

# Actividades Comunitarias en contexto de cuarentena

## Una experiencia pedagógica, comunicacional y comunitaria en la universidad

EJE TEMÁTICO: 4. Innovaciones

Modalidad de trabajo: Relato de experiencia pedagógica

**Amati, Mirta**<sup>1</sup>

**Dragneff, Nadia**<sup>2</sup>

**Vinuesa, Juan Francisco**<sup>3</sup>

### RESUMEN

En estas Jornadas comunicamos algunas reflexiones sobre la experiencia educativa desarrollada en el marco de la materia Promoción de Actividades Comunitarias (PAC) de la Carrera de Ciencias de la Comunicación la Universidad de Buenos Aires (UBA), con el fin de realizar un aporte a la temática aquí compartida: las Prácticas docentes en la Universidad Pública en el contexto nacional y regional. Dos datos del encuadre nos permite focalizarnos en las modalidades, estrategias y cambios en nuestras prácticas así como en los proyectos político-académicos y los procesos de transformación e innovación en los que venimos trabajando: 1ro. el lugar de la materia en la currícula (está dirigida a estudiantes de la orientación en Comunicación Comunitaria (CC), próximos a recibirse e insertarse en el campo laboral del/de la comunicador/a comunitario/a) y 2do. el contexto inmediato actual: la pandemia de coronavirus<sup>4</sup> provocó diferentes medidas en distintas instituciones universitarias que nos convocaron a vincularnos de otro modo con la/os estudiantes, a virtualizar algunas clases, a redefinir el proceso de evaluación y repensar prácticas que venimos desarrollando con antelación.

Quienes escribimos esta ponencia formamos parte del equipo docente de PAC dónde venimos proponiendo articular 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/o en red.

En este encuentro, se presenta una caracterización descriptiva de esta experiencia, se informan las problemáticas que la originaron, se abordan los enfoques y perspectivas metodológicas para (re)pensar las comunidades, los sujetos, los saberes, las otredades, las organizaciones, en un contexto que busca asegurar la continuidad pedagógica ante la cuarentena obligatoria. El objetivo apunta a problematizar cómo actuamos en el complejo intercambio de saberes de esos contextos (el del distanciamiento social por la pandemia y la virtualidad) así como estrategias y prácticas que pueden resultar potencialmente innovadoras en los procesos de formación universitaria.

Justamente, los modos de vinculación (social, comunitaria, virtual, en red...) que *visibilizó* y

<sup>1</sup> UBA, CIC-UNAJ, Argentina, mamati@sociales.uba.ar

<sup>2</sup> UBA, FCS, Argentina, nadiadragneff@gmail.com

<sup>3</sup> UBA, FCS, Argentina, juanfvinuesa@gmail.com

<sup>4</sup> Ante la pandemia de COVID-19, el Gobierno nacional de Argentina declaró la cuarentena el 23 de marzo de 2020 (DNU 297/20). El 15 de marzo había declarado la suspensión de clases.

*rompió* la cuarentena son centrales como contenido de la materia y como dispositivos pedagógicos del PAC y de la orientación.

En esta ocasión reflexionamos sobre los recursos, dinámicas y estrategias innovadoras que fuimos y vamos desplegando, las modificaciones que desarrollamos en distintos momentos de la cuarentena y las dificultades y tensiones surgidas en su implementación. En la primera parte del trabajo exponemos una descripción de la experiencia: *qué les proponemos a nuestros estudiantes cada cuatrimestre, innovaciones y cambios implementados en distintos momentos*. En la segunda parte, reflexionamos sobre *cómo impactó la cuarentena y cómo continuamos el vínculo*, sopesando cambios pero también continuidades con algunas propuestas ya implementadas con anterioridad.

