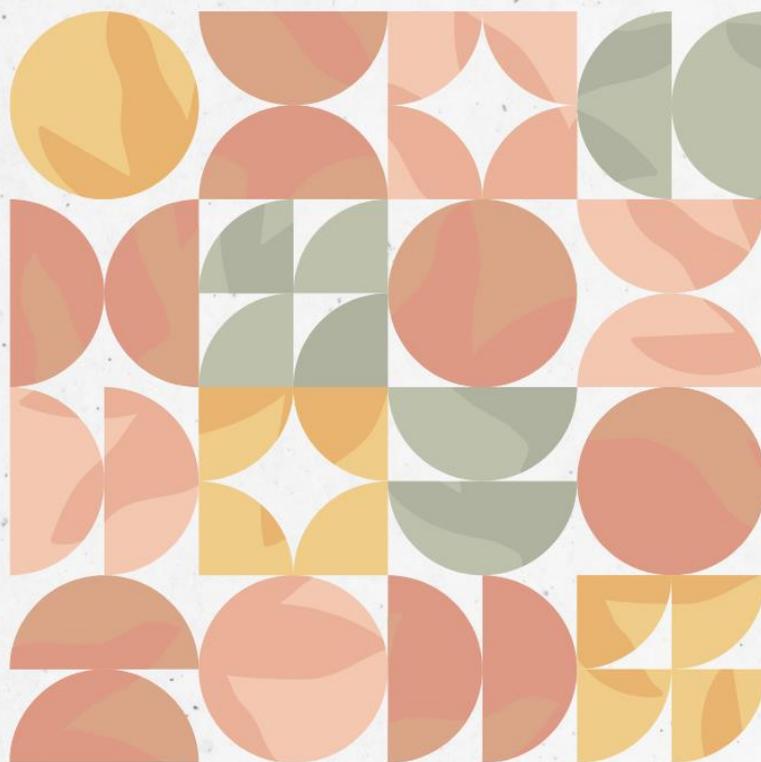


TESIS DOCTORAL EN COMUNICACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL



COVID-19:
PRÁCTICAS DOCENTES EN EL
PRIMER AÑO DE LA FPYCS - UNLP

LIC. PROF. AILÉN IDA STRANGES

DIRECTORA: DRA. ROSSANA VIÑAS
CO DIRECTORA: DRA. MARÍA FLORENCIA SERÉ
CO DIRECTOR: DR. MARCELO BELINCHE

COHORTE 2017



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
1. IMPORTANTE.....	6
1.2. LA TOMA DE LA PALABRA.....	7
1.3. PAUTAS PARA LA LECTURA.....	10
1.4. REFERENCIAS.....	13
2. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
2.1. INTRODUCCIÓN.....	15
2.2. JUSTIFICACIÓN.....	19
2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
2.4. OBJETIVOS.....	24
2.5. MIS LECTURAS: ¿CÓMO FUE EL PROCESO?.....	25
2.6. CÓMO ABORDÉ LOS ENSAYOS.....	35
2.7. REFERENCIAS.....	41
3. ¿QUÉ SIGNIFICA SER DOCENTE DE LA FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA?.....	48
3.1. ¿CÓMO ES EL PERFIL DEL DOCENTE DE LA FPYCS?.....	51
3.2. DOCENTES FORMADOS/AS EN LA FPYCS-UNLP.....	55
3.3. ¿QUÉ SIGNIFICA SER DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA?.....	67
3.4. REFERENCIAS.....	78
4. ¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE LA COMUNICACIÓN?.....	81
4.1. ¿CÓMO SE PIENSAN LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE LA COMUNICACIÓN?.....	86
4.2. PENSARLAS DESDE LOS ESTUDIOS CULTURALES LATINOAMERICANOS.....	88
4.3. PENSARLAS DESDE EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN.....	94
4.4. PRÁCTICAS DOCENTES: ¿CÓMO ENSEÑAR A LEER EN LA UNIVERSIDAD?.....	99
4.5. PRÁCTICAS DOCENTES: ¿CÓMO ENSEÑAR A ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD?.....	109
4.6. REFERENCIAS.....	118





5. ABANDONO UNIVERSITARIO: ¿INFLUYE EN ÉL LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA?	122
5.1. ¿QUÉ SUCEDE CON EL ABANDONO UNIVERSITARIO EN LA FPYCS?	127
5.2. ABANDONO UNIVERSITARIO: ¿QUÉ OCURRE CON LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA?	134
5.3. ¿QUÉ SUCEDE CON EL ABANDONO A RAÍZ DE DIFICULTADES EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS Y EN LA ESCRITURA?	137
5.4. PRÁCTICAS DOCENTES: ESTRATEGIAS DE RETENCIÓN.....	147
5.5. REFERENCIAS	150
6. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID-19	153
6.1. ¿DE QUÉ MANERA TRABAJARON LOS/AS DOCENTES DE LA FPYCS-UNLP?	157
6.2. APROPIACIONES TECNOLÓGICAS Y DESAFÍOS DE LA VIRTUALIDAD FORZADA.....	170
6.3. REVISIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES ENTRE EL PERÍODO 2020 Y 2021	184
6.4. ¿DE QUÉ MANERA IMPACTÓ LA PANDEMIA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE?	188
7. MIRADAS HACIA EL FUTURO: CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE	194
7.1. REFERENCIAS	204





AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es de todes y para todes. Esta tesis es colectiva. No existen les investigadores sin sus investigadores amigos.

Quiero agradecerle a mi familia por haberme acompañado siempre:

A mi mamá y a mi papá, que son mi mundo.

A mi hermana, mi vida entera.

A Ida, Mario y Angélica, siempre en mi corazón.

A Camila, mi amoresh.

A la tía Guille.

A todes mis amigas: a les de Mardel, a les de La Plata, a les de México, a les de España, a les del mundo. Gracias. Ustedes saben mejor que nadie lo que significa este momento para mí. Mi vida sin ustedes no sería nada.

A mis sobrines Juan Honorio y Renata, mis pequeños gigantes.

A Reyna, mi compañera, por el amor y la paciencia.

Quiero agradecerles también a les docentes protagonistas de esta tesis. A todes aquellos que me regalaron un poco de su tiempo, a quienes con amor se sumaron a pensar y reflexionar conmigo sobre este hermoso mundo que nos propone la profesión que elegimos.

Quiero agradecerles a todes les estudiantes que en estos años me hicieron crecer y ser mejor persona. Un placer haberles cruzado en las aulas de la Facultad.

Quiero agradecerle a la Universidad pública, a la Facultad, al Doctorado y al CILE, a mis compañeros del laburo que sin ellos esto no hubiese sido posible. Especialmente a Rossana y a Marcelo por el aguante, la lectura atenta y las enseñanzas y aprendizajes en este proceso y en todos estos años. Quiero decirle gracias a Florencia por tomar las riendas y ayudarme en





este proceso que por momentos parecía no tener fin, a Cristian por la claridad y a Yemina por darme el último empujón.

Gracias a todos por todos estos años y por hacer que este momento sea posible. ¡Lo logramos! Espero que la disfruten.

Ailén.





1. IMPORTANTE

1.1. El uso del lenguaje

Antes que nada y primero que todo, deseo hacer dos aclaraciones fundamentales. Por un lado, considero necesario resaltar que creo indispensable discutir y poner en tensión el binarismo sexista que se encuentra dentro del lenguaje. Estoy convencida de que el lenguaje no es estático y que se transforma a partir de la militancia política con el correr del tiempo. Huergo (2013) sostiene que el lenguaje es constitutivo de la subjetividad:

Las experiencias son aquellos acontecimientos y conductas que se dan en las formaciones sociales, no aisladamente, sino como puntos en la trama de una cultura. Pero la experiencia está constituida por el lenguaje, por medio del cual la nombramos, pero a través del cual la hacemos posible o la obturamos. El lenguaje, a la vez que permite interpretar y actuar nuestra experiencia, es constitutivo de la subjetividad. El lenguaje no es algo abstracto, separado de la subjetividad, sino que es en el lenguaje donde nos subjetivamos, por así decirlo. Dicho de otro modo, la subjetividad es el proceso de mediación entre el "yo" que lee y escribe y el "yo" que es leído y escrito (donde el yo depende siempre de un nosotros, de una pertenencia identitaria). (p.25)

En este sentido, y entendiendo la tensión que existe entre el lenguaje y el poder, es que tanto en la escritura como en el habla, hay múltiples formas de reemplazar la «o» y/o la «a» como bien pueden ser el uso de la «e» y de la «x». Por lo que quiero aclarar que en lo personal, me hubiese gustado escribir esta tesis de doctorado con la «e» porque creo que, de esta manera,





quienes no se sientan interpeladas por el binarismo «ellos y ellas», también podrían verse reflejadas en esta tesis de doctorado.

Sin embargo, decidí luego de muchas, muchísimas discusiones y lecturas, utilizar un lenguaje inclusivo no sexista empleando, por ejemplo, genéricos y abstractos. Y, en los casos en los que necesariamente haya que utilizar pronombres personales, emplearé «o/a» porque entiendo que la transformación del lenguaje se está dando primero en el campo popular para luego instalarse en otros espacios como, por ejemplo, la academia.

Este es un trabajo que quiero que circule, que llegue a muchos rincones del mundo mientras seguimos acompañando y desnaturalizando la idea de que este tipo de documentos tiene que estar regido únicamente por el lenguaje impuesto por la Real Academia Española (RAE). En esta misma línea, quiero mencionar que en el caso del uso de citas directas, respeté el lenguaje tal y como lo enuncian los/as entrevistados/as y los/as encuestados/as o bien como figura en los documentos escritos. Mi lucha es feminista y milita la ampliación de derechos humanos que acompaña el deseo de un mundo para, por y con todes.

1.2. La toma de la palabra

Por otra parte, quiero aclarar por qué esta tesis está escrita en primera persona. Esta fue una decisión política que tomé, entre tantas otras, porque entiendo que desde mi lugar de docente del Taller de Lectura y Escritura I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), de becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y teniendo en cuenta mis





trayectorias dentro de la institución, es imposible separarme de mi subjetividad.

En la investigación que realicé, utilicé un método de carácter cualitativo ya que el problema de investigación, el objeto de estudio y los interrogantes apuntan a analizar cómo los/as docentes significan sus propias prácticas y eso, inevitablemente, forma parte de un proceso de reflexividad. (Guber, 2001) Esto teniendo en cuenta que los sentidos creados por los/as entrevistados/as no se producen en el vacío, sino que se configuran y transforman en cada interacción social. Entonces, la tarea científica, en el campo de las ciencias sociales, supone un proceso de reflexividad que Guber (2001) desarrolla en tres dimensiones: «la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población que estudia». (p. 46)

Esto quiere decir que detrás de un escrito, sea el formato y género que sea, siempre hay un/a autor/a. Cuando se trata de un trabajo académico, siempre hay un/a investigador/a que escribe desde un lugar y tiempo determinado, desde una cultura específica y con ciertas formas de ver el mundo. También lo hace en el marco de una institución en particular, con unos/as directores/as determinados/as que acompañan los procesos de maneras muy diversas, con lógicas propias, desde una cultura institucional en particular. Y los ensayos, como encontrarán en esta tesis, no son la excepción. En este sentido, Alfón (2016) propone una pregunta para reflexionar:

No hay duda de que los ensayos son escritos por alguien, pero ese alguien, ¿es siempre una primera persona del singular? La presunción de la preeminencia del yo en el ensayo ha colaborado enormemente en la percepción de que se trata de un género subjetivo; de modo que, todo lo que no se considera ensayo, ¿es objetivo? (p.42)





Los procesos de escritura se inscriben en relaciones de poder, dentro de tramas y estructuras que son históricas. Lo que sí podríamos preguntarnos es de qué manera queremos relatar y teorizar nuestras producciones: ¿queremos escondernos detrás de la impersonalidad que genera la tercera persona?, ¿queremos hablar desde un nosotros/as para intentar ser un poco objetivos/as y un poco subjetivos/as?, ¿o queremos hacernos cargo de nuestra voz en primera persona?, ¿qué es pertinente para tal o cual situación?, ¿depende del contexto?, ¿o de qué depende?

Cuando busqué material para justificar la decisión que tomé respecto al uso de la primera persona, encontré opiniones encontradas. Si bien en muchos casos sostienen que el uso de la tercera persona a lo largo de todo el relato genera una sensación de inverosimilitud respecto a la investigación, también se dice que el uso de la primera persona no respeta las lógicas de la escritura académica en tanto sería necesario tomar distancia. Pero hay autores/as, como Cassany (1999), que plantean que

No podemos encontrar argumentos sólidos para desterrar las referencias personales a autores y lectores. ¡Todo lo contrario! Si el escrito es comunicación entre dos sujetos, lo más normal es que éstos aparezcan explícitamente en la prosa. Resulta mucho más artificioso e incluso falso pretender ocultar cualquier rastro o huella personal y simular un estilo neutro sin autoría que no se dirige a nadie. Además, la objetividad o la claridad de la información no dependen de la presencia o de la ausencia de estas referencias: dependen de otros factores como la actitud del autor, el tratamiento de los datos, la discriminación entre información y opinión o el estilo global de redacción. (p.204-205)

Incluso, Reyes (2006) también plantea algo similar:

No es frecuente, ni aun en los textos científicos más especializados, que el investigador que escribe desaparezca por completo: su tono impersonal no ocultará su existencia, y habrá valoraciones, recursos argumentativos, y otras señales de la intención de comunicar y persuadir a los lectores. En una monografía o una tesis, la desaparición completa del autor no es





recomendable, pues nos deja enfrentados a un texto seco y remoto, no vivificado por las experiencias de su autor. (p. 222)

Tampoco recomiendan el otro extremo que implica una escritura completamente en primera persona. Sin embargo, entiendo que desde las ciencias sociales, específicamente dentro del campo de la comunicación, es importante considerar la posición del/a investigador/a, sus relaciones con la realidad que analiza, con los/as sujetos/as cuyas prácticas investiga y las que lo/a unen y lo/a enfrentan con sus pares y las instituciones comprometidas en el juego científico. (Bourdieu, 1984)

Es por esto que pongo en tensión el rol del/a investigador/a en comunicación: ¿qué supone la producción de conocimiento científico?, ¿para qué sirve y qué aporta la investigación en comunicación?, ¿cómo hacemos para obtener conocimiento social cuando los/as actores somos partícipes del campo?, ¿cómo narramos esas reflexiones situadas en contexto? Si bien como investigadores/as de esta disciplina nos resulta ineludible involucrarnos en los procesos estudiados, también lo es tomar la distancia suficiente que nos permita comprender estos procesos críticamente. Pero este no es un proceso sencillo ya que requiere de tiempo, mucha lectura crítica y la toma de decisiones políticas.

1.3. Pautas para la lectura

Dicho esto, quisiera mencionar que la tesis se compone de cuatro ensayos que fueron pensados para ser recorridos y abordados en diálogo o bien de manera individual. Esta decisión, que necesariamente está vinculada con la toma de la palabra que propuse anteriormente, resultó ser un gran desafío porque muy pocas fueron las veces que escribí ensayos en mi vida. O al





menos de manera consciente. La FPyCS le dio a quienes transitamos por sus carreras, muchas herramientas para escribir diferentes formatos pero, justamente, el ensayo no fue su fuerte.

No obstante, cuando empecé a pensar qué buscaba con esta tesis, cuál era mi objetivo, de qué manera iba a escribirlo y cómo deseaba llegar al futuro lector/a, me di cuenta que lo que realmente quería era construir ensayos ¿Por qué? Porque la estructura propone ciertos rasgos que facilitan la toma de decisiones para construir el relato sin encasillar esa escritura desde segmentos fijos o pre establecidos. Realizar ensayos me dio la libertad de reflexionar y poner en juego diálogos que me habilitaron a analizar la tesis desde un lugar diferente a la estructura tradicional.

Si había algo de lo que estaba segura era de que por el tipo de análisis que buscaba hacer en la tesis no iba a cuadrar en un formato rígido y con pautas determinadas que cumplir. Por el contrario, como sostiene el docente de la FPyCS Novomisky (2019) cuando reflexiona sobre la(s) definición(es) de ensayo que propone Larrosa (2003) «elegimos el ensayo como género discursivo, ya que nos permite traspasar los límites de lo visible, de lo pensable y de lo decible y situarnos de cara a lo complejo». (p.10)

Esto va en sintonía con pensar al ensayo como un género híbrido, multiforme, transdisciplinario. Alvar (2007) rastrea los orígenes de la palabra latina y plantea que *Exagium* procede de *ex-ago*, cuyo origen coincide con *exigere* (*ex-igo ago*), verbo que significó, entre otras cosas, «examinar, investigar». Y, en diálogo con esto, Contursi (2021) remarca que un ensayo trata de examinar ideas y defenderlas con argumentos y contraargumentos. Además, sostiene que

Por su función, el ensayo es un texto argumentativo, ya que su propósito es dar cuenta de determinado punto de vista sobre algún tema, el ensayista trata de convencer a los lectores de que ellos vean las cosas como él las ve. La finalidad no es resolver, solucionar o cerrar un problema o cuestión; sino, justamente, establecer un diálogo con el otro.





El ensayo no intenta transmitir lo que ya se sabe, sino mostrar y probar una nueva idea, un nuevo modo de decir las cosas desde otro punto de vista o de acuerdo con relaciones originales. (p.31)

Los ensayos que leerán a continuación, proponen justamente este diálogo, esta interacción. Esto se debe a que esta investigación no fue hecha solamente para comunicar algo en un coloquio de tesis. Más bien se espera y pretende que haya una reacción en unos/as otros/as lectores/as, un ida y vuelta, una reflexión en torno a lo dicho, una respuesta constructiva. Eso busco aquí, no quiero establecer conclusiones cerradas sino más bien proponer debates y discusiones desde algunos puntos de vista, pero que bien podrían ser desde otros.

Que un texto tenga aspecto de *definitivo* no implica que dicte la última palabra. La idea de *acabado* es solo a los fines editoriales: la imprenta fija un momento de encuadernación, pero no acaba con el libro. ¿De qué texto podemos decir que no le espera un nuevo episodio de sentido, de lectura, de continuación? (Alfón, 2016, p.34)

Lo interesante del género ensayo es que permite no encasillar a la producción con cierto contenido inamovible. Por el contrario, esta escritura propone borrar ciertos límites, correrlos, editarlos, volver a ponerlos. El ensayo invita a tensionar esos bordes, esos contornos que lo separan de, posiblemente, otro género.

Ahora bien, Alfón (2016) plantea que no hay una única forma de escribir ensayos. Por el contrario, y en función de los objetivos que tenga el/la autor/a, se van a tomar diferentes decisiones a la hora de escribirlo:

Lejos de tender a una forma modélica, el ensayo adoptó las formas más diversas: supo ser boceto, como muy exhaustivo; parecer inacabado, como muy completo; no confesar sus fuentes, como abundar en citas; parecer caótico, como muy metódico; ajeno a la ciencia, como ser los fundamentos de ella; contrario a las tesis, y modelos de ella. Y así como no se restringió a las presunciones de un saber dudoso, tampoco se rigió





por presunciones gráficas, temáticas o gramaticales: hay ensayos cortos, como largos; escrito en prosa, como en verso; que se ocupan de diversos temas, como de uno solo; escritos en primera o en segunda persona, singulares o plurales. Hay ensayos que son literatura y otros que no lo son; ficcionales o realistas. (p.50)

Asimismo, Arfuch (2002) argumenta que el ensayo es una forma de escritura que permite la expresión subjetiva del/a autor/a y la exploración de su relación con el mundo y con su propia subjetividad. El ensayo brinda la oportunidad de expresar opiniones personales, reflexionar sobre la relación del/a autor/a con el entorno y explorar la propia subjetividad, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para la expresión y la reflexión personal.

Dicho esto, invito a recorrer la lectura de los ensayos identificando el juicio y el punto de vista de la autora que intenta persuadir e impregnar el texto a través de sus opiniones, pareceres, argumentos y comentarios. ¿Qué diálogos y discusiones pueden salir de aquí?

1.4. Referencias

Alfón, F. (2016). ¿Qué es el ensayo? En P. Giurleo et al. *El ensayo y la escritura en las ciencias sociales (1a ed., pp. 30-55)*. Ediciones de Periodismo y Comunicación.

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.804/pm.804.pdf>

Alvar, M. (2007). *La turbada historia de la palabra "Ensayo"*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-turbada-historia-de-la-palabra-ensayo/html/dcb06a62-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_11.html#l_0





- Arfuch, A. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, S.A.
<https://bit.ly/2UxFexv>
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
<https://www.cmaralar.es/wp-content/uploads/2020/01/Cassany-Daniel-La-Cocina-de-la-escritura.pdf>
- Contursi, D. (2021). ¿Qué es un ensayo? *Heterocronías. Feminismos Y Epistemologías Del Sur*, 3(2), 27–39.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterocronias/article/view/36207>
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad. La observación participante*. Siglo XXI.
- Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por la comunicación/educación. *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, (75). 19-30.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34372/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Novomisky, S. (2019). *La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa* [Tesis Doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81658>
- Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Propuesta educativa*, 12(26), 34-40.
https://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos_pdf/larrosa.pdf
- Reyes, G. (2006). *Cómo escribir bien en español: manual de redacción*. Arco Libros.





2. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Introducción

Este tema de investigación surge de un interés personal que se vio profundizado a partir del 19 de marzo de 2020¹ cuando el Presidente de la Nación Argentina, Alberto Fernández, decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) a raíz de la pandemia por el COVID-19. Esta fecha significó un punto de quiebre para todos/as los/as argentinos/as. A nivel educativo, se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles y se trasladaron a la modalidad virtual por la emergencia sanitaria. Esto generó tanto en los/as docentes como en los/as estudiantes y en sus familias, miedos, incertidumbres y desconciertos.

Es decir que algo del orden de lo inesperado se instaló en nuestras vidas y rompió con la cotidianeidad que teníamos. Esta situación no estaba en los planes de nadie. Entonces eso que no nos imaginábamos que nos iba a suceder, nos descolocó y nos reconfiguró el marco de representación que teníamos de nuestro mundo; de ese mundo que habíamos hecho propio y habitábamos. ¿Qué nos pasa cuando se cierra todo eso que existe más allá de nuestra casa?, ¿qué genera en nuestra subjetividad esta privación?

En ese instante del 19 de marzo del 2020, todos los espacios que frecuentábamos estaban en uno solo: el hogar de cada uno/a. La escena escolar, universitaria, laboral, familiar confluyeron en un mismo lugar de manera simultánea. El umbral de entrada y de salida de la escuela, de la

¹ Información disponible en el Boletín Oficial de la República Argentina: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237062/20201107>





facultad, del trabajo, del club, del gimnasio ya no existía como antes. Estábamos frente a un doble encierro: en el departamento/casa y, también, en el celular y la computadora.

Sin ir más lejos, el edificio de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) siempre fue un lugar de encuentro singular y atípico al que también dejamos de tener acceso. Las instituciones son espacios a ocupar y se construyen con el cuerpo, con lo presencial del cuerpo. Y la pandemia generó un marco de nuevas definiciones en tanto cómo pensamos una institución. Ya no es solo un edificio a recorrer sino que es un espacio simbólico.

Es así que Garay (1996) plantea que la institución es algo más que el discurso que enuncia sobre sí y que la dificultad del análisis radica en que no se trata solo de su dimensión física espacial, sino de la articulación con lxs sujetos y con la sociedad, entendiendo que está formada por ella, a la vez que la expresa. La mirada apuesta a la construcción de la vida institucional como tiempo y como espacio centrado en lxs actores para expresar los sentidos inadvertidos. (Seré, 2022, p.90)

Por ello, en esta tesis, me enfoco en el proceso de migración de la presencialidad a la virtualidad forzada de esos/as docentes de la Facultad que tuvieron que tomar decisiones y realizar una propuesta pedagógica nueva que contemple realidades diversas.

De modo que pensé el presente documento en tres partes o momentos. Por un lado, una presentación donde realizo una introducción al tema/problema, enuncio las preguntas que me dispararon a pensar esta tesis, establezco los objetivos que me propuse, justifico desde qué lugar estoy hablando y doy cuenta de la manera en que lo abordé. Además, en este apartado sitúo «Mis lecturas: ¿cómo fue el proceso?», para anclar los antecedentes que me llevaron a pensar esta tesis. En consecuencia, seleccioné ciertas lecturas que en su mayoría hice en plena pandemia y que muchas de ellas estaban recién publicadas. Particularmente, en el 2020,





muchos/as docentes e investigadores/as estábamos escribiendo y teorizando al mismo tiempo sobre la práctica concreta en diferentes contextos: múltiples niveles educativos, diversidades, realidades económicas, sociales y culturales que más allá de analizarlas desde un contexto específico, podíamos pensarlas para muchas situaciones que se estaban dando a nivel país/mundo. Y, al final, establezco pautas para la lectura de esta tesis. Allí justifiqué por qué decidí escribir ensayos y de qué manera los abordé. Si bien el ensayo no tiene una metodología de investigación específica y de exposición tradicional, dí cuenta de los pasos que seguí para luego poder reflexionar acerca de mis categorías de análisis.

Luego, propongo un segundo momento donde se hallan los cuatro ensayos que relatan la investigación. Los mismos están pensados de manera tal para que cada uno de ellos sea una pequeña investigación en sí misma pero que dialogue con las demás. Es por ello que deseo que esta tesis circule entera o en partes, que cada quien se apropie de los nuevos saberes y conocimientos que se exponen aquí para seguir (re)pensando sus propias prácticas, sus (pre)conceptos, sus formas de ver el mundo.

En «¿Qué significa ser docente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata?», definí y examiné las prácticas docentes a partir de las representaciones sobre el ser docente que las entrevistadas y los/as encuestados tienen sobre sí mismos/as. Aquí sitúo a los/as protagonistas de esta tesis: los/as docentes que dan clases en materias donde se enseña a leer y a escribir. Pero no en cualquier lugar, en la FPyCS-UNLP; en la universidad pública. En este ensayo surgieron conceptos que se desprenden de la investigación y que se vinculan con el rol docente, con la identidad y el posicionamiento político-pedagógico de la institución y sus trabajadores/as.

En «¿Por qué estudiar las prácticas de lectura y escritura desde la comunicación?», investigué la mirada comunicacional de las prácticas de lectura y escritura, y cómo se conciben estas prácticas desde la FPyCS-UNLP.





Las definí como mediaciones, articulación, acción/reflexión, desde los estudios culturales y la comunicación/educación. Luego, situadas en contexto, detallé en función de las respuestas de los/as docentes de qué manera ayudan y les brindan herramientas a sus estudiantes, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, para aprender a leer y escribir en el primer año de la Facultad.

En «Abandono universitario: ¿influye en él las prácticas de lectura y escritura?», analicé cómo los/as docentes de los diferentes trayectos formativos piensan sus prácticas en vinculación con el abandono ligado directamente a las dificultades en torno a las prácticas de lectura y escritura. Me adentré en la diferencia teórica entre abandono, deserción, expulsión, evasión y se reflexiona sobre por qué opté por hablar de abandono. Recuperé, además, los conceptos de motivación, de alfabetización académica y los relaciono en torno a esta temática.

Y, por último, en «Prácticas de enseñanza/aprendizaje durante la pandemia por el COVID-19», analicé qué sucedió con los/as docentes en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y cómo reconfiguraron sus prácticas en ese proceso. De esta manera, profundicé sobre los dispositivos con los que trabajaron, la conexión a internet que tuvieron, qué aplicaciones y páginas usaron para impartir clases. Además, indagué en la forma en la que utilizaron las tecnologías y reflexioné al respecto. Por último, recuperé el concepto de pedagogía crítica para pensar la inclusión educativa.

Luego, desarrollé en un tercer momento una serie de reflexiones y consideraciones finales para pensar a la docencia en la actualidad a partir de la articulación con lo desarrollado en los ensayos. En este apartado propuse unas líneas a futuro donde, a partir del concepto de educación híbrida se habilitan ciertos debates donde profundizar. ¿Qué aprendimos del aislamiento en el marco de la pandemia?, ¿qué podemos sostener en la presencialidad aquello que aplicamos en la virtualidad forzada?, ¿qué





prácticas modificamos?, ¿volvimos a la presencialidad como si nada hubiese pasado?, ¿por qué?

2.2. Justificación

El interés por investigar las prácticas docentes del primer año de la FPyCS de la UNLP surgió a partir de mi práctica profesional. De este modo, identifiqué que hay una problemática concreta con las prácticas de lectura y escritura porque son una de las tantas razones de abandono de los/as estudiantes. En este sentido, Viñas (2015) plantea que «si el joven estudiante no tiene la posibilidad del acceso articulado y progresivo a la educación y en particular, a la cultura escrita, tampoco tendrá la posibilidad de contar con las herramientas que hagan real su inclusión social y cultural». (p.28) Por lo que, a partir de esto, comencé a hacerme la pregunta: ¿cuál es mi modo de ser docente en la universidad?, ¿cuál es el modo de mis colegas?

Hay una marca que creo que es determinante y que tiene que ver con haber atravesado toda mi formación de grado y ahora de posgrado, siendo parte de una cátedra. Mi propia representación de la práctica docente está directamente relacionada con este espacio, con unos/as otros/as con quienes intercambio visiones, pareceres, formas de ver el mundo.

En las universidades argentinas, la cátedra se presenta como una organización consuetudinaria intermedia, sede de grupos docentes de diferente jerarquía académica, espacio de socialización para jóvenes docentes e investigadores y, en general, lugar de pertenencia obligada para quienes aspiran a hacer carrera académica o para aquellos que quieren obtener, en el campo del desempeño profesional, la legitimación que ofrece el trabajo junto a un profesional o científico de prestigio. (Fernández, 2013, p.128)





Desde el 2013, formo parte de la cátedra Taller de Lectura y Escritura I². Entre el 2013 y el 2016, lo hice como adscripta estudiante y, luego, como adscripta graduada.

En el período 2015-2016, fui becaria del Centro de Investigación en Lectura y Escritura con una Beca de Entrenamiento CIN³. En ese entonces, me propuse investigar el rol del/la adscripto/a dentro del aula, para lograr una mayor retención y permanencia de los/as estudiantes del primer año de los diseños curriculares que ofrece la Facultad.

A partir de dicha investigación, de mi experiencia como adscripta en la cátedra y como becaria CIN-UNLP, pensé en profundizar y ampliar las posibilidades que se les brinda a los/as estudiantes para fortalecer su escritura y que no abandonen sus estudios, entendiendo que sus prácticas lectoras y escriturales tienen una relación directa con la permanencia de sus trayectorias educativas. En consecuencia, realicé para mi Trabajo Integrador Final (TIF) de la Licenciatura en Comunicación Social una página web y un curso en *AulasWeb* UNLP para poder dictar de manera virtual el Taller de Prácticas del Lenguaje⁴ extracurricular que solo se desarrollaba de forma presencial.

En el 2017, comencé a cursar el Doctorado en Comunicación, en el marco de la Beca Doctoral de la Universidad Nacional de La Plata. De este modo, empecé a pensar en mi investigación. Si bien la fui modificando y

² En el Plan de Estudios de 1998, la cátedra se denominaba Taller de Comprensión y Producción de Textos I. Sin embargo, el Plan de Estudios implementado en el 2014 en la FPyCS-UNLP el nombre de la cátedra se modificó a Taller de Lectura y Escritura I.

³ Beca CIN septiembre 2015/septiembre 2016. Título: «Retención y permanencia en el aula: El rol tutorial para el acompañamiento en el primer año de la universidad». Directora: Dra. Rossana Viñas. Co-director: Dr. Cristian Secul Giusti. Lugar de trabajo: Centro de Investigación de Lectura y Escritura (CILE). Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

⁴ La cátedra Taller de Lectura y Escritura I ofrece desde el 2007 a sus estudiantes la posibilidad de trabajar cuestiones vinculadas a la gramática y la ortografía en un espacio por fuera de la cursada: Seminario-Taller de Prácticas del Lenguaje presencial extracurricular.





transformando con el correr de ciertas lecturas y debates, opté por focalizarme en la docencia.

Particularmente para quienes la ejercen, el 2020 fue un año de mucha revisión de prácticas, de contenidos, de soportes y formatos. Entonces, como docente e investigadora, me propuse relevar y sistematizar parte de este proceso. Allí surgió la idea de revisar mi objeto de estudio y, con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que me otorgó una beca de Finalización del Doctorado, pude avanzar con esta tesis.

La institución seleccionada fue la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS)⁵ de la UNLP, espacio en el que trabajo e investigo por lo que tuve facilitado el acceso al campo. Sin embargo, también tuve otras dificultades por pertenecer al equipo de trabajo y tener naturalizadas las prácticas que allí suceden. En este sentido, es importante mencionar que los aportes y aproximaciones finales de este estudio podrían proporcionar herramientas para pensar las prácticas docentes en otras instituciones. Aquí, hice foco en una unidad de análisis que tiene relación con elementos sociales, culturales, económicos, políticos y geográficos específicos. Pero, según el caso, podrían aplicarse las mismas categorías y variables de análisis para otras unidades.

Además, haré foco en el primer año de los espacios formativos de dicha institución ya que es un momento clave en donde los/as estudiantes deciden si seguir o no con el diseño curricular que sea que hayan elegido. Esto se debe a múltiples factores. El ingreso a los estudios superiores implica entrar a una comunidad discursiva, la académica, en la que al mismo tiempo, de

⁵ La FPyCS ofrece 6 diseños curriculares: la Licenciatura en Comunicación Social y el Profesorado en Comunicación Social con 11 materias en el primer año, la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo con 11 materias en el primer año, la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política con 8 materias el primer año, la Tecnicatura en Comunicación Digital con 9 materias el primer año y la Tecnicatura en Comunicación Popular con 9 materias el primer año. Información disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/academica/carreras/>





acuerdo a lo que estudien, se debe tener en cuenta la producción de conocimiento y el uso del lenguaje particular que esta requiere. Asimismo, se pretende que posea destrezas del campo propio y un dominio pleno de la comprensión y producción textual para poder manejarse frente a la variada y abundante información, para lograr, de esta manera, una interacción comunicativa acorde a lo esperado. (Tejerina Lobo y Sánchez Rodríguez, 2009)

Entonces, ingresar a la universidad implica, según los casos, mudanzas, adaptarse a una nueva estructura social y organizativa, adaptarse a nuevas dinámicas familiares, laborales. De acuerdo con esto, Huergo (2006) plantea que «nuestro interlocutor es un ser de carne y hueso, un ser situado en una comunidad cultural, con una historia, con determinados saberes y prácticas incorporados, con modalidades particulares de expresar (a través del lenguaje) sus experiencias». (p. 1)

Tener en cuenta esto, colabora con la tarea de retención y permanencia de los/as estudiantes en el marco de la universidad. Por este motivo, es trascendental pensar las prácticas docentes y las estrategias de contención en el contexto de virtualidad forzada impuesta por la emergencia sanitaria. Este tema/problema tiene un carácter reciente en muchos aspectos porque si bien hay múltiples estudios previos en relación con las prácticas docentes que detallaré al finalizar este primer apartado, poca es la producción científica que está publicada al respecto en la coyuntura actual. Como mencioné, la emergencia sanitaria puso en discusión todo el sistema educativo y, en ese contexto, esta tesis es un aporte para pensar y repensar qué estrategias desplegaron los/as docentes para desarrollar las clases virtuales de algunas materias del primer año de la FPyCS y cómo esta situación impactó en su labor.





2.3. Preguntas de investigación

Como pregunta de investigación me propuse partir de: ¿cómo perciben/comprenden sus prácticas los/as docentes en el primer año de la FPyCS - UNLP en relación con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en el marco de la pandemia por el COVID-19?

En esa línea, surgieron interrogantes más específicos tales como: ¿qué rol cumplen las prácticas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué estrategias de enseñanza generan continuidades o rupturas en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes?, ¿cómo impactó el COVID-19 en esos procesos?, ¿de qué manera se relacionan las prácticas de lectura y escritura de los/as estudiantes del primer año de la FPyCS con la deserción universitaria?, ¿existen problemáticas específicas en dichas prácticas? De ser así, ¿cómo las enfrentan los/as docentes en la presencialidad?, ¿y en el marco de la crisis por el coronavirus? Desde las instituciones académicas, ¿se consideran los saberes que los/as ingresantes traen consigo a la hora de apropiarse, o no, de los textos académicos específicos que se proponen?, ¿qué lugar ocupan dichos espacios de formación?

Estas preguntas, entre otras, profundicé en la tesis. Sin embargo, para cada una de ellas no encontré una respuesta definitiva. En muchos de estos casos, son aproximaciones, ideas, propuestas y reflexiones situadas en contexto que hoy pueden ser de una manera y mañana de otra. Esto se debe a los constantes cambios y transformaciones que suceden en las investigaciones en ciencias sociales pero que, de todos modos, sirven y aportan al debate situado en contexto.





2.4. Objetivos

En función de lo planteado hasta aquí a partir de las preguntas mencionadas y el relevamiento de trabajos y estudios vinculados a la temática abordada, delimité el objeto de estudio de esta Tesis Doctoral y planteé los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Relevar, identificar y analizar las prácticas docentes del primer año de todos los diseños curriculares de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, con relación a la especificidad que demanda la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, en el marco de la pandemia por el COVID-19.

Objetivos específicos:

Registrar y analizar las estrategias de enseñanza/aprendizaje en torno a la comprensión y producción de textos en primer año en la FPyCS.

Analizar de qué manera la pandemia por el COVID-19 y la necesidad de trasladar el aula a la virtualidad forzada impactó en las prácticas docentes.

Establecer continuidades y rupturas de las prácticas docentes durante el período comprendido entre el 2020 y el 2021.

Analizar datos sobre el abandono estudiantil en el ciclo lectivo 2020 para observar los modos en los que las prácticas docentes se articulan en la permanencia o deserción de los/as estudiantes.





2.5. Mis lecturas: ¿cómo fue el proceso?

Para comenzar, y previo a llevar a cabo el trabajo de campo, realicé múltiples lecturas que me permitieron delimitar qué quería hacer, cómo lo quería hacer, dónde, cuándo y por qué me interesaba el análisis de las prácticas docentes y no otra cosa. Entonces, a partir del rastreo, del análisis bibliográfico y de la indagación de documentos y materiales, tomé diversas referencias como antecedentes para pensar esta tesis.

En primer lugar, resulta importante recuperar el ensayo de la Lic. Echeverría (2012) «Pensar la investigación en comunicación: Aportes, reflexiones y desvaríos en la búsqueda de la profesionalización del campo», que se encuentra en el libro de la FPyCS UNLP *Aprender a investigar: Recorridos iniciales en comunicación*. De allí surgieron preguntas tales como ¿qué supone la producción de conocimiento científico?, ¿para qué sirve y qué aporta la investigación en comunicación?, ¿cómo hacemos para obtener conocimiento social cuando los actores somos partícipes del campo? Dicho texto me sirvió como punto de partida para considerar que la investigación en ciencias sociales no puede pensarse de otra forma que no sea en contexto.

Por otra parte y continuando con el análisis, la Mg. Ros (2014) en el capítulo «Las prácticas docentes en la Universidad: desafíos y tensiones desde la experiencia» del libro *La experiencia interpelada: Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*, propone pensar las prácticas docentes de manera situada: «Los contextos e instituciones universitarias configuran, entonces, marcos de experiencias singulares en los que los docentes construyen un conjunto de representaciones y disposiciones prácticas que les permiten actuar como docentes en tales condiciones de existencia». (Ros, 2014, pp.77-78) Este capítulo recupera reflexiones de algunos/as docentes de la UNLP en el marco del Taller de Diseño y Coordinación de Procesos Formativos de la Especialización en Docencia Universitaria. En él Ros ensaya,





tal como busqué hacer en esta tesis, interpretaciones y comprensiones de los desafíos que tienen los/as docentes en la actualidad. Además, plantea que la lectura se configura como una de las prácticas que más interfiere en la tarea de enseñar cierto repertorio lingüístico y conceptual que supone el acceso a las culturas académicas. Y, al igual que mi posicionamiento político pedagógico, propone que los/as docentes tienen el desafío de habilitar experiencias de lectura que viabilicen los procesos de comprensión.

En esa misma línea, la investigadora del CONICET y Doctora en Ciencias Sociales, Pierella (2015) resalta en el capítulo «El ingreso a la universidad pública en la Argentina: Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas» del libro *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*, un proyecto de investigación en el que plantea que las modalidades que asume la enseñanza en el ciclo inicial representan un factor clave en el proceso de afiliación (o no) de los/as estudiantes a la institución. Dicha hipótesis tiene relación con esta tesis ya que me permitió pensar las prácticas profesionales actuales de los/as docentes del primer año de la FPyCS y así analizar su rol en el aula virtual.

Por otra parte, en el capítulo «Docencia en la universidad y función pública: otras notas sobre la función docente» del Dr. Asprella (2014) que se encuentra en el libro *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*, se plasman reflexiones en torno al rol docente y al rol de la universidad. Para pensar en esta investigación me interesó recuperar lo que Asprella plantea: «Hablar de docencia como función pública es definirla como práctica social, política y científica». (p.226) El autor dice que una clase universitaria expone la posición pública del/a profesor/a. Creo que esto es clave para reflexionar en esta tesis: ¿cuáles son las huellas que dejan las prácticas docentes en los/as estudiantes? Pensar la función pública de la práctica docente va en sintonía con imaginar y planear qué modelo de país y de universidad queremos.





En relación con esto, pero ya mirando las prácticas de lectura y escritura de forma más específica, me interesa resaltar el trabajo de la Lic. García Vera (2011) denominado «Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes» en donde sintetiza ciertas preguntas de investigación que son de gran aporte a esta tesis doctoral: ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los/as estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos? Si bien estos interrogantes son grandes disparadores, en la presente tesis doctoral busco ir más allá. Sobre todo para analizar de qué manera esas mismas preguntas se vinculan con la virtualidad. Es decir: ¿de qué manera los/as docentes enseñan a leer y escribir mediante un dispositivo?, ¿de qué forma evalúan?, ¿qué plataformas utilizan para dar sus clases?, ¿consideran que logran ser inclusivos/as con sus prácticas docentes?

Asimismo, la tesis doctoral *Ser joven, leer y escribir en la universidad* de la Dra. Viñas (2015) pone eje en las representaciones sociales en torno a las prácticas de la lectura y la escritura en la zona de pasaje de la escuela secundaria a la universidad. En este sentido, el aspecto relevante se halla en el análisis de la articulación de la secundaria a la universidad y en el impacto que esto tiene en las prácticas lectoescriturales de estos/as jóvenes, no así sus representaciones sobre ellas. Entonces, este trabajo me permite problematizar y concebir a la lectura y a la escritura como prácticas socio-culturales, como procesos de construcción de sentidos y de interpelación para el conocimiento y transformación de la realidad.

Esta área de transición compleja entre un nivel educativo y otro es lo que el Dr. Belinche denomina como "Intermedia" (2019, p.71) en su tesis doctoral titulada *Intermedia. A propósito de la educación pública y la libertad*. Por eso, en esta investigación, cuando se habla de joven ingresante la referencia es a un/a joven que ha terminado sus estudios secundarios y ha





comenzado una formación universitaria; y plantea ideas para que los/as docentes trabajen con ellos/as.

A su vez, como mencioné previamente, esta temática fue abordada en mi Trabajo Integrador Final (TIF) de grado, titulado «Inclusión educativa: Prácticas del lenguaje digital». (Stranges, 2016) De allí resalto las entrevistas que hice y el modo en que los/as docentes de los diferentes espacios curriculares de la FPyCS pensaban la inclusión educativa. De esta manera, surgieron interrogantes tales como cuáles eran sus políticas de retención, qué rol le adjudicaban a sus adscripto/as, cómo trabajaban en el aula la lectura y la escritura. En este sentido, este TIF fue el primer insumo y estudio abordado para esta tesis de doctorado ya que me brindó un panorama variado para pensar cuáles eran/son las necesidades y demandas concretas de los/as estudiantes en su primer año de Facultad.

En esta misma línea, la tesis de grado de la Dra. Seré (2015), titulada *Los caminos de la escritura: una guía para llegar al texto escrito*, parte de la preocupación por la enseñanza de la lecto-escritura en el primer año de la FPyCS (UNLP), objetivo que llevó a la compilación de un manual teórico-práctico. Del material, destaco el modo en el que se pensó al/a joven ingresante en el marco de la institución universitaria y las problemáticas que identificaron ellos/as en su práctica al momento de ser entrevistados y entrevistadas.

