI, A., & Fruniz, J. P. (2020). Museos en cuarentena: repensando nuestras prácticas. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/116860/CONICET_Digital_Nro.dade_7c01-3194-4829-b852-8b69ab10d0ab_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y

CUENCA-AMIGO, M., & ZABALA-INCHAURRAGA, Z. (2018). Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 122-135.

MAIRESSE, F., & DESVALLÉES, A. (2010). Conceptos claves de museología. *Conceptos claves de museología*, 90.

ECHEVERRIA, R. (1997). *Ontología del Lenguaje*. 4 ed. Dolmen Ediciones, Chile.ESPEJO, S. (2012) El museo como espacio estratégico de comunicación. *Miradas sobre los museos de Rosario. Pasado, presente y futuro*, 11.

GONZÁLEZ, Chiqui (2015). La aventura de los espacios. Accesible en: <https://chiquigonzalez.com.ar/la-aventura-de-los-espacios/>

PEDERSOLI, C., & FISMAN, D. (2013). Hacia la profesionalización de los educadores de museos: La experiencia de los Encuentros de Aprendices en el Museo de las Escuelas. In *I Congreso Latinoamericano de Museos Universitarios 12 al 15 de noviembre de 2013 La Plata, Argentina. Debatir para construir: un espacio de reflexión sobre el patrimonio*. Red de Museos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLPRANCIÈRE, J. (2010) *El espectador emancipado*. En: http://www.politicas.unam.mx/razoncinica/sitepapimesep2011/sitio/Jacques_Ranciere/texto.pdf

RUBIALES, R. (2016) "Retos, posibilidades y nuevas perspectivas; educación en museos en el siglo XXI", *Congreso Panameño de Educación y Museos*, Panamá. (Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=A6RR9MIOpio&t=13s>

VALECIELO, Z. G. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos Revista de turismo y patrimonio cultural*, 7(2), 271-28

CONCLUSIONES GENERALES

Dra. María Chachagua

Dra. Daniela Nava Le Favi

Dra. María Natalia Saavedra

Lic. Cintia Ortega Portal

Lic. Guadalupe Macedo

Para finalizar, podemos destacar como mencionamos al inicio, que el punto en común de las experiencias presentadas por estudiantes, graduadxs, y docentes de distintos niveles educativos, radicó en evidenciar cómo la pandemia llevó a modificar las prácticas educativas para acompañar los diversos procesos a partir de miradas éticas y políticas. De este modo, intentaron redefinir sus prácticas en los diversos ámbitos educativos, comunicativos y comunitarios, con el fin de sostener los vínculos creados con anterioridad y buscar nuevos modos de estar juntos.

Algunas de las primeras reflexiones que podemos arrojar sobre la jornada, es la evidencia de procesos complejos en la virtualidad y en los territorios, opacos, conflictivos y desordenados, donde los participantes de diferentes espacios geográficos coincidieron en repensar su rol dentro de los espacios de acción. El punto en común de las experiencias presentadas por comunicadores, comunicadores docentes y educadores de distintos niveles educativos, radicó en evidenciar cómo la pandemia llevó a modificar las prácticas educativas para acompañar los diversos procesos a partir de miradas éticas y políticas. De este modo, intentaron redefinir sus prácticas en los diversos ámbitos educativos, comunicativos y comunitarios, con el fin de sostener los vínculos creados con anterioridad y buscar nuevos modos de estar juntos.

A su vez, nos parece importante destacar que uno de los espacios más significativos de la jornada, fue la mesa de ponencias. Durante la misma, reflexionamos acerca de las propias experiencias educativas en diferentes contextos (secundario, terciario y universitario) durante el periodo de pandemia. Participaron expositorxs de diversos lugares del país que mostraron la heterogeneidad de propuestas llevadas a cabo en los distintos espacios educativos.

Además, coincidimos en la necesidad de repensarnos a nosotrxs mismxs como profesionales, a nuestras prácticas cotidianas, para generar conocimiento que permita así, poder avanzar hacia un futuro mejor. Las experiencias relatadas permitieron realizar un mapeo de cada caso particular, cuáles fueron las herramientas y estrategias que empleamos para llevar adelante la cursada, a través de la virtualidad.

Se plantearon y pusieron en común las dificultades y los obstáculos que se nos presentaron y que debimos resolver creativamente. Particularmente se expresó la preocupación por aquellos estudiantes que no tienen acceso a las tecnologías (como dispositivos y conectividad) o que tuvieron que abandonar sus estudios por diversos factores (económicos y sociales) lo que nos lleva a pensar en las complejas condiciones de desigualdades en las cuales nos encontramos insertxs.

En la mayoría de los casos, se puso en común cómo se emplearon las herramientas que teníamos a disposición, cómo se manejaron los desafíos de la tecnología y la manera en la que somos conscientes de la importancia de seguir capacitándonos para mejorar.

Creemos que debemos mantener, reforzar, reconstruir lazos con nuestros estudiantes y proponernos como desafío, siendo comunicadores que cumplimos un rol como docentes, reconfigurar nuevos modos de ha (ser) educación y “animarse al desafío del futuro” que es hoy.