**PALABRAS CLAVE:** Comunidades virtuales, Saberes, Herramientas digitales, Comunicación comunitaria.

## 1. INTRODUCCIÓN

Enseñar en la universidad “Promoción de Actividades Comunitarias” (PAC) siempre resultó paradójico. En primer lugar, porque la acción comunitaria (como la comunicación) se define por que se efectúa (toda acción *se hace, haciendo*; toda comunicación, se realiza *comunicando*; por supuesto bajo distintos grados de formalización e institucionalidad). Se trata de “tomar la iniciativa”, “comenzar o poner algo en movimiento” (Arendt 2002:201). Cualquier formalización atenta contra aquello que es la comunicación y lo comunitario. Sin embargo, en el campo pedagógico y científico, esto se ha hecho, no sin críticas.

¿Cómo pensar nuestra materia, entonces, sin recaer en esas visiones teorizantes, abstractas, repetitivas y mecánicas? ¿Teníamos que innovar y cambiar modalidades o más bien retomar viejos sentidos y tradiciones comunicacionales, comunitarias, educativas que habían cuidado aquél *sentido primordial* de toda comunicación y acción comunitaria que se había perdido en el camino de institucionalizar nuestras carreras y titulaciones?

Había otra paradoja. Como el barco de Teseo, si cambiábamos todas sus partes (en el caso del barco: maderas, velas, timón; en el del PAC, modos de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación, conceptualizaciones, métodos), si no respetábamos viejas fronteras (entre disciplinas y carreras, entre la institución y el territorio; entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión), ¿seguiría siendo el mismo barco o sería otro?

Esto es algo que intentamos responder en nuestras prácticas universitarias y que describimos a continuación. Cuando estábamos visualizando algunos resultados, nos encontró la pandemia y una nueva paradoja: *¿podemos seguir enseñando?, ¿cómo seguir construyendo comunidad en nuestra materia, en nuestra carrera, facultad y universidad (y en nuestra nación) sin vernos cada semana cara a cara? ¿es posible una enseñanza virtual que garantice la continuidad pedagógica en los niveles superiores?* Algunas de estas preguntas, que todavía estamos respondiendo, las describimos en la segunda parte de la exposición de la experiencia.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

***El aula como espacio de “acción comunicacional comunitaria”***

Desde que pensamos el armado de nuestra materia, nos propusimos centrarnos en los estudiantes, futuros comunicadores comunitarios, futuros graduados y -por ende- futuros colegas, integrantes de la misma comunidad (y gobierno) universitario, imprescindibles para pensar cómo el campo laboral impacta o demanda los temas y habilidades que *enseñamos, extendemos e investigamos*. Pensar en el trabajo en lo comunitario supone estar articulados con esas comunidades, con la *mediación* siempre presente de nuestro rol: somos integrantes de comunidades pero también estudiamos, extendemos investigamos ese mismo tema: la acción comunitaria.<sup>5</sup>

Promoción de Actividades Comunitarias (PAC) es una materia de la Carrera de Comunicación de la UBA dirigida a estudiantes del tramo final (de la orientación en Comunicación Comunitaria<sup>6</sup>); es decir que están próximo/as a escribir sus tesis de licenciatura, de recibirse e insertarse en el campo laboral del comunicador/a. Todo/as ya hicieron el CBC y las materias del tronco o formación común a las que suelen calificar como “muy teóricas” y “muy largas”; algo que la misma carrera comparte: “ofrece una sólida formación teórica y conceptual para el análisis comunicacional de los fenómenos sociales, desde un abordaje transdisciplinario”.<sup>7</sup> La *formación sólida, teórica, crítica, transdisciplinaria, profesional y democratizadora* y las *capacidades comunicativas, de análisis crítico y de investigación* definen el perfil de nuestro/as graduado/as quienes podrán trabajar en cualquier ámbito comunicacional ya que, más allá de las orientaciones, la carrera otorga una misma titulación.

Al momento de cursar el PAC, ya habrán aprobado el Taller “llave” (denominado así porque es la puerta de entrada para cursar la orientación<sup>8</sup>) y estarán cursando o lo harán en los siguientes cuatrimestres: Metodología del Planeamiento en Comunicación, Comunicación y Educación, Análisis Institucional y el Taller anual de la Orientación.