También, es de suma importancia su tesis de doctorado aprobada en el 2022 y titulada «La Universidad a través de las puertas. Relatos de experiencias de estudiantes ingresantes a la Facultad de Periodismo y de Ingeniería de la UNLP» porque, de alguna manera, es un complemento de esta. En ella Seré se problematiza: «¿Qué sentidos circulan sobre las prácticas de lectura y escritura en las trayectorias de estudiantes ingresantes a Ingeniería y a Comunicación Social de la UNLP y cómo se articulan en las experiencias educativas universitarias?». (p.19) Esa y otras preguntas sirvieron de puntapié





para comenzar a ver esos sentidos y esas experiencias/trayectorias desde la perspectiva de los/as docentes.

Las investigaciones anteriormente mencionadas de Viñas (2015), Belinche (2019), Stranges (2016) y Seré (2015; 2022) piensan la lectoescritura poniendo el foco en los/as estudiantes. En consecuencia, se constituyen como antecedentes de esta tesis en tanto fueron el puntapié para entender que necesitábamos poder analizar y comprender qué sucede, también, con estas prácticas desde el rol docente. Estas investigaciones, que forman parte de diferentes proyectos de investigación, extensión y voluntariado del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), forman parte de los debates y discusiones que me llevaron a pensar este tema de investigación.

Por otra parte, desde la disciplina de ciencias de la educación recuperé el trabajo realizado por la Dra. Carlino, investigadora del CONICET, con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura en los Estudios Superiores («Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad», 2002; *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, 2005; *Lectura y Escritura. Un problema asunto de todos/as*, 2009). Todas ellas orientadas a la alfabetización en los estudios superiores, en los primeros años de tránsito a la universidad, utilizando como categoría de estudio la alfabetización académica. Esto aporta directamente a mi investigación ya que implica tener en cuenta que el/la estudiante que ingresa a la universidad debe emprender un nuevo proceso de alfabetización porque comienza a formar parte de un ámbito que tiene distintas y nuevas formas de leer y escribir. En este sentido, es indispensable destacar que esta investigación entiende y entenderá a la lectura y a la escritura como prácticas sociales y culturales continuas, situadas y en proceso, lo cual difiere de la óptica técnica que toma a la lectoescritura desde una visión utilitaria o como una simple herramienta. Es decir que no se aprende a leer ni a escribir de una vez y para siempre, se aprende a lo largo de la vida de cada sujeto/a.





También, y en la misma línea, el investigador de la Universidad Nacional de La Matanza, Dr. Nicoletti (2010), plantea en su artículo «Acceso y permanencia del estudiante en la universidad argentina», la importancia de sostener, como país, el acceso libre y gratuito a la educación garantizando la permanencia de los/as estudiantes en el sistema educativo. Me interesó recuperarlo para pensar mi investigación ya que si las estrategias de contención por parte de los/as docentes y de las políticas institucionales/estatales son inclusivas, es posible que las universidades crezcan.

Por otra parte, para pensar a la educación en contexto de la pandemia muchos/as investigadoras escribieron y reflexionaron en simultáneo a que los sucesos se desarrollaban. Esto resultó muy significativo ya que permitió a los/as docentes compartir herramientas y debatir con colegas de todo el mundo de qué manera se podía avanzar con los programas educativos en un contexto tan extraordinario para todos/as. En ese marco, surgieron los libros que compilaron la Dra. Dussel, la Mg. Ferrante y el Prof. Pulfer (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* y *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ambas obras fueron publicadas por la UNIPE, Editorial Universitaria, con descarga gratuita y recopilan una serie de ensayos que proponen diferentes lecturas sobre los desafíos que implicó la virtualidad forzada para toda la comunidad educativa. Es necesario aclarar, por un lado, que son trabajos pensados desde el campo de la pedagogía pero la lectura que hago para analizar esta tesis es desde el campo de la comunicación/educación y, por el otro, que en estos libros se toma como objeto de estudio a las escuelas, no a las universidades. Sin embargo, muchos de los interrogantes que allí surgen se pueden aplicar a esta investigación. Por ejemplo: «¿Cómo se reconfigura la transmisión de saberes en la escuela en esta coyuntura? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en estos cambios? ¿Qué se puede avizorar para la escuela del “día después”?». (2020, p.10) En ambos libros documentan





experiencias que, en definitiva, es lo que busqué hacer con las entrevistas donde recuperé las preocupaciones y prácticas de los/as docentes para luego proponer reflexiones significativas de mi objeto empírico en particular.

En esta misma línea, retomé la conferencia transmitida por *Youtube*, «La clase en pantuflas» en donde la Dra. Dussel (2020), al comienzo de la crisis sanitaria, empezó a ponerle palabras y a teorizar sobre todo aquello que estaba aconteciendo en el sistema educativo. De este video resalto ciertas categorías que ella propuso, entre ellas cómo se transformaron los vínculos pedagógicos y de qué manera los/as docentes tuvieron que reorganizar las planificaciones de las clases en el espacio virtual. Dussel sostuvo que las preguntas que había que hacerse en verdad eran: qué cambia en la clase cuando estamos en casa y los/as chicos/as en la suya, qué tipo de clase es esa, qué pasa con nuestras pedagogías, con nuestro trabajo docente cuando tenemos que lidiar cotidianamente con múltiples demandas domésticas y laborales, que ya eran un poco infinitas y se nos colaban por todas partes (preparar clases, corregir trabajos, reuniones extras) pero ahora se multiplicaron por mil. Y esas fueron algunas de las preguntas que les hice a los/as docentes de la FPyCS UNLP para analizar cuál fue su experiencia y de qué manera se (re)vincularon con sus estudiantes, de qué manera se (re)adaptaron a la vida y qué estrategias implementaron para encontrar, en la medida de lo posible, un equilibrio.

En sintonía con esto, la Dra. Dussel junto a la Dra. Terigi (2020) dialogaron, en el marco de las Jornadas de Formación Docente que brindó el Ministerio de Educación de La Nación, de qué manera se fueron reorganizando las prácticas docentes en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). El panel se llamó «El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento». De aquí remarco lo que ellas proponen y plantean sobre la tensión que generó, entre los/as docentes, el compromiso ético-político de asegurar el derecho a la educación en contextos de emergencia sanitaria y vulnerabilidad social. Si bien ellas hacen especial hincapié en la escuela, hay





múltiples escenarios que se replican también en la universidad y que me interesó recuperar en la tesis. No solo sobre la situación particular de cada estudiante y docente, sino también en las decisiones que estos/as últimos/as han tenido que tomar respecto de la evaluación, el curriculum, si las clases eran o no sincrónicas, entre otras, y qué rol cumplieron las instituciones o las cátedras en dicho contexto.

Por otra parte, el artículo «Educación 2020: los migrantes forzados» de la Lic. Chendo (2020) me sirvió para analizar la categoría de «migrantes forzados», migrantes digitales a fuerza del COVID-19. Ella sostuvo que había que comprender que la virtualidad no era solo una herramienta: era una lengua y era una tierra. En ese marco, es un antecedente directo de mi propuesta de investigación porque tanto los/as docentes como los/as estudiantes de la FPyCS UNLP debieron migrar a la virtualidad forzada, reorganizar sus prácticas de estudio/trabajo, sus formas de vincularse y resignificar el espacio.

En este aspecto, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata publicó, en 2021, un libro que se dividió en dos volúmenes y que se tituló *Educación en épocas de pandemia*. Allí, algunas cátedras de la Facultad realizaron, por capítulos, un desarrollo acerca de cómo trabajaron durante 2020. Además, expusieron los resultados de algunas encuestas que realizaron para conocer, por ejemplo, cuáles eran las dificultades que tenían los/as estudiantes para afrontar las clases, cuál era el porcentaje de estudiantes que, por el contrario, retomaron las cursadas que habían abandonado años anteriores por diversos motivos. Por lo que este libro es de gran insumo para analizar los datos allí expuestos e identificar diferencia y similitudes con mi propia investigación.

En relación con las TIC, destaco el libro de la UNESCO (2014) *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe* en donde se preguntan: ¿cómo pueden aportar las TIC al desarrollo de una educación relevante que considere el aprender a conocer, el aprender a ser, el aprender a hacer y el aprender a vivir juntos?, ¿cómo pueden





contribuir las TIC al desarrollo de propuestas pedagógicas pertinentes?, ¿cómo se puede favorecer la equidad desde las TIC?, ¿es eficiente y eficaz el uso de las TIC en los sistemas educativos?, ¿qué tipo de uso y en qué condiciones hacen más eficaz y eficiente la inversión en TIC? Considero que estos interrogantes y sus respectivas respuestas fueron de suma relevancia para pensar las prácticas docentes universitarias en el marco del virus SARS-CoV-2.

Adentrándome específicamente en la denominada pospandemia, en donde se está apostando a impulsar una educación híbrida, recupero algunas producciones de la editorial NOVEDUC. En primer lugar, el libro *Aulas híbridas y bimodalidad. Entornos integrados de aprendizajes*, coordinado por la Mg. Barrionuevo Vidal y la Dra. Tenutto Soldevilla y publicado en el año 2021. Allí se brinda la posibilidad de reconocer, de manera aproximada, el estado de situación actual para poder anticipar la nueva fase que poco a poco va iniciando: «el retorno escalonado a una presencialidad semiplena». (p.16) Por eso, en él, proponen algunas ideas en relación a la implementación de Entornos Integrados de Aprendizaje (EIA) que fueron de gran insumo para analizar cómo se pensó el regreso al aula en la FPyCS-UNLP.

También de la editorial NOVEDUC, se encuentra otra publicación del 2021 que se titula *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad*. El trabajo compilado por el Dr. Ferreyra y la Dra. Tenutto Soldevilla plantea que «resulta necesario embarcarnos hacia el diseño de nuevas propuestas de enseñanza que apunten a considerar un conjunto de aspectos y factores que atraviesan la virtualidad». (p. 102) En este sentido, argumentan que hay que distanciarse de la añoranza de la presencialidad para diseñar propuestas dotadas de nuevos y diferentes sentidos que apunten a fortalecer vínculos de enseñanza/aprendizaje. Por eso deseo retomar estas herramientas que me permitan pensar si en la FPyCS-UNLP son posibles de llevarse a cabo.





Por otra parte, es fundamental resaltar que se pensará a la educación desde la comunicación, por lo que es clave la relevancia del campo de la Comunicación/Educación en esta investigación. Es decir que haré referencia a «procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. De acuerdo con esto, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos». (Huergo, 1997, p.6) Por eso mismo, en la búsqueda de antecedentes se incorporaron proyectos capaces de pensar a la comunicación como producción social de sentido, y a la educación como formadora de sujetos/as y subjetividades. Allí reside la importancia de concebir a las prácticas en su contexto y al/la estudiante como un/a sujeto/a histórico/a.

Por último, considero pertinente remarcar que analizar las prácticas docentes en el primer año de la universidad vinculadas al uso y apropiación de las tecnologías como herramientas de inclusión durante la pandemia es un área de vacancia. De hecho, es un problema que atravesó, atraviesa y seguirá atravesando un tiempo más la coyuntura política, social y económica actual en la Argentina particularmente, y en el mundo en general.

Si bien la investigación está anclada a una institución en particular, será una muestra que permita analizar nuevas estrategias de enseñanza que refuercen las instaladas previas a la pandemia, las que se implementaron durante el COVID-19 y cómo eso impactó en las estrategias de la post pandemia.





2.6. Cómo abordé los ensayos

Por último, quisiera hacer mención a ciertas decisiones metodológicas que tomé a la hora de escribir los ensayos. Si bien el marco teórico y el marco metodológico en este tipo de escritura aparecen hibridados, quiero dar cuenta, de manera breve, de la metodología utilizada para abordar esta temática.

En primer lugar, aclarar que utilicé una perspectiva de análisis cualitativa que me permitió resolver los interrogantes que propongo en la tesis porque, de esta manera, puedo describir y reflexionar sobre el proceso comunicacional y educativo que atraviesa a esta tesis. En este sentido, Ametrano (2017) sostiene que

El abordaje cualitativo está vinculado a postulados interpretativos, simbólicos y fenomenológicos. Para este modelo la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. (...) La realidad que busca analizar es dinámica y el objeto de estudio es móvil y permeable a los cambios coyunturales y contextuales. Tiene en cuenta todos los elementos que atraviesan al objeto/sujeto de estudio, ya que ese análisis previo forma parte fundamental del diseño de las técnicas más pertinentes. (p.30)

Ahora bien, para dar cuenta de las categorías de análisis, la población que analicé fueron 43 docentes. Si bien se las envié a 55, solo 43 enviaron sus respuestas. Para hacer el recorte de dicha población miré el plan de estudios de todos los currículums universitarios y aparté los talleres vinculados a las prácticas de lectura y escritura del primer año. Luego, me comuniqué con los/as titulares y/o adjuntos/as de las cátedras para solicitarles que, por favor, me envíen los contactos de su plantel docente. Entonces, como el estudio de campo de esta investigación lo realicé en plena pandemia por el COVID-19, consideré que la técnica más apropiada para alcanzar mis objetivos era una encuesta de preguntas abiertas/cerradas





autoadministrada que los/as docentes de las materias resolvieron a través de *Google Forms*⁶.

Si bien la encuesta generalmente se utiliza en el marco de una metodología cuantitativa, el cruce que hago sobre esos datos se dan situados en un contexto específico y me permiten realizar una descripción de un proceso comunicacional y educativo. Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005) plantean que

En la práctica, en la elección de un método se respetan los presupuestos de la metodología en la que se encuadra, aunque con ciertos grados de libertad. Este margen de maniobra es necesario para resolver los dos grandes desafíos que el método impone: primero, transformar el tema y la teoría en objetivos y preguntas de investigación, y segundo traducir estas preguntas de investigación en procedimientos para la producción de la evidencia empírica. (p.38)

Por ello, consideré pertinente realizar un cuestionario para poder hacer un análisis completo de las dimensiones de la tesis.

Es importante señalar que el estudio de la agencia humana y las interpretaciones que hacen las personas de la realidad social no utiliza exclusivamente metodologías cualitativas. Si bien estas metodologías, con sus respectivas técnicas (como las entrevistas y observaciones), son útiles para el estudio de la perspectiva de los actores sobre la realidad social, esta perspectiva también puede ser captada en un análisis por encuesta que esté centrado en la agencia social. (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, p.50)

En este sentido, la encuesta fue construida a partir de las diferentes dimensiones que se desprenden de los objetivos específicos. Como mencioné, la población de la investigación estuvo conformada por parte del plantel docente de las cátedras del primer año de la FPyCS-UNLP. Las materias seleccionadas fueron 11 (once). De la Licenciatura en

⁶ Dicha encuesta se encuentra en el anexo de la tesis.





Comunicación Social: Taller de lectura y escritura I y II, Laboratorio creativo de escritura I, Taller de análisis de la información; de la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo: Taller de lectura y escritura, Taller de producción de contenidos y narrativas gráficas; de la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Pública y Política: Taller de lectura y escritura y Taller de lectura y escritura argentina; de la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Digital: Taller de producción de contenidos y narrativas gráficas, Taller de producción y edición de textos; de la Tecnicatura en Comunicación Popular: Taller de narración oral y escrita.

En ese marco, diseñé, validé y apliqué un instrumento que está integrado por 40 ítems divididos en cuatro variables. En una de ellas, busqué conseguir ciertos datos generales para recolectar algunas características de la población. Por otro lado, datos sobre el abandono universitario y las percepciones que los/as docentes tienen del mismo. Luego, sobre las prácticas docentes y la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura que la población seleccionada implementó durante el 2020 y hasta julio del 2021. Por último, las herramientas tecnológicas que los/as docentes utilizaron para planificar y gestionar sus clases.

Asimismo, el instrumento se integró por preguntas de respuesta fáctica, preguntas abiertas y escalas tipo *Likert* de 1 a 5. A través del coeficiente de *Alpha de Cronbach*⁷, estimé la confiabilidad de la consistencia del instrumento elaborado, el resultado de Alpha fue de 0.64 evidenciando que el instrumento es bueno. Como mencioné anteriormente, en el presente estudio participaron 43 docentes, los cuales representan un 78.18 %⁸ del plantel docente de las materias seleccionadas en los periodos 2020 y 2021.

⁷ El Alpha de Cronbach es un coeficiente que toma valores entre 0 y 1. Cuanto más se aproxime al número 1, mayor será la fiabilidad del instrumento subyacente. Más información en: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>

⁸ Se seleccionaron 55 docentes de las materias del primer año y de ese total solo contestaron la encuesta 43.





Por otra parte, para profundizar el análisis, realicé ocho⁹ entrevistas en profundidad a algunas de esas docentes¹⁰. Para ello, seleccioné un/a docente por cátedra para poder acceder a un panorama general sobre el desarrollo de las materias en el primer año. Aquellas que me respondieron y accedieron a que les haga una serie de preguntas, formaron parte del corpus.

De esta manera, pude representar a través de las entrevistas de qué forma trabajaron como equipo y de manera individual, en el transcurso de la crisis sanitaria. Dicha herramienta es definida por Guber (2001) como «una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación». (p.75) La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, en la que se produce una nueva reflexividad (Guber, 2001). Debido al contexto de la pandemia, las mismas las realicé de manera virtual a través de la plataforma Zoom ya que me permitió grabar los encuentros con las docentes. A propósito de ello, Moreira y Giadas (2021) propusieron, a partir de repensar sus intervenciones y actividades como docentes-investigadoras durante el encierro por el COVID-19, una definición de entrevista virtual.

⁹ 1. Las entrevistas se encuentran desgrabadas en el anexo de la tesis. Las profesoras que participaron fueron: Claudia Festa, Mg. en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP), Esp. en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativos Comunicacionales y Prof. en Comunicación Social (FPyCS-UNLP); 2. María Florencia Seré, Dra. en Comunicación, Lic. en Comunicación Social y Prof. en Comunicación Social (FPyCS-UNLP); 3. Paula Di Matteo, Esp. en Edición y Lic. en Comunicación Social (FPyCS-UNLP); 4. Astrid Ullman, Lic. en Comunicación Social y Prof. en Comunicación Social (FPyCS-UNLP); 5. Eugenia Stoessel, Lic. en Comunicación Social (FPyCS-UNLP); 6. Sandra Oliver, Lic. en Comunicación Social (FPyCS-UNLP); 7. Cynthia Díaz, Dra. en Comunicación y Lic. en Comunicación Social (FPyCS-UNLP); 8. Elisa Ghea, Dra. en Comunicación, Mg. en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales y Lic. en Comunicación Social (FPyCS-UNLP).

¹⁰ Todas las entrevistadas son mujeres por lo que, cuando me refiera a ellas, utilizaré el femenino y no pondré o/a. Si bien todas las cátedras que participaron de la muestra tienen docentes hombres y mujeres, las que me respondieron y accedieron a ser entrevistadas son mujeres.





Entendemos, por tanto, que la entrevista virtual (EV) es una nueva modalidad de entrevista que se desarrolla por una interacción entre dos o más personas mediada por las Tecnología de la Comunicación y la Información (TIC) donde, en sincronidad y a través de la creación de un espacio privado común virtual recreado desde dos espacios propios distintos, puede recuperarse la presencia del otro por medio de una plataforma de videollamadas que nos permita visualizar y comprender sus expresiones corporales y/o faciales, las intencionalidades de su acción y sus códigos del lenguaje, sosteniendo con ello el rapport y prestando una herramienta al investigador para poder guiar su accionar. (p.5-6)

Además, en función de mis objetivos, la entrevista en profundidad fue especialmente útil porque «lo que realmente nos interesa recoger es la visión subjetiva de los actores sociales, máxime cuando se desea explorar los diversos puntos de vista “representantes” de las diferentes posturas que pudieran existir en torno a lo investigado». (Blasco Hernández y Otero, García, 2008, p. 4)

Además, para analizar la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura propongo un enfoque desde un paradigma interpretacionista, que busca la comprensión de la complejidad de las prácticas sociales teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos investigados. (Ramos Zincke, 2005)

Para ello, las técnicas que utilicé para recoger y para analizar los datos fueron dos: el análisis de contenido y el análisis del discurso. En primer lugar, lo que hice fue detectar huellas, aspectos, cuestiones, señales en los discursos de las entrevistadas, inferir coincidencias, rupturas o distancias entre las respuestas. Luego, establecí categorías que me permitieron agrupar, reunir ciertos conceptos o formas de ver el mundo para pensar, de esta manera, los ensayos. «La codificación implica analizar el contenido para determinar qué es lo relevante y, a partir de ahí, clasificar y reconocer patrones en esos datos cualitativos para transformarlos en categorías y





temas que se van a desarrollar y poner en relación conceptualmente». (Seré, 2022, p. 145)

Para profundizar este concepto, Piñuel Raigada (2002) sostiene que

El análisis de contenido no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto. (p.4)

En esa misma línea, López Noguero (2002) explica que el análisis de contenido tiene como fin analizar las ideas expresadas en un texto, intentando cuantificar el significado de las temáticas o frases que lo componen: «Pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición». (p. 174)

Entonces, la utilización de esta técnica de investigación me permitió analizar ciertas ideas generales y amplias que tenían en común las respuestas de las entrevistas: el ser docente, los métodos de enseñanza/aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura, el abandono universitario, el rol de la pandemia en los procesos educativos, etc.

Por otra parte, consideré pertinente realizar una articulación de perspectivas para profundizar las respuestas de las docentes. Además de aplicar el análisis de contenido, utilicé el análisis del discurso polifónico. En este sentido, parto de pensar la noción del análisis del discurso como caja de herramientas (Narvaja de Arnoux, 2006) que ofrece diferentes instrumentos para poder abordarlo. Y, dentro de los diferentes instrumentos, opté por utilizar una categoría analítica polifónica. Es decir que busqué revisar qué voces aparecieron en las respuestas de las docentes entrevistadas, qué puntos de vista y qué mandatos históricos y propios de la docencia surgieron polifónicamente en el diálogo con ellas. Al respecto, la teoría polifónica de la enunciación «propone reconocer una pluralidad de personajes discursivos





a los que se atribuyen los distintos puntos de vista vehiculizados por la enunciación». (García Negroni y otros, 2013, p. 251)

Dicha noción comprende al conjunto de voces articuladas en el discurso y a la integración de las voces de otro en una trama discursiva. La dialogización o puesta en relación de voces convoca un acto de comunicación y de producción discursiva en la que se advierten intertextualidades. La significación de la polifonía permite abordar intereses e ideologías, hegemonías discursivas y sentidos sociales y culturales constituidos en los discursos. (Ramírez Peña, 2008)

Por esta razón, la importancia de realizar una articulación de perspectivas para ahondar en las respuestas de las docentes a través del análisis de contenido y del análisis polifónico. Por lo que, en los ensayos, estarán presentes los análisis y reflexiones que se desprenden de dicha metodología.

2.7. Referencias

- Ametrano, L. (2017). La ciencia como tipo particular de conocimiento. En L. Ametrano (Coord), *Técnicas de Investigación Social* (1a ed., pp. 10-35). Ediciones de Periodismo y Comunicación. <https://bit.ly/2M3YUQg>
- Asprella, G. (2014). Docencia en la universidad y función pública: otras notas sobre la función docente. En G. Morandi y A. Ungaro (Ed.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (1a ed., pp. 225-248). Editorial de la Universidad de la Plata.
- Barrionuevo Vidal, M.B. y Tenutto Soldevilla, M.A.(Coords.) (2021). *Aulas híbridas y bimodalidad. Entornos integrados de aprendizajes*. Noveduc.





- Belinche, M. (2019). *Intermedia. A propósito de la educación pública y la libertad*. [Tesis Doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata].
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82414>
- Blasco Hernández, T., Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. *Nure Investigación*, (33) 1-5.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Canal ISEP (2020, abril 23). *La clase en pantuflas, conversatorio virtual con Inés Dussel, ISEP*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=1s>
- Carlino, P. (2002, abril). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad* [Ponencia]. Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Mendoza, Argentina.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/146.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Chendo, M. (7 de mayo de 2020). Educación 2020: los migrantes forzados. *Iberoamérica Social*. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- Dussel, I., Ferrante P., y Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- Dussel, I., Ferrante P., y Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- Echeverría, M. (2012). *Pensar la investigación en comunicación: Aportes, reflexiones y desvaríos en la búsqueda de la profesionalización del*





campo. En Echeverría, M. y Vestfrid, P. (coords.), *Aprender a investigar: Recorridos iniciales en comunicación*. (1a ed., pp. 82-97). Ediciones de Periodismo y Comunicación. <https://bit.ly/2NzgYoZ>

Fernández, L. (2013). Culturas y dramática institucionales en los grupos de cátedra frente al cambio de condiciones por innovación. Un estudio de cátedras universitarias en el período 1986-1993. Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Integración y Conocimiento*, (2), 126-142. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/5923/6920/17415>

Ferreya, H. A. y Tenutto Soldevilla, M.A. (Comps.) (2021). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad*. Noveduc.

Garay, L. (1996). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.

García Negroni, M.; Libenson, M.; y Montero, A. S. (2013). De la intención del sujeto hablante a la representación polifónica de la enunciación: acerca de los límites de la noción de intención en la descripción del sentido. *Revista de Investigación Lingüística* (16). pp. 237-262. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/27240/CONICET_Digital_Nro.3eb7dfc2-0e9f-40fe-9fc7-02b043f3e082_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

García Vera, N. O. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Pedagogía y Saberes*, (35), pp. 117-139. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/951>

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad. La observación participante*. Siglo XXI





- Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por la comunicación/educación. *Tram(p)as de la comunicación y la cultura* (75). pp. 19-30. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34372/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Huergo, J. (2006, marzo 30). El reconocimiento del 'universo vocabular' y la prealimentación. *Comunicación/Educación*. <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/jorge-huergo-el-reconocimiento-del.html>
- Huergo, J. (ed.) (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. <https://bit.ly/3yzhRT2>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, (4) 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación (2020, mayo 21). Jornadas de Formación Docente. Inés Dussel y Flavia Terigi [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pZYGWi7nHQM&t=4753s>
- Moreira, S. M. y Giadas, M. M. (2021, noviembre). *La entrevista virtual, ¿la nueva forma de administración de las técnicas cualitativas?* [Ponencia] XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-074/658.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). El análisis del discurso como campo interdisciplinario. En *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. (pp. 13-29). Santiago Arcos Editor. https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/0314_001.pdf





- Nicoletti, V. R. (2010). Acceso y permanencia del estudiante en la universidad argentina. *Universidad de Flores*. 1(5), pp. 3-14. http://cienciared.com.ar/ra/usr/41/1054/calidaddevidauflo_n5v2pp314.pdf
- Pierella, M. P. (2015). El ingreso a la universidad pública en la Argentina: Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas. En Martínez S. L. y Correa N. H. (Coords.) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. (1a ed., pp. 167-176). Editorial Teseo. <https://goo.gl/SBHRGV>
- Piñuel Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1) pp. 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Ramírez Peña, L. A. (2008). Polifonía y dialogismo en el discurso. En *Hechos y proyecciones del lenguaje*. Centro de publicaciones de la Universidad de Nariño. <https://editorial.udenar.edu.co/revistas/revistahpl/16-17.pdf#page=128>
- Ramos Zincke, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. *Revista Persona y Sociedad*. 19 (3), pp. 85-119. http://sociologia.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2012/01/sociologos_chilenos.pdf
- Ros, M. (2014). Las prácticas docentes en la Universidad: desafíos y tensiones desde la experiencia. En Morandi, G y Ungaro, A. (coords), *La experiencia interpelada: Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (1a ed., pp. 75-94). Editorial de la Universidad de La Plata.





Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; y Elbert, R.. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* (pp. 29-81). CLACSO, Colección Campus Virtual. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>

Sidun, A.; Pescio, S.; Rodrigo, F. y Sasso, G. (2021). La pandemia de Covid 19 y el derecho a la universidad. Políticas académicas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. En Sidun, A. et. al. *Educación en épocas de pandemia* (pp.14-26). Ediciones de Periodismo y Comunicación Social. <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2021/09/Educacion-en-epocas-de-pandemia.pdf>

Seré, F. (2022). *La Universidad a través de las puertas. Relatos de experiencias de estudiantes ingresantes a la Facultad de Periodismo y de Ingeniería de la UNLP* [Tesis Doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/135741>

Seré, F. (2015). *Los caminos de la escritura: una guía para llegar al texto escrito.* [Trabajo Integrador Final de grado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73314>

Stranges, A. (2016). *Inclusión educativa: prácticas del lenguaje digital.* [Trabajo Integrador Final de grado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69502>

Tejerina Sánchez, I. y Sánchez Rodríguez, S. (2009). La escritura académica en la universidad. En Martos Nuñez, E. y M. K. Rösing, T. (Coords.) *Prácticas de Lectura y de Escritura.* (pp. 91-114). UPF Editora. <https://rodin.uca.es/handle/10498/14798>





UNESCO (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>

Viñas, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad* [Tesis Doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>





3. ¿QUÉ SIGNIFICA SER DOCENTE DE LA FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA?

¿Es lo mismo hablar de prácticas docentes que de prácticas educativas? Estos conceptos, ¿cómo se vinculan con las trayectorias docentes?, ¿qué implican?, ¿cuáles son las diferencias? Para comenzar este apartado me interesa definir y problematizar el ser docente en primer año en la universidad pública, específicamente en el primer año de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A partir de ciertas preguntas disparadoras, iré construyendo vínculos entre las representaciones que las docentes manifestaron en las entrevistas, algunos resultados de las encuestas y conceptos con los que adhiero teóricamente.

Como se planteó en un principio, esta tesis está anclada en un contexto específico. No solo en términos de tiempo, sino también de espacio. Y con espacio me refiero al espacio físico, a la institución facultad y a la identidad que expresa el pertenecer a este colectivo.

El entonces presidente de la UNLP Dr. Tauber, hoy vicepresidente, sostuvo en la apertura de las 3º Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública que se llevaron a cabo el 8 de junio de 2020 de manera virtual, que

La Universidad Pública es quizás el dispositivo más potente que tiene nuestro país para poder ser soberano, para tomar sus propias decisiones, para construir su propio futuro. El conocimiento, con ideología, con formación humana es el insumo indispensable. Por eso la práctica docente tiene una connotación ideológica, social y política de altísima





repercusión en este momento de reseteo y reconfiguración, no solo del escenario sino de nosotros mismos como institución (2020, p.3).

Además, afirmó que la época de pandemia fue una «segunda reforma en donde si situamos la Universidad en el campo que la queremos situar, a mi juicio en el campo popular, la producción y el trabajo se suman con igual jerarquía a la enseñanza, la investigación y la extensión». (2020, p.4)

En este sentido y en diálogo con lo planteado por el rector, la FPyCS-UNLP también tiene un posicionamiento político-pedagógico determinado. Y eso, de alguna manera, la diferencia de las perspectivas que tienen otras unidades académicas incluso dentro de la misma universidad. En el 2020, la decana Dra. Varela, electa en el período 2018-2022, les dio la bienvenida a los/as ingresantes y señaló que «esta Facultad es de ustedes y los convoco a reinventarla permanentemente, y a defenderla para que los que hoy no están aquí puedan estarlo algún día y de esa forma todos, todas y todes¹¹ puedan acceder a la Universidad»¹².

Asimismo, en el 2021, cuando Varela encabezó el acto de apertura para los/as ingresantes de manera virtual sostuvo que

Tenemos que defender a la Universidad como un derecho de los pueblos. Desde la Facultad queremos convocarlos a hacer otro periodismo y otra comunicación que estén al servicio de los pueblos. La batalla de hoy es comunicacional. Como decía Rodolfo Walsh “La verdad no se cuenta, se milita”¹³.

¹¹En el caso del uso de citas directas, respeté el lenguaje tal y como lo enuncian las entrevistadas y los/as encuestados/as o bien como figura en los documentos escritos. Esto aplica para toda la tesis.

¹² Declaraciones disponibles en la página web de la institución: Con un encuentro de bienvenida, más de mil estudiantes comenzaron el Curso Introdutorio 2020 <https://perio.unlp.edu.ar/2020/02/14/con-un-encuentro-de-bienvenida-mas-de-mil-estudiantes-comenzaron-el-curso-introdutorio-2020/>

¹³ Declaraciones disponibles en en el canal de *Youtube* de la institución: Con charlas virtuales de bienvenida, se inauguró oficialmente el Ingreso 2021 en Periodismo de la UNLP <https://perio.unlp.edu.ar/2021/02/26/con-charlas-virtuales-de-bienvenida-se-inauguro-oficialmente-el-ingreso-2021-en-periodismo-de-la-unlp/>





En ese mismo evento el Dr. Bilyk, el vicedecano en ese momento, les expresó a los/as estudiantes que «están ingresando a una Facultad que forma parte de la Universidad Pública que considera a la educación y a la comunicación como un derecho esencial»¹⁴. Es decir que, en esta referencia, la institución adhiere a la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁵ (1948) que señala: «Toda persona tiene derecho a la educación. (...) La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales». (Art.26)

Por su parte, el Secretario de Asuntos Académicos, Dr. González Frígoli, en el 2022 rescató la política educativa que lleva adelante la FPyCS al decidir abrir el ingreso en julio, a mitad de año: «una Facultad abierta casi todo el año, con los/as/es que ingresan hoy y otros/as/es que están cursando las materias de invierno, con políticas inclusivas que tienden a que todos y todas tengan la posibilidad de estudiar, de entrar y estar en la Universidad»¹⁶.

Además, la decana Dra. Sidun, electa para el período 2022-2026, en su discurso de asunción¹⁷, sostuvo que se comprometía a «garantizar la apertura de nuevas sedes barriales, seguir fortaleciendo las extensiones, la federalización de la educación y la Facultad como un territorio de disputa. Vamos a generar espacios de evaluación y revisión de los Planes de Estudio de todas nuestras carreras y trabajar en la creación de nuevas propuestas curriculares». (Sidun, 2022, 00:00:30)

¹⁴ Declaraciones disponibles en la página web de la institución: *Se realizó la bienvenida institucional a estudiantes de carreras de grado* <https://perio.unlp.edu.ar/2021/08/06/se-realizo-la-bienvenida-institucional-a-estudiantes-de-carreras-de-grado/>

¹⁵ Declaración Universal de los Derechos Humanos <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

¹⁶ Declaraciones disponibles en la página web de la institución: *Se realizó el acto de bienvenida a ingresantes a las carreras de grado de la segunda mitad del año* <https://perio.unlp.edu.ar/2022/07/26/se-realizo-el-acto-de-bienvenida-a-ingresantes-a-las-carreras-de-grado-de-la-segunda-mitad-del-ano/>

¹⁷ Discurso de Ayelen Sidun, decana electa de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP <https://www.youtube.com/watch?v=z7UhJ8SIJCU>





Es decir que la FPyCS - UNLP tiene la decisión política de pensar estrategias de inclusión, retención y permanencia de sus estudiantes. Esto lo realizan a través de políticas educativas para todos los espacios formativos de la Facultad y para todos los años: primero, segundo y tercero, y cuarto y quinto en el caso de la licenciatura. Esto es porque el derecho a la educación, como todos los demás, es un derecho que debe ser ejercido por todos/as los/as habitantes del suelo argentino. En consecuencia, muchas unidades académicas vienen trabajando en pos de alcanzar el pleno acceso a este derecho fundamental. Sin embargo, y a pesar de todo lo logrado, aún queda mucho camino por recorrer.

3.1. ¿Cómo es el perfil del docente de la FPyCS?

Ahora bien, aquí me enfocaré en los/as docentes de primer año que reciben en sus aulas estudiantes con unas trayectorias muy diversas y, a la vez, específicas. Realicé este recorte porque el problema de investigación de esta tesis parte de analizar el abandono de los/as estudiantes en el primer año a causa de tensiones que se presentan en sus trayectorias educativas en donde las prácticas de lectura y escritura son una dimensión más para analizar. Entonces, poder dar cuenta del rol de las prácticas docentes en primer año es fundamental para vincularlo directamente con el abandono o la retención de los/as estudiantes de la FPyCS-UNLP.

El perfil docente de primero en dicha institución tiene ciertas características que no tienen los/as de años superiores y que, quizá, en otros espacios no se encuentren. El de primer año es, en su mayoría, en palabras de la docente





María Florencia Seré¹⁸, un «docente *porrista*» que alienta y acompaña los procesos de enseñanza/aprendizaje. Esto es una política que se ha trabajado de manera institucional para establecer una determinada cultura pedagógica.

En este sentido, Rodrigo Aramendi, el profesor titular del Taller de Introducción a la Comunicación Social¹⁹, primera materia que tienen los/as estudiantes de la FPyCS, sostuvo que

La primera decisión pedagógica es pensar el plantel docente, con docentes que, por un lado, tengan una experiencia personal cercana al ingreso. No queremos docentes de muchos años de carrera. Intentamos ir renovando periódicamente el plantel para que sean docentes que tengan la frescura, las ganas y la energía que el ingreso necesita, que es diferente a otras materias. Además, tenemos un interés en particular en docentes que estén dando materias de primer año, segundo como mucho. No solamente para que ellos se anoten con el mismo docente, que suele ocurrir, sino para que haya un conocimiento de con qué se van a encontrar después los chicos en el correlato de materias²⁰.

Además, planteó que

La franja horaria más pedida que es la de la mañana nos obligó a pensar perfiles de docentes que puedan contener humanamente a estos pibes frágiles, elegimos compañeros en los que confiamos institucionalmente y

¹⁸ María Florencia Seré es doctora en Comunicación, licenciada en Comunicación Social y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 28 de noviembre del 2021.

¹⁹ En el plan de estudios de 1998 existía el llamado «Curso de ingreso introductorio» donde el mismo funcionaba como un espacio de introducción al mundo universitario y como un primer acercamiento al concepto de la comunicación. Luego, con el cambio de plan de estudios en el 2014, ese espacio se transformó en la primera materia de la currícula que los/as estudiantes cursan cuando ingresan a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La misma se denomina Taller de Introducción a la Comunicación Social y allí se profundizó, en función de la oferta de la casa de estudios, en el acompañamiento a los/as estudiantes y en las áreas de conocimiento.

²⁰ En el 2018 se le realizó una entrevista a Rodrigo Aramendi, el coordinador del Taller de Introducción a la Comunicación Social, para conocer cómo se pensó ese espacio. Si bien la entrevista tiene 5 años, el titular continúa siendo él.





pedagógicamente, pero sobre todo que puedan dar una respuesta política a la contención de estas realidades. (...) necesitamos que ideológicamente quieran que esos pibes se queden en el aula, no solamente ir y dar clases. Sino acompañar el proceso de la institución y de los mismos pibes que de por sí es complicada porque es novedoso, diferente y muchas veces decepcionante, vengo a estudiar deporte y me hablan de sentido común, entonces necesito que me contengas en otros lugares, no me vas a contener en las expectativas, sino en clase, en la dinámica, que me hagas preguntas, el docente pensó un ejemplo pero al pibe le explotó la cabeza y se fue contentísimo²¹.

De manera que interesa la pregunta: ¿qué implica ingresar a la universidad?, ¿cuáles son sus lógicas? Para la Dra. Carli (2012), la llegada a la universidad constituye una experiencia inicial débil en rituales y soportes institucionales: los/as estudiantes entran a un mundo que les es ajeno desarrollando tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a un universo hostil, en el que pesan las competencias adquiridas durante el paso por el nivel secundario. El primer año representa «el pasaje de la escuela secundaria como prolongación de cierto orden endogámico a la universidad como lugar de una exogamia estatal». (p. 66) Esta área de transición compleja entre un nivel educativo y otro es lo que el Dr. Belinche denomina como «intermedia» (2019, p.71), en su tesis doctoral. Por eso, en esta investigación, cuando se habla específicamente de joven ingresante la referencia es a un/a joven que ha terminado sus estudios secundarios y ha comenzado un trayecto formativo universitario. Sin desconocer, por supuesto, que hay personas que no ingresan inmediatamente luego de haber terminado la escuela. Además las experiencias y trayectorias de esos/as estudiantes son múltiples: hay chicos/as que, incluso, entran al sistema adeudando materias de la secundaria (y que se comprometen a aprobarlas en una cantidad de meses determinados) o habiendo finalizado sus estudios con el FinEs²².

²¹ Ídem punto 6.

²² El FinEs es una política pública que impulsa y motiva a todos/as aquellos/as jóvenes que no finalizaron la primera o la secundaria. Se lleva a cabo desde el 2008. En el 2023 pueden cursar de





En ese marco de sentimientos encontrados y con más incertidumbres que certezas, la FPyCS les propone en el ingreso a sus estudiantes un sistema de tutorías. El mismo funciona como un espacio donde los/as mismos/as compañeros/as que transitan los estudios uno, dos o tres años más, conducen a los/as estudiantes para insertarse en el mundo universitario y los/as asesoran con trámites, con cómo funciona el plan de estudios, el sistema de promoción de las materias, qué implica que una les haya quedado a final y cómo rendir el examen, qué son las correlatividades, etc. Además, está pensado para todas las propuestas formativas y cada uno tiene sus propias lógicas en función de la demanda específica que tenga cada espacio académico. Este sistema funciona en la presencialidad y funcionó también en la virtualidad.

En este sentido, y como esta tesis está enmarcada en el período que abarca la pandemia (2020-2021), enunciaré algunos datos estadísticos. La Facultad recibió en el 2020 a 1.127 ingresantes y, en el 2021 a 1.409²³. Es decir que en plena emergencia sanitaria (noviembre-diciembre de 2020 para comenzar en febrero 2021) se inscribieron 282 personas más que los números de inscriptos/as habituales que ronda los 1.100 estudiantes. Además, muchos/as que habían abandonado sus estudios, recuperaron la regularidad en esos años.

Este es un número para prestar atención porque en esos años de virtualidad forzada hubo, por un lado, personas que se inscribieron y empezaron a cursar un trayecto formativo universitario por primera vez y, por el otro, gente que adelantó actividades académicas que debía o hizo el Trabajo Integrador Final. En relación a esto último, en el 2019 hubo 632 egresados, en

manera semipresencial el trayecto que les falte o rendir las materias pendientes acompañados/as de docentes tutores/as. Más información: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/fines>

²³ Estos datos fueron otorgados por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata. Otros números: en el 2013 ingresaron 1.157, en el 2014 ingresaron 1.081, en el 2015 ingresaron 1.239, en el 2016 ingresaron 1.179, en el 2017 ingresaron 1.233, en el 2018 ingresaron 1.138 y, en el 2019 ingresaron 1.371.





el 2020 hubo 725 y, en el 2021, 556. En diálogo con la Directora de Grado de la FPyCS, la Dra. Viñas, sostuvo que hasta el 2019 la Facultad venía creciendo en materia de egreso con todas las políticas implementadas no solo para la Licenciatura sino también para las Tecnicaturas tales como talleres de escritura y armado de Trabajos Integradores Finales (TIF), talleres para preparar exámenes finales, mesas de consulta previa a la fecha en la que los/as estudiantes rendían, materias de cursada intensivas tanto en las vacaciones de invierno como en las de verano, finales ampliados.

Además, en la pandemia, a diferencia de otras facultades, el crecimiento fue muy significativo porque los/as estudiantes encontraron el tiempo para hacer su TIF y/o rendir y, en muchos casos, en la virtualidad encontraron la manera de recibirse. En cambio, en el 2021, se notó el inicio de la vuelta a la presencialidad, a volver a trabajar y a habitar espacios que se abandonaron por algunos meses, y en eso evidenció la baja que regresó a los números de egresos previos al virus SARS-CoV-2.

3.2 Docentes formados/as en la FPyCS-UNLP

Entonces allí surgen nuevos interrogantes: ¿cuál es el sentido político de los procesos de enseñanza/aprendizaje de los/as docentes de la FPyCS UNLP?, ¿cómo piensan los/as docentes y las autoridades a los/as pibes/as que habitan esos espacios?, ¿cómo se piensa el aula y de qué manera se posiciona el/la docente frente a ella?, ¿y el vínculo pedagógico?, ¿qué lugar ocupan las prácticas docentes?, ¿cuál es su función en relación con la construcción de saberes y conocimientos?, ¿se piensa de la misma manera al docente que trabaja con estudiantes de primer año que de quinto año?, ¿por qué?, ¿qué podemos decir de todas estas preguntas si las pensamos en contexto de pandemia por el COVID-19?





Para comenzar a responder dichos interrogantes, recuperaré algunos puntos claves que analiza en su tesis el Dr. Ciappina (2015). Allí realiza un recorrido histórico de la actual FPyCS desde su fundación como Escuela Argentina de Periodismo. En este documento, hace especial énfasis en el análisis de las implicancias que para la institución formativa han tenido los distintos momentos de la política nacional, provincial y local y su vinculación con los modelos comunicacionales de cada época.