Justamente en la orientación, los estudiantes realizan distintos tipos de intervenciones territoriales, institucionales y/o grupales, en diferentes organizaciones comunitarias, educativas, culturales, barriales. El desafío de los docentes es poder producir y enseñar conocimientos para el *campo disciplinar/profesional* y para el *trayecto formativo* en que están situados nuestros estudiantes, a pesar de que muchos de nosotros/as, desde el concurso a la materia somos seleccionado/as por los antecedentes y conocimiento disciplinar y no tanto por el conocimiento (interdisciplinar) de la carrera en que nuestra materia se inscribe. Tal vez por esto son usuales las críticas de los estudiantes en relación a: *la falta de conexión, la reiteración de contenidos y tipos de trabajos entre materias, la gran cantidad de material teórico,*

---

<sup>5</sup> Svampa, llama “intelectuales anfibios” a aquellos que frente a la tensión y disociación entre lo académico y lo militante, no renuncian a ninguno de ellos y buscan pensar sus articulaciones (ver Amati: 2018).

<sup>6</sup> De aquí en más: CC.

<sup>7</sup> Además se propone brindar “herramientas para intervenir y producir en el campo comunicacional desde una perspectiva crítica que favorece la democratización de la comunicación” (Ver <http://www.sociales.uba.ar/carreras/comunicacion/>)

<sup>8</sup> La carrera tiene 5 orientaciones pero 3 talleres “llave”: Taller de CC (para las orientaciones de: CC, Comunicación y Educación y Políticas y Planificación), Taller de Comunicación Periodística (para la orientación en Periodismo) y Taller de Comunicación Publicitaria (para la orientación en Opinión Pública). Es interesante observar que la CC es un conocimiento transversal a casi todas las orientaciones por lo cual se considera que debe aprenderse más allá que se trabaje o no específicamente en “lo comunitario”.

*desconectado de casos y de aprendizajes de extensión e investigación y de habilidades para el campo laboral.*<sup>9</sup>

Con ese diagnóstico, la cátedra se propuso generar un espacio que *articule, visibilice y re/piense las actividades y procesos pedagógicos y comunitarios* que se dan/nos damos en la formación, un proceso “metacognitivo” y “metacomunicacional” que trabaje sobre articulaciones e intersticios de la comunicación y la educación, que reflexione sobre los procesos del conocimiento y de la comunicación en el “aquí y ahora”, dentro de los contextos en que indefectiblemente se *producen/producimos conocimiento comunitario*. Nuestros contenidos, los de PAC, se dan en el espacio del aula, de la carrera, la facultad, la universidad, el barrio, la nación... no sólo en los textos que leemos, estudiamos, repetimos o citamos como marco teórico.<sup>10</sup>

Para esto es necesario *desnaturalizar las concepciones tradicionales* (e incluso tradicionales en nuestras visiones críticas, progresistas, populares) respecto a qué es “una comunidad” y qué debiera/podría ser “lo comunitario” a través de un proceso crítico de revisión de trayectorias personales, comunitarias y universitarias. Pero sobre todo es necesario más que *decirlo y escribirlo* (de esto hay mucho escrito), *hacerlo: una comunidad no “es”, se hace*.

Por esto, el PAC planificó sus clases, actividades y recursos, como un espacio de indagación sobre esas experiencias aún a sabiendas que íbamos a contramano de ciertas tradiciones. Es en ese sentido que *innovamos*. Primero, un abordaje de *los textos y las prácticas* de la materia que tienda a producir “quebres” sobre ideas e intervenciones *naturalizadas* acerca de lo comunitario y que habilite nuevos interrogantes. Segundo, pensar las prácticas comunitarias como *proyección y horizonte laboral* en cualquier ámbito comunicacional (desnaturalizar que lo comunitario está encerrado sólo en algunos espacios al que mandamos a los mismos alumnos desde distintas materias, en lugar de ver lo comunitario como un tipo de relación, un tipo de acción y una dimensión siempre presente -a veces dominante, a veces subalterna, a veces oposicional- o como posible de producirla, elegirla, hacerla emerger en distintos espacios). Tercero, abordar los temas/problemas del “hacer comunidad” desde los contextos actuales (para romper con ideas *románticas* de un pasado comunitario ya perdido y un espacio *encerrado y congelado* al que hicimos referencia arriba). Cuarto, interpelar a los estudiantes como sujetos comunitarios, actores sociales y no sujetos pasivos de la educación bancaria: comprender lo comunitario en el marco de las prácticas sociales donde los estudiantes están insertos.

El grado de formación de los estudiantes (próximos a recibirse) posibilita mecanismos de aprendizaje y evaluación *integradores*, la presuposición de competencias básicas para seleccionar y asumir trabajos prácticos y/o de campo donde se privilegie la revisión y problematización de cuestiones teóricas y metodológicas de la CC. De este modo, se aprovechan todos los recursos y competencias que los estudiantes *traen a la clase*: (re)conocer

<sup>9</sup> En la encuesta a graduados (Vargas y Benavente 2018:18), señalan entre los aportes: “solidez teórica y capacidad para formar una opinión propia, el prestigio del título a nivel social, el conocimiento para el desempeño en distintas áreas de la comunicación” y entre las debilidades: “la cantidad de materias, la larga duración de la carrera, la aplicabilidad para el desempeño laboral, el establecimiento de contactos laborales y la inserción rápida en el mercado laboral”.

<sup>10</sup> Este trabajo como muchos otros de docentes, estudiantes y graduados, es un ejemplo de lo que aquí decimos: *no sólo enseñamos lo que otros produjeron, también producimos conocimiento y comunidad: ¿lo comunicamos o no?, ¿cómo en qué espacios circula?*

lo ya trabajado, las modalidades en que se realizó y dirigir los aprendizajes hacia una experiencia de debate e intercambio básico sobre cuestiones vertebradoras de lo comunitario. Desde la *enseñanza para la comprensión*, reconocemos y retomamos diferentes grados de comprensión intuitivos; desde allí partimos para arribar a otros saberes basados en un conocimiento más profundo (Pogré y Lombardi: 2004).

El punto de partida consiste en reconstruir el sentido que le damos a lo comunitario, partir de los saberes *previos* pero también *situados*: es decir de *las experiencias comunitarias que todos tenemos*, incluso en comunidades “realmente existentes” (Bauman, 2003).<sup>11</sup> *¿Cómo y dónde aparece lo comunitario en nuestra universidad, en nuestra facultad y carrera?, ¿quiénes lo producen?, ¿de qué modos?, ¿sólo cuando algo se dice o identifica con “lo comunitario” lo es?*<sup>12</sup> De este modo, buscamos que la situación de enseñanza sea *real* y se *co-rresponda con prácticas sociales*, de lo contrario lo aprendido se volverá irrelevante y se olvidará una vez aprobada la materia (Finocchio: 1993; Litwin: 1998; Camilloni: 2007).

Otra forma de apropiación crítica y significativa, es que los grupos reflexionen sobre lo ya producido: *la historia y lo comunitario* no comienza en nosotros; otras materias, otros grupos y comunidades ya produjeron conocimiento y acciones comunitarias. Así, partimos de otras situaciones prácticas y reales: somos una comunidad académica, docentes, estudiantes y graduados ya realizan prácticas de abordaje, trabajos de campo en otras materias y talleres, labores de sistematización de la práctica, de intervención e investigación-acción llevados a cabo con distintos colectivos, que están disponibles y, algunas veces, publicados en y por nuestra facultad.