Ciappina (2015) plantea en ella los diálogos entre formación, proyecto comunicacional y momento político como un campo de disputa que se expresa en la institución.

En relación a la cuestión del rol del periodista/comunicador social, decíamos que desde el inicio mismo de la Escuela Argentina de Periodismo existe una tensión entre una perspectiva de formación de periodistas/comunicadores sociales asociada a la profesionalización y la "independencia" y aquella perspectiva formativa que imagina al periodismo y la comunicación interpenetrada por el contexto y también constructor y "generador de sentido" de ese contexto. Allí es donde la dimensión política, de la política como actividad transformadora del mundo adquiere su dimensión comunicacional. Esta tensión habita la actual Facultad desde sus inicios, aunque no siempre de la misma forma: hay que ver en cada momento de la historia de la Facultad aquellos en los que la dimensión política de todo proyecto comunicacional aparece oculta, invisibilizada en la perspectiva "profesional" y aquellas etapas en que la dimensión política se muestra como la clave sobre la cual constituir el proyecto formativo de una institución que forma periodistas/comunicadores. (p.382)

Además, un aspecto central en lo que él sostiene tiene que ver con el plantel docente de la FPyCS. Antes, quienes daban clase en la institución eran profesionales de diversas disciplinas pero pocos eran específicamente del campo de la comunicación. Es decir que la Facultad estaba conformada por profesores/as de sociología, antropología, historia, filosofía, educación. Y,





con el paso de los años, se conformó un plantel de jóvenes profesionales formados/as en y desde la disciplina de la comunicación. En relación con esto, Ciappina (2015) sostuvo que recién a partir de 1989 se profundizó en la necesidad de una planta docente con mayoría de egresados/as de la propia Facultad. Sin embargo, fue un proceso que se dio de manera paulatina.

Para conocer más aún sobre la formación de estos/as docentes, desarrollé una variable dentro de la encuesta realizada en la que me propuse indagar en ciertos aspectos de sus trayectorias. Estas respuestas son de docentes que dan clases en cátedras vinculadas con la lectura y la escritura.

El primer ítem se refiere a los títulos alcanzados por los/as docentes de la muestra. Esto resultó interesante porque si bien un debate tuvo que ver con que el plantel docente no era del campo de la comunicación, aún sigue vigente la discusión respecto a si es necesario, o no, que los/as docentes cuenten con título de profesores/as. De todos modos, quienes tengan título de licenciatura están habilitados/as a dar clases en la universidad porque la ley dice que pueden hacerlo aquellos/as que tengan título universitario de igual o superior nivel al de la carrera donde será docente. Como excepción pueden ser docentes personas sin título universitario si prueban que tienen méritos sobresalientes²⁴. Los/as estudiantes de la universidad pueden enseñar como ayudantes.

El interrogante será, entonces, si el trayecto pedagógico es una variable, no solo habilitante, sino necesaria para las prácticas docentes. En cuanto a la discusión sobre este tema, existen diversos autores/as que han abordado esta cuestión desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, la Dra. de Alba (2000) en su libro *El curriculum universitario: de cara al nuevo milenio*, analiza el papel del/a docente universitario/a y los requisitos necesarios para su formación y desempeño en la educación superior. Ella destaca la

²⁴ Para obtener mayor información se sugiere visitar el siguiente: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/ley-de-educacion-superior>





importancia de que los/as docentes universitarios/as cuenten con una sólida formación en su área de especialización, así como habilidades pedagógicas y didácticas para impartir sus conocimientos. De acuerdo con esto, sostiene que la formación de los/ docentes universitarios/as debe ser continua, ya que la educación superior está en constante evolución y sus profesionales deben estar actualizados en los avances y cambios en sus disciplinas.

Entonces, para ahondar en este aspecto en la FPyCS, indagué en las trayectorias respecto a la formación de los/as docentes, se puede observar en el gráfico que el 79.1 % de los/as encuestados/as posee título de Licenciatura. Y solo el 16.3 % tiene el título de profesorado. Además, el 7 % tiene el título de alguna Tecnicatura. Como se mencionó anteriormente, la mayoría transitó sus estudios en la misma Facultad en la que ahora da clases.

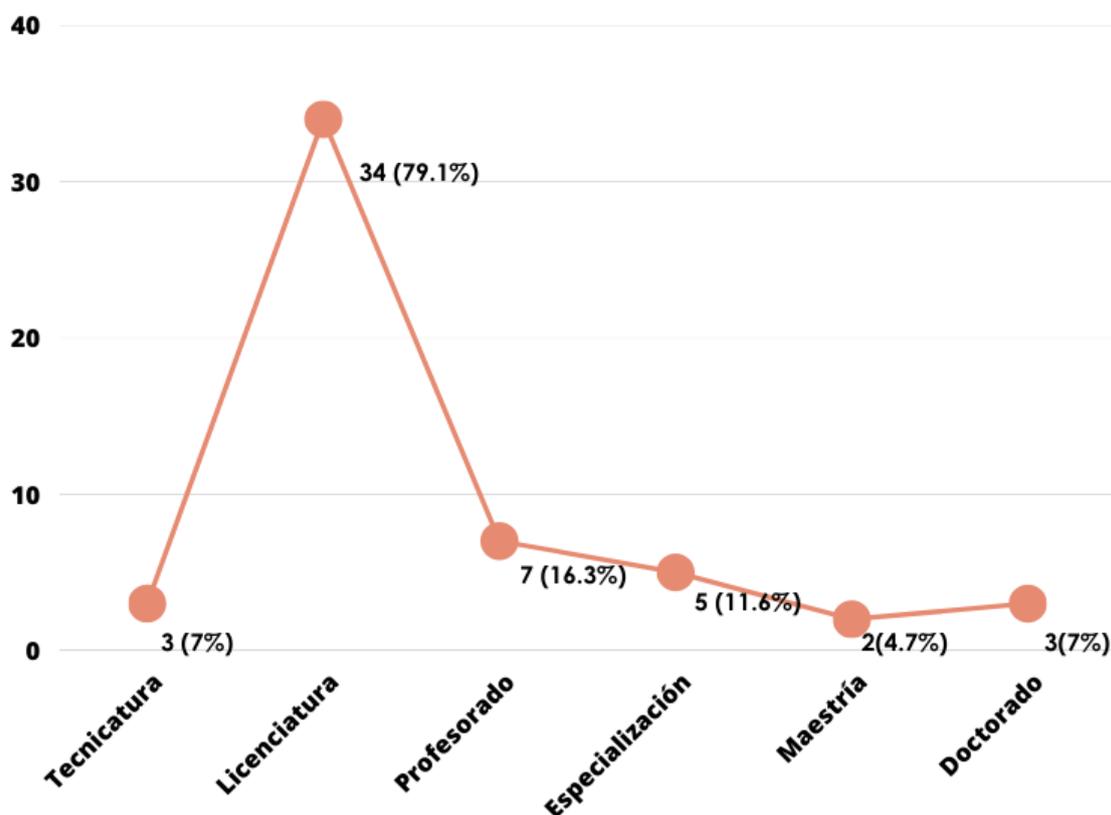
Por otra parte, en relación con los estudios de posgrado, el 11.6 % cuenta con una Especialización, el 7 % con un Doctorado y, por último, el 4.7 % con una Maestría. Esto demuestra que 11 de los/as docentes cuentan con más de un título. (ver figura 1) Esto, en muchos casos, está vinculado con el aliento institucional a continuar con la formación de sus docentes y, asimismo, con la posibilidad de acceder a becas a partir de los diversos sistemas de investigación tales como las becas del CONICET, de la UNLP, de la CIC, entre otras.





Figura 1: Títulos alcanzados.

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

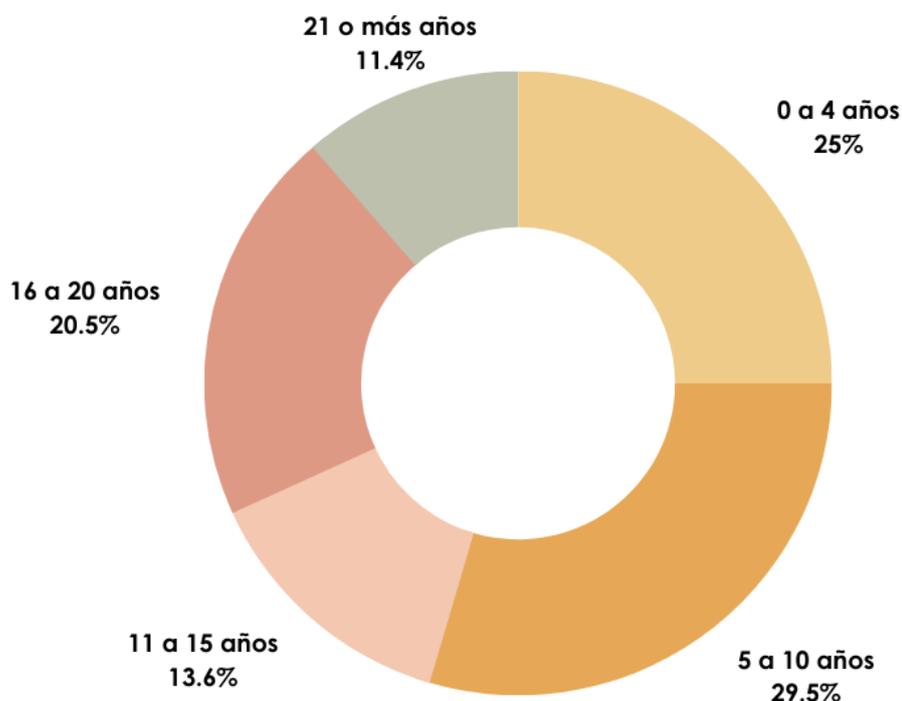
Otro de los datos que me interesaba saber era con cuántos años de experiencia docente cuentan. Allí respondieron: el 27.9 % declara tener entre 5 a 10 años de experiencia frente a un aula. Luego, el 25.6 % dice tener 4 o menos años. El 20.9 % tiene entre 16 y 20 años de experiencia como docente. El 14 % entre 11 y 15 años y, en menor cantidad, el 11.6 % que tiene 21 años o más. (ver figura 2) Y, un dato no menor para vincular con esto, tiene que ver con la cultura institucional que apoya la formación de adscriptos/as a través del Programa de Formación Permanente, para todas y cada una de las diferentes cátedras que tiene la Facultad.





Figura 2: Años de experiencia docente.

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

Este resulta ser un dato relevante porque más del 50 % de los/as docentes son jóvenes con menos de 10 años de experiencia en el aula. Sin embargo, como demuestran las encuestas y las entrevistas, sean muchos o pocos los años, no representan una mejor o peor calidad educativa. Que haya docentes jóvenes no significa que tengan mayores herramientas para preparar sus clases; así como que sean docentes adultos no significa que ignoren el uso de herramientas digitales. Y pensar en eso permite volver a hacerse la pregunta por la experiencia y el conocimiento: ¿qué es la experiencia?, ¿acumular años frente a un aula es parámetro de algo?, ¿de qué?, ¿qué pasa con la docencia?, ¿qué es ser un buen/a docente?

Como mencioné, que un/a docente tenga muchos años de experiencia en el aula no implica que sepa más en términos de conocimiento y que sea capaz de ser inclusivo/a y generar sentido en sus estudiantes. Al igual que





un/a docente sepa mucho no significa que logre transmitir sus conocimientos y que tenga las herramientas pedagógicas para hacerle frente al proceso de enseñanza/aprendizaje y a la inclusión educativa. Los años de experiencia no garantizan que un/a docente sepa impartir los conocimientos.

No obstante, es innegable que existe un sentido común hegemónico instalado que articula la experiencia con la práctica. Esto se evidencia cuando efectivamente existen políticas concretas de contención y retención, cuando hay un interés por utilizar las tecnologías en el aula y no solo desde su lado instrumental sino como mediación para generar contenido para los/as estudiantes, etc.

Entonces, aquí volvemos a la pregunta por el título del profesorado y por la formación pedagógica: ¿qué suma contar con esto? Luego de realizar esta investigación puedo decir que si bien existen docentes que sin haber estudiado las materias pedagógicas, tienen herramientas para desenvolverse tanto en el aula presencial como en el aula virtual, también hay docentes que hicieron el profesorado y no son «buenos/as docentes». Por lo que no necesariamente ocurre lo que se supone en función de la formación aunque no cabe duda que cuantas más herramientas tengan los/as profesionales, mayores son las probabilidades de que amplíen sus métodos/técnicas de dar clases.

Hay una realidad y es que tanto los/as estudiantes como los/as docentes son heterogéneos/as. Dentro de las instituciones educativas conviven múltiples formas de enseñanza. A la escuela y a la universidad las pensamos como homogéneas cuando en realidad son heterogéneas. Y la pandemia reafirmó esta diversidad y puso en escena la necesidad de generar nuevos lazos y vínculos institucionales.

Esta tradición está ligada al pasaje propuesto hacia la modernidad, en donde la educación se define como el progreso hacia el mundo civilizado, letrado, europeo y racional desde la descripción de Southwell





(2009) y en el avance de ideologías instrumentales en el desarrollismo de los años 60 desde la teoría de Giroux (1988). Este modelo docente piensa en un sujeto masivo, homogéneo direccionado hacia un tipo de subjetividad en particular, formar al ciudadano del mundo. (Seré, 2022, p.86)

De este modo, en el marco del aislamiento, el hecho de haber sabido que el/la otro/a también estaba en una situación de tanta vulnerabilidad como la nuestra hizo que necesariamente la solidaridad y las relaciones tuvieran que replantearse y que, por lo tanto, entendiéramos lo que a veces el espacio físico no nos permitía que es mostrarnos como iguales.

La emergencia sanitaria nos permitió encontrarnos en un lugar de vulnerabilidad y de desconocimiento que nos dejó contenernos entre todos/as. También evidenció que hubo profesionales con mucha trayectoria en el aula pero que nunca antes habían dado clases virtuales y a la inversa: hubo profesionales que no tenían tanta experiencia en el aula pero que supieron afrontar las propuestas pedagógicas de una manera muy clara en la virtualidad.

Por otra parte, en el ítem 3, se recabó información sobre la cantidad de cátedras en la que trabajan los/as docentes encuestados/as. El 69.8 % manifestó que solo participa en una cátedra. El 25.6 % en dos cátedras y el 4.7 % en tres cátedras. Y ninguno/a de los/as 43 docentes manifestó participar en cuatro o más cátedras. (ver figura 3)

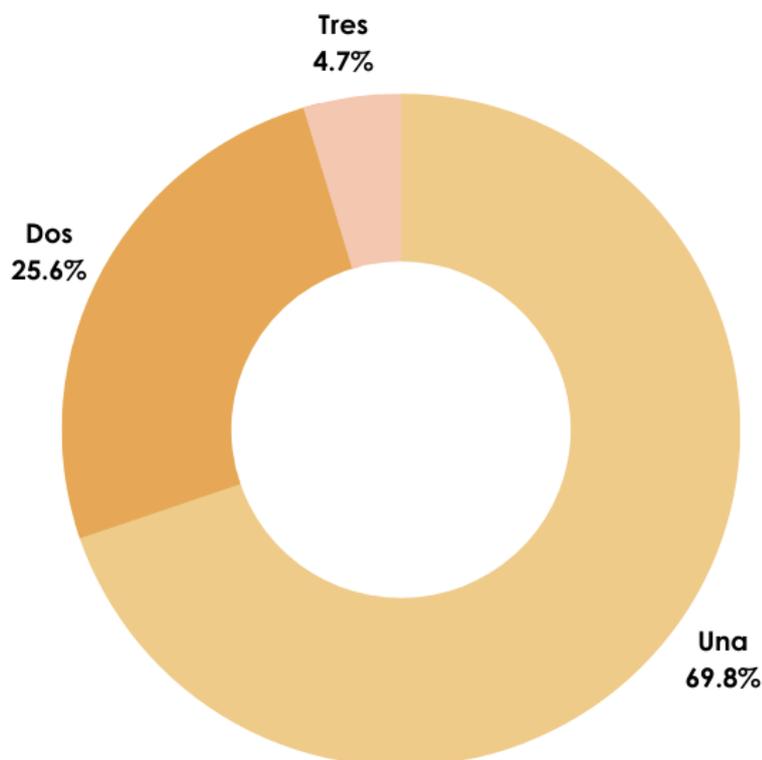




Figura 3: Cantidad de cátedras en la que trabaja.

43 RESPUESTAS

¿En cuántas cátedras trabajás?



Fuente: Elaboración propia.

Este dato nos da el puntapié para saber que como la mayoría trabaja solo en una cátedra y, además, en una sola institución académica, la FPyCS tiene docentes que pertenecen a una cultura académica específica. Fierro, Fortoul y Rosa (1999) plantean que la práctica docente puede ser entendida como una

praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21)





Esta definición permite pensar en la importancia de asociar la práctica docente con el contexto ya que ambos dialogan, condicionan, limitan y se potencian entre sí. Los/as docentes son trabajadores/as de una institución, en este caso de la FPyCS, y viven y comparten ese oficio con otros/as.

Entonces, aquí, necesariamente aparece el concepto de cultura académica porque la misma va a condicionar cómo se den los procesos de enseñanza/aprendizaje en el vínculo entre docentes y estudiantes.

La mayoría de los trabajos consultados coinciden en definir la cultura académica como el conjunto de valores, hábitos y creencias que guían las prácticas de profesores y estudiantes en los contextos de educación superior. Otros estudios incorporan a estos elementos las normas y patrones de comportamiento tanto de los actores participantes (profesores y estudiantes) como de las instituciones universitarias en las cuales interactúan. (Benítez-Restrepo, 2020, pp.13-14)

Es decir que la práctica docente sucede en una cultura académica institucional específica. Estos/as docentes tienen una identidad universitaria que los representa y que, en definitiva, los/as constituye como tales. Ellos/as cuentan con unos repertorios culturales en común que los comparten con la comunidad que forma parte de la casa de estudios.

La identidad universitaria no resulta del simple hecho de estar matriculado en una universidad o de ser parte de una comunidad, sino de un proceso social que implica conocer y compartir la misión, los objetivos, los valores, la filosofía, la historia, las tradiciones, los símbolos, las aspiraciones, las prácticas cotidianas, y los compromisos sociales que conforman el ser y quehacer de la universidad. Es decir, implica conocer y reconocerse como parte de la comunidad universitaria, identificándose con su historia, sus ideales, su misión, su filosofía y sus símbolos, además de internalizar los significados de esos símbolos, así como de los fines y compromisos sociales e institucionales de la universidad. (Valez Zepeda y otros, 2019, p. 7)





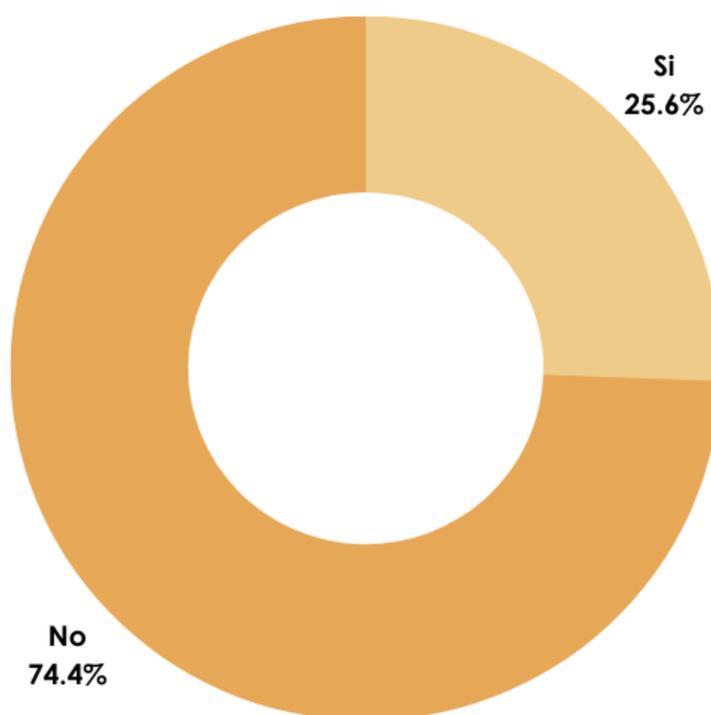
En consecuencia, esto le quita al/la docente de la FPyCS-UNLP la etiqueta de «docente taxi». El/la profesora de dicho establecimiento, como se vio en el resultado de la encuesta, no trabaja en varios colegios/universidades en el mismo día; no es una persona que corre de un lado a otro para llegar a dar clases. Por el contrario, la mayoría solo imparte clases en la institución.

A su vez, les consulté si dan clases por fuera de la FPyCS ya sea en espacios de educación formal o en espacios de educación no formal. El 74,4 % de los/as encuestados respondieron que no dan clases por fuera de la Facultad y el 25,6 % respondió que sí. (ver figura 4)

Figura 4: Espacios formales o no formales.

43 RESPUESTAS

Por fuera de la universidad, ¿das clases en espacios formales o no formales?



Fuente: Elaboración propia.





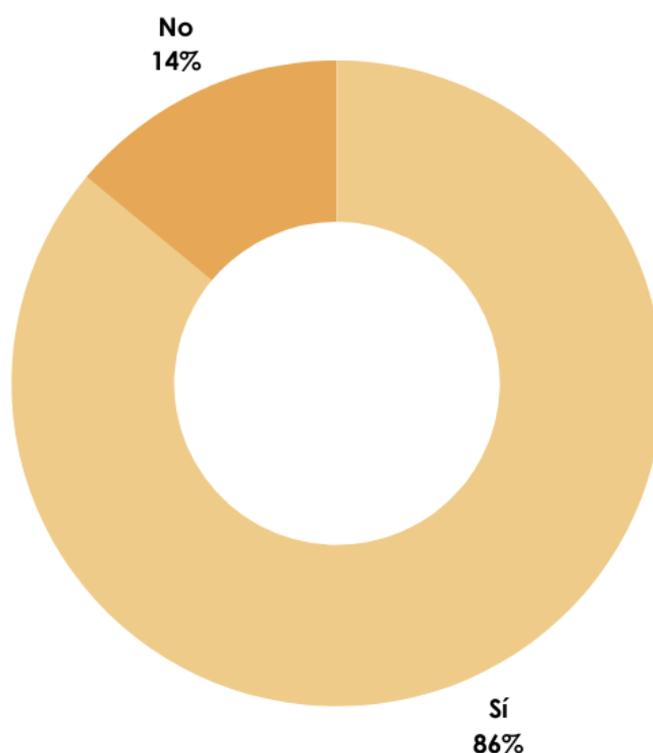
Además, el 86 % de los/as encuestados/as afirmó tener otro trabajo aparte de la docencia. Por el contrario, el 14 % solo se dedica a ser docente. (ver figura 5) Este número coincide perfectamente con el porcentaje de docentes que realizó un profesorado. Es decir que un pequeño porcentaje es el que dedica su vida laboral a esta profesión. Sin embargo, esto no quiere decir que quienes no tienen el título no cuentan con las herramientas para serlo.

En este sentido, algo para resaltar de esta Facultad es que muchos/as de sus docentes, además, ocupan cargos dentro de la gestión administrativa. Es decir que parte de ese 86 % que manifestó tener otro, trabaja dentro de la misma institución en la que es profesora/a.

Figura 5: Otro/os trabajo/os.

43 RESPUESTAS

Además de la docencia, ¿tenés otro/os trabajo/os?



Fuente: Elaboración propia.





3.3. ¿Qué significa ser docente en la universidad pública?

Ahora bien, retomando los interrogantes iniciales analicé las respuestas del equipo entrevistado sobre qué es ser docente en la universidad pública y en la FPyCS en particular. Para conocer las representaciones que estas personas tienen sobre la práctica pedagógica, se problematizaron ciertos conceptos que surgieron en las entrevistas.

En este sentido, Claudia Festa²⁵ sostuvo: «Para mí ser docente es mi vocación. (...) cuando empecé a estudiar periodismo empecé a descubrir mi vocación docente». Ahora bien, ¿qué quiere decir esto? ¿Qué implica hablar de vocación? Larrosa Martínez la define como una «inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás». (2010, p.8)

Sin embargo, se puede decir que el componente “vocacional” tiene un carácter dinámico porque «además de construirse a través del tiempo, se construye simultáneamente en relación con ámbitos o dimensiones que influyen la tarea docente cotidiana» (Cárdenas y Santos, 2016, p. 263). En esta línea, Astrid Ullman agrega que «el docente de universidad no tiene esa exigencia de la sociedad de que tiene que ser amoroso, de que tiene que prestar atención. Entonces, creo que eso termina jugando una mala pasada porque la cuestión de la “vocación docente” está muy vinculada con la escuela y no con la universidad²⁶. En la universidad, aparece la idea de clase magistral y el docente de clase magistral es sabio, es culto, no es amoroso. Y eso está normalizado, la gente no cree que eso está mal, ni los

²⁵ Claudia Festa es magíster en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP), especialista en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativos Comunicacionales y profesora en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). La entrevista se realizó el 30 de noviembre del 2021.

²⁶ De aquí en más, resalto con color, dentro de las citas de las entrevistadas, las ideas que considero más relevantes para el debate dentro de los ensayos.





estudiantes, ni los docentes, ni la propia universidad. Si vos excluís no pasa nada porque parece que es una dinámica que está aceptada, que forma parte del *folklore* de la universidad». Entonces, podríamos decir que un eje fundamental a la hora de pensar a la docencia es que la misma debería ser desarrollada en los profesorados como una vocación orientada a la praxis.

Incluso, Claudia Festa, se refirió a su desempeño como docente de la siguiente manera: «yo soy standapera, para mí la presencialidad es clave. Yo me muevo mucho mejor en la presencialidad porque leo con los tonos de voz, pero para eso necesitás que estén los estudiantes». Por esa razón, Festa vinculó a la docencia con el teatro: «Yo soy una actriz, ser docente es ser actor, es ser actriz. Hacés una puesta en escena. Por eso cuando estás dando clases no te duele nada. Por ahí fuiste con dolor de panza o dolor de cabeza y en esas dos horas que das clases se te fue el dolor. Y eso les pasa a los actores».

Asimismo, Carli (2012) describe a la clase magistral como una puesta en escena, como una caracterización casi teatral en donde del/la docente es protagonista.

El reconocimiento de la clase como una puesta en escena en la que el profesor pone en juego la transmisión del conocimiento. (...) Esos "docentes-estrella" o "profesores-personajes", en muchos casos resultaron también valorados por su capacidad para transmitir, por tener cierto estilo, por su competencia oratoria, por la pasión por la lectura. (p.160)

Esta forma de ser docente que propone Claudia Festa permite analizar las diferentes formas que tienen los/as docentes de posicionarse frente al aula. Y para pensar, incluso, qué pasó con esos cuerpos en la virtualidad forzada.

Por otro lado, Paula DiMatteo²⁷ enunció que «ser docente es mi vida, es una pasión. Pienso que cuando se habla de que la docencia es un trabajo, sin

²⁷Paula Di Matteo es especialista en Edición, licenciada en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). La entrevista se realizó el 30 de noviembre del 2021.





duda, pero también es mucho más que eso. Quienes somos docentes sabemos que el laburo no empieza y termina en el aula, sino que hay todo un trabajo detrás y alrededor». Y este es un rasgo muy particular de la docencia que con diferentes palabras todas las docentes entrevistadas sostuvieron. Son docentes en los pliegues de la vida cotidiana, no solamente a la hora de estar frente al aula. Lo son cuando buscan material, piensan actividades, evalúan, escriben correos, intercambian ideas con otros/as docentes. Y eso no necesariamente sucede en un momento específico sino que muchas veces pasa en todo momento. Y eso, en definitiva, forma parte del compromiso con su trabajo y con su vocación.

Di Matteo, adicionalmente, agregó: «Entonces para mí ser docente implica parte de mi vida porque uno está haciendo docencia dentro del aula, estás haciendo docencia por *Whatsapp*, te cruzás a les pibes dos o tres años después y les preguntás cómo van. Incluso los acompañamos en otras materias, creo que es parte esencial de mi vida».

Y, Cynthia Díaz²⁸ también planteó su parecer respecto al ser docente en esta misma línea: «No conozco otra forma de vivir que no sea ser docente. Para mí es mi profesión, no solamente lo que me da de comer. Ser docente **me define**. Después soy licenciada, doctora en comunicación, pero ser docente es la profesión que elegí. Y es una forma de vivir, no me veo haciendo otra cosa que no sea docencia. Es de lo que vivo y para lo que vivo, no sé hacer otra cosa que me dé tanta satisfacción como la docencia. Aún cuando reniego un montón».

No obstante, Eugenia Stoessel²⁹, expuso que «ser docente para mí es mucha paciencia, paciencia en el buen sentido, hay que ser paciente. Es una profesión fabulosa en donde se da un intercambio muy interesante y muy

²⁸ Cynthia Díaz es doctora en Comunicación y licenciada en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). La entrevista se realizó el 14 de diciembre del 2021.

²⁹ Eugenia Stoessel es licenciada en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). La entrevista se realizó el 14 de diciembre del 2021.





genuino. Y hasta hace no mucho el docente estaba en un lugar de impartir conocimiento y ahora de a poco esa dinámica está cambiando y estamos aprendiendo mucho de nuestros estudiantes. Es una profesión/vocación que implica el ejercicio de la paciencia, la cabeza abierta para ver que el otro y la otra te pueden enseñar un montón, que hay que tenerlos en cuenta».

En consonancia con esto, María Florencia Seré planteó que «sobre todo, en este último tiempo de pandemia, para mí implicó mucho aprendizaje, mucha escucha, mucha paciencia, mucho sostén de los procesos entendiendo sobre todo que no hay que dar por sentado lo vincular de lo pedagógico». En relación a esto y pensando al ser docente como un proceso de aprendizaje, Leonardi, Maydana y Sepúlveda (2017) definen a la práctica docente como

un constante proceso de aprendizaje y enseñanza en la cual deben regir los principios democráticos de una educación emancipadora y para ello es imprescindible repensar continuamente la práctica inmersa en este complejo escenario que nos depara la actualidad. (p.12)

Y Elisa Ghea³⁰ adhiere al concepto de aprendizaje que propuso Seré pero agrega que para ella «ser docente es compromiso y estar permeable a aprender. Permeable a aprender porque muchas veces hay una resistencia a adaptarse no solamente a los momentos tecnológicos, a la incorporación de nuevas técnicas de la docencia, sino que también hay que estar permeable a aprender cuál es el mundo de esos estudiantes. Sobre todo, cuando hay una distancia generacional».

En relación a esto, es oportuno analizar el vínculo entre el conocimiento, los/as docentes y los/as estudiantes. ¿Qué tipos de conocimientos se construyen, cómo se hacen y qué tipo de relaciones promueven?, ¿conocimientos para quiénes y para qué mundos? ¿Qué es el

³⁰ Elisa Ghea es doctora en Comunicación, magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales y licenciada en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). La entrevista se realizó el 3 de diciembre del 2021.





conocimiento? ¿Qué implica el saber? ¿Quiénes están capacitados/as para transmitirlo/construirlo?

El conocimiento universitario –o sea el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo ethos universitario– fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. (De Sousa Santos, 2007, p. 25)

Ghea también sostiene que «en primera instancia, nos implica una responsabilidad muy grande porque no nos consideramos del saber/poder desde un lugar donde vos das clases o bajás una catarata de conocimientos y experiencias, sino que es una responsabilidad porque estamos formando en la universidad pública, de gestión estatal».

Otro punto que apareció en las conversaciones con las personas entrevistadas fue el concepto de trayectorias. Los/as docentes consideran clave conocerlas para ser un/a docente inclusivo/a. María Florencia Seré planteó que «ser docente inclusivo implica no una flexibilización de los contenidos sino una ampliación de la mirada en el sentido de poder mirar a ese otro, que está en esa aula, que está compartiendo ese espacio y poder ver qué le pasa, cuál es su experiencia, qué es lo que le sucede». Y agregó también que «es muy necesaria una práctica diagnóstica, es decir, poder conocer cuáles son esos mundos culturales, esos repertorios con los que vienen los estudiantes, conocer sus prácticas presentes para poder escribir desde ahí otros recorridos posibles».

Terigi (2009) es una de las autoras que desarrolla el concepto de trayectorias y diferencia las teóricas de las reales. En su texto *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*, ella plantea que

Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados





por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción. (p.19)

En cambio,

Analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. (Terigi, 2009, p. 19)

Es decir que, por un lado, hay una trayectoria teórica que el sistema educativo pretende, espera y asume que se va a cumplir respecto a los contenidos y plazos que se establecen en función del nivel y de la edad de los/as estudiantes. Y, por el otro, existe una trayectoria real que es aquella que en verdad sucede y no a la que se aspira. La trayectoria real pone el foco en diferentes procesos, no solo el curricular.

Astrid Ullman³¹ también habla de trayectorias y afirma que «ser docente es acercarme a un espacio educativo, reconocer a los pibes y las pibas que están ahí y que de ese espacio que atravesemos juntos se lleven y conozcan algo distinto. Creo que lo más importante es que ellos se lleven algo nuevo, poder brindarles herramientas, estrategias o un conocimiento que el estudiante no tenía y que le permita eso hacer otra cosa con su vida, pensar algo diferente en su vida o enfrentar una situación de otro modo».

Asimismo, Paula Di Matteo desarrolló este concepto: «Lo que trato de hacer siempre es acompañar las trayectorias. Mi práctica docente es ir adaptando las clases y las consignas a los grupos y a los pibes, más allá de que la bibliografía sea reiterativa de un año a otro o que la cambiemos cada cierto

³¹Astrid Ullman es licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). La entrevista se realizó el 7 de diciembre del 2021.





tiempo y no todos los años. Creo que la práctica la voy realizando en función del grupo, trato de captar las necesidades generales del grupo en los primeros trabajos prácticos, ver qué les cuesta más y en función de eso empiezo a trabajar en las necesidades puntuales».

Y, en relación con el ser docente como práctica de inclusión, Paula Di Matteo considera que «todo pasa por reconocer que los estudiantes son sujetos de derecho. Cuando un docente reconoce eso, ahí está reconociendo la inclusión. Tiene que haber igualdad y esa igualdad se da desde el reconocimiento de las diferencias. Cuando entendemos que cada pibe es diferente, que cada uno tiene una trayectoria diferente, que viene de lugares diferentes, que vive en contextos diferentes, estamos reconociendo esa diferencia y les proponemos la igualdad no para que todos sean igualitos, exactos y que terminen escribiendo igual y demás, sino para que transiten la carrera de acuerdo a sus trayectorias y a sus posibilidades».

Esta lectura y análisis que realiza Di Matteo estaría directamente vinculado con el concepto de alfabetización política. Freire (1984) plantea que dicha metáfora sirve para pensar la importancia de la lectura del mundo de los/as sujetos/as. Hace foco, en este sentido, en la importancia de leer para la liberación y concientización de las personas, lo que lleva a una reflexión sobre la lectura crítica del mundo que nos rodea y de la educación no verticalista de docentes a estudiantes. También reflexiona en torno al analfabeto político³²:

³² A propósito de este concepto el poeta alemán, Bertolt Brecht (1926), sostiene: «El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio del poroto, del pan, de la carne, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. Es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el niño abandonado y el peor de todos los bandidos: el político corrupto, mequetrefe y lacayo del gran capital». Aquí el texto completo: <https://epdlp.com/texto.php?id2=18258>





Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el "analfabeto" político —no importa si sabe leer y escribir o no— es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un hecho dado, algo que es y no que está siendo. (p. 3)

Esta diferenciación la marca para (de)mostrar las diferencias entre uno/a y otro/a. Y luego, hace hincapié en el papel de la conciencia en la práctica liberadora.

En la concientización, uno de los ángulos más importantes será el de provocar el reconocimiento del mundo, no como un "mundo dado", sino como un mundo "dándose" dialécticamente. De esta manera, la concientización implica la constante clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo, no necesariamente tomándolo como objeto de nuestra reflexión crítica. (Freire, 1984, p.5)

Esto que propone el autor está directamente vinculado con lo que reflexionó la docente Astrid Ullman, quien agregó que «ser docente es brindar más herramientas, nuevas formas de entender y de ver el mundo, el espacio que nos rodea. Y siento que, en alguna medida, es un modo de hacer inclusión. El horizonte de la docencia tendría que ser el de ser inclusiva. Cada práctica chiquita que hacemos forma parte de ese horizonte a largo plazo». Freire (1991) en su texto «La importancia del acto de leer», plantea que hay que pensar a la lectura como una práctica mediada por el mundo, en donde el contexto configura claves de comprensión y de relación con los saberes.

Desde la perspectiva del autor, los saberes no responden a su configuración y definición moderna, centrada en el libro de texto, en las textualidades escritas, sino en las tramas de las prácticas socioculturales, en las solapas de los discursos de la vida cotidiana. Entonces Ullman propone que el rol del/a docente tiene que ver con otorgarles herramientas a los/as estudiantes para





que sean capaces de hacer esas lecturas de mundo que se vinculan, necesariamente, con la alfabetización política.

Por último, Elisa Ghea afirma que «el hacer docencia implica empatía, responsabilidad, pero también una **empatía** con las personas que año a año van necesitando otro tipo de enseñanza, que esperan cosas de lo que pasa en el espacio áulico, algo que los convoque, que los interpele, que los entusiasme». Ella propone un rol activo, un rol que implica la transformación constante de las prácticas docentes que requieren, necesariamente, un vínculo pedagógico de dos o más personas.

Para finalizar, Ghea dice: «La docencia es gratificación, es colaboración, es entrega para con los demás, pero también es **respeto** para las demás personas. Respeto a la diversidad, a la pluralidad, a que puedan surgir conocimientos nuevos, espacios de intercambios, saberes nuevos, prácticas nuevas».

En relación a esto, en su libro *Reinventar la clase en la universidad*, Maggio (2018) reflexiona sobre la importancia de inventar, de ser docentes investigadores/as que inventan en sus clases.

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. No hacerlo conlleva al riesgo tanto de vaciar y hacer que pierdan sentido nuestras instituciones como, mucho peor, de crear condiciones para el fracaso y la expulsión de los estudiantes del sistema formal de educación superior, que es el único en el que, por el momento, podemos seguir aspirando a cierto igualdad de oportunidades. (p.28)

La autora propone que podemos inventar conocimiento, contenido teórico, propuestas y teorías de enseñanza. Y que tenemos que hacerlo porque por más sofisticado que sea el diseño de una clase, hoy por hoy está perdiendo sentido.





Miramos el programa como si se tratara de una lista de contenidos a cubrir en un tiempo que de entrada sabemos que será escaso. La clase explicativa de secuencia lineal progresiva parece ser la única salida de este callejón que no la tiene. (Maggio, 2018, p. 74)

Al respecto, la docente Claudia Festa se refirió a esto mismo en el marco de la virtualidad. Ella planteó que en la presencialidad le resulta más sencillo desenvolverse pero que en la virtualidad fue más compleja la tarea de inventar: «La impronta que nosotros hacíamos en el aula, la práctica de escribir, de escuchar textos, de ver algún material, de poner en común ciertas temáticas y tener que escribir en 10 o 15 minutos un texto que tenga ciertas características y que además sea comunicable, eso yo lo perdí en la virtualidad, pero lo perdí porque no tenía a los estudiantes. Entonces, ante la emergencia de no tenerlos en un día concreto (...) fui extendiendo más los plazos porque perdimos esa impronta y esa práctica que es tan interesante que hacemos de la escritura situada, para ver qué herramientas saco de la galera para escribir y decir algo».

La tarea docente también tiene esos momentos de incertidumbre, que se dan tanto en presencialidad como en virtualidad. Para enseñar en ese tipo de contextos es necesario adoptar una mentalidad de aprendizaje continuo y flexible, y centrarse en la exploración y el descubrimiento. Los/as docentes, durante la pandemia, hicieron lo posible para ayudar a los/as estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, y fomentar la creatividad y la innovación.

En el capítulo «Enseñar y evaluar en contextos de incertidumbre» del libro *Aulas híbridas y bimodalidad. Entornos integrados de aprendizajes*, las autoras Ferrarelli, Orniqúe, Sabelli y Tenutto Soldevilla (2021) proponen ciertos criterios para la enseñanza y la evaluación en espacios integrados de aprendizaje. Entre ellos, resaltan la importancia de construir cercanía entre docentes y estudiantes que posibilite una comunicación fluida, que fomenten la empatía y la escucha para generar espacios de contención;





proponen expandir el aula ya que la dimensión de lo público y lo privado se quebró y ya no es posible destinar momentos y tiempos específicos para los procesos de enseñanza/aprendizaje sino que cada quien los transita cuando quiere y puede; priorizar la profundidad del contenido por sobre la extensión del mismo; anticipar las propuestas de enseñanza para una mayor organización de la clase; proponer tanto clases sincrónicas como asincrónicas; flexibilizar la enseñanza y la evaluación para abrir múltiples caminos y trayectorias espaciotemporales para que los/as estudiantes puedan manejar sus tiempos; centrarse en la evaluación del proceso; poner el foco en la retroalimentación y formulación de devoluciones constructivas; entre otros.

Esto siempre será posible si los/as estudiantes y los/as docentes cuentan con las condiciones materiales para poder hacer ese tipo de acompañamiento. De lo contrario, estos procesos dejan de producir el sentido con el que fueron ideados y la tarea docente se verá afectada. Ahora bien, ¿qué implica ser docente universitario en contexto de pandemia?, ¿qué implica el trabajo del/a docente? Sin dudas, es una tarea desafiante que requiere una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes para poder acompañar de manera efectiva el aprendizaje de los/as estudiantes, fomentar el pensamiento crítico y la investigación en los/as estudiantes, así como promover la creatividad y la innovación. Esto implica una enseñanza que se base en el fomento de habilidades y actitudes que permitan a los/as estudiantes desarrollar una comprensión profunda del campo de la comunicación y aplicar este conocimiento en situaciones reales.

Además, tienen la responsabilidad de orientar y guiar a los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje, proporcionándoles apoyo y retroalimentación constructiva para ayudarlos a mejorar su desempeño académico y personal. También es primordial que los/as docentes universitarios fomenten el trabajo en equipo y la colaboración, así como la construcción de una comunidad de aprendizaje que involucre a los/as estudiantes, a otros/as docentes y a otros/as actores en el mundo académico y profesional. Aquello que los/as





docentes les enseñen a sus estudiantes, necesariamente tiene que poder prepararlos/as para enfrentar los desafíos del mundo en el que vivimos, en ese caso, el mundo de la comunicación y las nuevas tecnologías que atraviesa a la sociedad del siglo XXI.

3.4. Referencias

Barrionuevo Vidal, M.B. y Tenutto Soldevilla, M.A.(Coords.) (2021). *Aulas híbridas y bimodalidad. Entornos integrados de aprendizajes*. Noveduc.

Belinche, M. (2019). *Intermedia. A propósito de la educación pública y la libertad*. [Tesis Doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata].
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82414>

Benítez-Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23.
[https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/13\(2020\)/281068067019/281068067019_visor_jats.pdf](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/13(2020)/281068067019/281068067019_visor_jats.pdf)

Cárdenas, G., y Santos, N. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*, 20 (70), 244-266. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/70/b70_244_266.pdf

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.

Ciappina, C. (2015). *Facultad de Periodismo y Comunicación Social: una historia de formación y política, 1934-1998*. [Tesis Doctoral, Facultad de





- Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata].
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45674>
- De Alba, A. (2000). *El currículum universitario: de cara al nuevo milenio*. Plaza y Valdés.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides - Umsa, Aasdi y Plural Editores.
- Fierro C., Fortoul B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
<https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/posgrados/acom/Primaria/EEpri2/documentos/Transformando.pdf>
- Freire, P. (1981, noviembre). *La importancia del acto de leer*. [Ponencia] Congreso Brasileño de Lectura. Campinas, Sao Paulo.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI
<http://naturalezacienciaysociedad.org/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/Freire-AlfabPol.pdf>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- Leonardi, E., Maydana, D., y Sepúlveda, D. (2017). Identidad y práctica docente. Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/64452/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.





Sidun, A. (2022, mayo 9). Discurso de Ayelen Sidun, decana electa de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=z7UhJ8SIJCU>

Tauber, F. (2020). Palabras inaugurales del Dr. Arq. Fernando Tauber en el marco de las 3ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública [Conferencia]. 3ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/97294>

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Valdez Zepeda, A., Huerta Franco, D. A. y Flores Zepeda, M. (2019). La construcción de identidad universitaria: propuesta de una metodología para las Instituciones de Educación Superior. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3 (31), 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/5732/573263330007/573263330007.pdf>





4. ¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE LA COMUNICACIÓN?