Proponemos visitar dichas prácticas comunitarias: retomar trabajos, tesis y tesinas, proyectos y programas comunitarios, con el objeto de darnos el “tiempo de escritorio” que necesitamos para pensar y analizar los trabajos de campo (tiempo que siempre decimos no tener): es verdad que *no nos alcanza un cuatrimestre, pero ¿qué pasaría si nos pensarnos más comunitariamente?, ¿como parte de una carrera, en continuidad con otras materias y espacios?* De hecho, si bien tenemos *autonomía* somos parte de la misma universidad y comunidad: la materia *no es/ no debería ser una isla perdida*, sino un barco, y *el viaje de lo/as estudiantes no es a la materia* sino que es mucho más largo, incluye a la carrera y tampoco termina en ella sino que se continúa en el trabajo y campo laboral: *en esas comunidades que decimos estudiar, intervenir, asesorar, promover, etc.*

Es una práctica innovadora ya que intenta distinguirse de otras carreras y materias del tronco común y de la orientación (para no repetir contenidos ni modalidades), pero está en diálogo con ellas y continúa la modalidad participativa y comunitaria. Se trata de una apuesta fuerte, ya que implica una modificación del trabajo de intervención tradicionalmente requerido en la materia desde la creación de la carrera: *“se va a las organizaciones barriales o no se es comunitario”*.

<sup>11</sup> Justamente la búsqueda de seguridad en el mundo hostil, hizo que las comunidades “realmente existentes” redujeran su alcance a los barrios residenciales y empezaron a definirse más que por sus vínculos y su contenido, por sus límites. Entre ese sentido comunitarista y la idea de comunidad como utopía o paraíso perdido, los estudiantes suelen referir a no haber participado ni pertenecido nunca a ninguna comunidad, excepto las organizaciones barriales de los talleres de la carrera.

<sup>12</sup> Aquí trabajamos a partir de la diferenciación entre AC de tipo 1 (no intensional, espontánea, de los actores comunitarios) y de tipo 2 (intencionalmente comunitaria, estratégica e ideológica de actores comunitarios, interventores e instituciones externas) (Lleña Berñe y Úcar, 2006: 20-21).

Sin embargo, estas innovaciones no significan rupturas u oposiciones radicales *per se*, justamente para no caer en esos “dogmatismo comunitaristas”, sino realizar propuestas centradas en aquello que lo/as estudiantes necesitan construir, aprender e implementar para actuales y futuras intervenciones y acciones comunitarias. Son *decisiones pedagógicas y políticas*. Así, la diversidad y transdisciplinariedad es propuesta en *múltiples contextos que generamos en el aula* (charlas abiertas donde invitamos a graduados y trabajadores de la CC: sobre ESI en espacios comunitarios, sobre tesinas, sobre programas y proyectos de otras universidades y carreras, sobre museos comunitarios, sobre/con la RICCAP,<sup>13</sup> etc.) pero también múltiples posibilidades que no recaen en los exámenes tradicionales sino en: *bitácoras de aprendizaje, trabajos de campo, coloquios...* y en diversos formatos: *producciones audiovisuales, juegos, representaciones, etc.* Así, los contenidos son enseñados/aprendidos en *producciones comunicacionales concretas* donde estudiamos lo “comunicacional comunitario” (artículos de revistas y congresos, tesinas, producciones de páginas web de organizaciones comunitarias, videos educativos, cartillas de divulgación, etc.). Pero los trabajos de lxs estudiantes *también son producidos y comunicados*, en ese *contexto de “aula abierta”* en que se comunican y evalúan los trabajos en distintos formatos (informe de investigación, proyecto de tesina, proyecto de tesina de intervención/extensión, producción audiovisual).<sup>14</sup>

## EL PAC en versión cuarentena

Del mismo modo que *enseñar lo comunitario* sin “ir a las organizaciones” no era “imposible”, “indecible” ni “impensable” sino que se puede implementar dejando dogmatismos y fronteras, *¿podíamos pesar las acciones comunitarias en “contexto de cuarentena”?*, *¿cómo impactó la pandemia al momento de “virtualizar” PAC?*

Con la declaración del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), los distintos niveles educativos debieron suspender sus actividades curriculares. En el caso de las universidades públicas, muchas no tuvimos ningún espacio presencial previo para iniciar el cuatrimestre de forma regular, ni ninguna instancia “cara a cara” para conocer a lo/as nuevo/as estudiantes, evaluar con ello/as cómo seguir y pasar a la modalidad online. Tampoco hubo espacio para acordar a nivel institucional si se podía establecer una enseñanza digital como obligatoria, si la misma efectivamente garantizaría la cursada ni cómo se iba a proceder. Más incertidumbres que respuestas.

El 3 de abril, el rectorado de la Universidad de Buenos Aires decretó un nuevo calendario, el

---

<sup>13</sup> La Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular (RICCAP) se conformó en el 2014 en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), actualmente conformada por espacios académicos de 12 universidades nacionales de Argentina. Surgió ante la necesidad de crear un ámbito interuniversitario de producción, reflexión e intercambio, que contribuyera a fortalecer sus vínculos con las comunidades, organizaciones y movimientos sociales, a fin de potenciar aportes en pos de una comunicación democrática y emancipadora. La integran las universidades de Avellaneda, Buenos Aires, Comahue, Córdoba, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, La Plata, Misiones, Quilmes, Río Negro y Salta; el Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO), la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC), la Red Colmena, la Red de Radios Rurales y la Coordinadora Nacional de Televisoras Alternativas (CONTA). Durante 2019 y 2020, la UBA fue sede del encuentro anual. Ante esto, el trabajo del PAC se centró en participar en la red y analizar sus características, historia, concepción de lo comunitario.

<sup>14</sup> Con estas modalidades que transcurren en todas las acciones del cuatrimestre, nos alejamos de “la comunicación unidireccional” que supone la “escucha de lxs alumxns al habla monológica profesoral” y la “lectura de un docente de un parcial” que, a los sumo, “retroalimenta” con una devolución.

retorno a clases sería el 1° de junio, acomodando la experiencia virtual de unas pocas semanas a meses de trabajo. Ahora, el plazo ampliado no era breve sino un tiempo considerable. Fue así que ya no se pensaba el aula virtual con 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 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 las condiciones y medioambiente de trabajo, en la sobrecarga laboral? ¿La solución es “entonces, nada”: somos trabajadores con derechos y esperaríamos a que se levante la cuarentena?

Como vemos en todas estas acciones, desde la declaración “autónoma” de las autoridades hasta la de los docentes que hacíamos lo que creímos y podíamos, está presente *la misma lógica*: pensándonos *como islas, en lugar de barcos* con división de funciones, de maderas a conservar, de velas a cambiar... La UBA es un espacio donde impera *la libertad y la autonomía* por encima de (*la seguridad*) *de lo comunitario*: acatar lo que dicen “las autoridades nacionales”, lo que necesita “la comunidad”.<sup>15</sup> Esa *tensión entre seguridad y libertad* que plantea lo comunitario (Bauman, 2003) también estaba todo el tiempo, en todos los sectores, presentes: *la pandemia nos imponía buscar la seguridad en detrimento de la libertad* (de cátedra, de la política educativa nacional).

Esta situación difícil y extendida a toda la sociedad argentina y a los países que entraron en cuarentena, nos ubicó en un lugar donde debíamos tomar decisiones pero “atadas” a lo que sucedía en “lo comunitario”, algo que nadie puede manejar, en todo caso se puede observar y en base a esto decidir como redireccionar (algo que harían expertos y autoridades nacionales). En ese contexto, nuestras estrategias docentes se centraban en “no perder” a lo/as 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 los cursantes.

Consideramos que para esto nos sirvió “no improvisar”, pensar en 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 PADOCS o el CITEP).<sup>16</sup> Por eso, ya habíamos diseñado varias clases como complemento de la cursada presencial.<sup>17</sup> Revisamos entonces los canales virtuales con los que ya contábamos: el aula que nos provee la facultad y los blogs de la materia (que unificamos). Sin embargo, revisamos las actividades ya que un canal que para

<sup>15</sup> Es interesante observar que en otras universidades, como “las del conurbano”, las autoridades decidieron que se trabajaría en aulas virtuales. En ninguno de los dos casos se consultó a los distintos sectores pero, mientras las autoridades de la UBA se erigieron por encima del resto (incluso por encima de la propia pandemia que *pararía*(?) al momento del inicio de clases de la UBA), las “otras” universidades se agruparon respondiendo a la *necesidad colectiva* y de los más necesitados (sin embargo tampoco se tuvieron en cuenta las condiciones materiales de profesores ni de los mismos estudiantes).