Como producción social de sentido, la lectoescritura es estructural y fundamental para el desempeño en cualquier ámbito profesional o institucional y no solo en lo que a la comunicación respecta. La lectura y la escritura son prácticas sociales que necesitan las personas para entender la realidad que habitan:

Leer y escribir nos atraviesan en cada momento de nuestros días. Vivimos en una sociedad en la que a lo largo de todo el día, debemos leer y escribir. La lectura y la escritura, entonces, son prácticas sociales que cruzan las actividades que realizamos en nuestra cotidianidad y asimismo, son una importante parte del tránsito en la cultura académica ya que son herramientas fundamentales para acceder, comprender, resignificar y apropiarse del conocimiento. (Belinche y otros, 2014, p. 1)

Por ello, también la importancia de destacar a la escritura y a la lectura como partes de un proceso, tanto individual como social, que debe ejercitarse y ponerse en práctica de manera constante a lo largo de toda la vida en múltiples contextos. Entonces, por su sentido tan dinámico, entender a la lectoescritura como una herramienta implicaría abonar a la concepción de alfabetización como un único proceso que siempre es uniforme, y no como múltiples y situados. Las herramientas, sean cuales sean, se utilizan en un único sentido, sin importar la situación ni el contexto. Sin embargo, la lectoescritura exige una nueva alfabetización en cada situación enunciativa.





La docente Astrid Ullman³³, en la entrevista en donde le pregunté por la enseñanza de la lectura y la escritura sostuvo que desde su lugar ella busca «reconocer en qué situación están los y las³⁴ estudiantes: qué saben, qué aprendieron. Muchos y muchas no tienen la práctica habitual de escribir entonces por ahí cuando les pido un cuento escriben solo dos líneas. Hay que estar atentos a qué repertorios traen, a qué implica para ellos la escritura y después empezar a pensar otras alternativas de trabajos prácticos en función de cada particularidad. De hecho, muchas veces pienso consignas vinculadas directamente con sus realidades, con sus vidas. Y busco mostrarles que ellos escriben y leen siempre, más allá de que cuando les damos la consigna no les salga nada qué decir, busco que reconozcan que ellos leen y escriben todo el día, que no es solo una cuestión académica».

Este es un punto clave porque en esa respuesta se pone en juego la discusión existente entre lecturas y escrituras académicas versus las lecturas y escrituras mundanas y cotidianas. Siempre está presente, en lo discursivo, que lo que se escribe por fuera de la educación formal no es considerado una práctica de escritura como tal. Y lo mismo sucede con la práctica de lectura. Cuando preguntamos qué leen los/as estudiantes suelen mencionar solo libros o notas/artículos que se suponen con prestigio y no mencionan, por ejemplo, que leen y escriben en chats de *Whatsapp*. Allí queda en evidencia que existen en la sociedad unos repertorios sobre lo que es leer y escribir que, en la mayoría de los casos, no coincide con lo que queremos compartirles en las aulas: leer y escribir son prácticas sociales.

En este sentido, los procesos de complejización y de reflexión en torno a la escritura y la lectura significan, además, la posibilidad de construirse como

³³ Astrid Ullman es licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). La entrevista se realizó el 7 de diciembre del 2021.

³⁴ En el caso del uso de citas directas, respeté el lenguaje tal y como lo enuncian los/as entrevistados/as y los/as encuestados/as o bien como figura en los documentos escritos. Esto aplica para toda la tesis.





sujetos/as cada vez más críticos/as y analíticos/as de aquello que ellos/as mismos/as y otros/as producen. En palabras de Freire (1991):

la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. (p. 6)

Así, el desarrollo de la lectura no queda limitado a procesos lingüísticos sino que en él también confluyen las visiones del mundo, las historias de vida, los contextos, las trayectorias educativas y escolares, las experiencias y las mediaciones tanto de los/as estudiantes como de los/as educadores/as. Para que todos estos aspectos se encuentren, el diálogo se transforma en una herramienta fundamental. A propósito de esto, la Dra. Viñas (2015) plantea en su tesis doctoral que

se toma a la lectura y a la escritura como prácticas sociales que nos atraviesan a lo largo de toda la vida; en nuestra cotidianeidad como profesionales, como docentes, como estudiantes, como personas. Y están situadas histórica y socialmente. Se desarrollan en proceso; no son un acto que se aprende de una vez y para siempre ni se evalúa de manera técnica. Son parte de un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que se resignifican en los distintos espacios que se transitan. (p.31)

Y justamente como en la FPyCS-UNLP se las piensa desde ese lugar, la formación que los/as estudiantes comienzan a transitar desde el primer espacio curricular es en esa clave. Esta es la manera de incluir herramientas y metodologías para desarrollar la capacidad crítica de los/as estudiantes, así como la ética y responsabilidad social en sus futuros trabajos. El ejercicio profesional en el campo de la comunicación exige a los/as sujetos/as aprender a relacionarse con la información de manera comprometida para poder producir su propio conocimiento, investigar, evaluar, seleccionar y





hacer uso de la información a la que se está expuesto/a en las redes sociales, los medios de comunicación, la cultura en general.

Martín-Barbero (2005), en una entrevista que le realizó Rincón en el marco de la semana de la lectura CERLALC en el panel «Lectura y medios de comunicación», que luego se sistematizó y se llamó «Los modos de leer» comienza diciendo que lectura y escritura son modos de comunicación social y que leer es aprender a vivir, leer es informarse, leer es cultivar la personalidad, leer es hacerse partícipe de lo que vive tu sociedad. En esa misma línea, sostiene que «se requiere de una lectura que capacite para asumir la palabra, para expresarse, para escribir ¿Qué significa? Apropriarse de la lectura es hacer de la palabra un modo de presencia social, un modo de intercambio activo y de interacción social». (p.3)

Y, de igual forma pero en relación con la escritura, Domecq (2014) sostiene que «el pensamiento crea escritura y la escritura crea pensamiento» (p.17). Dicho con otras palabras, no podemos pensarlas por separado porque tanto la lectura como la escritura son prácticas de comunicación que crean sentidos en los/as sujetos/as y, a su vez, estos/as pueden crear nuevos sentidos en otros/as sujetos/as. Y así, de forma indefinida e, incluso, sin tener control sobre ello.

En la actualidad, la formación de lectores/as críticos/as se vuelve doblemente importante dada la cantidad de información que se produce y circula por internet y por otros medios. Y aquí, como mencioné previamente, la importancia de no asociar a la lectura exclusivamente como una práctica social en torno al libro en soporte papel. Carli sostiene que «la lectura en la universidad implica el encuentro de los estudiantes con un mundo de textos habilitados por profesores que median en una nueva comprensión del mundo». (2012, p. 142) Es decir que hay tantas prácticas de lectura y escritura posibles como personas en el mundo: las prácticas se modifican, se transforman y se apropian en función del contexto espacio-temporal de los/as sujetos/as. Esto tiene que ver, justamente, con los sentidos legítimos y





dominantes (o podríamos llamar políticamente correctos) que definen a la lectoescritura desde la educación formal y cómo eso tiene un correlato, inevitablemente, en el abordaje pedagógico de la lectura y la escritura.

Como ya se mencionó, la educación formal entiende a la lectura alrededor del soporte libro y, muchas veces, las prácticas que circulan por fuera no son consideradas válidas. Y eso se trabaja mucho en las cátedras de lectura y escritura en la FPyCS-UNLP con el objetivo de tensionar esos sentidos dominantes para reflexionar que las lecturas y las escrituras son plurales. Por momentos, puede parecer obvio pero es la perspectiva que atraviesa la trayectoria escolar formal y que es parte, necesariamente, de los repertorios de los/as estudiantes cuando ingresan a la universidad.

Por esta razón es que para pensar las prácticas de lectura y escritura, me posiciono desde el campo de la comunicación/educación/cultura. Esto implica considerarlas como procesos culturales y sociales que van más allá de la mera transmisión de información o la adquisición de habilidades técnicas. En este sentido, implica reconocer que las prácticas de lectura y escritura están mediadas por una serie de factores culturales, sociales, políticos e históricos que influyen en su sentido y significado. De esta manera, se puede comprender mejor cómo las prácticas de lectura y escritura son mediadas por la cultura y cómo, a su vez, pueden contribuir a la producción y transformación de la misma.

Aquí es interesante aclarar que todo lo dicho anteriormente se enmarca en los Estudios Culturales Latinoamericanos³⁵ que se enfocan en comprender y desafiar las formas de opresión y desigualdad en la región, desde una perspectiva decolonial y una epistemología del sur. A su vez, desde allí se valoran y promueven los saberes y prácticas culturales locales desafiando la

³⁵ Algunos referentes que centraron su trabajo en comprender los vínculos entre la sociedad contemporánea y la cultura popular fueron Richard Hoggart (1957), Raymond Williams (1958), Edward Palmer Thompson (1963), Stuart Hall (1997), Jesús Martín-Barbero (1987), Néstor García Canclini (1989), Judith Butler (2001), Maristella Svampa (2005), Nelly Richard (2013).





idea de que el conocimiento y la verdad son universales y neutrales. Asimismo, en estos marcos interpretativos desde los cuales problematizan sobre sus objetos, se encuentran los estudios de comunicación/educación, donde anclo esta investigación.

4.1. ¿Cómo se piensan la lectura y la escritura desde la comunicación?

En esta investigación, se concibe a la comunicación como un proceso interactivo de (re)construcción de sentidos que incluye una continua (re)interpretación de propósitos tanto explícitos como implícitos. Cuando hablo de comunicación, hablo de interacciones sociales y sus procesos de significación; hablo de discursos verbales y no verbales; hablo de construcción de sentidos. En este sentido, me interesa hacer mención a los estudios de la Escuela de Palo Alto, precisamente el texto de Watzlawick, Bavelas, y Jackson (1981) quienes sostienen que

no hay no – conducta, o, para expresarlo de modo aún más simple, es imposible no comportarse. Ahora bien, si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican. Debe entenderse claramente que la mera ausencia de palabras o de atención mutua no constituye una excepción a lo que acabamos de afirmar. (p.2)

Esta perspectiva tiene múltiples abordajes y estudiar las prácticas de lectura y escritura desde el campo de la comunicación, permite analizarlas desde diferentes enfoques. Uno de ellos es pensarlas en términos de Martín-Barbero





(1987) como mediaciones, y analizando las prácticas más allá de lo enunciado explícitamente: «De ahí que el eje del debate se desplace de los medios a las mediaciones, esto es, a las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales» (p. 203). Así es viable pensar y problematizar cómo los/as docentes median y atraviesan ese proceso, y cómo conforman y transforman lo que sucede en las aulas presenciales y virtuales de la FPyCS-UNLP.

En vinculación con este concepto, y no menos importante, se pueden analizar las prácticas de lectura y escritura como un proceso de articulación. Hall (2010) la define como «la forma de conexión que puede crear una unidad de dos elementos diferentes, bajo determinadas condiciones. Es un enlace que no necesariamente es determinado, absoluto y esencial por todo el tiempo». (p. 85) En la misma línea, Grossberg (2012) agrega que «la articulación no es una práctica única o singular. Diferentes conexiones ejercerán fuerzas diversas según el contexto, y esas fuerzas deben ser medidas; no todas las conexiones son iguales, o igualmente importantes». (p.38)

Y, por otro lado, Laclau y Mouffe (1987) denominan articulación «a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica». (p.176) Es decir que las prácticas de lectura y escritura no pueden pensarse separadas sino que necesariamente dialogan entre sí: escribimos para leer y leemos para escribir. Esto está directamente vinculado con lo que propone Freire (1970) sobre el concepto de acción/reflexión. La acción/reflexión se refiere a un proceso en el que los individuos actúan en el mundo para cambiar su realidad, y luego reflexionan sobre sus acciones para comprender mejor la situación y mejorar sus estrategias de acción. En otras palabras, se trata de un ciclo continuo de acción y reflexión en el que la práctica y la teoría se integran en un proceso dinámico de aprendizaje y transformación. Y, al actuar sobre su realidad, los/as estudiantes pueden experimentar las





consecuencias de sus acciones y reflexionar sobre ellas para construir un conocimiento más profundo y significativo de su situación.

Entonces, leer y escribir son prácticas de comunicación que le permiten al sujeto/a ingresante de la universidad desempeñar un rol activo en la comprensión y construcción de significados, poniendo en juego sus conocimientos previos articulando con sus lecturas y escrituras nuevas. En sintonía con esto, Carlino (2005) plantea que los/as estudiantes «necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender (...) leer y escribir pueden ser instrumentos para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento» (p. 25). En consecuencia, leer y escribir no puede pensarse una sin la otra ya que articulan los modos de ver el mundo y son mediadoras de los sentidos construidos.

De acuerdo con esto, es necesario analizar la importancia del rol docente en esta relación y, a su vez, en la vinculación con el concepto de comunicación: ¿de qué manera los/as docentes participan en el proceso de construcción de sentido crítico de sus estudiantes?, ¿qué rol cumplen dichas prácticas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Si bien estas miradas aportan al análisis, a continuación me centraré específicamente en los Estudios Culturales Latinoamericanos y en el campo de la Comunicación/Educación para pensar y reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura desde allí.

4.2. Pensarlas desde los Estudios Culturales Latinoamericanos

En relación con lo reflexionado anteriormente, mi investigación entiende a las prácticas de lectura y escritura como prácticas de comunicación/cultura. En este marco, Martín-Barbero (1987) propone pensar





los procesos de comunicación desde la cultura, lo que significa dejar de pensarlos desde las disciplinas y desde los medios, y romper con la seguridad que proporcionaba la reducción de la problemática de comunicación a la de las tecnologías.

Hablar de cultura en realidad implica hablar de culturas, en plural, porque hay que reconocer y mostrar la pluralidad cultural. Por lo tanto, estas culturas lo que hacen es construir un esquema específico de interpretación del mundo, de símbolos que interpretan el mundo. Y los analistas sociales tienen que poder dar cuenta de todas y cada una de ellas. Su desafío es pensar que todas las culturas tienen la capacidad simbólica para definir un mundo social determinado. Sin embargo, no se tienen que pensar de forma aislada, por el contrario, las culturas son relacionales. Las culturas se vinculan y se relacionan con los procesos sociales, con los procesos de producción.

En este sentido, la cultura es una construcción social y como toda invención se va transformando con los años. No obstante, no se puede perder de vista que estas construcciones tienen efectos reales: la eficacia de las culturas es construir un sistema simbólico que es vivido, producido y reproducido por todos/as y cada uno/a de los/as habitantes del planeta.

Por consiguiente, pensar las prácticas de lectura y escritura desde este lugar permite situarlas en contexto, vincularlas con el poder y dar cuenta de que son prácticas y procesos en constante transformación. Es decir que analizarlas desde los Estudios Culturales posibilitará la comprensión de las coyunturas. Grossberg (2012) sostiene que la coyuntura

Se caracteriza por una articulación, una acumulación y una condensación de contradicciones, una fusión de diferentes corrientes o circunstancias. Una coyuntura es la descripción de una formación social como fracturada y conflictiva, a lo largo de varios ejes, planos y escalas, que busca constantemente equilibrios temporales o estabildades estructurales a través de una variedad de prácticas y procesos de lucha y negociación. Es el producto complejo de múltiples líneas de fuerza,





determinación y resistencia, con diferentes temporalidades y espacialidades. (p.59)

Además, del mismo modo, se sitúa a dichas prácticas dentro de los Estudios Culturales Latinoamericanos, y, por ende, dentro del campo de la comunicación. Restrepo (2012) sostiene que los mismos

Refieren a ese campo transdisciplinario que busca comprender e intervenir, desde un enfoque contextual, cierto tipo de articulaciones concretas entre lo cultural y lo político. (...) Sus abordajes suponen poner en juego no sólo un pluralismo metodológico, sino enfoques conceptuales anclados a diversas tradiciones disciplinarias. Comprender e intervenir significa que los Estudios Culturales se imaginan como un conocimiento-herramienta, situado y puntual en el forcejeo teórico y empírico por evidenciar y transformar condiciones concretas de explotación, dominación y sujeción. (pp.110-111)

Las ciencias sociales en general, y la comunicación en particular, como campo disciplinar, participan en una serie de procesos que consolidan la investigación en las instituciones científicas. En esta perspectiva, Bourdieu (2000) plantea que «el campo científico es siempre el lugar de una lucha, más o menos desigual, entre agentes desigualmente provistos de capital específico». (p. 9)

Los/as científicos/as, en este marco, serán los/as encargados/as de brindar los argumentos necesarios para dar cuenta de la validez de múltiples lecturas de la realidad o de fenómenos socio-culturales. Sin embargo, estas explicaciones científicas no tienen por qué ser las únicas ni las verdaderas. Como ya se dijo, las mismas estarán fundamentadas en un tiempo y un lugar determinados y aplican para ese proceso puntual. Por lo que la investigación en ciencias sociales no puede pensarse de otra forma que no sea situada en contexto. En otras palabras,

El contexto está constituido por el entramado de las relaciones (o articulaciones, si preferimos un vocabulario más técnico) constituyentes





de un hecho (práctica, representación, evento) que puede incluir diferentes escalas, pero siempre referidas a lo concreto, es decir, a lo existente en un lugar y momento dados. (Restrepo, 2012, p. 134)

Entonces, siempre que hacemos un análisis de manera contextual, estamos evaluando un/a sujeto/a o una situación en un tiempo y en un lugar específico. A saber que si la realidad de ese/a sujeto/a o situación se ve modificada, cambiarán otros valores y referencias que condicionarán, o no, su entorno social, económico y cultural.

Asimismo, Castel (2012) afirma que «la capacidad de ser de un individuo no está dada de entrada y de una vez por todas, porque el individuo no es una sustancia sino una construcción histórica» (p.26). Es por esta razón que los/as jóvenes que llegan a la universidad pública y los/as docentes que trabajan en ellas no son los/as mismos/as cuando ingresan que cuando egresan. Y no lo planteo solo en términos de formación académica sino más bien en la conformación, constitución y transformación del sujeto en toda su complejidad: vínculos familiares, de amor y de amistad, trabajos, ingresos económicos, situaciones diversas a las que esa persona se haya tenido que enfrentar a lo largo de toda la formación/trabajo. Incluso, cada uno/a de los/as estudiantes y docentes construyen una lectura del mundo diferente a la que tenían cuando arrancaron; se transforman.

En consecuencia, estos procesos de mediación pedagógica demandan que los/as formadores revisen sus propias prácticas, sus sentidos comunes/dominantes, porque cada estudiante desde su individualidad, cada grupo de estudiantes en las aulas virtuales y presenciales, cada cátedra de la que el/la profesional de la educación forma parte y hasta cada institución y gestión administrativa, le presenta a los/as profesionales un nuevo desafío del cual hacerse cargo. Y ese desafío no solo pone en juego la revisión de las prácticas sino que modifica, necesariamente, el ser docente de cada uno/a de ellos/as. Este proceso implica sensibilidad para interpelar esas múltiples identidades, historias de vida, procesos de





transformación, que en el caso de profesionales de espacios curriculares de primer año demanda más atención en relación a la necesaria alfabetización institucional:

La inserción de la tarea docente universitaria en condiciones institucionales particulares, su desarrollo en un espacio colectivo de ejercicio profesional -la cátedra-, un perfil de formación que, como posibilidad, implica la articulación de la docencia con otras tareas - investigación, extensión, gestión, etc.-, le confieren rasgos singulares respecto de otros niveles del sistema educativo. Los contextos e instituciones universitarias configuran, entonces, marcos de experiencias singulares en los que los docentes construyen un conjunto de representaciones y disposiciones prácticas que les permiten actuar como docentes en tales condiciones de existencia. En tal sentido, "ser docente" implica incluirse o sujetarse a una imagen de la función que contiene una representación que configura una concepción del hacer y de las condiciones institucionales para el desarrollo del mismo. Imagen que está conformada subjetivamente, pero inscrita en el entramado de representaciones institucionales y sociales por las que se definen las formas de actuar y se organiza la distribución del espacio, el tiempo y el saber, de una manera que otorga una modalidad específica al desarrollo de la docencia en la universidad. (Ros, 2014, pp.77-78)

Por otra parte, Restrepo (2012) plantea que en los Estudios Culturales «la cultura es pensada como un terreno de luchas por significados y esos significados constituyen el mundo, no son significados que están en el nivel de la superestructura o de la ideología, sino que producen materialidades». (p. 158) En este escenario, la lectura y la escritura han sido prácticas abordadas por diferentes disciplinas de las ciencias sociales y con enfoques diversos: la psicología, la lingüística, la sociología, la semiótica, la literatura, la antropología. Y desde el campo de la comunicación, me interesa hacer foco en los Estudios Culturales, pensar en procesos, en contextos y en el concepto de transdisciplina. Restrepo (2012) plantea que «el reto de la transdisciplinariedad no es negar las disciplinas, sino problematizar los





reduccionismos disciplinarios o no disciplinarios en los abordajes de las problemáticas que interesan a los estudios culturales» (p. 161). Y, agrega que

Puede decirse que los estudios culturales refieren a ese campo transdisciplinario constituido por las prácticas intelectuales para comprender e intervenir, desde un enfoque contextual, en cierto tipo de articulaciones concretas entre lo cultural y lo político. (2012, p. 148)

Para sumar a este concepto, la docente Claudia Festa³⁶ en la entrevista que le realicé planteó que «No importa si das física, si das química o matemática. Todas las docentes tenemos que ser docentes que enseñen o establezcan vínculos con los textos escritos en relación a las disciplinas que estamos abordando». Por lo que las prácticas de lectura y escritura son transversales a cualquier campo del saber, no son exclusivas de las ciencias sociales.

Entonces, pensar las prácticas de lectura y escritura desde los Estudios Culturales me permite establecer diálogos y conexiones con múltiples áreas y, también, puedo poner en tensión conceptos como política, poder, economía, sociedad y cultura para crear y renovar más y nuevas preguntas que aporten a mi objeto de estudio.

En síntesis, el valor de la lectura que podemos hacer desde los Estudios Culturales es justamente pensarlas como campos de prácticas, experiencias y reflexividades presentes en todos los ámbitos. Sin embargo, no hay que perder de vista que existen otras disciplinas que abordan las prácticas de lectura y escritura en su sentido estrictamente gramatical, sintáctico, cognitivo o incluso estético. Y eso no invalida ninguna de las dos formas, por el contrario, se complementan.

³⁶ Claudia Festa es magíster en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP), especialista en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativos Comunicacionales y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 30 de noviembre del 2021.





4.3. Pensarlas desde el campo de la Comunicación/Educación

En primer lugar, considero necesario aclarar que cuando se habla de «campo», se hace desde la perspectiva de Bourdieu (1984) quien lo define como un espacio social de acción (campo educativo, campo cultural), es decir, un sistema de posiciones donde hay un capital (material y simbólico) que está en juego, y que se distribuye de determinada manera entre los actores implicados, donde la dimensión histórica y espacial son factores importantes.

Particularmente, el campo de la comunicación/educación presenta múltiples y complejas intersecciones. De acuerdo con esto, se pensará a la educación desde la comunicación, por lo que es importante mencionar la relevancia del campo de la comunicación/educación en esta investigación. En otras palabras, se hará referencia a «procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos». (Huergo, 1997, p. 6)

Concebir las prácticas de lectura y escritura desde el campo de la comunicación/educación me permite analizarlas desde un sentido amplio y contextual, que tiene en cuenta las trayectorias educativas de cada uno/a de los/as estudiantes y docentes. Esto forma parte de ese campo del que habla Huergo (1997):

Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nosotros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transitados por un magma que llamamos cultura. (p. 17)

En este aspecto, necesariamente, se debe hacer hincapié en dos nociones claves: comunicación/educación. Se tomaron por separado y en su





articulación y eso permitió fundamentar el camino que lleva a pensar este modo de ser y hacer, como aporte a distintos procesos educativos.

Por consiguiente, se entiende lo educativo no solo ligado a las instituciones educativas, o la transmisión de saberes, sino en un sentido más amplio: como proceso de formación de sujetos y subjetividades. En esta línea, Buenfil Burgos (1993) plantea que

un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. (p.17)

Es por esto que los sujetos se pueden formar en diferentes espacios, y con diferentes actores, más allá de las instituciones y de los/as docentes. Por lo tanto, las personas se educan con la familia, en el barrio, en el club, en la iglesia, en la cancha, en la escuela. Así, es posible que se desarrollen procesos formativos donde haya sujetos/as que se comuniquen, que se interpelen, que se inviten unos/as a otros/as a reconocerse en sus discursos, en sus prácticas, en sus maneras de ver el mundo.

Asimismo, se parte de la idea de que los espacios educativos formales son escenarios en los que hay posibilidad de generar procesos dialógicos, en los que se trascienden los modos de hacer tradicionales y en los que hay un encuentro entre educador/a y educando/a con el fin de, como afirma Freire (1967), trabajar con el/la otro/a en la búsqueda de sus propias formas de organización, y no ya «para el/la otro/a», lo que significa trabajar «sobre» o «contra» el/la otro/a (Huergo, 2006). Por lo tanto, «la finalidad deja de ser





disciplinar al niño para que viva conforme a la sociedad establecida, sino formar un hombre nuevo para una nueva sociedad. La gran equivocación de la educación tradicional se refiere al significado y la intencionalidad del aprendizaje». (Huergo, 2015)

En otras palabras, pensar las prácticas de lectura y escritura desde lo educativo permite concebirlas de una manera amplia ya que no se aprende necesariamente en un espacio educativo formal. No obstante, allí en el encuentro con otros/as y con docentes, esa práctica puede ser guiada para que los/as estudiantes se apropien de nuevas formas de ver y aprehender el mundo.

La docente María Florencia Seré³⁷, en la entrevista, planteó, en esta misma línea, que «las prácticas de lectura y escritura se trabajan en la práctica, en el ensayo sobre el error, se trabaja sobre las fortalezas de uno y en el hacer cotidiano. No creo en una clase en donde yo vaya a recitar una teoría y los demás escuchen y, a partir de eso, escriban algo que yo voy a evaluar con un número. (...) Por el contrario, en el intercambio, en la práctica situada, en el pizarrón o en la misma hoja se puede hacer mucho más».

Al igual que con la idea de lo educativo, la comunicación, como se mencionó anteriormente, tampoco debe ser reducida a las tradiciones o sentidos hegemónicos que, en este caso, la asocian a los medios masivos de comunicación. Por el contrario, la comunicación es un proceso social de producción de sentidos y como consecuencia (o causa), es necesario recuperar el sentido experiencial del término: diálogo, intercambio, relación de compartir; para así ampliar la mirada asociada al acto de informar, de transmitir, de emitir. (Kaplún, 1996)

Al respecto, Huergo (1997) afirma que «el verbo comunicar aparece en los diccionarios etimológicos antes que como el acto de transmitir o transferir

³⁷ María Florencia Seré es doctora en Comunicación, licenciada en Comunicación Social y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 28 de noviembre del 2021.





(trasladar o transportar) algo a alguien, como “poner en común”, “comulgar”, “compartir”». (p.10). A pesar de ello hay que aclarar que esta idea de recuperar el diálogo no implica borrar el conflicto, ya que pensar que lo comunicacional es siempre armónico y transparente sería caer en un reduccionismo. El conflicto también revela convicciones, posiciones, modos de ser, identidades y en ningún caso es falta de comunicación. Si no tenemos en cuenta esto, corremos el riesgo de excluir a quienes no se encuentran en ese «compartir», ya que como afirma Mouffe (2015) los antagonismos constituyen la vida política y no así los consensos que, en definitiva, hacen a unos pocos.

Por otro lado, al hablar de producción social de sentidos, hay que considerar que el sentido siempre está apoyado en la cultura. En otras palabras, si la comunicación concierne a la significación del mundo, la cultura es la totalidad de sentido en la que las prácticas comunicacionales operan (Huergo, 2013). Por eso se piensa a las prácticas de lectura y escritura desde los Estudios Culturales y desde el campo de comunicación/educación. Este último surge en el marco de la problematización de los Estudios Culturales y son parte del mismo paradigma. Por este motivo, tienen muchos puntos en común.

Por lo tanto, hay que llegar a

comprender los anudamientos entre lo educativo, lo cultural y lo político. Es aquí donde interviene la idea de comunicación como producción social de sentidos, sin caer en las presunciones de transparencia y acuerdos armónicos, para revitalizar el carácter político y conflictivo del diálogo. En estos entrecruzamientos sucede lo sustancial de un proceso de Comunicación/Educación donde los mundos culturales de los sujetos, se inscriben en los grandes proyectos políticos. (Huergo, 2011)

A partir de esto es posible entender que comunicación/educación es la articulación entre producción de sentidos y formación de sujetos. Y allí los/as





docentes tienen un rol fundamental. Hay que subir el piso de derechos, hay que enseñar a analizar y leer el mundo críticamente desde cada una de las aulas presenciales y virtuales: ¿con qué sujeto pedagógico sueñan los/as docentes?, ¿qué currículum va a necesitar ese sujeto que imaginan? Pensar en términos eco-políticos-pedagógicos³⁸, va a permitir crear una proyección latinoamericana de la universidad. Pensar a los/las estudiantes como personas en desarrollo atravesadas por diversos factores, va a permitir reconocer la contextualidad de sus trayectorias para brindarles las herramientas suficientes que lo/a habiliten a (re)crear sus propias subjetividades.

Luego de transitar el recorrido teórico, es clave poder reflexionar sobre su aplicación en la práctica. Y aquí quisiera vincular las herramientas pedagógicas que los/as docentes reconocen tener para acompañar a los/as estudiantes con problemáticas de comprensión de textos y de escritura; tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Por supuesto, siempre pensando en la enseñanza de la lectura y la escritura desde el campo de la comunicación, tal y como se analizó previamente.

Además, esta vinculación permite revisar la importancia de poder incorporar las herramientas tecnológicas dentro del espacio áulico —y en la virtualidad— como procesos de mediación pedagógica, y no solamente como instrumentos. En palabras de Martín-Barbero (2009):

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural: la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. (p. 183)

³⁸ Dicho concepto parte de la perspectiva del pedagogo Carlos Alberto Torres (2001). En el libro *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* se puede profundizar al respecto: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf>





A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la lectura analítica de la encuesta en torno a cuatro preguntas específicas: ¿considerás que tenés las herramientas pedagógicas para acompañar los procesos de enseñanza/aprendizaje de los/as estudiantes con dificultades de comprensión textual en contexto de presencialidad?, ¿y en la virtualidad?, ¿pensás que tenés las herramientas pedagógicas para acompañar los procesos de enseñanza/aprendizaje de los/as estudiantes con dificultades en la escritura en contexto de presencialidad?, ¿y en la virtualidad?

4.4. Prácticas docentes: ¿cómo enseñar a leer en la universidad?

A partir de la encuesta, indagué sobre las representaciones que tienen los/as docentes acerca de sus prácticas docentes y de sus propios saberes. En un principio, para dar cuenta si ellos/as consideran tener las herramientas pedagógicas necesarias para afrontar las dificultades en la comprensión de textos de los/as estudiantes en la presencialidad, les consulté con qué frecuencia creen poder ayudarlos/as. En este sentido, el 44,2 % sostuvo que casi siempre cuenta con herramientas para apoyar a sus estudiantes; el 34,9 % usualmente las tiene; el 11,6 % siempre tiene los recursos para hacerlo; el 7 % ocasionalmente; y, por último, el 2,3 % casi nunca. (ver figura 6)

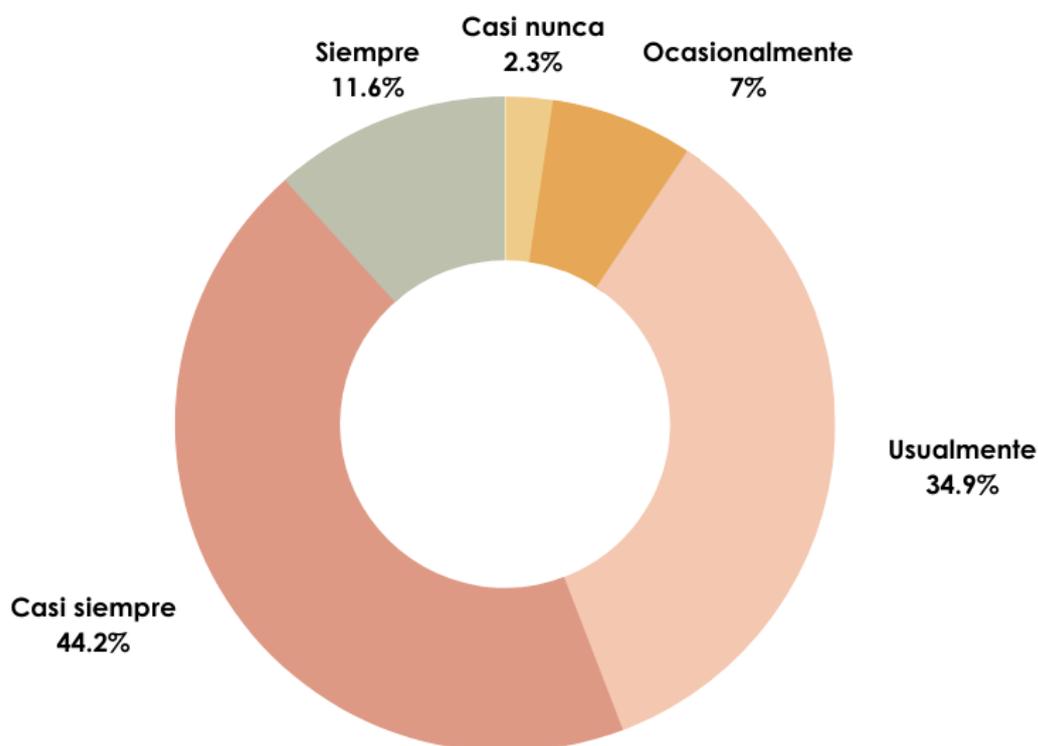




Figura 6: Herramientas pedagógicas.

43 RESPUESTAS

¿Considerás que tenés las herramientas pedagógicas para acompañar los procesos de enseñanza/aprendizaje de los/as estudiantes con dificultades en la comprensión de textos en contexto de presencialidad?



Fuente: Elaboración propia.

En función de dichos resultados y para saber cuáles son las estrategias que cada docente implementa para ayudar a sus estudiantes en la presencialidad, les pedí que las desarrollen. En este sentido, un grupo numeroso hizo especial hincapié en la importancia del seguimiento personalizado de los/as estudiantes para conocer cuáles son las necesidades y dificultades específicas de cada uno/a. A continuación, algunas de sus respuestas:





«Las herramientas son el seguimiento personalizado y la comunicación frecuente con el estudiante. Cada clase presencial contaba con un espacio de repaso y resolución de dudas».

«Acompañamiento personalizado; claves de lectura a partir de las cuales acercarse al texto; puesta en común y abordaje de las diferentes lecturas que se realizaron sobre el texto».

«El seguimiento personalizado de esos estudiantes es realizado en conjunto con ayudantes de cátedra».

«Les propongo preguntas orientadoras para que al abordar los textos puedan focalizar en los ejes más importantes del mismo o, dependiendo el caso, intento trabajar de manera personalizada sobre sus dudas».

«Acompañamiento individual a cada estudiante, espacio de charla para conversar sobre ellos y cómo están viviendo y llevando este contexto tan difícil, mayor comprensión en cuanto a tiempos de entrega de los trabajos».

Y, en relación con el seguimiento personalizado, apareció vinculado el concepto de «trayectorias educativas». Muchos/as docentes sostuvieron que una estrategia para acompañar las dificultades en la comprensión es el (re)conocimiento de las trayectorias:

«Me parece que en primer lugar tiene que ver con conocer las trayectorias de exxs estudiantes. Por un lado, su trayectoria de vida es decir con qué mochila de experiencias llegan a mi clase y por el otro la trayectoria educativa que es lo que me permite conocer el lugar desde el que arrancan».

«Charlo individualmente, les miro las caras, nos vinculamos frente a frente, percibo su gestualidad con todos pero especialmente con los estudiantes que lo necesitan, explico todas las veces que sea necesario las herramientas que proponemos que ellos incorporen. Escucho las dificultades que cada uno expone en función de sus trayectorias para poder adaptar las estrategias a cada uno de los alumnos con dificultades».

«Desde la cátedra implementamos diversas estrategias y acompañamos las dificultades de manera personalizada. Destinamos el tiempo y el espacio para cada estudiante, creamos instancias para conversar sobre cada trabajo en particular y sobre cada trayectoria, en los primeros tratamos de conocerles y detectadas las dificultades, implementamos estrategias que se adaptan a cada una».





El seguimiento personalizado de los/as estudiantes en las aulas universitarias está directamente relacionado con el conocimiento, por parte de los/as docentes, de sus trayectorias educativas. Al realizar un seguimiento más cercano, personalizado y conociendo las trayectorias, los/as docentes pueden identificar y abordar problemas que, posiblemente, afecten, directa o indirectamente, el desempeño de los/as estudiantes.

De esta manera, el paso y tránsito por los espacios curriculares lo hacen en función de sus propios ritmos y con diferentes niveles de complejidad. Por lo que la exigencia, en primer año, debe ser directamente proporcional a esas trayectorias educativas.

Otros/as docentes apelan al repaso y al intercambio en el aula como forma de trabajar y abordar las dificultades en la comprensión de textos:

«Normalmente propongo construir un diálogo en el que el estudiante participe de manera activa, intentando dar sentido al contenido propuesto en el marco de la materia y el recorrido propuesto».

«La materia es un taller por lo que el intercambio y debate en el aula es la estrategia principal».

«Considero relevante el intercambio áulico ya que a partir de sus inquietudes, que pueden ser las de otros, generamos un diálogo que habilita el despeje de dudas puntuales».

Además, algunos/as profesionales de la educación manifiestan como estrategia la incorporación de materiales audiovisuales:





«Explicaciones presenciales, resúmenes con explicaciones, videos».

«Les doy materiales audiovisuales, ejemplos cotidianos sobre determinados temas, para acercar el texto a lo que viven».

«Al ser una materia Taller utilizo ejemplos reales, textos, audios o videos para que identifiquen los conceptos a trabajar en la materia. Desarrollo trabajos prácticos extra para quienes lo necesitan».

«Trabajamos textos con distintos niveles de dificultad, aquellos que requieren mayor nivel de contextualización, son acompañados de material adicional (generalmente audiovisual) y en la mayoría de los casos con guía de preguntas que acompañan la lectura. Posteriormente son discutidos en clase en forma conjunta».

«Clases por video-conferencia, clases de consulta, producción de materiales específicos, trabajo con adscriptes, trabajo articulado entre comisiones, trabajo articulado con tutorxs, uso de plataformas, seguimiento personalizado».

A modo de reflexión, se observa que la estrategia más recurrente es el seguimiento personalizado del/la estudiante y el (re)conocimiento de su trayectoria educativa. En torno a esta noción, se retoma la perspectiva de Terigi (2007) quien expone que las trayectorias educativas representan una clave de lectura analítica para comprender el tránsito de los/as jóvenes por las instituciones educativas. Para la autora, las trayectorias dan cuenta de «un momento tan importante en la vida de los/as sujetos que es imposible aislarla, en términos analíticos, de la ecología escolar, es decir, de todo el contexto que influye y es influenciado por el individuo educado». (p. 2)

Dicho de otra manera, aparece la idea de cómo los modos de leer (y de escribir) de los/as estudiantes configuran sus trayectorias educativas, sociales, culturales y re-configuran sus modos de pensarse e identificarse. Por lo tanto, si los/as docentes (re)conocen estos procesos e identifican que los/las estudiantes son personas en desarrollo atravesadas por diversos factores, van a poder reconocer la contextualidad de sus trayectorias para brindarles herramientas que los/as habiliten a (re)crear sus propias subjetividades.





Además, en muchos casos, los/as docentes manifiestan que les brindan lecturas, ejercicios y materiales extra para quienes tienen mayores dificultades en la comprensión de los textos. También hacen mención al repaso y al debate en el aula para que el/la estudiante tenga una participación activa. Y por último, sostienen que la incorporación de materiales audiovisuales ayuda a los/as estudiantes con dificultades en la comprensión de textos. Pero es necesario revisar y repensar cuáles son los objetivos pedagógicos y las estrategias con las que se realizan estas propuestas; sobre todo, cuál es el rol que las TIC tienen y si se incorporan las mismas como meros instrumentos para lo que se considera el «trabajo en casa», o como mediaciones que ayudan y viabilizan la lectura y comprensión de textos.

Por eso mismo, la encuesta buscó profundizar sobre esto, y les consulté a los/as docentes si consideran tener las herramientas pedagógicas necesarias para afrontar las dificultades en la comprensión de textos de los/as estudiantes en la virtualidad; también les pregunté con qué frecuencia creen poder ayudarlos/as. En este sentido, el 39,5 % sostuvo que ocasionalmente cuenta con herramientas para poder apoyar a sus estudiantes; el 30,2 % usualmente las tiene; el 14 % casi siempre tiene los recursos para hacerlo; el 11,6 % siempre; y, por último, el 4,7 % casi nunca. (ver figura 7)

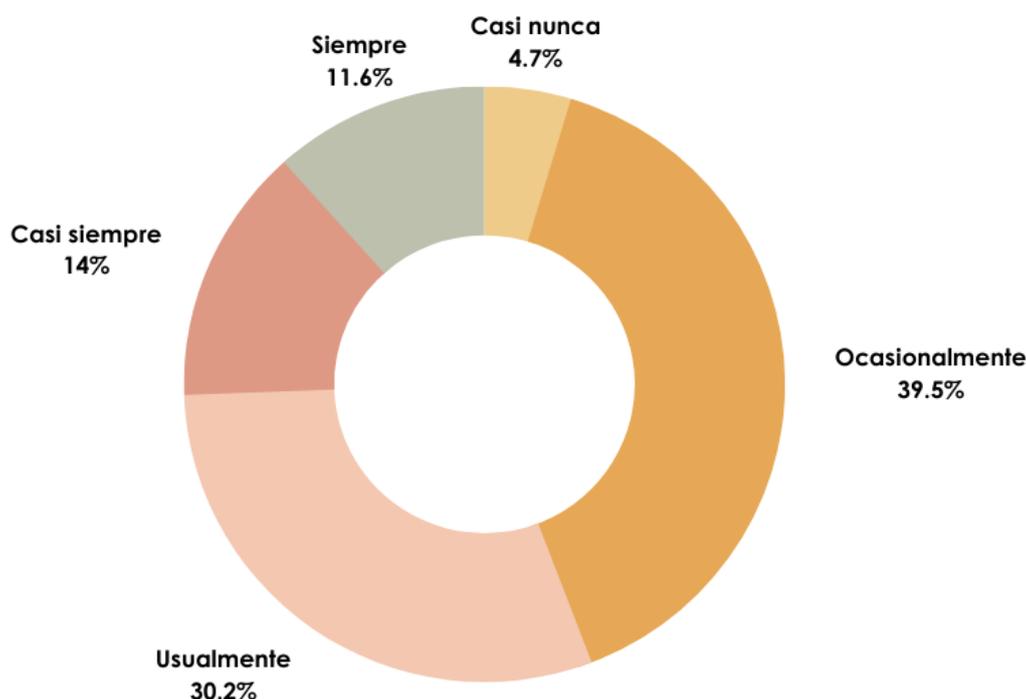




Figura 7: Herramientas pedagógicas.

43 RESPUESTAS

¿Considerás que tenés las herramientas pedagógicas para acompañar los procesos de enseñanza/aprendizaje de los/as estudiantes con dificultades de comprensión de textos en el marco de la virtualidad?



Fuente: Elaboración propia.

Para saber cuáles son las estrategias que cada docente implementa para ayudar a sus estudiantes en la virtualidad e indagar al respecto, les solicité que las desarrollen. Si bien muchos/as mencionaron que llevaron a cabo las mismas estrategias tanto en la presencialidad como en la virtualidad, muchos/as otros/as no sostuvieron lo mismo. Un/a docente manifestó que «tratamos de adaptar las estrategias de la presencialidad aunque se vuelve más dificultoso». Sin embargo, la pregunta es: ¿pueden ser utilizadas las mismas estrategias en la presencialidad que en la virtualidad? Pensar la incorporación de las TIC desde la mediación implica un replanteamiento de las estrategias y una revisión de por qué, para qué y cómo implementar/incorporar dichas estrategias dentro del espacio áulico virtual.

Es decir que las/os docentes además de utilizarlas para comunicarse con sus estudiantes, compartir materiales, apoyar sus exposiciones teóricas y





prácticas, y reproducir producciones sonoras o audiovisuales, las puedan usar para crear dinámicas que conecten a los/as estudiantes y al equipo docente a través de consignas innovadoras. (López, Ullman y Stranges, 2022, p.4)

Es decir que usar las TIC no solo como instrumentos sino también como mediación, potencian los procesos de enseñanza/aprendizaje e invitan a revisar las prácticas docentes en su totalidad.