<sup>16</sup> La capacitación virtual y presencial del campus de la FCS-UBA, el Diploma Superior y Programa de Actualización de Docencia Universitaria (PADOCS) de la Secretaría de Estudios de Posgrado de la FCS-UBA en convenio con FEDUBA y CLACSO, el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA (desde el 2008).

<sup>17</sup> 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.

nosotros era complementario, ahora iba a ser el único.

Además, si como equipo docente nos propusimos encuentros semanales *flexibles* consideramos que los tiempos de la virtualidad para nuestros estudiantes debían seguir la misma lógica. El *para qué lo hacemos, cuál es el sentido y objetivo de cada lectura, de cada actividad y qué queremos lograr* en el “ida y vuelta digital” fue determinante de las decisiones y parte del contenido a enseñar/aprender.

La modalidad digital nos llevó a rediseñar propuestas *breves y focalizadas*. Breves, para que surjan dudas que puedan saldarse en el mismo espacio-tiempo de la virtualidad. Focalizadas, para que cada alumno/a pueda comprenderla de forma autónoma y concentrarse en uno o dos conceptos primordiales de la materia y los plazos inciertos. La *carga y sobreexigencia* juegan en contra, la *contención y guía*, a favor. PAC decidió acompañar más que exigir un cumplimiento de fechas de entrega. Propuestas y sugerencias antes que exámenes y calificaciones.<sup>18</sup>

Retomando la paradoja de Teseo, es imposible asegurar que sea el mismo barco pero tampoco se puede afirmar que sea otro: en PAC cuestionamos la pretensión de conservar el aula presencial en la virtualidad (por imposible), descartar o desconocer nuevos contextos y la renovación y resignificación de la enseñanza. El riesgo es “idealizar” un barco *original* (el espacio del aula presencial y de lo comunitario) ya *no existente*. Cuando volvamos al aula, ya será otra.

Frente a esto queremos compartir algunos pequeños hallazgos a modo de conclusiones preliminares que puedan servir como guía para seguir ensayando y proponiendo lo virtual como espacio de aprendizaje.

### 3. CONCLUSIONES

Las metáforas de los barcos que trabajamos en este artículo, son buenas para pensar nuestras propuestas pedagógicas en distintos contextos, uno de ellos es el del “distanciamiento social” que suponen las redes, las aulas virtuales y las cuarentenas.

En esa tensión entre *lo viejo y lo nuevo*, entre la *seguridad y la libertad*: PAC, la enseñanza universitaria, ¿es el mismo barco?, ¿estamos navegando en el mismo río?, ¿seguimos pensándonos como islas o como barcos?, ¿somos sujetos que comunicamos libres y autónomamente o somos (siempre fuimos) una comunidad articulada y comunicada más allá de nuestras identidades personales, nuestras propias materias, carreras, facultades..?

¿Hay un barco o río “original” vs todos los cambios? ¿existe una ¿comunidad, una materia, unas clases y roles “originales” ahora “virtualizadas”?

La enseñanza se vuelve *significativa* cuando nos centramos en lo/as estudiantes y consideramos los múltiples contextos en donde se desarrolla, ya que es allí donde estamos situados: docentes, estudiantes, comunidad académica, comunidad territorial, comunidad nacional. Nunca estamos ajenos a la vida social y sus dinámicas pero la pandemia *resaltó o*

<sup>18</sup> Además la universidad sólo aseguró que esta modalidad iba a ser de algún modo reconocida, pero que no eran clases obligatorias ni iban a ser evaluadas.

evidenció esa dinámica social: qué priorizamos y qué naturalizamos frente a las múltiples cuestiones sociales; cómo nos vinculamos (y nos des-vinculamos); cómo nos comunicamos (y a quiénes dejamos afuera); cómo elegimos vivir y hacer comunidad (o elegimos nuestras individualidades y libertades personales).