Retomando las estrategias que utilizaron los/as docentes en la virtualidad, un grupo enfatizó en la importancia, al igual que en la presencialidad, del seguimiento personalizado. Pero esta vez hicieron mención de la necesidad de utilizar tiempo por fuera del estipulado para la clase. Aquí, algunas de sus respuestas:

«Implementé una estrategia de seguimiento personalizado con varios contactos semanales por fuera del día y horario de cursada virtual. Logré un vínculo cercano y ofrecí varios canales de comunicación».

«En las virtuales desarrollo estrategias escritas clase a clase, luego abro un espacio en el grupo de Facebook preguntándoles sobre las complejidades que encontraron en el texto. Luego, complemento con encuentros virtuales grupales al finalizar cada módulo. Contacto por mail personal a quienes mantienen dificultades. Implica más tiempo pero es necesario».

«Conformamos grupos de trabajo y seguimiento por Zoom y/o videollamadas por WhatsApp. Trabajamos sobre las particularidades y de manera personalizada. Realizamos lecturas pertinentes e incorporamos estrategias pedagógicas multimediales».

«Utilicé los mismos canales de contención durante la virtualidad, aunque entiendo que fue más compleja la "llegada" a lxs estudiantes. Dedicación personalizada a cada estudiante. Ejercicios extra-cursada para trabajar específicamente la dificultad».

Por otra parte, algunos/as profesionales de la educación manifiestan como estrategia la incorporación de materiales digitales y audiovisuales:





«Intento buscar diferentes alternativas. Videos, explicación en vivo, alguna presentación con palabras claves y ejemplos».

«Les doy materiales audiovisuales, ejemplos cotidianos sobre determinados temas, para acercar el texto a lo que viven. Se le suman podcasts para ejemplificar sobre algunos temas».

«Para la virtualidad aplicamos la utilización de herramientas digitales que complementarían los textos y acompañarían la lectura. A su vez, se establecieron clases de consulta cada 14 días a través de videollamada».

Otro grupo de docentes planteó la importancia, en el marco de la virtualidad, del diálogo.

«Intento propiciar que entre los estudiantes compartan lecturas, dificultades, inquietudes y luego como parte de ese proceso las pongan en diálogo conmigo sincrónicamente».

«El encuentro sincrónico posibilitó el diálogo colectivo, la ejemplificación y la puesta en común. Sin embargo, este intercambio depende de las posibilidades de conexión del estudiante y de su posibilidad de participación».

«La respuesta es similar a la situación anterior, pero se encuentra con un abordaje mucho más limitado por la falta de cercanía y presencialidad. No obstante, la utilización de mails, grupos de Facebook y Classroom ha permitido encontrar cierto dinamismo en el diálogo para ocuparse de estos temas puntuales».

Como se puede observar, los/as docentes manifestaron haber abierto más canales de comunicación en el marco de la virtualidad y sostuvieron que eso implicó mucho más tiempo que el que requiere la enseñanza de las





prácticas de lectura en el marco de la presencialidad. Sin embargo, no se expusieron estrategias en las que la tecnología haya servido de puente o como herramienta para profundizar en la comprensión lectora. Esto evidencia que, si bien el contexto de virtualidad por el ASPO impuso la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza/aprendizaje, no se utilizó la tecnología como una herramienta de mediación entre docentes/estudiantes, así como tampoco se diseñaron estrategias pedagógicas en las que las mismas sirvieran como puente para profundizar lecturas, trabajar problemáticas puntuales o abordar las dificultades desde otra perspectiva.

Esto implica que se continúa entendiendo a las tecnologías como dispositivos vinculares entre sujetos/as pero no tanto como dispositivo pedagógico de profundización o de acercamiento a los contenidos curriculares. Posiblemente, tenga que ver con que se entiende que lo pedagógico se da meramente en lo vincular de sujeto/a a sujeto/a y no entre sujeto/a-tecnología. En definitiva existe, en cierto punto, desconfianza en que pueda anudarse ahí un proceso de aprendizaje valioso. E incluso está relacionado con lo que planteé anteriormente sobre los sentidos dominantes de la lectura y la escritura que habitan en la práctica. El texto escrito en un papel no deja de ser una tecnología. No obstante, que el/la estudiante esté solo frente al texto está bien y es lo correcto, pero frente a la computadora/celular/tablet en una actividad autodirigida parece que no, que da desconfianza.

Por eso mismo, es primordial pensar las TIC como mediaciones y no como meros instrumentos impuestos por el contexto. A saber que es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que sirvan para acercar las actividades áulicas a la utilización cotidiana de nuestros/as estudiantes/ingresantes.





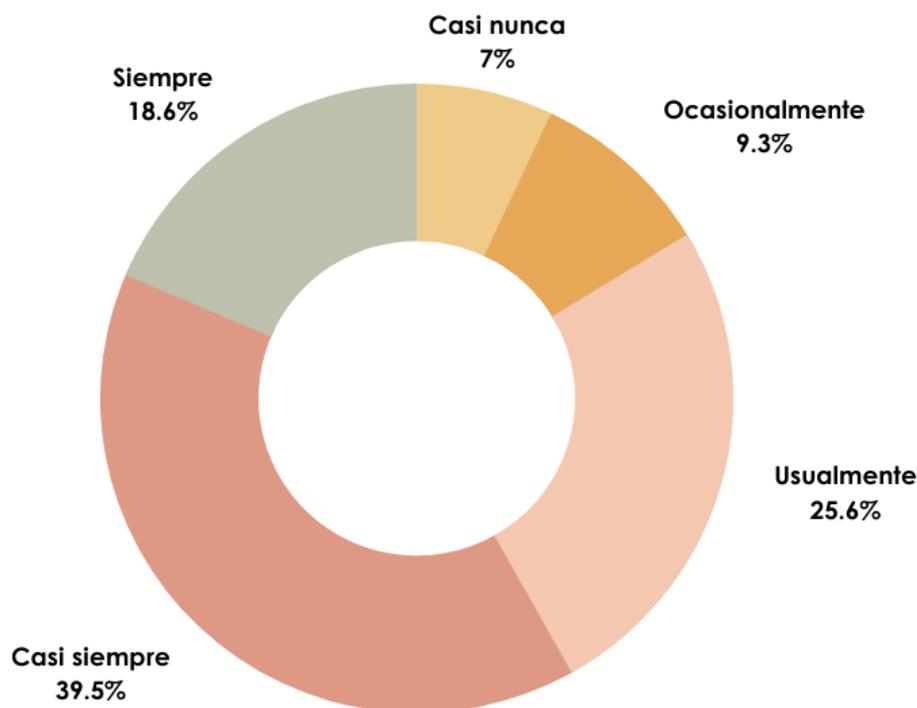
4.5. Prácticas docentes: ¿cómo enseñar a escribir en la universidad?

Luego de analizar de qué manera los/as docentes enseñan a leer en las aulas presenciales y virtuales de la FPyCS-UNLP, analizaré cómo lo hacen en el caso de la escritura. En primer lugar, me enfocaré en analizar los resultados de la encuesta que buscan conocer si los/as docentes consideran tener las herramientas pedagógicas necesarias para afrontar las dificultades en la escritura de los/as estudiantes en la presencialidad. Para ello, les pregunté con qué frecuencia creen poder ayudarlos/as. En este sentido, respondieron: el 39,5 % sostuvo que casi siempre cuenta con herramientas para poder apoyar a sus estudiantes; el 25,6 % usualmente las tiene; el 18,6 % siempre tiene los recursos para hacerlo; el 9,3 % ocasionalmente, y por último, el 7 % casi nunca. (ver figura 8)

Figura 8: Herramientas pedagógicas.

43 RESPUESTAS

¿Considerás que tenés las herramientas pedagógicas para acompañar los procesos de enseñanza/aprendizaje de los/as estudiantes con dificultades en la escritura en contexto de presencialidad?



Fuente: Elaboración propia.





En función de dichos resultados y para conocer con exactitud cuáles son las estrategias que cada docente implementa para ayudar a sus estudiantes con la escritura en la presencialidad, les pedí que las desarrollen. En esta línea, algunos/as docentes manifestaron que dicha metodología de trabajo les resulta mejor a la hora de acompañar las problemáticas de escritura de sus estudiantes:

«En presencialidad es más fácil, explico y luego hago trabajos personalizados para que puedan trabajar en esos aspectos que más les cuesten».

«En presencialidad es más simple leer lo que le está sucediendo a cada estudiante. Y dar una respuesta adecuada».

«En el aula presencial es más sencillo porque puedo explicar en el pizarrón y evacuar las dudas que sea que tengan».

Luego, al igual que en el caso de la comprensión de textos, hicieron mención al seguimiento personalizado como estrategia de enseñanza/aprendizaje para fortalecer la escritura de los/as estudiantes:





«El rol de la adscripción construye un aporte notable para generar un vínculo didáctico y pedagógico en situaciones de dificultad. Asimismo, también se han ajustado textos o se han reconfigurado en pos de potenciar el proceso de lectura y escritura de estudiantes».

«De igual modo que con problemas de comprensión lectora, las dificultades de escritura también las trabajo de manera individual, con procesos por etapas que van desde aprender a identificar problemas o errores».

«Por ello la conversación con cada estudiante es fundamental para conocer sus trayectorias educativas y tratar de detectar en esa conversación de dónde viene la dificultad. Luego de conversar, aplico correcciones más minuciosas y trabajos prácticos alternativos».

«Al ser una materia taller se realizaban prácticas de escritura constantes. A través de la puesta en común, el seguimiento individual y los ejercicios en grupo se iban reforzando los conceptos para sostener el recorrido».

Por otra parte, algunos/as hicieron mención a la necesidad de crear y utilizar materiales complementarios para que los/as estudiantes ejerciten la escritura no solo dentro del espacio áulico sino por fuera:

«Explicación presencial, apuntes específicos sobre las problemáticas de escritura y seguimiento guiado a través de ayudantes».

«Trabajamos fundamentalmente a partir de la escritura creativa, la producción de textos y, sobre todo, el proceso de reescritura. Sumado a esto, se incorporan de modo frecuente, ejercicios específicos: sobre cohesión en la producción textual, estilo directo e indirecto, entre otros».

«Producción de materiales específicos, clases de consulta y articulación con otros espacios de la Facultad».

«Lectura y trabajo con los textos de los estudiantes; explicación de reglas y estructura de los textos; material de apoyo; ejercicios de escritura, ortografía y herramientas».

«Realizar un repaso de algunas cuestiones generales que signifiquen un aporte para resolver las dificultades comunes que se presentan al momento de realizar las producciones».





A su vez, en las respuestas de los/as docentes apareció la idea de contemplar, además, la importancia de la evaluación en proceso cuando de enseñar escritura se trata:

«La materia tiene como una de sus partes fundamentales la escritura y la edición, por lo que cada clase se pide un trabajo práctico que es evaluado y corregido por los/as adscriptos/as en coordinación con el/la docente. Asimismo, cada trabajo se utiliza como insumo para la próxima producción y la evaluación general del proceso».

«La escritura es un aspecto fundamental de nuestra materia, por lo que cada clase culmina con la entrega de un trabajo práctico que es corregido por los y las adscriptas supervisados/as por el/la docente a cargo de la comisión. Cada adscripto/a corrige siempre el mismo grupo de estudiantes, lo que permite no solo trabajar la escritura sino hacer una evaluación integral».

También hubo quien planteó la importancia de la escritura grupal como forma de ejercitarla y otros/as mencionaron que tanto para la enseñanza de la lectura como de la escritura, implementan las mismas estrategias.

Entonces, en función de lo dicho por los/as docentes, se puede observar que manifestaron que a la hora de poner el foco en la enseñanza de la escritura es importante hacer hincapié en la lectura también. Nuevamente, varios/as docentes plantearon que sus estrategias eran las mismas que en la presencialidad por lo que no marcaron diferencias entre una forma u otra. Incluso, hay quienes sostuvieron que implementan para la escritura las mismas herramientas que implementan para la lectura.

A su vez, otros/as plantearon que en la presencialidad son más sencillas las explicaciones sobre cuestiones gramaticales. Y muchos/as de ellos/as plantearon que les dan lecturas y trabajos prácticos extra para que tengan





otros materiales de apoyo. Pero, sin lugar a duda, la estrategia de acompañamiento personalizado sigue siendo mencionada por la mayoría de los/s profesionales de la educación.

Además, hay quienes hacen ejercicios no solo individuales sino grupales para compartir experiencias. Asimismo, algunos/as remarcaron la importancia de la asistencia en el aula y la necesidad de darle continuidad a esos procesos que requieren ayuda extra. Esto es clave a la hora de evaluar también. Ya sea en modalidad presencial o virtual, las huellas de las presencias son las que construyen sentido. Estar presentes para leer, escribir, participar, compartir, intercambiar. La asistencia de los/as estudiantes en las aulas universitarias mejora el rendimiento académico, favorece la interacción y participación, ayuda a desarrollar habilidades de estudio, proporciona herramientas para la oralidad y nos enseña a vincularlos con otros/as para aprender y crecer.

Por último, resulta sustancial destacar que hay docentes que plantearon la necesidad de conocer las trayectorias educativas de sus estudiantes para luego tratar de detectar en esa conversación de dónde viene la dificultad.

Por otro lado, para conocer si los/as docentes consideran tener las herramientas pedagógicas necesarias para afrontar las dificultades en la escritura de los/as estudiantes en la virtualidad, les consulté con qué frecuencia creen poder ayudarlos/as. En este sentido, respondieron: el 32,6 % sostuvo que ocasionalmente cuenta con herramientas para poder apoyar a sus estudiantes; el 25,6 % usualmente las tiene; el 20,9 % casi siempre tiene los recursos para hacerlo; el 11,6 % siempre, y por último, el 9,3 % casi nunca. (ver figura 9)

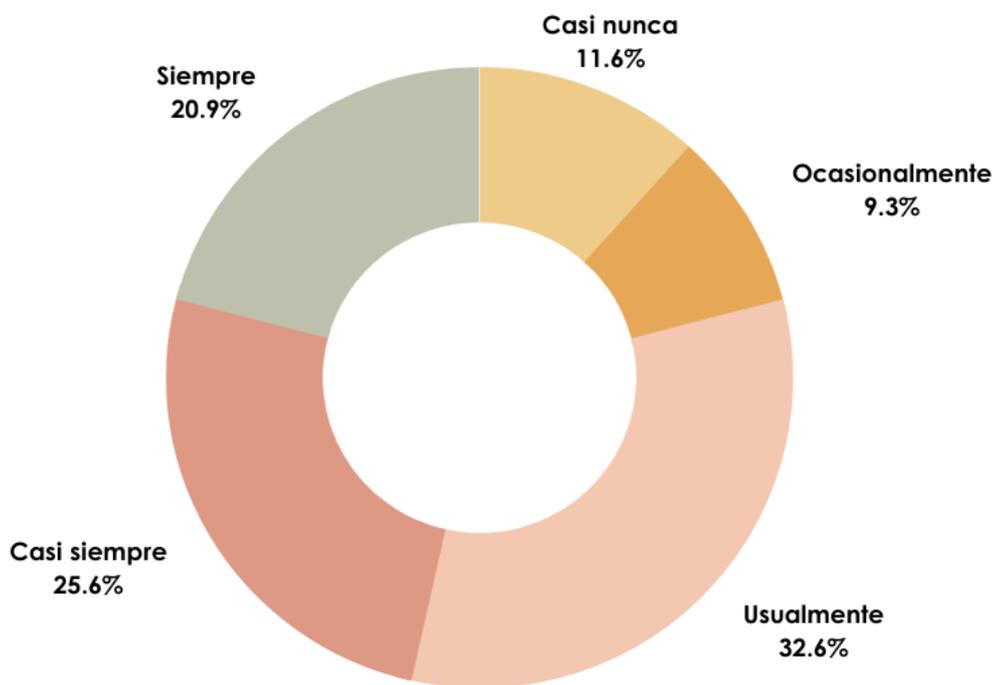




Figura 9: Herramientas pedagógicas.

43 RESPUESTAS

¿Considerás que tenés las herramientas pedagógicas para acompañar los procesos de enseñanza/aprendizaje de los/as estudiantes con dificultades en la escritura en el marco de la virtualidad?



Fuente: Elaboración propia.

Y al igual que en los casos anteriores, para saber con más detalle cuáles fueron las estrategias que cada docente implementó para ayudar a sus estudiantes en la virtualidad, les solicité que las desarrollen. Como se puede observar a continuación, algunos/as docentes plantean que las herramientas pedagógicas son similares a la presencialidad, solo que mediadas por la virtualidad. Y, una vez más, hicieron hincapié en los procesos de acompañamiento personalizados:





«Las herramientas pedagógicas son similares a la presencialidad, solo que mediadas por la virtualidad, las desarrollo en textos que publico en la plataforma, acompañada de ejemplos, luego se abren espacios de consulta en el grupo de Facebook».

«Los ayudantes son esenciales en este proceso de acompañamiento, además los alumnos cuentan con soporte permanente de parte del equipo docente».

«De manera personal, cuando realizan la entrega de los trabajos, se realiza un comentario que recupere aspectos vinculados a la escritura».

«Quizás la mayor diferencia entre la presencialidad y la virtualidad es que en esta última instancia el seguimiento personal creció muchísimo, mientras que las dinámicas grupales bajaron. Si bien se propusieron algunas consignas grupales (como un cadáver exquisito), y durante las videollamadas de consulta se intentaba replicar la dinámica de las clases presenciales proponiendo un rol activo a los estudiantes, fue mucho más difícil establecer una lógica de construcción colectiva».

De todos modos, en relación al acompañamiento personalizado en la virtualidad forzada, los/as docentes también manifestaron que:

«Es más dificultoso pero no imposible el acompañamiento».

«Este año, el encuentro sincrónico posibilitó el diálogo colectivo, la ejemplificación y la puesta en común, como dije antes. Sin embargo, hay veces que no sabemos si les estudiantes leen las devoluciones, el ida y vuelta es interrumpido y el contacto individual depende de la posibilidad de conexión de cada uno y el conocimiento de las herramientas digitales. Este diálogo en el aula se resolvía con acercarse al banco del estudiante en el momento de práctica».

«La respuesta es similar a la situación anterior, pero se encuentra con un abordaje mucho más limitado por la falta de cercanía y presencialidad. No obstante, la utilización de mails, grupos de Facebook y Classroom ha permitido encontrar cierto dinamismo para ocuparse de estos temas puntuales».

«Con respuestas inmediatas a lo que demandan y correcciones que implican más idas y vueltas que durante las clases presenciales. Aquí me interesa remarcar que, esta modalidad, implica mayor cantidad de horas dedicadas al trabajo».





También, al igual que en la presencialidad, mencionaron la creación de material y ejercicios que les dan a los/as estudiantes para que resuelvan por fuera del espacio áulico:

«Lectura, análisis y correcciones minuciosas de cada uno de los textos con explicaciones de los errores/dificultades. A la vez se le brinda a los estudiantes Material de Cátedra de apoyo».

«Realizamos escrituras extras, desde algo corto a algo más largo, para que le pierdan el miedo al error o a la extensión. Y sumamos correcciones entre alumnos».

«Corrección puntualizada de los trabajos; material de apoyo; ejercicios de escritura, ortografía y herramientas».

«Comparto estrategias de escritura, estrategias de puntuación, material sobre ortografía, tips de escritura como material alternativo».

«Apuntes específicos sobre las problemáticas de escritura».

«Producción de materiales específicos, clases de consulta y articulación con otros espacios de la Facultad».

Y, algunos/as de ellos/as sostuvieron que fue más difícil en la virtualidad, a diferencia de la presencialidad, poder realizar un diagnóstico claro respecto a las problemáticas de escritura:





«Mi percepción es que puede ser más difícil comprender el diagnóstico del estudiante».

«En estas circunstancias al estar la escritura mediada por la tecnología encuentro más complicado detectar dificultades. De todas maneras intento replicar las estrategias de la presencialidad pero a través de correos o instancias virtuales».

«Luego de mi experiencia previa y posterior a la pandemia estoy convencida que en grado la presencialidad es fundamental. Más allá de las herramientas, estrategias, modalidades, etc.».

«Si bien se plantearon objetivos similares que los que se establecen en las clases presenciales, la virtualidad redujo posibilidades de implementar otro tipo de estrategias específicas. Seguimos, como en el caso de la comprensión de textos, trabajando en forma diferenciada con aquellos estudiantes que presentaban dificultades de escritura pero ahí se sumaba el acceso y la facilidad en el uso de la computadora. Por lo tanto, el diagnóstico se hizo más complejo».

Algunos/as docentes también mencionaron que mediante la virtualidad y a través de *Google Drive* pudieron realizar una corrección más puntillosa y que eso facilitó mucho la evaluación:

«Manteniendo el mismo criterio de la respuesta anterior, los trabajos se entregan en una carpeta de Google Drive, lo que permite mantener la corrección y evaluación progresivas».

«Siendo profesora de una materia gráfica, hago mucho hincapié en las correcciones. Marcando los words y explicando cada uno de los errores o equivocaciones con respecto a la escritura. Posteriormente en los vivos lo charlo, por si quedó alguna duda al respecto».





Y, por último, aparece la palabra incentivar que está directamente vinculada con la idea de motivar y estimular a los/as estudiantes para que mejoren sus técnicas de estudios y continúen ejercitando las prácticas de lectura y escritura.

A modo de cierre, para ayudar a los/as estudiantes, los/as docentes sostienen que acompañan las clases con ejemplos, espacios de consulta, trabajos prácticos aparte de los establecidos en el programa para acompañar los procesos de aprendizaje. Sin embargo, particularmente con la escritura mediada por las tecnologías, los/as docentes dicen que un factor a tener en cuenta es el acceso a la conectividad. Hay quienes plantean que muchas veces no logran saber con exactitud si los/as estudiantes leen las devoluciones de los trabajos y eso, según ellos/as, vuelve el proceso un tanto interrumpido. No obstante, hubo docentes que sostuvieron que esta modalidad implica mayor cantidad de horas dedicadas al trabajo. Y eso hace que la atención, por momentos, no pueda ser tan personalizada como en la presencialidad.

4.6. Referencias

Belinche, M. et al. (2014). Leer y escribir, prácticas sociales continuas. *Anuario de Investigaciones*. 1-14. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51446>

Bourdieu, P. (2000). El campo científico. En *Los usos sociales de la ciencia*. (pp. 11-57). Ediciones Nueva Visión. <https://suriweb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2019/05/Los-usos-sociales-de-la-ciencia-Bourdieu.pdf>

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, S.A. <https://bit.ly/2UxFexv>





- Buenfil Burgos, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Instituto Politécnico Nacional. <https://goo.gl/Bpbqjf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/2lHkmT4>
- Castel, R. (2012). Una gran transformación. En *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. (pp. 15-52). Fondo de Cultura Económica Prefacio.
- Domecq, M. (2014). *Pensar-escribir-pensar: apuntes para facilitar la escritura académica*. Ediciones Lugar.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1981, noviembre). *La importancia del acto de leer*. [Ponencia] Congreso Brasileño de Lectura. Campinas, São Paulo.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro: Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Siglo Veintiuno Editores. <https://comunicacionlvm.files.wordpress.com/2015/09/lawrence-grossberg-estudios-culturales-en-tiempo-futuro-2012.pdf>
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envió Editores.
- Huergo, J. (2015). *Educación y vida*. (1ra ed.) Ediciones de Periodismo y Comunicación. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171101052927/pdf_1294.pdf
- Huergo, J. (2013). *Comunicación y Educación, un acercamiento al campo*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. <https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/comunicacion-y-educacion-un-acercamiento-al-campo-2.doc>





- Huergo, J. (2006, marzo 30). El reconocimiento del 'universo vocabular' y la prealimentación. *Comunicación/Educación*
<http://comeduc.blogspot.com/2006/03/jorge-huergo-el-reconocimiento-del.html>
- Huergo, J. (ed.) (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. <https://bit.ly/3yzhRT2>
- Kaplún, M. (1996). Modelos de educación y modelos de comunicación. *El comunicador popular* (pp. 15-59). Intiyán.
http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352_Mario%20Kaplun.pdf
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo Veintiuno Editores. <https://blogs-fcpolit.unr.edu.ar/pensamientosociopolitico2/files/2021/04/Laclau-Mouffe-Hegemon%C3%ADa-y-estrategia-socialista.-Hacia-una-radicalizaci%C3%B3n-de-la-democracia.pdf>
- López, Y., Ullman, A. L. y Stranges, A. (2022). ¿Cómo transformar las prácticas docentes con tecnologías? *Revista Letras*, (10), pp. 1-9.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/147797>
- Martin-Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Ediciones Gustavo Gili S. A.
- Martin-Barbero, J. M. (2005). Los modos de leer. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. <https://bit.ly/2k2hT5i>
- Mouffe, Ch. (2008). *Crítica como intervención contrahegemónica*. Traducción de Marcelo Expósito, s/d.
<http://eipcp.net/transversal/0808/mouffe/es>
- Restrepo, E. (2012). Apuntes sobre estudios culturales. *Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia*. (pp. 121-149). Siglo Veintiuno Editores. <https://bit.ly/3xpGC45>





- Restrepo, E. (2012). ¿De qué estudios culturales estamos hablando? *Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia*. (pp. 151-167). Siglo Veintiuno Editores. <https://bit.ly/3xpGC45>
- Ros, M. (2014). Las prácticas docentes en la Universidad: desafíos y tensiones desde la experiencia. Morandi, G. y Ungaro, A. (coords), *La experiencia interpelada: Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 75-94). Editorial de la Universidad de La Plata.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares [Ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>
- Viñas, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad* [Tesis Doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>
- Watzlawick, P., Bavelas, B. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la Comunicación Humana: Interacciones, Patologías y Paradojas*. Herder.





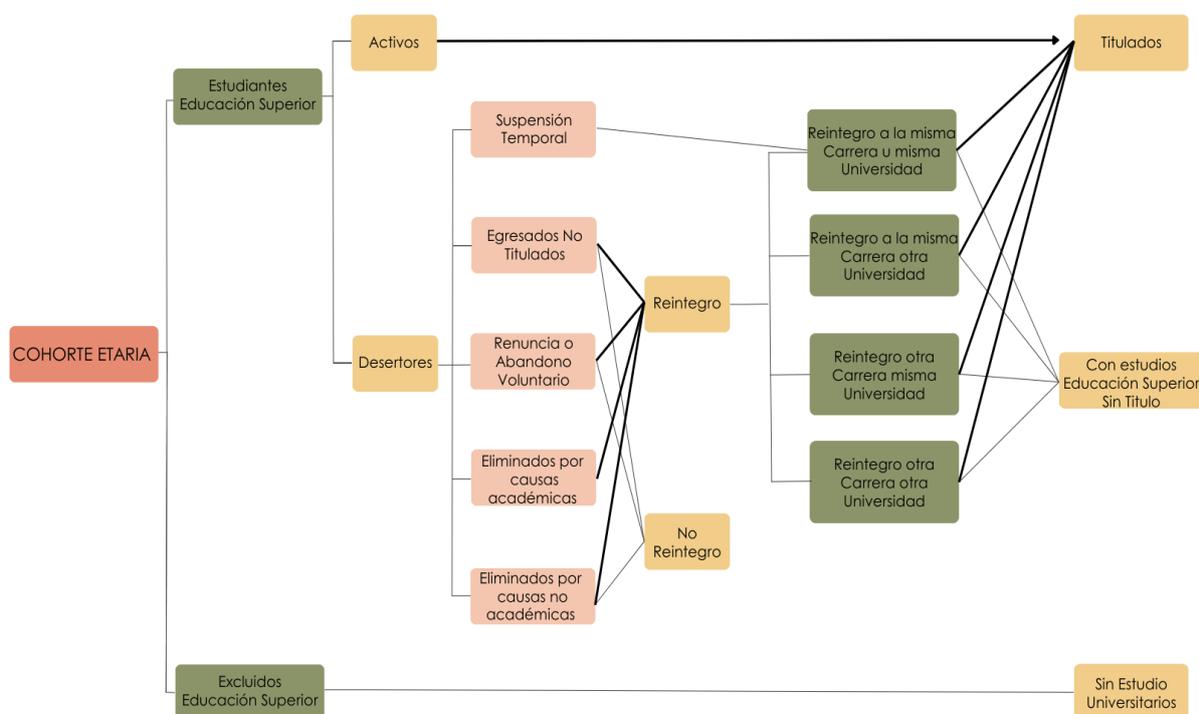
5. ABANDONO UNIVERSITARIO: ¿INFLUYE EN ÉL LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA?

El problema de esta investigación parte de analizar cómo los/as docentes de los diferentes trayectos formativos piensan sus prácticas en vinculación con el abandono ligado directamente a las dificultades en torno a las prácticas de lectura y escritura. Para ello, tal como ya se ha mencionado, propuse partir de la pregunta: ¿cómo perciben/comprenden sus prácticas los/as docentes en el primer año de la FPyCS-UNLP en relación a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura?

Las principales razones por las cuales los/as estudiantes abandonan sus estudios son categorizadas por la autora Ezcurra (2011) de la siguiente manera: 1) razones técnicas; 2) razones socioeconómicas/estructurales; 3) diferencias socioestructurales. Respecto de esta investigación, destaco las razones técnicas que propone la autora, quien observa una brecha entre las competencias exigidas o requeridas por la universidad y los conocimientos que los/as estudiantes adquirieron en el secundario y que los/as lleva, muchas veces, a elegir abandonar.

Asimismo, en el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (2006) se expuso un cuadro sobre «Trayectorias potenciales de estudiantes y desertores». Esta síntesis hace un recorrido por las causas y motivos por los cuales los/as estudiantes deben y/o deciden abandonar:





Fuente: IESALC-UNESCO (2006). Términos de referencia para estudios nacionales sobre repitencia y deserción en la educación superior en América Latina y el Caribe. Página 167.

Sumado a esto, en el artículo «Decisiones que marcaron el camino» de Mastache, Monetti y Aiello (2014), agrupan en cuatro categorías a las causas de abandono: 1) Factores externos; 2) Factores inherentes al alumnado; 3) Factores propios de la institución académica; y, 4) Factores propios del profesorado. Es decir que no siempre es responsabilidad del/a estudiante el abandono sino que existen múltiples motivos para que la persona tome la decisión de abandonar o de permanecer en el aula. Y, en este ensayo, haré especial hincapié en el último punto. Allí las autoras plantean que los factores propios del profesorado contemplan la «insuficiente preparación científica o pedagógica de los profesores; falta de apoyo y orientación a los estudiantes; falta de interés por la docencia; métodos de enseñanza predominantemente tradicionales; estilos de aprendizaje de los propios profesores». (p. 23) Si bien aquí faltan otros elementos como la precarización docente en la Argentina, este análisis funciona como insumo para ahondar en las causas de





abandono de los/as estudiantes vinculado específicamente con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en primer año.

En esa línea, surgieron interrogantes más específicos como: ¿qué rol cumplen las prácticas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿de qué manera las prácticas docentes cambiaron durante el ASPO que comenzó el 19 de marzo del 2020?, ¿cuál fue el uso que hicieron de las tecnologías los/as docentes en este período para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura? En este marco y desde la institución académica, ¿se consideraron los saberes que los/as ingresantes traían consigo a la hora de apropiarse, o no, de los distintos géneros discursivos que se propusieron?, ¿qué lugar ocupan y ocuparon dichos espacios de formación en la pandemia?

Cabe aclarar que para cada una de esas preguntas no se encontró una respuesta única y definitiva. En muchos de estos casos, las respuestas son aproximaciones, ideas, propuestas y reflexiones tentativas situadas en un contexto determinado.

Para comenzar, y en sintonía con uno de los objetivos específicos, les consulté a los/as docentes en la encuesta por el porcentaje de abandono de estudiantes que tuvieron en sus aulas virtuales en el 2020. Ahora bien, en primer lugar es necesario aclarar qué se entiende por abandono y por qué no hablamos de deserción ni de expulsión. Cuando decimos que un/a estudiante desertó significa que dejó los estudios para no volver a ninguna institución educativa. La deserción está vinculada con la idea de *fracaso* y a lo que Olave Arias, Rojas García y Estupiñán (2013) denominan como *mortalidad académica*.

Graziano, Corominas, Nappe, Berman & Gómez (2008) aportan la definición que aparece en el Diccionario de la Real Academia Española, donde se define “desertar” como el abandono de las obligaciones e ideales por parte de los soldados. En la misma línea, Álvarez (2007) aclara que la deserción simboliza y conlleva la idea de error, de falla y cierta sanción por parte de la institución y la familia. El desertor es, entonces,





alguien que ha defraudado a la sociedad (Álvarez, 1997). Estas últimas conceptualizaciones, muestran que la deserción es un concepto con una connotación punitiva o, al menos, negativa. (Seminara y Aparicio, 2018, p.51)

Para profundizar en esta noción, el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (2006) diferencian los siguientes usos del término:

IESALC-UNESCO. (s.f). Términos de referencia para estudios nacionales sobre repitencia y deserción en la educación superior en América Latina y el Caribe.

Deserción abierta: Abandono o retiro de un programa académico, de una institución de educación superior y/o del sistema de educación superior.

Deserción del programa, de la institución o del sistema: Deserción con respecto al "espacio", principalmente entendido como espacio académico. Puede darse en términos relativos o absolutos. Será relativo si el estudiante abandona un programa, institución (o incluso país) para continuar sus estudios en otro.

Deserción encubierta: Abandono de los compromisos e ideales asociados al hecho de cursar un programa académico de educación superior, situación que va más allá de lo meramente académico, pues afecta la formación integral.

Deserción precoz: Modalidad de deserción en la que un estudiante, habiendo sido aceptado por la institución de educación superior, no se matricula.

Deserción temprana: Modalidad de deserción en la que un estudiante abandona sus estudios dentro de los cuatro primeros semestres de un programa universitario (programas de un promedio de 10 semestres).

Deserción tardía: Modalidad de deserción en la que un estudiante abandona los estudios en los últimos seis semestres del programa académico. (González, 2006, p.306).

Fuente: IESALC-UNESCO (2006). Términos de referencia para estudios nacionales sobre repitencia y deserción en la educación superior en América Latina y el Caribe.





Por otra parte, si un/a estudiante abandona, quiere decir que deja los estudios pero por algún motivo que en un futuro lo/a habilite a regresar al aula. Entonces si alguien abandona es porque tiene que priorizar otras cuestiones como la familia, el trabajo, problemas económicos, etc. por sobre los estudios. O bien se puede abandonar porque el espacio formativo no le gustó y dejarlo para comenzar en otro. De ahí que, a diferencia de la deserción que es definitiva, el concepto de abandono le permite al/la estudiante regresar en un futuro al mismo espacio o bien comenzar otro, pero siempre teniendo como horizonte transitar algún proceso educativo. Lo cierto es que tanto uno como el otro suponen una toma de decisiones o de múltiples micro-decisiones que los/as conducen a dejar los estudios.

Y, sobre el concepto de expulsión y evasión, Seminara y Aparicio (2018) plantean que

La evasión es una decisión del sujeto mientras que la expulsión es un evento forzado desde el exterior. Así, la deserción desnuda no sólo los problemas individuales de los estudiantes para hacer frente a la carrera, sino también dificultades institucionales y sociales en relación con la permanencia. (p.54)

Una vez definidas estas categorías es importante aclarar que hay múltiples conceptos para abordar la no permanencia de los/as estudiantes en la educación superior. Los mismos tienen connotaciones muy amplias y diversas por lo que resulta difícil definir a qué se refiere cada autor/a al utilizarlos. Sin embargo, realicé un recorte para poder dar cuenta de qué entiendo por estas nociones.





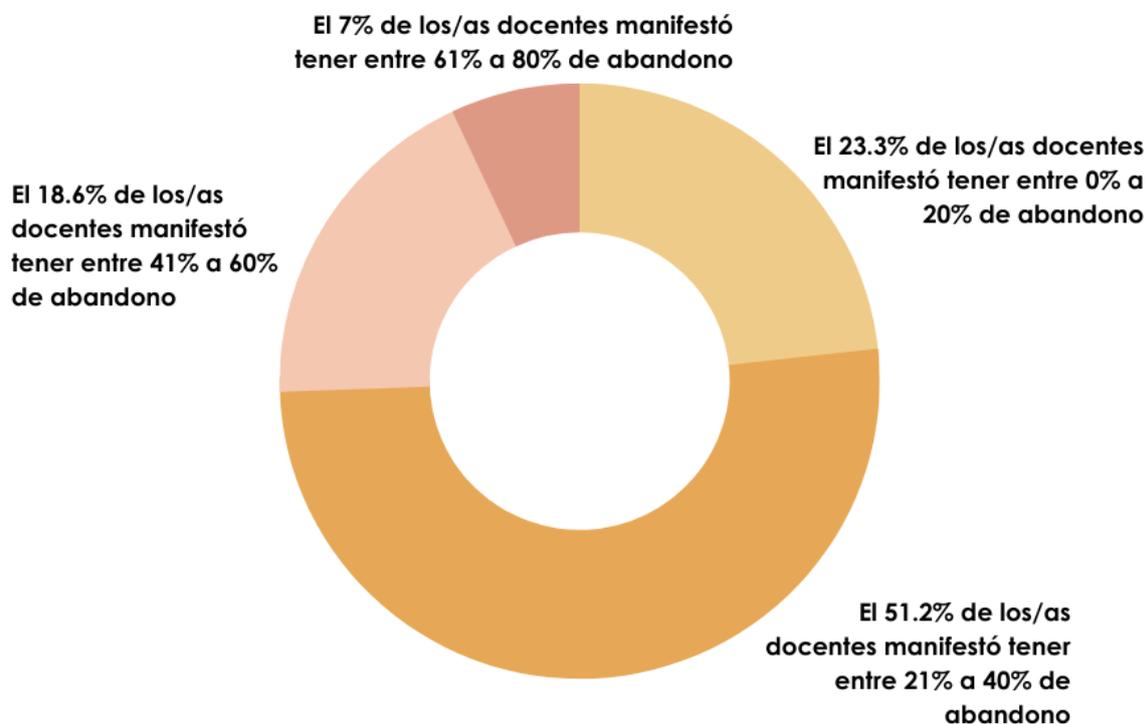
5.1. ¿Qué sucede con el abandono universitario en la FPyCS?

Entonces, partiendo de estas definiciones teóricas, fue que les pregunté a los/as docentes por el porcentaje de abandono de estudiantes que tuvieron en sus aulas virtuales en el 2020. En la encuesta, el 51,2 % sostuvo que el nivel se mantuvo entre el 21 y el 40 %; el 23,3 % manifestó que el abandono fue del 0 al 20 %; el 18,6 % dijo que fue del 41 al 60 %; y, por último, el 7 % tuvo entre el 61 y el 80 % de abandono. (ver figura 10)

Figura 10: Estudiantes que abandonaron la cursada.

43 RESPUESTAS

En el 2020, ¿cuál fue el porcentaje de estudiantes que abandonó la cursada?



Fuente: Elaboración propia.

Para contar con números más precisos, les pedí que compartan cuántos estudiantes tuvieron en la lista de inscriptos a sus materias en el 2020 y





cuántos promocionaron³⁹ la cursada. De esta manera, se pudo recabar un porcentaje de aprobación y abandono más certero. A continuación el detalle, ver tabla 1.

Tabla 1. Análisis de abandono período 2020

	Estudiantes inscriptos	Estudiantes que finalizaron la cursada	Porcentaje de estudiantes que aprobaron	Porcentaje de estudiantes que abandonaron
Encuestado/a 1	51	35	68,6 %	31,4 %
Encuestado/a 2	48	29	60,4 %	39,6 %
Encuestado/a 3	46	31	67,3 %	32,7 %
Encuestado/a 4	50	32	64 %	36 %
Encuestado/a 5	29	7	24,1 %	75,9 %
Encuestado/a 6	60	35	58,3 %	41,7 %
Encuestado/a 7	52	34	65,3%	34,7%
Encuestado/a 8	50	27	54 %	46 %

³⁹ En la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata los Talleres de los espacios de formación cuentan con un sistema de promoción. Según lo establecido, las condiciones para promocionar una materia sin examen final son: a) Asistencia obligatoria al 80 % de las clases. b) Cumplimentación y aprobación, como mínimo, del 80 % de los trabajos prácticos. c) Aprobación de la totalidad de las pruebas parciales. Los talleres solo se aprueban con el régimen de promoción abierta con evaluación parcial y sin examen final. ¿Qué quiere decir esto? Que los talleres si no se promocionan, se recursan. Más información disponible en los planes de estudio: <https://perio.unlp.edu.ar/academica/carreras/>





Encuestado/a 9	44	37	84 %	16 %
Encuestado/a 10	22	12	54,5 %	45,5 %
Encuestado/a 11	24	12	50 %	50 %
Encuestado/a 12	42	33	78,5 %	21,5 %
Encuestado/a 13	33	30	90,9 %	9,1 %
Encuestado/a 14	45	14	31,1 %	68,9 %
Encuestado/a 15	46	21	45,6 %	54,4 %
Encuestado/a 16	43	14	32,5 %	67,5 %
Encuestado/a 17	51	30	58,8 %	41,2 %
Encuestado/a 18	45	34	75,5 %	24,5 %
Encuestado/a 19	48	21	43,7 %	56,3 %
Encuestado/a 20	50	34	68 %	32 %
Encuestado/a 21	52	27	51,9 %	48,1 %
Encuestado/a 22	6	4	66,6 %	33,4 %
Encuestado/a 23	60	38	63,3 %	36,7 %
Encuestado/a 24	71	42	59,1 %	40,9 %
Encuestado/a 25	51	14	27,4 %	72,6 %





Encuestado/a 26	42	30	71,4 %	28,6 %
Encuestado/a 27	20	14	70 %	30 %
Encuestado/a 28	28	22	78,5 %	21,5 %
Encuestado/a 29	18	14	77,7 %	22,3 %
Encuestado/a 30	90	70	77,7 %	22,3 %
Encuestado/a 31	22	18	81,8 %	18,2 %
Encuestado/a 32	47	20	42,5 %	57,5 %
Encuestado/a 33	50	26	52 %	45 %

Fuente: elaboración propia.

Esto da un promedio total del 39,45 % de abandono entre las comisiones de los/as 33 docentes que explicitaron los números de estudiantes que tuvieron en lista y los/as que promocionaron y finalizaron la cursada.

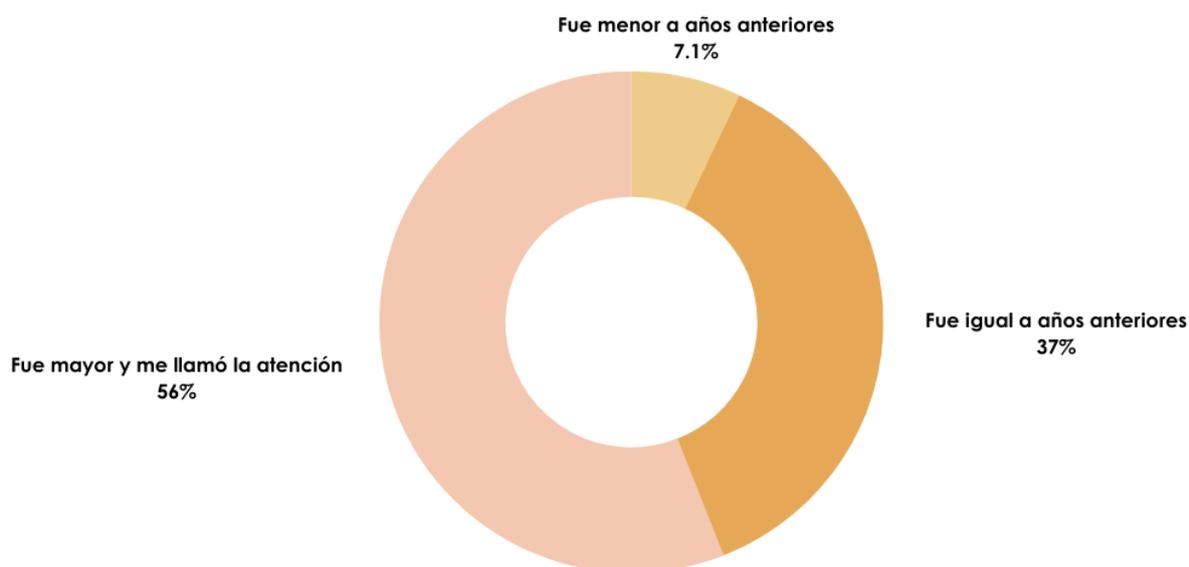
Además, les pregunté si el porcentaje de abandono del 2020 les llamó la atención o fue igual a años anteriores. En este caso, las respuestas fueron variadas. (ver figura 11)





Figura 11: El porcentaje en el 2020, ¿te llamó la atención?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

El 56,10 % sostuvo que el porcentaje de abandono fue mayor y les llamó la atención, el 36,59 % manifestó que el porcentaje fue igual a años anteriores y, el 7,32 % que fue menor. Ahora bien, teniendo estos números me hago dos preguntas: por un lado, ¿qué fue lo que le llamó la atención a esos docentes que dijeron que el porcentaje fue mayor? y, por el otro, ¿cuál fue el motivo de ese 39,45 % de estudiantes que abandonó las cursadas en la FPyCS-UNLP en el 2020?

Para conocer esa información, les consulté a los/as docentes si consideraban que la falta de un dispositivo electrónico propio o las dificultades para acceder a internet eran motivo de abandono en el 2020. En la encuesta, el 51,2 % respondió que ocasionalmente fue un motivo; el 20,9 % dijo que frecuentemente lo fue; el 14 % que raramente; el 9,3 % sostuvo que muy frecuentemente y, por último, el 4,6 % que nunca fue motivo de abandono. (ver figura 12)

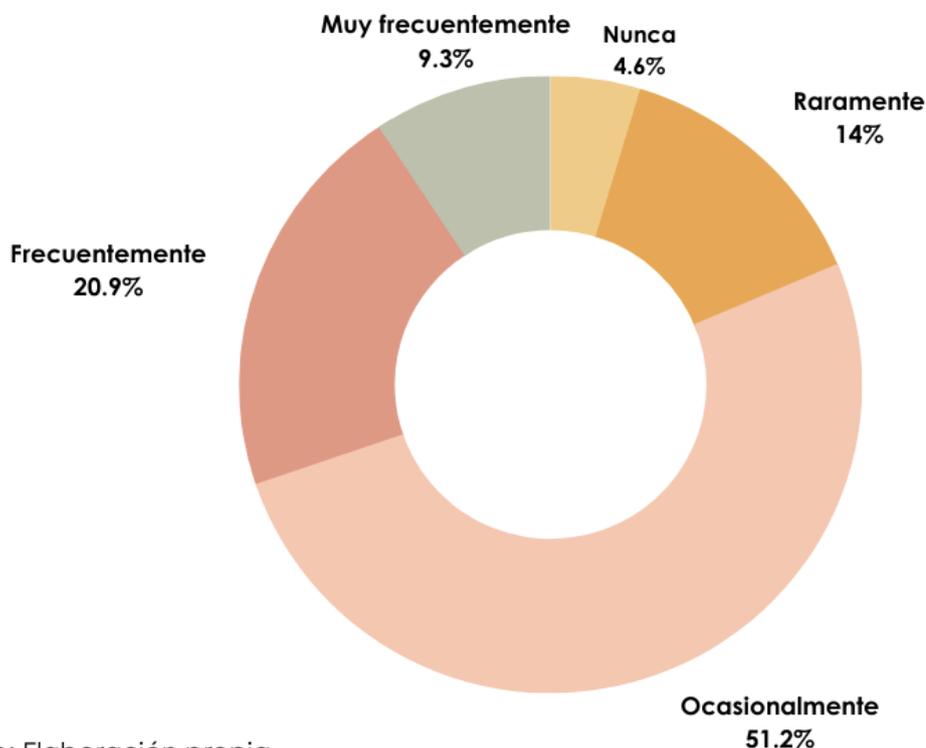




Figura 12: No contar con dispositivo electrónico propio y/o acceso a internet fue/es motivo de abandono en la cursada virtual.

43 RESPUESTAS

¿Creés que no contar con dispositivo electrónico propio y/o acceso a internet fue/es motivo de abandono en la cursada virtual?



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, les consulté si consideraban que la falta de motivación fue una razón de abandono de la cursada virtual. Los/as docentes encuestados/as respondieron: el 41,9 % sostuvo que ocasionalmente; el 30,2 % que frecuentemente; el 20,9 % que raramente; el 4,7 % que nunca y, por último, el 2,3 % sostuvo que muy frecuentemente. (ver figura 13)

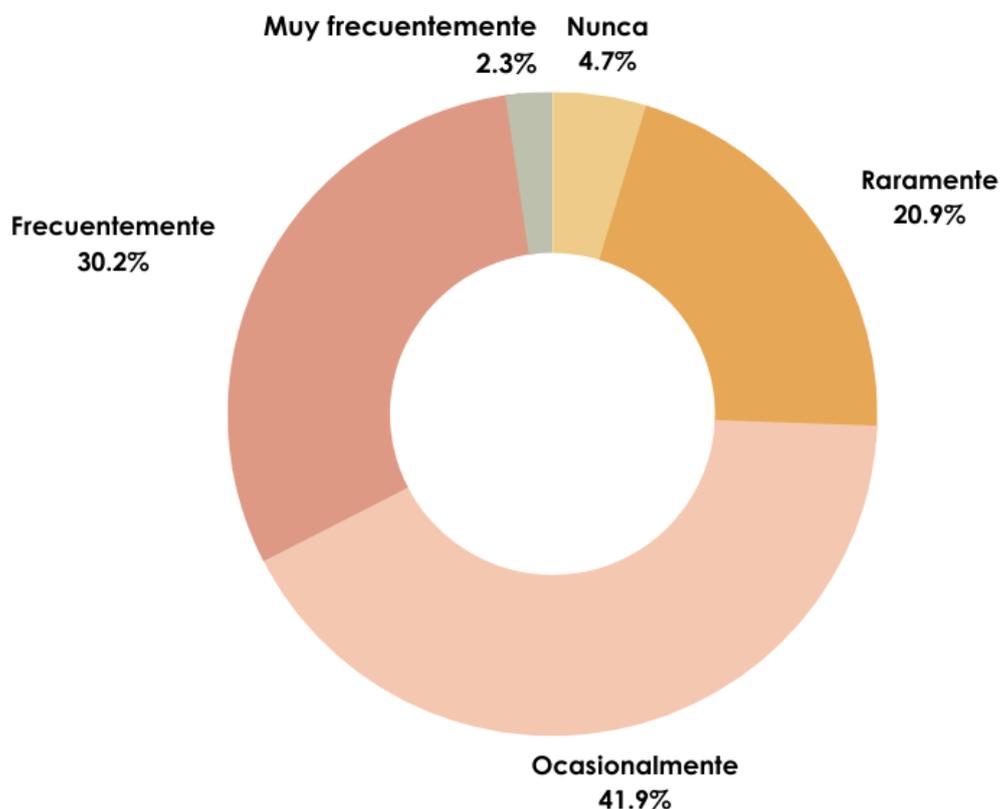




Figura 13: La falta de motivación fue/es motivo de abandono en la cursada virtual.

43 RESPUESTAS

¿Creés que la falta de motivación fue/es motivo de abandono en la cursada virtual?



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, ¿qué es la motivación?, ¿qué implica?, ¿el/la estudiante la trae consigo o la fomenta el/la docente? En primer lugar, hay una realidad y es que sin motivación no existe aprendizaje. Es decir que el/la docente tiene que crear elementos motivadores para que los/as estudiantes logren sus objetivos, consigan superarse y obtengan un reconocimiento por ello. Si bien hay muchas teorías sobre el concepto, se podría decir que la misma

No debe entenderse como una serie de categorías aisladas u opuestas, sino como un sistema multicomponente que dinamiza y orienta la conducta hacia el logro de una meta. (...) Al parecer, estar motivado significa ser movido a hacer algo o en alguna dirección, y distintos términos se utilizan, coloquial o académicamente, para hacer





referencia a esa fuerza: impulsos, pulsiones, anhelos, apetitos, deseos, necesidades o intereses, entre otros. (Serafini y Cuenya, 2020, p. 15 y 17)

Al respecto, es trascendental tener presente lo que plantean Bono y Huertas (2006): «(...) decir que en los alumnos hay falta de motivación sería un poco exagerado. Más bien se podría pensar que los estudiantes no es que no están motivados sino que lo están por cosas distintas que lo que le proponen sus profesores». (p. 6) Entonces ahí reside la importancia del rol docente, de la innovación en las clases (Maggio, 2018), de la escucha atenta, del acompañamiento de las trayectorias. Para atender la motivación y poder incentivarla, hay que tener en cuenta múltiples factores.

Una de las estrategias que pueden implementar los/as docentes para estimular la motivación externa es la superación de retos, de problemas ya que provoca emociones positivas que los/as incentiva a avanzar. Esto puede conseguirse, por ejemplo, a través de juegos. La experimentación también permite el logro y el desarrollo de habilidades; los aprendizajes a partir de los errores; la socialización es muy importante porque aprendemos cuando interactuamos y colaboramos.

5.2. Abandono universitario: ¿qué ocurre con la alfabetización académica?

Los/as estudiantes que ingresan a la universidad deben ser alfabetizados/as académicamente porque comienzan a formar parte de un ámbito que tiene distintas y nuevas formas de leer y de escribir. En este sentido, los/as docentes juegan un rol fundamental ya que son quienes, en cierta forma, facilitan y les otorgan las herramientas para construir esos saberes. Sin embargo, ese leer y escribir no necesariamente es literal. Los/as profesionales de la educación





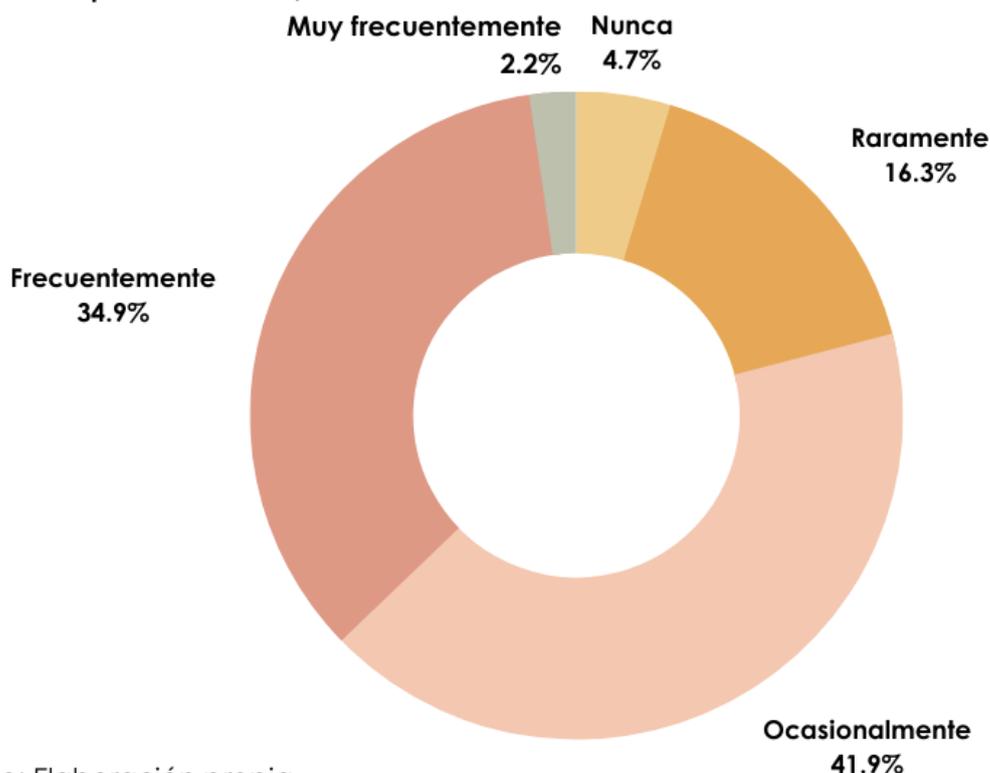
enseñan a leer y a transitar instituciones, sociedades, a analizar y generar pensamiento crítico.

Entonces, partiendo de ese lugar, les pregunté en la encuesta a los/as docentes si ellos/as consideraban que fuesen motivo de abandono los problemas para adaptarse a las lógicas institucionales y/o socializar en el marco de la virtualidad. ¿Qué sucedió con esas enseñanzas que antes estaban dadas desde lo presencial?, ¿cómo se dan, en ese contexto, las alfabetizaciones? A dicho enunciado respondieron: el 41,9 % sostuvo que ocasionalmente; el 34,9 % que frecuentemente; el 16,3 % que raramente; el 4,7 que nunca y, por último, el 2,2 % que muy frecuentemente. (ver figura 14)

Figura 14: Los problemas para adaptarse a la institución y/o sociabilizar a través de la pantalla fueron/son motivos de abandono en la cursada virtual.

43 RESPUESTAS

¿Considerás que los problemas para adaptarse a la institución y/o sociabilizar a través de la pantalla fueron/son motivos de abandono en la cursada virtual?



Fuente: Elaboración propia.





Aquí, cuando se menciona la idea de «problemas para adaptarse a las lógicas institucionales» se está pensado, en definitiva, en el concepto que propone la Dra. Carlino sobre alfabetización académica. En primera instancia, la autora sostuvo que la alfabetización académica debe entenderse como «el 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». (2003, p. 410) Luego, cuando publicó el libro que desarrolla la investigación sobre este concepto, afirmó que «Alfabetizar académicamente implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otra cultura» (2005, p. 15). Años más tarde, sugirió: «denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas». (2013, p. 370)

Es decir que cuando se habla de alfabetización académica no solo se hace referencia a seguir aprendiendo a leer y a escribir sino que involucra también las dinámicas y lógicas propias que se requieren para ser parte de la vida académica: saber cómo realizar un trámite, cómo funciona un plan de estudios, etc. En consecuencia, la pandemia, y con ella la virtualidad forzada, pautaron otras lógicas y dinámicas institucionales. Ni mejores ni peores, otras. Por lo que los/as estudiantes ingresantes a la Facultad conocieron una cultura y unas prácticas institucionalizadas por fuera de las que suceden en el edificio, en los pasillos, en las oficinas. No es lo mismo construir diálogos y vínculos de manera virtual que con el cuerpo.

El edificio de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) es un lugar de encuentro, como tantos otros. La institución es un espacio a ocupar y se construye con el cuerpo, con lo presencial del cuerpo. (...) En este sentido, Mariana Chendo (2020) se pregunta: “Migrantes digitales a fuerza de pandemia.





Agarrar nuestros útiles y llevarlos a otras tierras, ¿qué continuidad puede exigírsele a un migrante forzado? ¿qué continuidad es posible en la discontinuidad del espacio y del tiempo? ¿qué son esas tierras?". (Stranges, 2020, p.3)

Además, para seguir pensando en la importancia de habitar los espacios para construir un sentido de pertenencia, podemos retomar a Chiriguini (2004), quien afirma que la identidad individual se va construyendo a partir de la identidad social del grupo de pertenencia, por lo tanto toda identidad individual es una identidad social. Al sentirnos parte de una familia, de un club, de una clase social, adoptamos diferentes roles que nos identifican con unos y nos diferencian con otros. Los rituales tienen como objetivo renovar el sentido de identificación en los grupos sociales, comunidades u organizaciones. De igual manera, las prácticas alimentarias, el uso de cierta ropa, los tatuajes son identificaciones; son la expresión material de significados compartidos que facilitan la identificación con una clase social, grupo étnico, etc.

5.3. ¿Qué sucede con el abandono a raíz de dificultades en la comprensión de textos y en la escritura?

Del mismo modo, les pregunté en relación al abandono por falta de comprensión de textos en la cursada virtual. Aquí los/as docentes consideraron: el 37,2 % que ocasionalmente es motivo de abandono; el 32,6 % raramente; el 20,9 % frecuentemente, el 7 % nunca y, por último, el 2,3 % que muy frecuentemente. (ver figura 15)

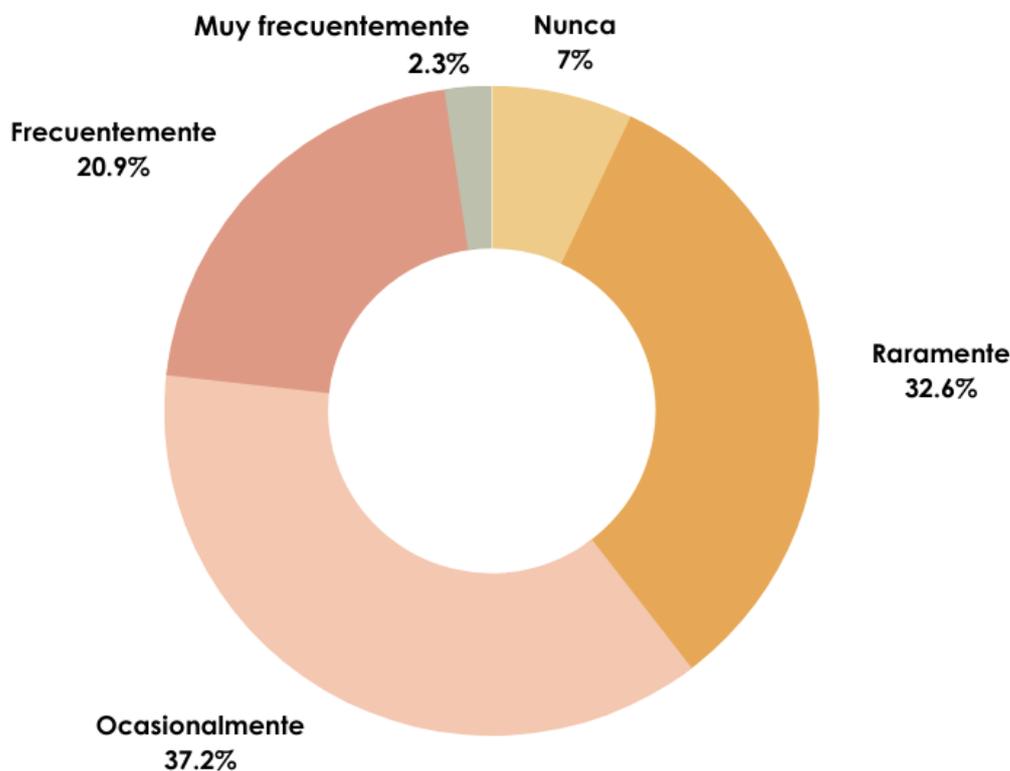




Figura 15: Las dificultades para comprender textos fueron/son motivo de abandono en la cursada virtual.

43 RESPUESTAS

¿Considerás que las dificultades para comprender textos fueron/son motivo de abandono en la cursada virtual?



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, para ahondar en este aspecto, les pregunté en una entrevista en profundidad a docentes del área, si pensaban que existe un vínculo entre las prácticas de lectura y escritura de los/as estudiantes del primer año de la FPyCS con el abandono universitario. Algunas de ellas sostuvieron que sí, pero otras no consideran que sea así.

Aquellas que respondieron de manera afirmativa lo justificaron desde diferentes lugares. Por ejemplo, Claudia Festa⁴⁰ sostuvo: «A veces sí, claro que sí. (...) Porque muchos de los textos académicos no están escritos para

⁴⁰ Claudia Festa es magíster en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP), especialista en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativos Comunicacionales y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 30 de noviembre del 2021.





los estudiantes. Y cuando creen que lo aprendieron y que lo saben de memoria y van a dar un examen escrito, no pueden traducir a las palabras escritas todo eso que aprendieron. Y eso a veces se traduce en que desapruében una vez, dos veces. Y eso de alguna manera los va frustrando⁴¹). Ella propone que la práctica docente «no solamente es “bajar un texto” para que alguien lo entienda, es acompañar la complejidad».

Por otra parte, María Florencia Seré⁴² planteó: «Sí, totalmente. Sobre todo, porque en la Facultad se trabaja la lectura y la escritura en un sentido muy ligado a lo estético, a lo proyectivo, a lo prospectivo de pensar esa práctica profesional en sí. Pero no como una práctica educativa, sino como mediadora de los aprendizajes». En este sentido, anexó: «Cuando se da una materia teórico-práctica y se les pide a los⁴³ estudiantes que hagan un análisis con un tema de actualidad para luego escribir una monografía, no explican cómo escribir una. Ellos se sitúan en los repertorios de esos estudiantes que son unos repertorios teóricos, en donde ese estudiante supuestamente, en su trayectoria escolar, aprendió cómo hacer una monografía, cómo estudiar, cómo confeccionar un resumen o tomar apuntes. Sin embargo, es una práctica novedosa para muchos pibes. Considero que ahí, pensar en las prácticas de lectura y escritura como una mediación pedagógica es clave porque no se aborda desde el currículum».

Al respecto, Paula Di Matteo⁴⁴ opinó: «Puede ser, sí. Sobre todo, por la práctica de lectura. Creo que pasa más por la comprensión de textos porque si bien es algo que lógicamente se puede enseñar, es más

⁴¹ De aquí en más resalto con color, dentro de las citas de las entrevistadas, las ideas que considero más relevantes para el debate dentro de los ensayos.

⁴² María Florencia Seré es doctora en Comunicación, licenciada en Comunicación Social y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 28 de noviembre del 2021.

⁴³ En el caso del uso de citas directas, respeté el lenguaje tal y como lo enuncian los/as entrevistados/as y los/as encuestados/as o bien como figura en los documentos escritos. Esto aplica para toda la tesis.

⁴⁴ Paula Di Matteo es especialista en Edición, licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 30 de noviembre del 2021.





complicado. A mí me resulta más fácil enseñar a escribir, lograr que entiendan dónde está el error en la escritura, cómo conectar una frase con otra o un párrafo con otro, que lograr que comprendan un texto difícil».

No obstante, Eugenia Stoessel⁴⁵, si bien también aseveró que hay un vínculo entre las prácticas de lectura y escritura con el abandono de los estudios por parte de los/as estudiantes, plantea que «quienes tienen dificultades con la escritura muchas veces tienen también dificultades con la comprensión de textos, hay una relación directa». Y agregó: «Si no podemos leer y escribir no podemos entender el mundo entonces ahí hay cosas que se nos pierden».

En relación a esto, Astrid Ullman⁴⁶ plantea que tiene que ver con que «la universidad muchas veces tiene un registro diferente, una lógica distinta, un modo de ser y hacer la escritura y la lectura, con otras complejidades». Además añadió: «Y si desde el primer año de la Universidad no se trabaja sobre eso, sobre las lógicas propias del paso por la institución, sobre cómo leer un texto académico, sobre cómo se cita, cómo se hace un ensayo, que no podemos cortar y pegar todo de internet. Si desde la universidad no enseñamos que ese salto que están dando va a implicar otros desafíos, va a implicar aprender otras cosas, para mí sí somos parte de la deserción. Todos somos parte de ese problema».

Por el contrario, y como se mencionó anteriormente, hubo docentes que sostuvieron que no hay relación entre las prácticas de lectura y escritura y el abandono. Por ejemplo, Cynthia Díaz⁴⁷ aseguró que «en la Facultad de Periodismo creo que no. Los primeros años lo que tenés es mucho trabajo de lectura y escritura entonces hay un acompañamiento que no frustra, sino que, al contrario, te estimula, te acompaña, te da tips para mejorar. Nosotros

⁴⁵ Eugenia Stoessel es licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 14 de diciembre del 2021.

⁴⁶ Astrid Ullman es licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 7 de diciembre del 2021.

⁴⁷ Cynthia Díaz es doctora en Comunicación y licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 14 de diciembre del 2021.





en la cátedra decimos siempre que no somos Borges corrigiendo a Borges. Decimos y hacemos cosas que generan las condiciones para que no se frustren».

Y, Sandra Oliver⁴⁸, planteó que «la deserción llega por una cuestión de exclusión. A veces pasa que antes de yo poder darles una solución a la dificultad que sea que tengan, se van y abandonan. Si los estudiantes sienten que no lo pueden resolver, abandonan y hay que decirles que sí pueden resolverlo».

Por último, Elisa Ghea⁴⁹ que tampoco cree que el abandono estudiantil tenga que ver con las prácticas de lectura y escritura, reflexionó: «me parece que es por una lógica capitalista neoliberal de alienación de las personas y que como es el consumo, el consumo lleva a que uno se aburra porque surge otra cosa inmediatamente. Y porque nadie a los 18 años tiene por qué elegir lo que le va a gustar de acá a toda la vida». Además agregó: «Creo que va por el lado del neoliberalismo que nos vacía de contenido, nos confunde y nos hace ser ansiosos. Hay mucha ansiedad y desesperanza. Desde lo discursivo parece que el éxito personal se da solo si trabajás en una empresa trasnacional, si estás en las altas esferas. Y hay otras cosas en las que la universidad colabora. Y el discurso neoliberal deprime a las personas, las ha desesperanzado porque les dice que son ellos los que fracasaron, no el sistema. Les baja la autoestima, te dicen que no sos capaz».

Y para ahondar en las representaciones que los/as docentes tienen respecto al abandono universitario, les pregunté si consideran que hay otros motivos por los cuales los/as estudiantes decidan abandonar sus estudios en la FPyCS UNLP. En este sentido, el 65,1 % sostuvo que sí y el 34,9 % que no. (ver figura 16)

⁴⁸ Sandra Oliver es licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 10 de diciembre del 2021.

⁴⁹ Elisa Ghea es doctora en Comunicación, magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales y licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 3 de diciembre del 2021.

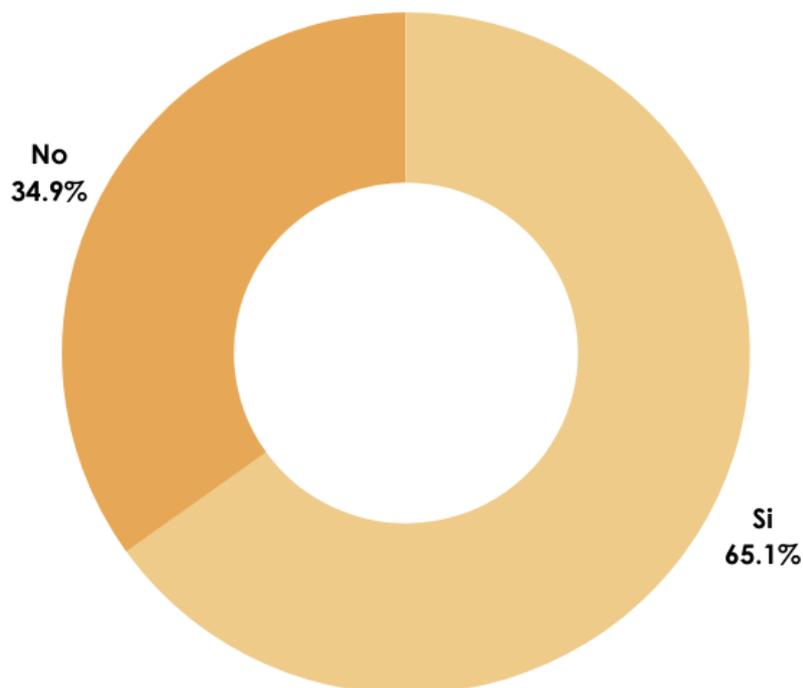




Figura 16: Existen otros motivos que llevaron a los/as estudiantes a abandonar la cursada virtual en el 2020.

43 RESPUESTAS

¿Considerás que existen otros motivos que llevaron a los/as estudiantes a abandonar la cursada virtual en el 2020?



Fuente: Elaboración propia.

Para conocer cuáles creen que fueron esos otros motivos de abandono, les pedí que en caso de responder que sí, especifiquen. Allí surgieron diversas respuestas que, en muchos casos, se fueron repitiendo.





«Dificultades en la organización para estudiar en sus casas»;;
«superposición de tareas»;; «la casa se trasformó en
convivencias continuas, compartir elementos».

«Enfermedad»;; «Ánimo de incertidumbre, angustia y depresión».

«No era lo que realmente les gustaba. Por no estar seguros de la
carrera que eligieron».

«Económicos».

«El conocimiento de las herramientas y plataformas virtuales»;;
«La cantidad de horas que se requirieron frente a la pantalla.
Cansados de la exposición constante a la pantalla».

Los/as docentes mencionaron, en su mayoría, que los/as estudiantes abandonaron por problemas económicos, por la complejidad que implicó la virtualidad forzada, por lo difícil que fue sostener todos los aspectos de la vida en un solo lugar: los hogares, por enfermedades, angustias, salud mental. Además de todo eso, se puso un juego un factor que aparece siempre en el primer año que tiene que ver con que muchas veces la elección de su formación no es la que el/la estudiante imaginaba/quería/deseaba.

Es decir que, como se puede observar, muchas pueden ser las causas por las cuales los/as estudiantes abandonan sus estudios. En sintonía con esto, las universidades públicas deben trabajar para identificar y apoyar a los/as estudiantes que están en riesgo de abandonar sus estudios especialmente por motivos que los/as exceden, para así crear un ambiente educativo inclusivo y de apoyo que fomente el acompañamiento académico y personal de los/as estudiantes.





Para ello, la FPyCS cuenta con talleres y programas que buscan fortalecer las trayectorias educativas en aquellos/as casos que lo necesiten. Según el Programa Estudiantil Universitario (PEU)⁵⁰ que diseñó e implementó la Secretaría Académica en el 2023, algunas de las propuestas son las siguientes:

1. **Articulación Universidad-Escuela Secundaria** donde el objetivo es orientar a los/as futuros/as estudiantes con información sobre los espacios curriculares, darles a conocer los contenidos mínimos, destrezas y herramientas necesarias para el tránsito por la universidad.
2. **Programa de tutorías** que funciona como un espacio de acompañamiento para los/as estudiantes en el recorrido por su formación. Los/as ayudan en los procesos educativos y en las consultas que sea que tengan sobre el funcionamiento y las lógicas de la vida universitaria. Está conformado por estudiantes avanzados/as y capacitados/as para guiar los procesos de los/as estudiantes que ingresan a la FPyCS-UNLP. Además, este programa cuenta con un **taller** que se desarrolla en paralelo al Taller de Introducción a la Comunicación Social, tanto en el ingreso de verano como en el de invierno, donde realizan actividades para que los/as estudiantes se apropien de la institución.
3. **Taller Permanente de Planificación de Carrera** donde se introducen los recorridos curriculares que implican los espacios de formación. Allí trabajan de acuerdo al ciclo en el que estén los/as estudiantes sobre la planificación de las cursadas.
4. **Taller Permanente de Técnicas de Estudio.** Allí se brindan herramientas para el desarrollo de técnicas y planificación del tiempo de estudio. También se busca generar confianza en el/la estudiante para enfrentar las instancias de entregas de trabajos y de examen parcial y

⁵⁰ El mismo fue tratado en el Consejo Directivo el 11/04/2023 bajo el número de resolución 28/2023.





final. Y, además, la idea es construir un espacio de intercambio y acompañamiento para estudiantes con problemáticas similares para que puedan enfrentar las instancias de examen final de manera satisfactoria.

5. **Taller Permanente Integral de TIF** para que los/as estudiantes que estén por finalizar los estudios puedan revisar y conocer la normativa de la Facultad para pensar el Trabajo Integrador Final de la Licenciatura en Comunicación Social. También se los ayuda con los pasos administrativos de entrega de plan y de TIF.
6. **Taller Permanente de Escritura de TIF** donde se introduce las características de la escritura académica, abordando las convenciones, públicos y contextos de producción y de recepción de los textos científicos. Se acompaña a los/as estudiantes a identificar las características estructurales, funcionales y retóricas de los géneros discursivos del ámbito científico y académico en ciencias humanas y sociales para desarrollar perspectivas críticas sobre los textos.
7. **Taller de Ingreso a la Docencia** en el caso del Profesorado en Comunicación Social. Allí se busca propiciar herramientas para la comprensión del proceso de ingreso a la docencia y trabajar sobre la documentación necesaria y el modo de inscripción.
8. Generar espacios de **prácticas** vinculados a los contenidos de las materias y en relación al contexto actual y la futura inserción laboral. Además, se fomenta el acercamiento y la intervención a diferentes espacios en el campo laboral del/la comunicador/a para la adquisición de habilidades y destrezas propias para el desarrollo profesional.
9. **Tutorías de Egreso** que acompañan los procesos de finalización de carrera a los/as estudiantes. También orientan y ordenan las tareas a





realizar por el/la estudiante durante su Trabajo Integrador Final y/o rendir las últimas materias.

10. **Programa Interdisciplinario de Contención Universitaria (PICU)** tiene como principal objetivo propiciar un espacio de contención para la situación singular de cada estudiante consultante. La intervención desde múltiples disciplinas busca atender las problemáticas emergentes –de un grado de complejidad que trasciende a las habituales– que se presentan en la cotidianidad académica utilizando las diversas herramientas e instrumentos que cada disciplina aporta a la lectura integral de la situación.

11. **Secretaría de género** para dar cuenta de las transformaciones político sociales en materia de igualdad de oportunidades, de equidad y, a su vez, de avances en el conocimiento desde una epistemología feminista. Allí se encuentra, por ejemplo, el *Espacio de Salud Sexual Integral* (ESSI) destinado a la promoción y prevención de la salud sexual y reproductiva y el Espacio de Intervención en Violencia de Género.

Estos espacios no funcionan aislados sino que están pensados para trabajar en articulación en relación a las demandas y necesidades de los/as estudiantes. Si bien siempre hay mucho trabajo que hacer en relación a esta problemática, es necesario armar un plan de trabajo para afrontar esta realidad que se vive en las aulas universitarias argentinas. De acuerdo con esto, lo que propone la FPyCS es una serie de estrategias que busquen abarcar diferentes motivos de abandono.

En principio, y según cómo encararon esta problemática, es necesario identificar las causas del abandono para luego ofrecer recursos y herramientas que acompañen las trayectorias estudiantiles. Además, otro recurso es fomentar la participación en actividades extracurriculares para generar y encontrar un sentido de comunidad con la FPyCS-UNLP. También lo es crear becas y estrategias para quienes tengan problemas económicos





que les impidan continuar con sus estudios. En esta misma línea, es importante realizar un seguimiento personalizado de los/as estudiantes. De esta manera, fue que se crearon los talleres y programas mencionados anteriormente.

La educación superior es una herramienta crucial para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, así como para el progreso económico y social del país. El abandono universitario es un problema que requiere una respuesta coordinada y enfocada, que involucre a toda la sociedad y al Estado en la promoción de la educación superior y en la construcción de un futuro mejor para todos/as.

5.4. Prácticas docentes: estrategias de retención

Como se planteó en el ensayo anterior, los/as profesores/as manifestaron que en la virtualidad contaban con menos herramientas para afrontar la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, a diferencia de la presencialidad. Sin embargo, siempre aclararon tanto en las encuestas como en las entrevistas, que durante la pandemia hicieron lo que pudieron en función de las condiciones materiales, simbólicas y de formación con las que contaban.

En ese contexto, es sustancial analizar los objetivos pedagógicos que se propusieron durante el aislamiento. En el caso de la FPyCS, los/as docentes manifestaron ser inclusivos/as y tener como política indiscutida la inserción en las aulas ya sean presenciales como virtuales. De esta manera, fomentan y buscan garantizar el derecho a la educación a partir del compromiso que asumen como formadores/as de la universidad pública.



Muchas veces esos objetivos políticos/académicos que tenemos de incluir a los/as estudiantes en el sistema está enlazado con unas acciones estratégicas que tienen que ver con contener a esos/as ingresantes en el aula. Pero, ¿qué implica la construcción de la estrategia de retención al interior del aula en la FPyCS-UNLP?, ¿cómo está compuesta esta estrategia para que los/as estudiantes no abandonen sus estudios? Sin dudas, para conseguir estos resultados hay que llevar a cabo una serie de acciones y estrategias que, en función de lo mencionado por los/as docentes y a partir de lo analizado en esta investigación, sintetice de la siguiente manera:



Como se puede observar, las estrategias de retención están atravesadas por cuatro grandes factores: el contexto institucional y personal, el tiempo/espacio, el nivel de exigencia y la asistencia a clase. El contexto en el que los/as estudiantes aprenden es muy importante para su desarrollar y



potenciar su capacidad de aprendizaje. Esto puede incluir factores como el entorno físico tanto de la institución como de sus hogares, la cultura de la institución y el tipo de instrucción que se les da; también el tiempo/espacio en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje pueden afectar la retención. Los horarios de clase, la duración de las mismas y la cantidad de tiempo disponible para estudiar son factores importantes.

El espacio físico de la clase también puede ser un factor, como la cantidad de estudiantes que participan en ella, la disposición del aula; el nivel de exigencia porque si el grado de dificultad es demasiado alto o demasiado bajo, pueden tener problemas para mantener su interés o compromiso. Además, no es la misma exigencia para todos/as en los talleres de lectura y escritura ya que los niveles de formación suelen ser muy diversos. Es importante encontrar un equilibrio adecuado para desafiar a los/as estudiantes sin abrumarlos/as; y, por último, la asistencia a clase, la participación regular y el compromiso pueden ayudarlos/as a mantenerse comprometidos/as y motivados/as en su aprendizaje. Además, la interacción con compañeros/as y el profesor/a en la clase puede ayudar a fomentar un ambiente de apoyo y colaboración que, si hay grandes índices de ausencia, no sucede y los procesos se ven afectados.

Todos estos factores atraviesan a cuatro de las estrategias de retención más importantes del primer año de la FPyCS-UNLP. Es importante aclarar que esto sucede en dicha institución pero que es posible que en otras facultades y/o universidades se desenvuelvan diferente y las necesidades sean otras. Por un lado, la estrategia es el seguimiento personalizado que incluye el conocimiento de las trayectorias educativas, el acompañamiento de los/as ayudantes de cátedra y la comunicación/diálogo tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

Luego, se remarca la importancia de brindar claves para la escritura como la explicación de las reglas gramaticales, brindar ejercicios complementarios, enseñar a editar y reescribir textos, realizar correcciones y





devoluciones personalizadas, detalladas y amables. Además, esto se potencia con las claves de lectura. Para ello se les otorgan materiales y guías de apoyo, se fomenta el debate sobre lo leído en el aula, se repasan las ideas y los conceptos principales de cada texto. Por último, se propone la utilización de materiales audiovisuales para ampliar y desarrollar la información de la clase, se busca a través de ellos fomentar y profundizar el debate en el aula y, también, se usan para ejemplificar los contenidos.

De esta manera, mediante el diagnóstico realizado por los/as docentes, se trabajan estrategias para que cada vez sean más los/as estudiantes que ingresen a las universidades públicas argentinas, que permanezcan⁵¹ y que egresen. El compromiso político y académico del plantel docente, junto con las políticas públicas estatales, deben acompañar los procesos de enseñanza/aprendizaje para que las personas estén formadas y tengan herramientas para trabajar en una sociedad que crece, cambia y se transforma día a día.

5.5. Referencias

Bono, A. y Huertas, J. A. (2006) ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 5 (1), pp. 1-17.

⁵¹ Al respecto Mastache, Monetti y Aiello (2014) sostienen que: «La permanencia daría cuenta de un “seguir estando” en el mismo sitio, de mantener el *statu quo*: la condición de alumno universitario. No obstante, cabe señalar que “seguir estando” en la universidad no es posible desde una actitud pasiva; por el contrario, para permanecer “dentro” de la institución y no ser excluidos, los estudiantes deben desarrollar “persistentemente” un conjunto de compromisos y acciones (estudiar, rendir exámenes, asistir a clases, etcétera) y, además, deben realizarlos de una manera particular (de acuerdo con las exigencias propias de la tarea, de los docentes y de la institución)». (p. 19)





- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), pp. 409-420.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Chendo, M. (7 de mayo de 2020). Educación 2020: los migrantes forzados. Iberoamérica social. <https://iberoamericasocial.com/educacion2020-los-migrantes-forzados/>
- Chiriguini, M. C. (2004). Identidades socialmente construidas. En *Apertura a la Antropología* (pp. 61-78). Proyecto Editorial.
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/antropologia/wp-content/uploads/sites/117/2020/04/3.P.-Chiriguini-C.-Identidades-socialmente-construidas.pdf>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Editorial Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU.
- IESALC-UNESCO. (2006). Términos de referencia para estudios nacionales sobre repitencia y deserción en la educación superior en América Latina y el Caribe.
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/36464.pdf>
- Mastache, A; Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios. Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior. Horizontes en juego*. Noveduc.
- Olave Arias, G., Rojas García, I. y Cisneros Estupiñán, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *FOLIOS* (38), pp. 45-59.





https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/85998/CONICET_Digital_Nro.dff2fc86-4a7f-4344-a9ba-624e8b507855_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Programa Estudiantil Universitario (PEU) (2023). Secretaría Académica. Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata. Resolución 28/2023.

Seminara, M. P. y Aparicio, M. T. (2018). La deserción universitaria ¿un concepto equívoco? revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), pp. 33-61.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/158550/CONICET_Digital_Nro.97815152-3a7f-4eef-9cc2-aa7f37b2fdfa_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Serafini, M. y Cuenya, L. (2020). Motivación: un recorrido histórico y teórico de los principales marcos conceptuales. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2), pp. 15 - 44. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/130451>

Stranges, A. (2020). Prácticas docentes: de la tiza a Zoom sin escala. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 6 (1), pp. 1-12. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6647/5672>





6. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID-19

El período comprendido entre marzo del 2020 y diciembre del 2021 implicó, tanto para mí como para muchos/as colegas, la modificación de manera abrupta sobre las formas de concebir las prácticas de enseñanza. Fue complejo desarrollar de manera virtual una materia que estaba pensada exclusivamente para la presencialidad y el intercambio instantáneo en el aula. Sin dudas, esta fue una época de retos y desafíos en los que hubo que revisar y repensar las prácticas docentes para transformarlas. Y transformarlas para siempre, no solo por el tiempo que duró la cuarentena a raíz de la pandemia por el COVID-19. Aquello que se daba en las clases presenciales, en la virtualidad no generaba los mismos resultados: ¿cómo se sigue trabajando con los/as estudiantes?, ¿de qué manera se continúa con el programa de estudios en este contexto?, ¿cómo hacer efectiva la enseñanza sin la presencialidad a la que estábamos acostumbrados/as?, ¿qué aprendimos en todos esos meses para luego revisar estratégicamente el regreso a la presencialidad?

La crisis sanitaria nos obligó a reconfigurar la educación en todos sus niveles: inicial, primaria, secundaria, terciaria y universitaria. La realidad es que nunca se pensó en una educación digital creada y prevista exclusivamente para este tipo de emergencias. Entonces todos/as los/as docentes nos hallamos con panoramas bastante complicados y diversos: algunos/as sin formación en cuanto a la existencia y utilización de ciertas plataformas digitales, sin saber en qué condiciones vivían y estaban los/as estudiantes que teníamos inscriptos/as en nuestras comisiones, si tenían acceso a internet y a las tecnologías, si contaban con un espacio para poder conectarse y estudiar, si compartían los dispositivos con otros/as familiares o si tenían alguno personal,





etc. Por supuesto, esas condiciones también eran las condiciones de los/os docentes para inscribir su práctica laboral.

En este contexto, los/as docentes nos encontramos abrumados/as y recargados/as de trabajo: todo aquello que hacíamos en ocho o nueve horas diarias, se tradujeron en muchas más. Además, todas esas horas transcurrían en un mismo espacio temporal: los hogares de cada uno/a. Por lo que los horarios de trabajo ya no eran fijos sino que se configuraban en función del quehacer particular de cada docente. A propósito de esto, Cynthia Díaz⁵² planteó: «Al principio me costó eso, poner límites, organizar mis tiempos. Y a mí me cuesta mucho no traducir mi cansancio en el trato. Entonces hubo momentos en los que, si bien siempre termino pidiendo disculpas, me enojaba». Esta fue una escena constante en muchas experiencias. Los sentimientos que generó la inevitable falta de control sobre los tiempos/espacios que transcurrían/habitábamos, las formas de vincularse y los límites que debíamos (y muchas veces, no lográbamos) poner generó, en la mayoría de los casos, angustia y mucho malestar. También es real que muchos/as, con el correr del tiempo, se fueron adaptando a esta realidad y fueron modificando esas prácticas. Pero sobre todo, al comienzo de la pandemia, los límites de lo público/privado se vieron modificados.

Adicionalmente a esa situación, se pusieron en juego algunas inseguridades de los/as profesionales de la educación. No solo por la falta de información respecto de cómo usar tal o cual plataforma sino que la virtualidad y el registro habilitaron nuevos y diferentes contratos implícitos con sus estudiantes. La presencialidad habilita, permite y hasta diría que perdona aquellos errores que los/as docentes pueden llegar a cometer mientras están llevando a cabo su exposición. Hay cierto acuerdo implícito entre ambas partes de que cualquiera, por más experto que alguien sea sobre un tema, puede equivocarse. Sin embargo, en la virtualidad, quien sentía y creía tener

⁵² Cynthia Díaz es doctora en Comunicación y licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 14 de diciembre del 2021.





la licencia de poder enunciar algún dato de manera errónea, se sentía vulnerado ante el registro de esa clase. En contextos de educación a distancia y de exposición obligada, ya sea por audio o por video, el registro es un hecho y la divulgación y/o viralización de las clases es incontrolable.