En nuestro caso, “la 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, la incertidumbre del no saber pero la certeza de ir construyendo ese camino con cada circunstancia acontecida, dejar lo que funciona, incorporar *lo micro*, lo que parece superficial pero en algún momento “conecta”.
- Los *vínculos*: estamos distanciados físicamente pero lo digital nos acerca, nos permite individualizar y trabajar en pequeños grupos, vamos más lento pero a un ritmo a medida de esas individualidades, incorporamos otros modos de generar comunidad.
- La *enseñanza digital* que prioriza la *brevedad y focalización de los contenidos*: qué debemos abordar como equipo docente, qué pueden trabajar los estudiantes, cómo podemos incluir a los grupos y comunidades. *Sugerir, acompañar y guiar*, en contraste con el exigir, calificar, sobrecargar.

Con estos elementos reorganizamos y adecuamos el ritmo de trabajo, conjugamos espacios sincrónicos con espacios de trabajo no simultáneos. Bajo la premisa de que los nuevos horarios de la organización de la cotidianeidad corren diferentes para todos, se apeló a la organización autónoma de los tiempos para desarrollar las lecturas y actividades en el aula virtual. La mayoría de las actividades proponen un intercambio de miradas sobre textos y casos donde la opción *foro* del campus colaboró en plasmar diálogos asincrónicos y posibles. En los espacios simultáneos tuvimos que aprender las nuevas reglas de *la escucha y el decir*, la diferencia de tiempos, de reacción automática al diálogo. Fue en esos retrasos (*delays*), voces sobre voces, silencios de alguien que habla pero no se lo escucha, imágenes entrecortadas... donde comenzamos a entender que la tecnología implicaba una participación con un ritmo distinto.

Un nuevo lugar donde la imagen casi estática, ensayando una atención constante a un punto en el monitor, nos desafió a habitarlo descartando prejuicios e ilusiones. La imagen cotidiana de nuestros rostros, paredes y espacios diversos de cada vivienda, captadas como fondo por las cámaras colaboró en cierta informalidad, que alejada de las imágenes de la “seriedad” academicista, nos encontró un tanto más cercano/as y cómodo/as. Si bien nuestras aulas presenciales contaban con un espacio de intercambio real, descentralizado, estas herramientas ayudaron a preservar esa dinámica. Como barcos con nuevas maderas y velas que recorren islas y archipiélagos.

## BIBLIOGRAFÍA

Amati, M.; Dragneff, N. y Vinuesa, F. (2020) Programa Promoción de Actividades Comunitarias y Guía de Trabajo de Campo. Disponible en: <http://comunicacionycultura.sociales.uba.ar/bibliografia/>

Amati, M. (2018). *Heterodoxias, indisciplinas y diferencias (en la comunicación)*. 20vo Congreso Primer congreso latinoamericano de comunicación de la UNVM. Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1967](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1967)

Bauman, Z. (2003) "Obertura o bienvenidos a la comunidad elusiva", "La agonía de Tántalo" Comunidad, en busca de seguridad en un mundo hostil, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 7-27.

Camilloni, A. (comp.) (2007), "Justificación de la Didáctica", "Didáctica General y didácticas específicas" en Saber Didáctico, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Finocchio, S. (1993) "Criterios para revisar la enseñanza de las ciencias sociales" en Enseñar Ciencias Sociales, Ed. Troquel, Buenos Aires.

Lleña Berñe, Asun y Úcar Martínez, Xavier (2006) "Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales", en *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*, Barcelona: Graó, pp.11-55.

Litwin, E. (comp.) (1998) "La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza" en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo Ed. Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.

Pogré P. y Lombardi G. (2004) Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la Comprensión (EpC) un marco teórico para la acción. Papers Ed.

Úcar, Xavier (2009) *La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <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 Ciencias de la Comunicación de la UBA*, Observatorio del campo de la comunicación y el desarrollo de las profesiones (DERCOM) Carrera de Comunicación, FCS, UBA.