Incluso sucede algo similar con los silencios. La profesora Claudia Festa⁵³ sostuvo que lo que más le costó a la hora de dar clases virtuales fue «aprender a hablar sin tener a nadie que me esté mirando, que me diga ni 'sí' ni 'no' ni 'nada'. No sé si se están durmiendo. Viste que uno tiene ese termómetro en una clase presencial cuando empiezan a mover los libros es porque ya se cansaron y se quieren ir». Y, a su vez, la docente María Florencia Seré⁵⁴ sostuvo que «los silencios en la virtualidad se transformaron en una situación de tensión que el docente debía sortear. Por ejemplo, yo siempre pregunto, '¿leyeron el texto?'; en presencialidad ese silencio implica una lectura del entorno, caras dubitativas, caras de sorpresa de quienes no recordaban la lectura, el gesto de otras y otros⁵⁵ que buscan el material en la mochila o en el celular. Se trata de un silencio cómodo para el docente, que es el prelude de un diálogo. En cambio, en virtualidad esa pregunta se perdía en el vacío de cámaras apagadas y ahí debíamos continuar con la clase».

No obstante, Dussel (2018) en su texto «¿Nuevas formas de enseñar y aprender?», explica que el desafío pedagógico que supone el escenario mediado tecnológicamente abarca no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad. Es decir que todos estos

⁵³ Claudia Festa es magíster en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP), especialista en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativos Comunicacionales y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 30 de noviembre del 2021.

⁵⁴ María Florencia Seré es doctora en Comunicación, licenciada en Comunicación Social y profesora en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 28 de noviembre del 2021.

⁵⁵ En el caso del uso de citas directas, respeté el lenguaje tal y como lo enuncian los/as entrevistados/as y los/as encuestados/as o bien como figura en los documentos escritos. Esto aplica para toda la tesis.





sentires por parte de los/as docentes, agravados por la situación de la crisis sanitaria, forman parte de la reconfiguración de las formas de hacer docencia en el siglo XXI. Asimismo, una discusión que plantea De Sousa Santos (2007) tiene que ver con concebir a la universidad como una institución que necesariamente debe acompañar las transformaciones del tiempo y del contexto en el que se halla.

La universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de campus. En esa territorialidad, en combinación con el régimen de estudios, se vuelve muy intensa la co-presencia y la comunicación presencial. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuestionan esta territorialidad. (p.50)

En relación con esto que plantea, agrega que «sería desastroso si las inercias atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo, no permiten enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades». (De Sousa Santos, 2007, p.50) Por lo que, para que eso no suceda, son múltiples las tareas y los procesos que hay que enfrentar. Y la pandemia justamente expuso las falencias que acarrea el sistema educativo y de las que hay que hacerse cargo para poder dar respuesta a las necesidades de la población. Con respecto a esto, las universidades establecieron diversas políticas públicas en pos de acompañar esos procesos ¿De qué manera se podían establecer lazos entre la comunidad educativa?, ¿qué estrategias de inclusión eran viables en el 2020 y en el 2021?, ¿funcionaron?, ¿por qué?, ¿cuál fue la situación de los/as docentes?, ¿qué herramientas se les brindó en ese contexto?

En esta óptica, y para dar cuenta de qué fue lo que sucedió en estos aspectos en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), incorporé este punto en la encuesta y, luego, surgió en las entrevistas para conocer las experiencias de algunos/as docentes en esos años. Esto me permitió tener una visión integral acerca de cómo transitaron el ser docente en ese contexto, los usos y





apropiaciones de las tecnologías, del acceso, de cómo fueron transformando sus objetivos pedagógicos, etc. De esta manera, sistematicé y analicé los resultados para registrar aspectos que posiblemente también hayan sucedido en otras instituciones educativas. Pero que, sin embargo, cada espacio tiene sus propias lógicas y dinámicas que la vuelven singular y la FPyCS-UNLP no es la excepción.

6.1. ¿De qué manera trabajaron los/as docentes de la FPyCS-UNLP?

Los procesos de enseñanza son procesos de comunicación. Por lo que, pensarlo de esta manera, implica tener en consideración las diferentes modalidades en las que se presentan los canales de comunicación. Una de ellas es mediada por tecnologías. Es decir que la enseñanza, atravesada por los cambios tecnológicos, estableció determinados modos de interacción. Aunque hay que tener presente que las tecnologías no transforman ni modifican la comunicación por sí mismas, ni facilitan el aprendizaje. Por el contrario, como sostiene María Florencia Seré, «las tecnologías son mediaciones, no creo en que las tecnologías sean garantía de que haya un éxito educativo en algún punto. Cualquier herramienta tecnológica sirve o no sirve en función del propósito que ese docente tenga con esos estudiantes en particular. Y sirve en función del sentido que tenga con esos pibes en particular también».

Cuando se estableció el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) a raíz de la pandemia por el COVID-19, todos/as los/s docentes adaptaron sus clases como pudieron. Intentaron, en la medida de lo posible, utilizar entornos virtuales de enseñanza para posibilitar la mediación de actividades pedagógicas con tecnologías digitales. Sin embargo, eso implicó, necesariamente, nuevas formas de planificar y comprender el rol del/a





docente y de la clase: ¿qué se esperó de los/as profesionales de la educación?, ¿se le podía llamar «aula» a ese espacio en el que se encontraban, de manera sincrónica o asincrónica, los/as docentes con sus estudiantes?, ¿con qué herramientas contaban para afrontar esas clases que lejos estaban de ser como las presenciales a las que la mayoría estaba acostumbrado/a?

Para conocer esta información, les pregunté en la encuesta con qué materiales y dispositivos contaron los/as docentes para poder afrontar sus clases virtuales en el 2020. Las primeras preguntas fueron más bien técnicas para poder sistematizar ciertos datos que fueron necesarios para dar cuenta del contexto de esos/as docentes a la hora de encarar las clases en el marco de la virtualidad forzada.

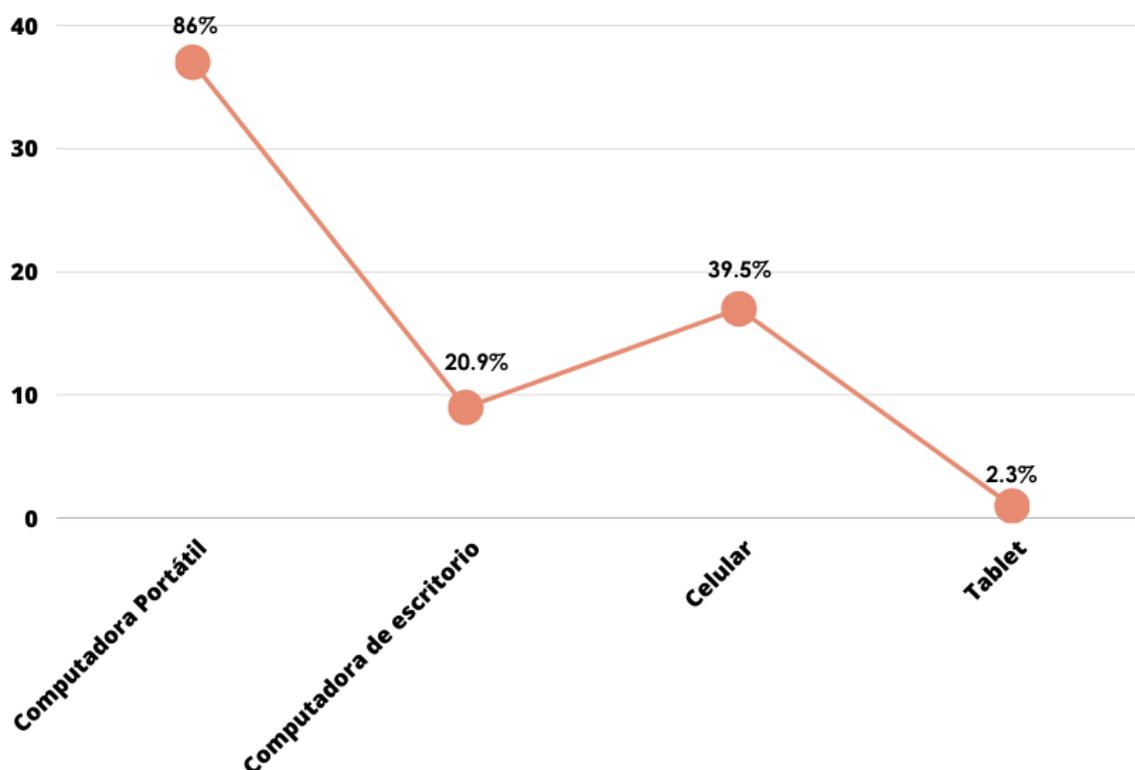
Dicho esto, en primer lugar, les consulté con qué dispositivo trabajaron para dar clases. En este caso, tenían la posibilidad de marcar más de una opción ya que, probablemente, hubiera quien tenía una computadora y, por ejemplo, una tablet o un celular. Allí el 86 % de los 43 docentes que contestó la encuesta aseguró haber contado con una computadora portátil; el 39,5 % utilizó el celular; el 20,9 % mencionó haber usado una computadora de escritorio y, por último, el 2,3 % del total de docentes trabajó con una tablet. (ver figura 17)





Figura 17: ¿Con qué dispositivo trabajaste/trabajás en este contexto de virtualidad forzada?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

Si bien todos/as tuvieron acceso a algún dispositivo para poder entablar vínculo con sus estudiantes, la docente Claudia Festa sostuvo que necesitó comprarse una computadora para poder trabajar mejor. Y planteó: «Las condiciones materiales expusieron de una manera tremenda que somos un país pobre, que nuestros estudiantes no tienen acceso a todos los bienes. Para mí el Estado fue mi marido que me compró la computadora porque yo con mi sueldo no me puedo comprar una computadora». Este resultado deja en evidencia que, si bien muchos/as profesionales tenían dispositivos



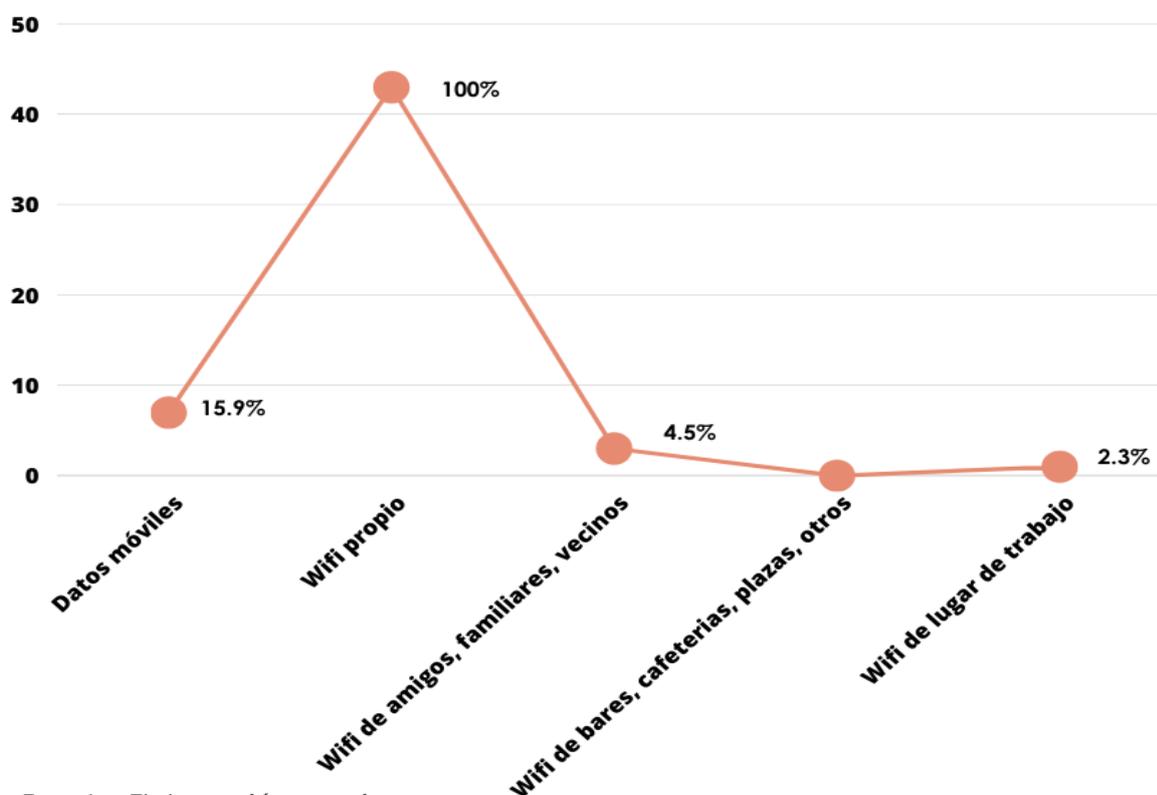


con los cuales trabajar, muchos/os otro/as tuvieron que ingeniárselas⁵⁶ de alguna manera para poder acceder a ellos.

A su vez, quise saber de qué manera se conectaron a internet para poder llevar a cabo sus propuestas pedagógicas. Allí también tenían la posibilidad de marcar más de una opción por lo que si bien el 100 % aseguró que lo hizo con wifi propio, el 15,9 % también utilizó datos móviles; el 4,5 % usó el wifi de amigos, familiares, vecinos; y, el 2,3 % con el wifi del lugar de trabajo. En esta ocasión, nadie manifestó haberse conectado con el wifi de bares, cafeterías y/o espacios públicos que, si bien durante el 2020 estuvieron cerrados, luego en el 2021 comenzaron poco a poco a abrir sus puertas. (ver figura 18)

Figura 18: ¿Cómo te conectaste/conectás a internet?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

⁵⁶ Una manera fue a través de una línea de créditos que otorgó el Banco de la Nación Argentina y el Ministerio de Educación de la Nación para que docentes universitarios puedan comprarse una computadora. Para ampliar la información: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/educacion-renueva-la-linea-de-creditos-para-docentes-sumando-10-mil-computadoras>

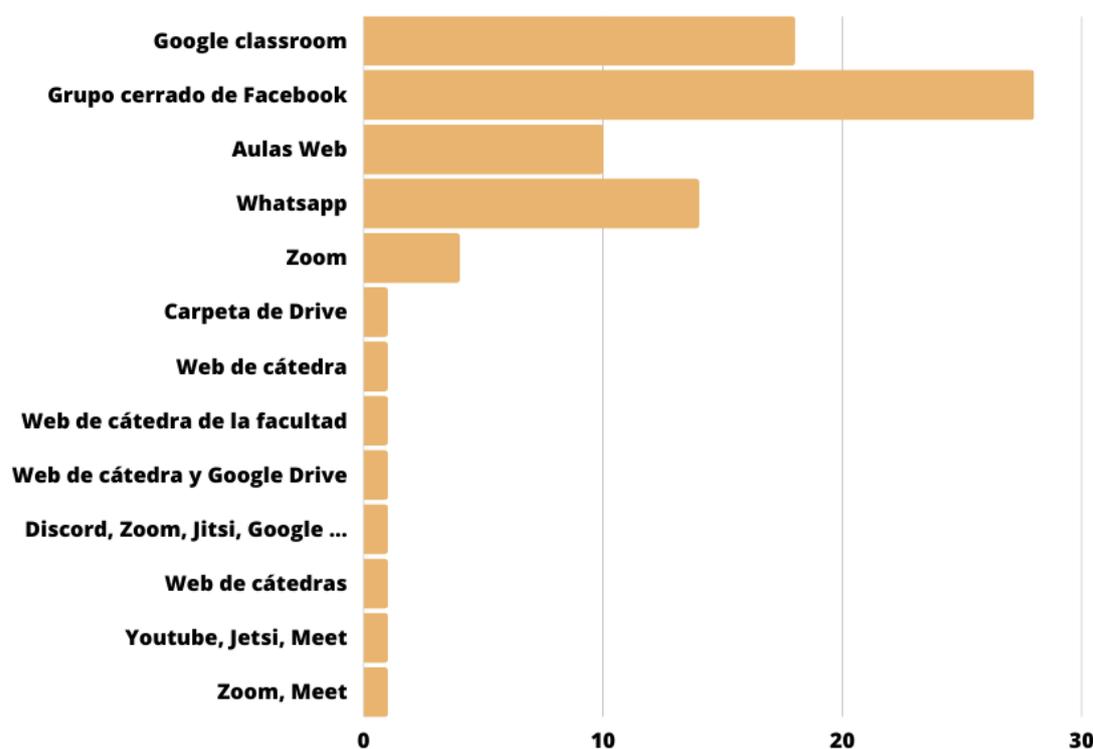




Otro aspecto interesante para ahondar tuvo que ver con conocer cuáles fueron las plataformas que utilizaron para impartir sus clases en el 2020. Allí surgieron respuestas diversas y cada docente, en muchos casos, respondió que hizo uso de más de una plataforma. El 65,9 % empleó un grupo cerrado de *Facebook*; el 40,9 % usó *Google Classroom*; el 31,8 % *Whatsapp*; el 25 % utilizó *AulasWeb*; el 6,8 % *Zoom* y, con un porcentaje menor, mencionaron la Web de Cátedras, *Google Meet*, *Google Drive*, *Youtube*, *Jitsi*. (ver figura 19)

Figura 19: ¿Qué plataformas/soportes utilizaste para impartir tus clases en el 2020?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

En sintonía con esto, les pedí que valoraran las plataformas que utilizaron para impartir sus clases: ¿lograron desarrollar sus encuentros como esperaban?, ¿estuvieron buenas?, ¿regulares?, ¿malas?, ¿muy malas? Allí los/as docentes respondieron: el 55,8 % sostuvo que la plataforma que eligió fue buena; el 25,5 % planteó que su elección fue muy buena; el 16,3 % que

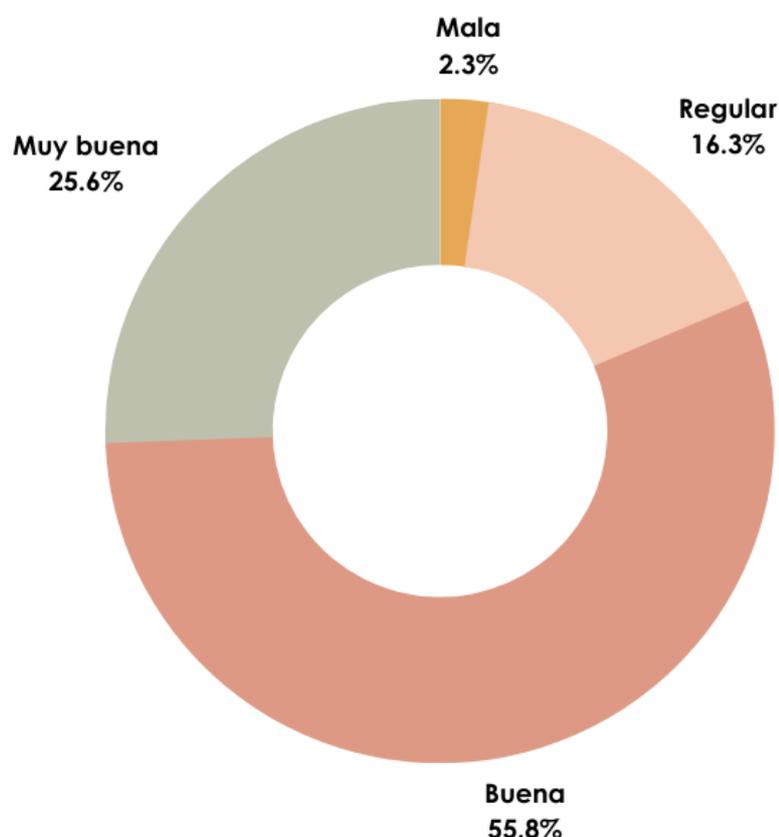




regular y, por último, el 2,4 % que mala. Ningún docente seleccionó la opción muy mala. (ver figura 20)

Figura 20: Si tuvieses que hacer una valoración de la/las plataformas, ¿cuál sería?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

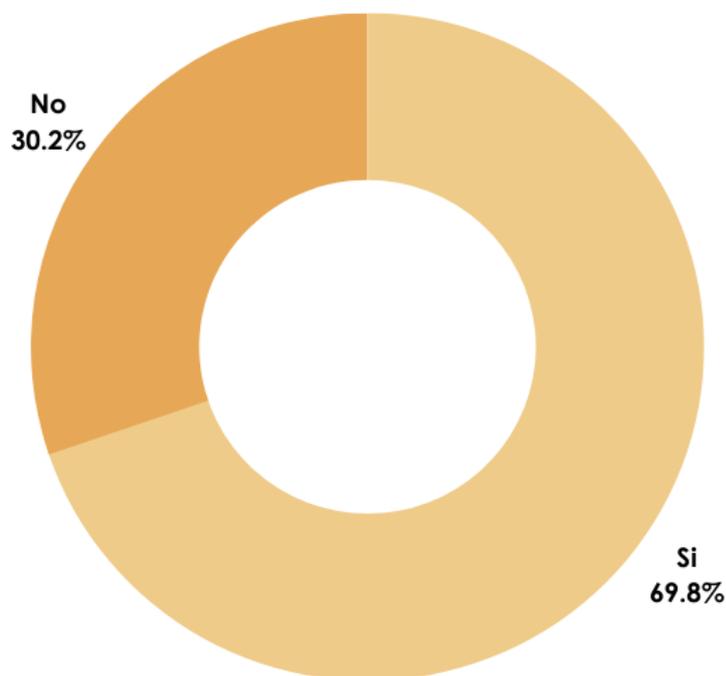
Además, les pregunté también si aquellas plataformas que utilizaron las volverían a usar en el 2021 y sus respuestas fueron: el 69,8 % dijo que sí y el 30,2 % sostuvo que no. (ver figura 21) Estos resultados coinciden con la valoración anterior que hicieron. Es decir que el porcentaje que consideró mal la plataforma, no volvería a elegirla.





Figura 21: ¿La/as volviste o vas a volver a elegir en el 2021?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

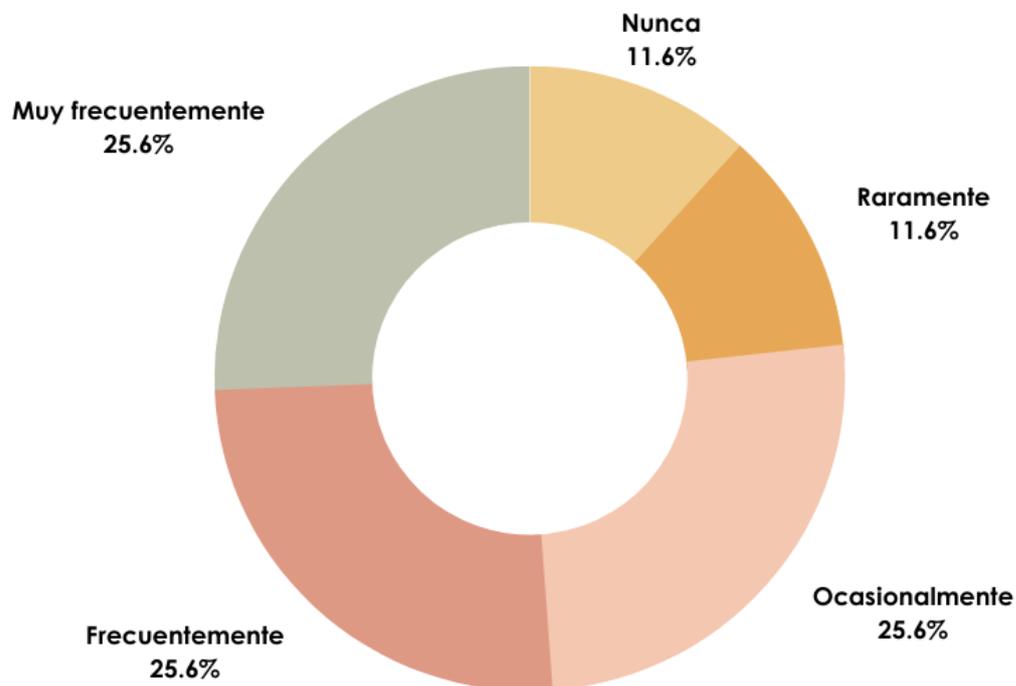
También quise conocer con qué frecuencia en el 2020 utilizaron herramientas para una comunicación sincrónica con sus estudiantes. En este caso, los/as docentes respondieron: un 25,6 % sostuvo que muy frecuentemente; otro 25,6 % dijo que frecuentemente; otro 25,6 % dijo que ocasionalmente; el 11,6 % que raramente; y, por último, el 11,6 % que nunca se comunicó con sus estudiantes de manera sincrónica. (ver figura 22)





Figura 22: ¿Utilizaste herramientas para una comunicación sincrónica con tus estudiantes en el 2020?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

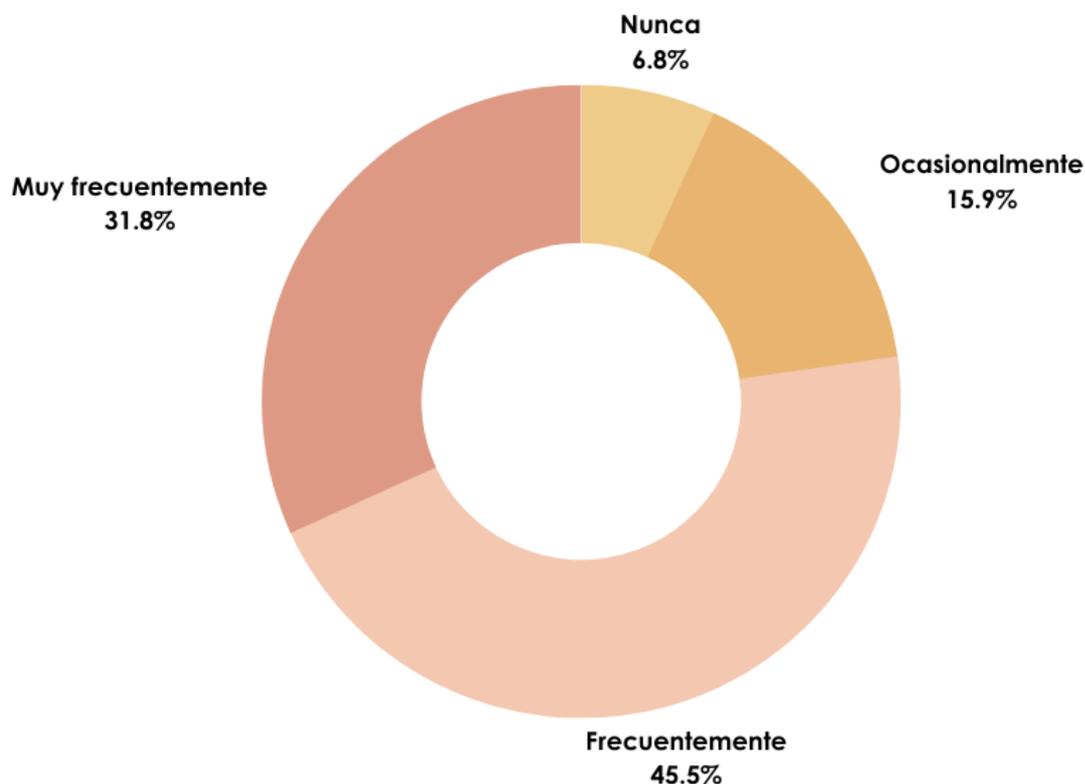
Ahora bien, cuando les pregunté si utilizaron herramientas de comunicación sincrónica en el 2021, los resultados fueron diferentes. Los/as docentes respondieron: el 44,2 % que frecuentemente; el 32,6 % que muy frecuentemente; el 16,3 % que ocasionalmente; y, por último, el 7 % sostuvo que nunca utilizó. (ver figura 23)





Figura 23: ¿Utilizaste herramientas para una comunicación sincrónica con tus estudiantes en el 2021?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

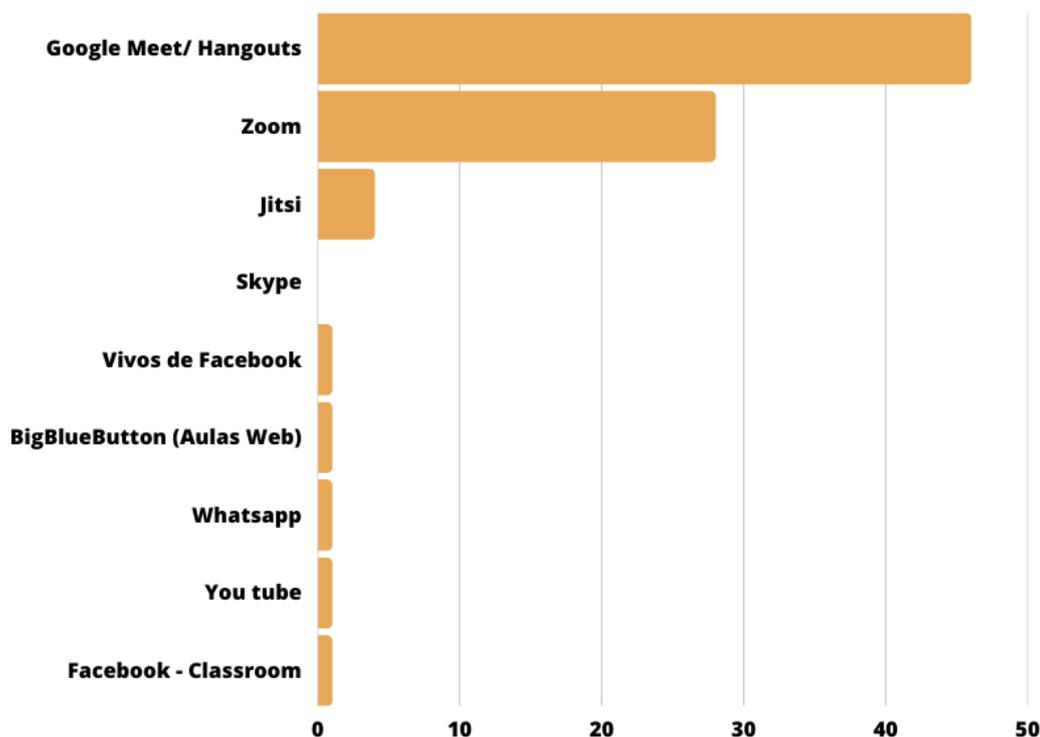
En el caso del año 2021, los/as docentes manifestaron haber usado varias plataformas para mantener una comunicación sincrónica con sus estudiantes. Ese año un 84,1 % empleó como herramienta el *Google Meet*; el 65,9 % *Zoom*; el 9,1 % *Jitsi*; y muchos/as otros mencionaron, en menor escala, haber utilizado vivos de *Facebook*, *Youtube* y *Whatsapp*. (ver figura 24)





Figura 24: Si alguna de las respuestas anteriores fueron sí, ¿cuál o cuáles utilizaste/utilizás?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

Con estos resultados más bien técnicos que recabé de las encuestas, profundicé en las entrevistas para poder vincular el uso y acceso a las tecnologías con el quehacer(ser) docente. En ellas les pedí que reflexionen sobre el impacto que tuvo la pandemia en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Y que, en la medida de lo posible, comparen sus experiencias entre el 2020 y el 2021: ¿usaron las mismas plataformas para comunicarse con sus estudiantes?, ¿las modificaron de un año a otro?, ¿qué resultados les dio?

En este sentido, la docente Claudia Festa sostuvo que la experiencia entre el 2020 y el 2021 fue muy distinta. «[en el 2020] Utilicé un grupo cerrado de Facebook. Y esa dinámica de trabajo, en ese cuatrimestre, que no sé si fue porque era algo novedoso esto de no ir a clases y recién empezaba el encierro, pero fue super exitosa. Escribían mucho en el mismo momento en el grupo de Facebook e incluso se nos trababa toda la red social. (...) Fue muy





exitoso en términos de participación». Y, agregó: «Sin embargo, en el 2021 cuando volví a dar clases no utilicé el grupo de *Facebook*, hice clases sincrónicas por *Meet*. Esa experiencia fue totalmente distinta. No sé si fue el cansancio, el hartazgo, la verdad que no sé. Pero la realidad es que abría el *Meet* y éramos 3, 4, 8 como mucho algún día. Eso no sé a qué atribuirlo. Pienso que eso también tiene que ver con el cansancio y el hartazgo».

Por otra parte, la docente Elisa Ghea⁵⁷ también manifestó percibir que en el 2020 la aceptación de la lógica de las clases en línea fue diferente al 2021. «En nuestra Web de Cátedra cargamos todo para que el estudiante, aunque tenga dificultades de conexión, pueda ir a esa Web de Cátedra y bajar todo el material que nosotros trabajamos en línea. En el 2020, independientemente de las dificultades que surgieron, había una predisposición a la conexión, a la relación con la tecnología, al *Whatsapp*, a la Web de Cátedra, al *Zoom*. En cambio, en el 2021, hubo cierto cansancio a la conexión en línea porque, por supuesto, las relaciones se dan de una manera completamente distinta. Hubo agotamiento, cansancio que tiene que ver con que la vida nos atraviesa. El 2021 fue un año que no podemos evitar no sentir que pasaron muchos meses de pandemia y en donde el mundo cambió, las relaciones cambiaron, las personas tienen muchos inconvenientes con la situación económica».

En sintonía con esto, la docente Cynthia Díaz planteó: «Nosotres decidimos que el encuentro sincrónico no fuera la clase para que todes puedan acceder. Lo pensamos más como un espacio de encuentro para compartir. Pero en el último tiempo ya no se conectaban. El primer año [2020] hubo más "responsabilidad" en cuanto al diálogo, avisaban por qué faltaban o si les había pasado algo. Y en el segundo año [2021] no me pasó. Sobre todo, porque la Facultad es una institución que en relación con lo inclusivo a veces

⁵⁷ Elisa Ghea es doctora en Comunicación, magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales y licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 3 de diciembre del 2021.





el límite es medio difuso: hasta dónde exijo y me paso de exigencia o todo lo contrario».

La docente Sandra Oliver⁵⁸ también adhirió a lo que reflexionaron Díaz, Ghea y Festa. «En el primer año [2020], tanto en el primero como el segundo cuatrimestre, estábamos todos en una situación de mucha expectativa, pero muy comprometidos con lo que sucedía. Yo tuve con los alumnos un ida y vuelta permanente, de explicaciones y diálogo. Yo hacía Zoom y Meet sin obligatoriedad, concurría el que quería y yo iba a estar después de hora, media hora conectada para aquel que quería contar algo, lo que sea. La comunicación fue mucho más por mail y ahí me contaban de todo: cómo estaban, dónde estaban, qué estaban padeciendo, qué dificultades iban teniendo. Muchos con dificultades de conexión a internet, compartían dispositivos en las casas».

Agregó que caso contrario sucedió en el 2021 «porque hubo mucho menos compromiso en cuanto al ida y vuelta. Yo rogaba que me contesten los mails, había gente que ni siquiera se había anotado en AulasWeb. Yo tengo un grupo de Facebook donde replico todo lo que vemos en AulasWeb porque el Facebook me permite charlar con ellos. Y a pesar de tener las dos herramientas, de dar más tiempo para las entregas de los trabajos, en el 2021 me costó mucho más la interacción. Sin embargo, aprobaron muchos más que en el 2020. Pero me quedo con mucha incertidumbre en cuanto a sus procesos de aprendizaje. Se conectaron mucho menos a los encuentros sincrónicos a pesar de que no eran obligatorios. Y lamentablemente yo me quedo con mucha más incertidumbre que la del año pasado [2020]. Quizá tenga que ver con que hay que revisar los procesos evaluatorios en esta instancia. No estoy segura de las notas que les puse a algunas personas».

Es decir que, la mayoría de las docentes, sostuvo que entre el 2020 y el 2021 hubo grandes diferencia con relación a la comunicación con sus

⁵⁸ Sandra Oliver es licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista se realizó el 10 de diciembre del 2021.





estudiantes, a los procesos de enseñanza/aprendizaje, a las formas de transitar las cursadas virtuales debido a que la pandemia, con el correr del tiempo, comenzó a pesar más en los cuerpos y en las mentes de todos/as.

Esta transformación digital compleja y difícil que produjo el COVID-19, obligó a los equipos docentes a modificar sus prácticas. Y esa revisión estuvo atravesada por múltiples factores propios de la situación: falta de dispositivos y/o equipamiento por parte de los/as estudiantes para el desarrollo de las propuestas pedagógicas, una conectividad que no siempre era la mejor, situaciones particulares que afectaron a estudiantes y a docentes por el hecho de compartir, o no, hogar con otros/as que también intentaban adaptarse a las nuevas lógicas que el sistema educativo estaba proponiendo. Esto, inevitablemente condujo a que los/as profesionales de la educación tengan que replantearse la forma de explicar los contenidos, de cómo acompañar sus prácticas y de qué manera evaluar los ejercicios que les proponían.

No obstante, algo que es significativo para analizar en relación a la diferencia entre ambos ciclos lectivos, tiene que ver con la simultaneidad de dos situaciones de desencuentro: por un lado, durante el 2020 los/as estudiantes fueron más participativos/as y activos/as con las clases virtuales ya sean sincrónicas o asincrónicas pero los/as docentes manifestaron que, en muchos casos, no tenían las herramientas digitales para afrontar las clases; y, por otro, en el 2021 los/as estudiantes comenzaron a conectarse poco, hubo mayor deserción, menos interés por las cursadas y los/as docentes pudieron, en algunos casos, formarse para poder pensar una propuesta diferente de clase virtual.

Entonces si bien el comienzo de la emergencia sanitaria fue una situación compleja y novedosa para todos/as, los/as estudiantes estuvieron mucho más comprometidos/as en el 2020 que en el 2021. Y cuando los/as docentes aprendieron algunas herramientas digitales y proponían dinámicas,





aplicaciones, páginas para hacer ejercicios nuevos, los/as estudiantes, en su mayoría, habían perdido el interés.

6.2. Apropiaciones tecnológicas y desafíos de la virtualidad forzada

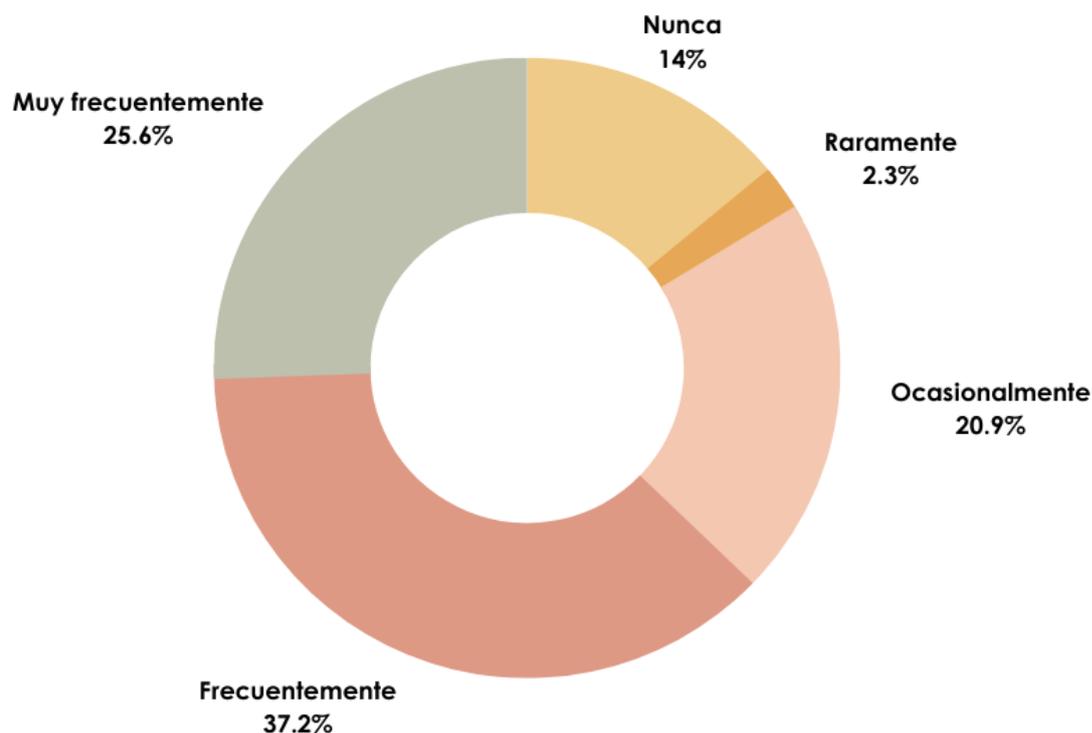
Por otra parte, y ya conociendo las cuestiones más bien técnicas respecto al uso de tecnologías y del impacto que generó la pandemia en los procesos de enseñanza/aprendizaje, quise ahondar en el armado, planificación y organización de las clases de los/as docentes. En primer lugar, quise saber si diseñaron materiales didácticos en el 2020 o en el 2021 para sus clases virtuales. Así, de esta manera, podía seguir construyendo el mapa de situación y experiencias que atravesaron. En este sentido, la encuesta arrojó el siguiente resultado: el 37,2 % sostuvo que frecuentemente creó contenido; el 25,6 % que muy frecuentemente; el 20,9 % dijo que ocasionalmente; el 14 % que nunca y, por último, el 2,3 % que raramente lo hacía. (ver figura 25)





Figura 25: ¿Diseñaste, en el 2020 o 2021, materiales didácticos digitales?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

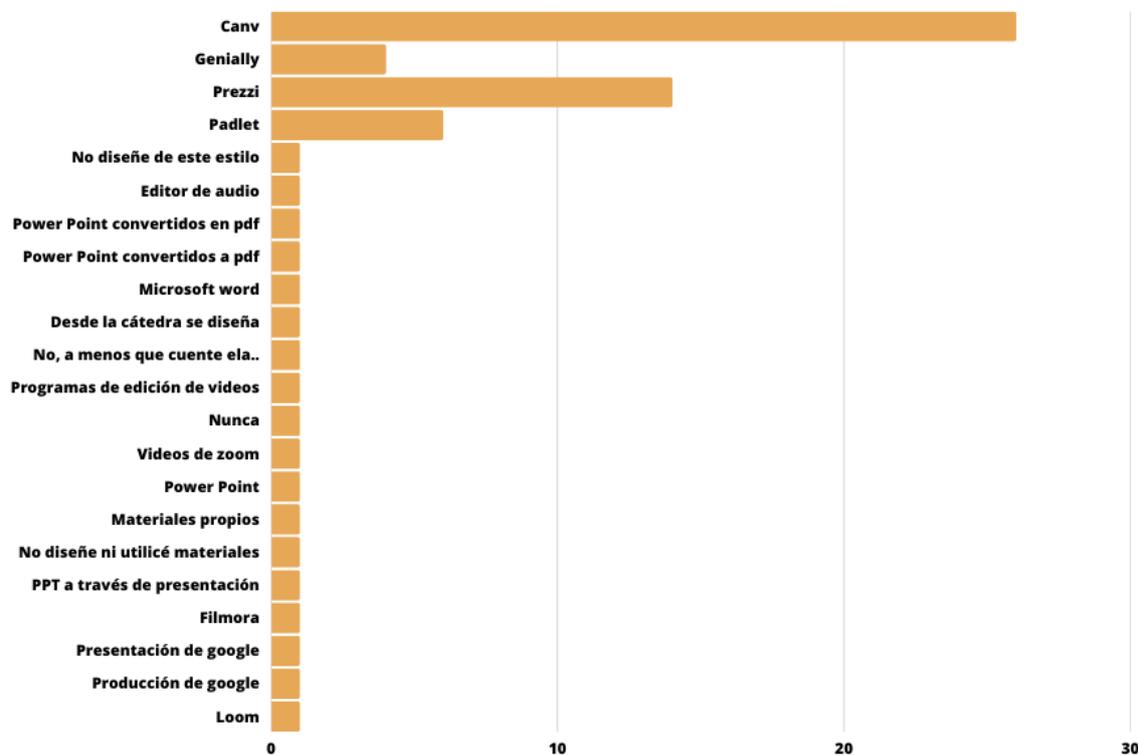
Para conocer más aún, les pregunté qué páginas web o aplicaciones habían utilizado para realizar esos materiales. Aquellos/as que respondieron que sí habían creado contenido aseguraron en un 59,1 % que utilizaron *Canva*; el 31,8 % usó *Prezi*; el 13,6 % *Padlet*; el 6,8 % *Genially*; y luego, en menor escala, plantearon que utilizaron *PowerPoint*, edición de videos, *Word*. (ver figura 26)





Figura 26: Si la respuesta fue sí, ¿qué páginas o apps utilizaste?

43 RESPUESTAS



Fuente: Elaboración propia.

Las páginas que utilizaron, en su mayoría, tienen la opción de usarse de manera colaborativa entre varios usuarios. No obstante, durante la pandemia, el uso que se le dio, en general, no fue ese sino más bien el de crear contenido que sintetice, de alguna manera, lo que se iba a trabajar en la clase. Es decir que funcionó como soporte para acompañar la teoría.

Esto no sucede solo en el plano de la virtualidad. En muchos casos, previo al COVID-19 y posterior también, el uso de las tecnologías en el aula es pura y exclusivamente como instrumento. Entonces el material didáctico que se comparte reproduce parte de lo que los/as docentes explican en las clases y no se piensa para crear producciones colaborativas.

A pesar de ello, la experiencia áulica durante la pandemia reafirmó lo que ya se venía diciendo previo a ella: la incorporación de tecnologías digitales en un proyecto educativo necesariamente lleva a una modificación de las





relaciones pedagógicas, pasando de un modelo transmisor a uno más colaborativo e interactivo. Esto se debe a que las tecnologías digitales ofrecen nuevas posibilidades de interacción y comunicación, lo que puede transformar la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En un modelo instrumental o transmisor, el/la docente es visto/a como la fuente principal de información y conocimiento, mientras que los/as estudiantes son receptores/as pasivos/as. Sin embargo, con la incorporación de tecnologías digitales pensadas como mediación en el aula, los/as estudiantes pueden acceder a una variedad de recursos y fuentes de información, y pueden participar activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Por lo tanto, la relación pedagógica cambia hacia un modelo más colaborativo e interactivo, en el que los/as estudiantes y los/as docentes trabajan juntos/as para construir conocimientos y resolver problemas. Esto implica una mayor participación de los/as estudiantes en el proceso de aprendizaje, una mayor autonomía y responsabilidad, y una mayor motivación para aprender. Pero también implica que el/la docente debe proponer estrategias desafiantes para los/as estudiantes. Porque, como bien se mencionó al principio de este ensayo, es cierto que las tecnologías por sí mismas no garantizan modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que es necesario pensar en propuestas interesantes y críticas que permitan aprovechar al máximo el potencial de estas herramientas.

Pero para lograr esto, es importante que los/as docentes cuenten con una formación adecuada en el uso de tecnologías digitales, y que estén dispuestos a experimentar y explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Es necesario que las propuestas pedagógicas integren las tecnologías de forma crítica y reflexiva, y que permitan a los/as estudiantes





desarrollar habilidades digitales y competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual.

En consecuencia, en la encuesta les pregunté si hicieron alguna capacitación en el 2020 para pensar y desarrollar sus clases en el marco de la virtualidad forzada. El 53,5 % de los/as docentes sostuvo que no hizo capacitaciones y el 46,5 % dijo que sí se formó en uno o más espacios. (ver figura 27)

Figura 27: Capacitación.

43 RESPUESTAS

En el 2020, ¿realizaste alguna capacitación para adaptar tus clases a la virtualidad forzada?



Fuente: Elaboración propia.

Para conocer cuáles fueron esos otros espacios de formación docente en los que participaron, les solicité que en caso de responder que sí, especifiquen. Allí muchos/as dijeron que realizaron capacitaciones en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y en la Secretaría de Vinculación Tecnológica tanto de la UNLP como de la FPyCS. Otros/as mencionaron que





hicieron distintas capacitaciones, algunas en el ámbito de la formalidad universitaria y otras por fuera de allí. A pesar de ello, las respuestas dieron como resultado que más de la mitad de los/as docentes encuestados/as no se capacitó en el marco de la virtualidad forzada, sea porque no quisieron, no pudieron, no lo eligieron, no lo consideraron necesario, etc.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué tan importante era capacitarse en ese contexto?, ¿estaban dadas las condiciones para que eso sucediera?, ¿qué factores intervinieron en esas decisiones? Hay una realidad y es que vivimos en un mundo cada vez más digital y globalizado, y los/as estudiantes necesitan desarrollar habilidades digitales para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual, más aún en espacios de formación vinculados con la comunicación como lo es la FPyCS-UNLP.

Los/as docentes que se capacitan en el uso de tecnologías digitales pueden ayudar a los/as estudiantes a desarrollar estas habilidades y competencias digitales necesarias para el presente y el futuro. Además, como el mundo digital es una realidad para todos/as y más aún para los/as jóvenes, la implementación de actividades mediadas por tecnologías pueden ser una fuente de motivación e interés para los/as estudiantes, ya que les permiten acceder a una gran cantidad de recursos multimedia y herramientas interactivas que hacen que el aprendizaje sea más atractivo.

Ahora bien, esa sería la respuesta ideal y la solución perfecta para que tanto docentes como estudiantes se vinculen y transformen los procesos de enseñanza/aprendizaje. Pero, ¿qué sucedió/sucede en realidad?, ¿los/as docentes no se formaron/forman porque no quieren?, ¿porque hubo/hay resistencias?, ¿porque la problemática salarial obligó/obliga a que los/as docentes tengan que sumar más horas de trabajo y no tienen tiempo de formarse?, ¿por falta de recursos?, ¿no les interesa?

Para conocer la voz de los/as docentes y para profundizar aún más sobre la virtualidad forzada y sus experiencias, les pregunté qué tan compleja les resultó la experiencia vivida en el 2020. Allí, los/as docentes respondieron: el



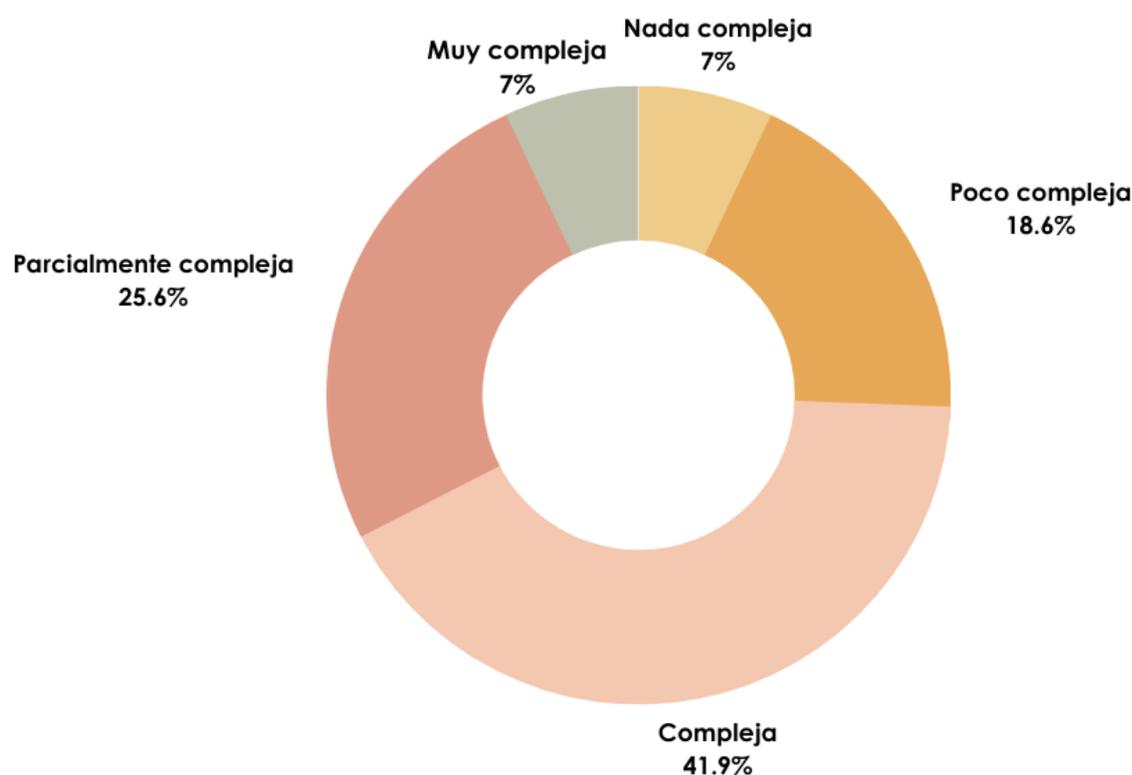


41,9 % compleja; el 25,6 % parcialmente compleja; el 18,6 % poco compleja; el 7 % muy compleja y, también, el 7 % sostuvo que fue nada compleja. (ver figura 28)

Figura 28: Experiencia de la virtualidad forzada en el 2020.

43 RESPUESTAS

¿Cuán compleja te resultó la experiencia de la virtualidad forzada en el 2020?



Fuente: Elaboración propia.

Para tener más certezas respecto a qué criterios tuvieron en cuenta para evaluar esa complejidad, les pregunté a los/as docentes qué factores influyeron para responder. Y ahí uno de los factores que mencionaron fue, justamente, el poco conocimiento sobre el uso e implementación de herramientas digitales para pensar dinámicas áulicas en contexto de virtualidad forzada. Esta cuestión evidencia lo antes mencionado acerca de la necesidad de formación docente. A continuación algunas de sus respuestas:





Falta de conocimiento sobre herramientas digitales (páginas web, aplicaciones, plataformas):

«La adaptación de los contenidos a la esfera de la no presencialidad».

«La plataforma elegida para el desarrollo de las clases fue una de las mayores dificultades que atravesé».

«Mi conocimiento de las herramientas digitales fue un obstáculo para pensar dinámicas. Asimismo, fue necesario considerar que cada decisión pueda ser participativa para todes les cursantes».

«Cómo pensar una materia en una carrera completamente pensada en la presencialidad, para la virtualidad».

«Las herramientas utilizadas en las clases. La forma de interacción con lxs estudiantes. La adaptación nuestra (docentes y ayudantes) y de lxs estudiantes a las plataformas utilizadas. Deserción durante el cuatrimestre».

Cuestiones técnicas en cuanto al acceso a los materiales:

«Con respecto al material de trabajo un poco compleja porque no tenía una computadora a la altura del trabajo virtual (clases on line)».

«El acceso y uso de los dispositivos disponibles en casa, memoria de las pc, desgaste de los aparatos, tener que compartir con los otros miembros de mi familia».

«El acceso a dispositivos nuevos en mi casa y el deterioro de los mismos, la necesidad de alternar 4 personas el uso de los mismos».

«Problemas técnicos».

«El acceso a dispositivos tecnológicos e internet. Muchxs estudiantes no contaban con la disponibilidad total de lo antes mencionado».





Comunicación y vínculo entre docentes y estudiantes:

«Tuve que encontrar otras formas para comunicarme y estar atento a otras situaciones posibles de lxs estudiantes».

«Fue un año que requirió estar mucho más encima de lxs alumnx para evitar la deserción, aunque claramente no fue suficiente».

«La interactividad y el estado de ánimo de les estudiantes».

«El trabajo de contención que realizaba en la presencialidad se volvió muy complejo. La forma personalizada de trabajo, el "cara a cara" resultaba muy favorable para evitar la deserción estudiantil que pudiera darse por la falta de comprensión de textos, consignas, etc.».

Adaptación de la situación familiar/laboral:

«El proceso de las primeras semanas de adaptación y organización de los espacios laborales y familiares».

«Mi propia experiencia en relación a un momento inédito en la historia de la humanidad que atraviesa a todxs por igual. Estados de ánimo, incertidumbre, perplejidad. Por más que realicé prácticas de enseñanza en entornos virtuales el contexto de pandemia fue y es único».

«La imposible desconexión del trabajo».

«El confinamiento por COVID-19 nos tuvo en nuestras casas, encerradxs con nuestras familias, con nuestrxs hijxs y el tiempo que utilizabamos para trabajar en la presencialidad, se convirtió en un tiempo donde realizábamos al mismo tiempo tareas del hogar, cuidado de niñxs, y trabajo. Esto nos ocurrió a docentes y estudiantes».





Entonces, se puede observar que los/as docentes tuvieron en cuenta múltiples factores a la hora de responder cuál fue el grado de complejidad de la virtualidad forzada en el 2020. Allí se destacan la adaptación de los contenidos de la presencialidad a la virtualidad, la falta de conocimiento sobre algunas herramientas digitales, la transformación de las actividades y trabajos prácticos, los contenidos y, fundamentalmente, la forma de evaluar. Tuvieron en cuenta también los tiempos que implicaba en virtualidad el ser docente, la organización y la falta de límites, las dificultades en la comunicación con los/as estudiantes. Incluso, y un dato no menor, el hecho de tener que compartir computadora con otros miembros de sus familias.

Luego, en las entrevistas que realicé, también les consulté a las docentes cuál fue el mayor desafío que tuvieron para que puedan profundizar un poco más al respecto. Consideré necesario esto ya que es la forma de dar cuenta del proceso y de las experiencias que fueron individuales pero que también fueron colectivas.

En consonancia con esto, la profesora Astrid Ullman planteó que «lo más complejo fue tratar de generar un diálogo como el que teníamos en el aula presencial. Ese ida y vuelta que se genera a partir del intercambio de las lecturas o poder explicar acentuación, por ejemplo. Una cosa es estar en el aula intercambiando y que te puedan preguntar muchas veces. Y otra es mandar un video o mandar un texto en donde el diálogo es mucho más lento e incluso muchas veces no puedo saber si entendieron o no. En el cara a cara se logra otra situación que la virtualidad dificulta mucho».

A su vez, Cynthia Díaz dijo que lo más difícil para ella fue quedarse sentada: «Yo soy una docente que no se sienta para dar clases. El ir y venir me relaja mucho». Y agregó que también «faltó el debate en el aula porque la materia es muy política y pone en tensión los modelos de país, qué pensamos cuando hablamos de inclusión, de justicia social. Y como a veces no leían las clases porque una se da cuenta, faltaba ese intercambio. Y eso pasó mucho más en el segundo año [en el 2021] que en el primero [en el





2020]. En el 2021 no leían nada. Porque se generó esto del “total apruebo” “total da lo mismo si entrego todos los trabajos juntos”». Es trascendental esto que ella propone porque cabe la pregunta acerca de cuál es el límite entre la inclusión educativa y la flexibilidad docente.

La inclusión y la flexibilidad son dos conceptos interrelacionados pero diferentes en la práctica docente. La inclusión se refiere a la creación de un ambiente de aprendizaje en el que todos los/as estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades, antecedentes o identidades, tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativo y sean valorados/as como miembros importantes de la comunidad educativa.

La flexibilidad, por otro lado, se refiere a la capacidad del/a docente para adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los/as estudiantes, ya sea mediante la modificación del contenido, la metodología, el ritmo o la evaluación. El límite entre incluir y ser flexible en la práctica docente se encuentra en el equilibrio entre las necesidades del/a estudiante y los objetivos de aprendizaje. Técnicamente, el/la docente debería poder ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades individuales de cada uno/a, pero no tanto como para comprometer los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, Paula Di Matteo planteó que «lograr que los pibes se conectaran fue el mayor desafío. Los pibes, sobre todo en el 2021, estaban cansados de la virtualidad y lograr que se conectaran fue difícil». En este sentido, la pandemia y el aprendizaje virtual podrían haber llevado a algunos/as estudiantes a sentirse desconectados/as o desmotivados/as, lo que podría haber afectado su capacidad y ganas para participar en las clases virtuales. Asimismo, no podemos perder de vista que el aislamiento ha tenido un impacto significativo en la salud mental de muchas personas, incluyendo a los/as estudiantes y docentes de la FPyCS-UNLP. Los problemas como la ansiedad, la depresión y el estrés también pueden haber afectado





la capacidad de algunos/as para participar en las clases virtuales de manera consistente.

En otro orden, María Florencia Seré manifestó que lo más difícil para ella «fue aprender. Para mí las tecnologías siempre eran accesorias, eran un plus que tenía el docente. (...) Y de repente, en este contexto, me di cuenta que no era algo accesorio, *era parte intrínseca de nuestra práctica* y que necesariamente teníamos que aprender e incorporarlas para poder mediatizar esas ideas, esos sentidos o esos propósitos que nosotros teníamos como docentes».

Sandra Oliver fue quien puntualizó sobre la evaluación de los procesos de los/as estudiantes. Ella sostuvo que «el desafío más grande, como docente, *fue la evaluación*. Evaluar sin haber estado en contacto con ellos, sin haberlos visto trabajar en clase. Temo haberles puesto notas bajas a los que evidentemente cumplían con los objetivos, que entregaban el 100 % de los trabajos prácticos, hicieron todos los comentarios que les pedía, estaban en los Zoom». Esto es considerable porque en ese contexto la pregunta generalizada fue: ¿cómo se pone una nota numérica cuando no sabemos si los/as estudiantes no participan porque no pueden, no entienden o no quieren?, ¿cómo ponemos una nota numérica si no pudimos evaluar el proceso y nos tuvimos que limitar a las entregas de trabajos prácticos?

La evaluación durante la pandemia ha presentado muchos desafíos tanto para educadores/as como para estudiantes. La interrupción del aprendizaje presencial, la transición al aprendizaje en línea y las interrupciones en la programación y el calendario académico han complicado ese proceso de evaluación. Ahora bien, ¿qué entendemos por evaluación?, ¿para qué evaluar?, ¿quiénes evalúan?, ¿cómo?, ¿con qué recursos? La evaluación es un proceso reflexivo que permite a los/as docentes y a los/as estudiantes obtener información sobre la enseñanza/aprendizaje de cualquier concepto/temática/ejercicio. La misma «no debe pensarse solamente como verificación de los aprendizajes sino como un proceso dinámico, continuo,





presente durante todo el proceso educativo, desde su planificación hasta su resultado final». (Martín, 2020, p.13)

En esta perspectiva, la evaluación puede tener enfoques más bien cuantitativos como cualitativos. Entonces pensarla, justamente, como un proceso permite potenciar esta herramienta en vez de limitarla y entender también que puede darse en diversos momentos, no estrictamente en el momento puntual del examen. Además, cada tipo de evaluación tiene sus propias metodologías y técnicas, y pueden ser aplicadas en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Florencia Carlino (2014) clasifica los tipos de evaluaciones en función de los objetivos que tenga el/la docente y cuáles sean sus destinatarios. Algunas de ellas son la formativa y la sumativa. La evaluación formativa se centra en el proceso de aprendizaje y se realiza durante el mismo, mientras que la evaluación sumativa se enfoca en el resultado final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que, en el caso de la crisis sanitaria, se buscó incentivar la evaluación formativa para poder pensar ese proceso como parte de la enseñanza y, así, contemplar las singularidades del contexto.

Sin embargo, el aislamiento trajo algunas complicaciones porque muchos de esos aspectos que siempre se tenían en cuenta a la hora de ver el proceso, no se podían apreciar. Esa situación derivó en la necesidad de ser flexibles y tener en cuenta las circunstancias de cada estudiante. También entender que si bien cuando empezó el cuatrimestre los criterios de evaluación podrían ser unos, en el transcurso podían cambiar para sumar nuevas y variadas formas de llegar a esos/as estudiantes. Para sumar a este debate, Cristóbal Cobo se pregunta: ¿es posible crear instrumentos capaces de trazar nuestras propias rutas y trayectorias de aprendizaje?

Mientras más se diversifican las prácticas de construcción distribuida del conocimiento resulta más sustantivo avanzar hacia la generación de mecanismos apropiados para reconocer estas trayectorias abiertas de aprendizaje. Esto se concibe como un proceso de ida y vuelta. Es decir,





será tan importante saber cómo reconocer aquellos aprendizajes desarrollados en entornos informales como el hecho de entender en qué medida los aprendizajes adquiridos en el aula son detonadores de nuevas habilidades y saberes aplicados en ambientes extracurriculares. (Cobo, 2016, p.113-114)

Por lo que, de esta manera, el autor invita a crear e inventar nuevos instrumentos o modos de apropiarse del proceso evaluativo en cada contexto.

Por último, para finalizar y sintetizar estas reflexiones, les pedí que anoten con qué palabra definirían su trabajo en la virtualidad forzada. Allí surgieron ciertos conceptos para analizar:



Fuente: elaboración propia.





Para generar la imagen anterior se utilizó un generador de nubes de palabras. Aquellas que figuran más grandes es porque más de un docente utilizó la misma. Es decir que de manera visual se puede anticipar cuáles conceptos fueron los que primaron. La palabra que más utilizaron fue DESAFÍO. Luego, en menor medida mencionaron *intenso*, *adaptación*, *complicado*, *frustrante*, *flexibilidad* y *compromiso*. Esto, sin duda, coincide con aquellas apreciaciones que manifestaron en la encuesta y las reflexiones posteriores que hicieron las docentes en las entrevistas.

6.3. Revisión de las prácticas docentes entre el período 2020 y 2021

Las prácticas docentes no fueron las mismas durante el primer y el segundo año de la pandemia. Particularmente, la experiencia de los/as docentes de la FPyCS demostró que hubo algunas diferencias significativas en los procesos de enseñanza/aprendizaje entre el 2020 y el 2021.

Como ya se mencionó, en el 2020, los/as docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a la enseñanza en línea y las herramientas tecnológicas para garantizar, en la medida de lo posible, que los/as estudiantes pudieran seguir aprendiendo en medio de los cierres de las diferentes instituciones educativas. La mayoría de los/as docentes tuvieron que improvisar, experimentar y aprender nuevas habilidades y técnicas para enseñar en virtualidad y adaptar su plan de estudios a la enseñanza a distancia, incluso con problemas de conectividad y de acceso a la tecnología para algunos estudiantes y docentes.

En este contexto, algunos/as de ellos/as lograron cumplir con los objetivos pedagógicos que se habían planteado para ese año, otros/as no y otros/as a medias. Para conocer en detalle las experiencias les pregunté si



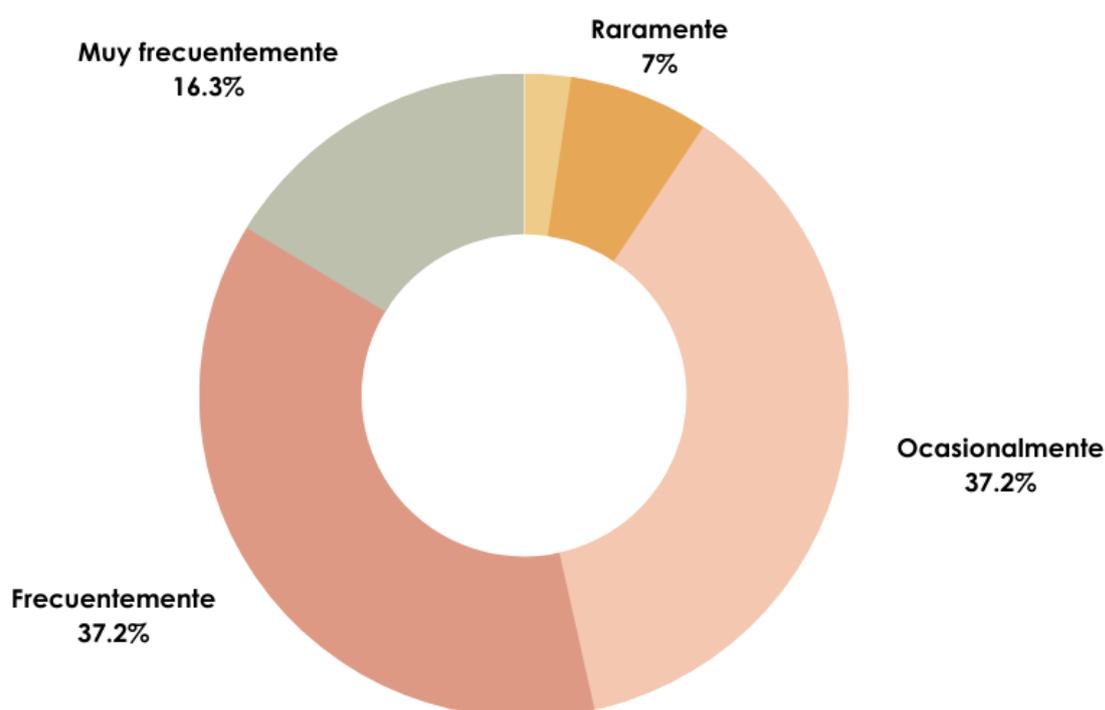


consideraban haber logrado aquello que se habían propuesto. Allí los/as docentes respondieron: el 37,2 % que ocasionalmente los cumplió; también el 37,2 % que frecuentemente; el 16,3 % sostuvo que muy frecuentemente; el 7 % que raramente y, por último, el 2,3 % que nunca. (ver figura 29)

Figura 29: Logro de objetivos pedagógicos.

43 RESPUESTAS

En relación al aprendizaje, ¿creés que con la modalidad virtual lograste los objetivos pedagógicos que te propusiste en el 2020?



Fuente: Elaboración propia.

Entonces, a partir de esto, les pregunté si partiendo de su experiencia en el 2020 consideraban importante modificar sus prácticas docentes de cara al 2021. En este sentido, el 32,6 % respondió que es indispensable; también el 32,6 % que es importante; el 25,6 % muy importante; el 7 % contestó que poco importante y, por último, el 2,2 % dijo que sin importancia. (ver figura 30)

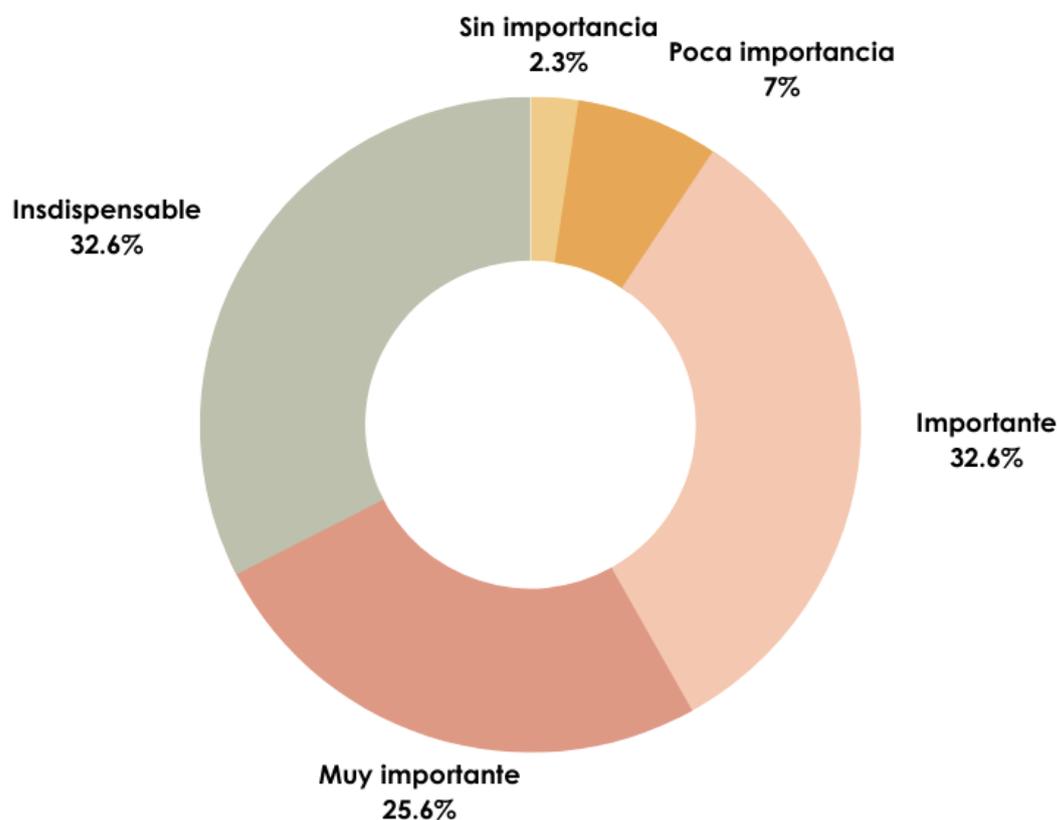




Figura 30: Modificar las prácticas docentes.

43 RESPUESTAS

¿Considerás importante, en función de tu experiencia en el 2020, modificar las prácticas docentes que estás teniendo o tendrás en el 2021?



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, muchos/as docentes consideraron importante modificar sus prácticas entre el 2020 y el 2021 debido a varios factores. Uno de los más importantes fue la experiencia adquirida durante el primer año de la pandemia. Con el correr del tiempo, se fueron dando cuenta de lo que funcionó y de lo que no funcionó en términos de enseñanza en línea o a distancia, y esto los/as llevó a ajustar sus prácticas en consecuencia. Pudieron revisar, por ejemplo, si la plataforma que utilizaron se adecuaba a los objetivos pedagógicos que se propusieron o si podían sumar alguna otra que los complementara. Además, en el 2021, algunos/as docentes tuvieron la oportunidad de recibir capacitación adicional en el uso de tecnologías y herramientas para la enseñanza en línea y la educación a distancia y eso, sin duda, ayudó a la transformación de esos procesos.





Asimismo, los/as docentes con la experiencia pudieron contemplar las necesidades de sus estudiantes y las dificultades que experimentaron durante la emergencia sanitaria, como la falta de acceso a tecnología o conectividad a Internet. Esto los/as llevó a modificar sus prácticas para abordar las necesidades individuales de cada estudiante y garantizar que todos tuvieran acceso a la educación. Al respecto, la profesora Cynthia Díaz sostuvo que «pasar de la presencialidad a la virtualidad implicó revisar qué es lo que nosotros pretendemos como cuerpo docente en nuestra materia y, en función de eso, frente a la virtualidad, qué podemos esperar y pedirles a los estudiantes. Entonces en algún punto bajamos la expectativa a la mitad».

Ahora bien, estos procesos reflexivos donde tuvieron en cuenta no solo la propia mirada de la situación, sino que escucharon la retroalimentación de los/as estudiantes y le sumaron el diálogo e intercambio con otros/as colegas y con ayudantes cátedra, está vinculado con la pedagogía crítica. Pero, ¿qué hace que una pedagogía sea crítica?

Este concepto es un enfoque educativo que se centra en la conciencia crítica, la reflexión y la acción transformadora. Fue desarrollada por teóricos educativos como Paulo Freire (1970), Henry Giroux (2012) y Bell Hooks (1994). La pedagogía crítica se basa en la idea de que la educación no debe ser un proceso pasivo de transmisión de conocimientos, sino un proceso activo de diálogo y reflexión crítica que involucra a los/as estudiantes en la construcción de su propio conocimiento y en la comprensión crítica del mundo que les rodea. En esta dirección, Giroux (2012) habla sobre la pedagogía crítica y dice que la misma es el reconocimiento de que esta es siempre un intento deliberado por parte de los/as educadores/as de influenciar o acompañar a los/as estudiantes a través de los conocimientos y subjetividades que se producen en los procesos de enseñanza. Entonces, la pedagogía crítica siempre va a estar orientada al contexto en el que el/la profesional de la educación esté inmerso.





6.4. ¿De qué manera impactó la pandemia en los procesos de enseñanza/aprendizaje?

La pandemia ha tenido un gran impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel global. Y eso se puede ver en diferentes aspectos dentro de la FPyCS-UNLP: la transición a la educación en línea, las desigualdades en el acceso a la tecnología, los cambios en los métodos de enseñanza, el estrés y la ansiedad que produjo en muchos casos, la interrupción del calendario académico.

En las entrevistas, las docentes tuvieron sus propias apreciaciones en cuanto al efecto que acarrió el encierro en los procesos educativos. La profesora María Florencia Seré sostuvo que el impacto más grande fue «en lo *vincular*. O en muchas cosas que dábamos por sentadas y que las resolvía de algún modo la presencialidad. (...) hay muchas cuestiones de lo presencial que en lo vincular están de algún modo saldadas y en la virtualidad hay que pensarlas todo el tiempo y volver a pensarlas. Porque una vez que vos decís “bueno, ahora uso *Classroom* y los problemas que tenía con *Facebook* no los voy a tener más”, de repente te encontrás con otros».

En la misma línea, Paula Di Matteo sostuvo que «el mayor impacto lo noté al *no terminar de conocer a los pibes*. En las clases presenciales tengo un trato bastante recíproco y acá me afectó mucho la distancia. Pibes que por cuestiones tecnológicas o porque no tenían ganas no prendían la cámara, o que solo escribían en el chat y no prendían el micrófono; pibes que tres o cuatro clases después me enteraba que les había pasado algo o que no estaban en La Plata y vivían en el campo y no tenían conectividad. Trataba de generar el mismo vínculo que generaba con los pibes en lo presencial, pero fue bastante difícil».





Asimismo, la profesora Eugenia Stoessel⁵⁹ también se refirió a esto: «lo que me representó el desafío fue ¿cómo seguir estando cerca, aunque no nos conociéramos las caras? porque una cosa es cuando te podés acercar en la presencialidad y podés estar más encima del estudiante, pero con alguien que no conocés, no lo ves por Zoom, recibís actividades semanales o un video, pero no sabés mucho más. Para mí ese era un desafío, *estar cerca* de verdad, no bombardeando por las redes. Y más en una materia de escritura, en un taller, donde una se sienta con el pibe o la piba con su trabajo, hablás, le mostrás la corrección. Y eso en virtualidad no lo pudimos hacer y un poco el desafío era cómo reemplazar eso».

Además, Stoessel agregó que «al principio destinamos muchos esfuerzos en eso, en que no se note la diferencia. Hasta que te das cuenta que no se trata de eso porque no va a ser igual, pero en ese contexto fue *lo mejor que pudimos hacer*». Esta última frase se repitió mucho en las entrevistas. Las profesoras insistieron en que siempre hicieron todo aquello que estuvo a su alcance para poder brindarles herramientas a sus estudiantes, apoyo y contención emocional.

Por otra parte, la profesora Astrid Ullman mencionó que «*el reconocimiento del otro* lo hice siempre en la presencialidad y lo seguí haciendo en pandemia y lo voy a seguir haciendo post pandemia. Lo aclaro porque no es una práctica que esté tan incorporada. En extensión lo que hacía era llegar un rato antes y charlaba con ellos. Siempre, de una u otra forma, yo siempre hice lo posible para ir sabiendo de ellos tanto antes de la pandemia como durante. Es complejo sobre todo encontrar el equilibrio para no saturarlos a ellos ni saturarme a mí, pero también entiendo que al menos el año pasado [el 2020] las realidades se modificaban continuamente. Había estudiantes que cursaban y dejaban de cursar cuando les salía algún trabajo. Antes de la pandemia también pasaba, pero ahora se le sumaba la

⁵⁹ Eugenia Stoessel es licenciada en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). La entrevista a Eugenia Stoessel se realizó el 14 de diciembre del 2021.





emergencia. Entonces los procesos fueron desaparejos». Este concepto del que habla Ullman lo propone el pedagogo brasileiro Paulo Freire. El reconocimiento del otro/a implica una comprensión profunda y respetuosa de la humanidad y dignidad de los/as demás. En su obra, Freire (1970) sostiene que este concepto es fundamental para la construcción de relaciones de diálogo y respeto mutuo en el proceso educativo.

A su vez, asevera que implica aceptar al otro/a como sujeto/a de su propia experiencia, que tiene sus propias ideas, valores y creencias que deben ser respetados y considerados. De esta manera, el reconocimiento del otro/a implica superar la actitud de imponer nuestras propias ideas y valores sobre los/as demás y en su lugar, establecer una relación de diálogo y colaboración en la que se reconozca la diversidad y se fomente la participación activa y crítica de los/a estudiantes.

En la perspectiva freiriana, esto es esencial para el proceso de humanización, es decir, la construcción de una sociedad justa e igualitaria en la que todos/a los/a individuos puedan desarrollar su potencial. En la educación, implica promover la liberación de los estudiantes a través del diálogo crítico y la reflexión sobre su propia realidad. Este aspecto tan esencial como lo es la socialización, vinculación e interacción entre pares, con la pandemia se vio afectado. En la entrevista que le hice a Cynthia Díaz ella hizo especial hincapié en eso, en que la falta de interacción cara a cara ha hecho que sea más difícil para los/as estudiantes conocer a sus compañeros/as de clase y construir relaciones sociales significativas. Además, muchos eventos sociales y actividades que normalmente se realizan en la universidad y en conjunto con los centros de estudiantes como fiestas, clubes y actividades extracurriculares, se suspendieron o se han llevado a cabo en línea, lo que ha limitado aún más las oportunidades de socialización. Y esto, de alguna manera, impactó negativamente en las personas porque todos/as somos seres sociales y necesitamos vincularnos.





Ahora bien, cuando se empezó a volver a la presencialidad paulatinamente comenzaron a aparecer, en muchas personas, los miedos y las inseguridades. Algunos/as estaban preocupados/as por el riesgo de contraer COVID-19 al regresar a las aulas universitarias. Incluso con medidas de seguridad en la FPyCS-UNLP como el uso de cubrebocas, de dispenser de alcohol y la distancia social, algunos/as estudiantes y profesores/as pudieron haber sentido que era demasiado arriesgado regresar a las clases en el edificio. Además, muchas personas sufrieron experiencias traumáticas por lo que la salud mental pudo haberse visto dañada. O bien tener problemas financieros ya que las economías de las personas/familias estuvieron fuertemente afectadas.

En ese contexto de transición y donde las personas se iban acomodando a sus nuevos espacios y rutinas, la profesora Cynthia Díaz reflexionó y planteó que «otra cosa que me preocupa es los aprendizajes por fuera de los contenidos de las materias, y que tienen que ver con las lógicas institucionales es: *¿qué aprendimos como institución, como estudiantes, como docentes?*». Esta inquietud es primordial porque, de alguna manera, nos obliga a revisar prácticas que estaban arraigadas y que, luego de la crisis sanitaria, deberían revisarse. Por ejemplo, la importancia del uso y apropiación de las tecnologías en la educación; la necesidad de una educación que permita adaptarnos a circunstancias cambiantes para que se pueda ajustar a diferentes situaciones; el COVID-19 puso en relieve la trascendencia de la salud mental tanto de los/as estudiantes como de los/as docentes; se le dio mucho más valor a la comunicación y al intercambio entre pares; y, además, se empezó a tomar consciencia acerca de la posibilidad de, en un futuro, presentar nuevas crisis.





6.5. Referencias

Carlino, F. (2014). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Editorial Paidós.

Cobo, Cl. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate.
https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf

De Sousa Santos, B. (2007). De la palabra a la pantalla. En *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. (pp.23-50). UNAM / CEIICH.
https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Revista Perfiles Educativos*, 40, número especial, pp. 142-178.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182/52073

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

Giroux, H. (2012). *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities*. Peter Lang.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Martin, M. M. (2020). Módulo 2: Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. *Pedagogía crítica y*





didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.





7. MIRADAS HACIA EL FUTURO: CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE

¿Dimensionamos, realmente, lo que implica ser docente hoy? Esta tesis recupera algunos de los debates teóricos que hemos tenido con compañeras/os del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) y colegas de la cátedra Taller de Lectura y Escritura I y que tiene que ver con la complejidad que supone la profesión docente en la actualidad, particularmente desde y a partir de la emergencia sanitaria del 2020/2021.

Hasta aquí, realicé un recorrido por diversos ejes que dieron cuenta de las prácticas docentes durante la pandemia en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). A través de estos cuatro ensayos, se puede conocer cómo fueron las prácticas docentes allí, cuál fue/es el perfil de los/as profesores/as del primer año, qué sucedió con el abandono universitario en la institución con relación a las prácticas de lectura y escritura. Por otra parte, se entiende de qué manera se las pensaron/piensan, cómo los/as docentes enseñaron estas prácticas en la virtualidad y de qué modo impactó el COVID-19 en estos procesos, cuáles son las estrategias que utilizaron para la retención estudiantil, qué rol cumplieron/cumplen las tecnologías en los procesos de enseñanza/aprendizaje, entre otras.

Mediante el recorrido por los escritos, busqué relevar experiencias, sentires, prácticas, saberes en torno al ser docente en el primer año de la FPyCS-UNLP durante el coronavirus. Además, identifiqué, analicé y reflexioné sobre esto enfocándome, específicamente, en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura. Este recorrido conllevó mucho tiempo y mucho esfuerzo que no solo lo recuperé en esta tesis, sino también lo fui sistematizando en ponencias para congresos, debates, *papers*, capacitaciones, talleres e incluso fueron insumo para reflexionar y aplicar en mis propias clases.





Sin dudas, el proceso de investigación y de escritura de una tesis doctoral es sumamente complejo porque allí se ponen en juego factores académicos y, sobre todo, emocionales. En lo que respecta a mi experiencia, esta tesis, como a muchos/as, me acompañó por muchos estadíos extremos: ansiedad, frustración, inseguridad, hartazgo; pero también implicó conocer y compartir momentos con personas que quiero mucho y que me enseñaron a transformar todos esos sentimientos en esperanza, felicidad, satisfacción y orgullo. Este trabajo me aportó no solo conocimiento y reflexiones nuevas sino que me enseñó a colaborar y construir aprendizajes de manera colectiva con profesores/as y colegas de la Facultad.

No obstante, considero que esta producción es una contribución que considero importante para el campo de la comunicación porque fue posible generar saberes a partir de identificar las prácticas docentes, las formas de ser y de hacer docencia en un tiempo, lugar y contexto específico, para aportar una visión sobre el ejercicio profesional que luego puede tener una aplicación directa en la práctica educativa.

En este sentido, mi recorrido por la Facultad acompañó la decisión de desarrollar el tema/problema de esta investigación. Ser docente de esta institución y haberme formado en ella me permitió analizar de cerca las estrategias de enseñanza/aprendizaje en torno a la comprensión y producción de textos en primer año en la FPyCS y evaluar de qué manera la crisis sanitaria y la necesidad de trasladar el aula a la virtualidad forzada impactó en las prácticas docentes. Además, el tránsito por el Doctorado en Comunicación no solo me brindó las herramientas teórico-metodológicas para abordar el objeto de estudio desde el campo de la comunicación/educación/cultura, sino que también su recorrido y el diálogo con sus docentes me permitió profundizar el debate en torno a la temática.

Para recolectar esta información, como ya mencioné, realicé una encuesta y entrevistas que se llevaron a cabo en el 2021, entre agosto y diciembre, cuando las instituciones educativas, de a poco, comenzaron a volver a la





presencialidad. Es decir, que en ese momento, se proponían algunas actividades o cursadas de manera híbrida y comenzó a circular la idea de si sería viable y factible instalar dicha modalidad en las universidades públicas.

Esos meses fueron de mucha incertidumbre y las decisiones que se tomaron en la Facultad se hicieron en función de lo que desde el Ministerio de Salud de la Nación y de la provincia de Buenos Aires se recomendaba. Pero en el ambiente educativo a nivel nacional y provincial, y en la FPyCS-UNLP en particular, circulaban debates y discusiones acerca de qué había que hacer con las clases. ¿Qué aprendimos del aislamiento en el marco de la pandemia?, ¿qué podemos sostener en la presencialidad de aquello que aplicamos en la virtualidad forzada?, ¿qué prácticas modificamos?, ¿volvimos a la presencialidad como si nada hubiese pasado?, ¿por qué?

Hoy, en el 2023, resulta inevitable pensar en si hubo cambios y/o transformaciones reales en la forma de enseñar y de aprender a partir del virus SARS-CoV-2. Y eso me llevó a pensar también en qué sucedería si, en un corto plazo, volvemos a transitar por un nuevo encierro: ¿incorporamos nuevas herramientas tecnológicas en las aulas?, ¿nos capacitamos?, ¿creamos dispositivos que nos permitan, a nivel individual y a nivel institución, ofrecer mejores alternativas para los/as docentes y estudiantes? Porque si bien todos/as deseamos que eso no suceda, es innegable el cambio climático.⁶⁰

⁶⁰ El cambio climático es una realidad que afecta a nuestro planeta de diversas maneras. El aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero, la deforestación, la contaminación del aire y del agua, entre otros factores, han llevado a un calentamiento global que tiene consecuencias significativas en la salud de los ecosistemas y de las personas. Uno de los impactos del cambio climático es la alteración de los patrones de enfermedades infecciosas. A medida que las temperaturas aumentan, los ecosistemas cambian y se modifican las pautas de comportamiento de los animales, lo que puede tener un efecto en la propagación de enfermedades. Además, la degradación del medio ambiente debido al cambio climático puede aumentar el riesgo de aparición de nuevas enfermedades zoonóticas, es decir, que se transmiten de animales a humanos. Esto puede tener graves consecuencias para la salud pública, la economía y la estabilidad social. Para mayor información, recomiendo el apartado «Hacia un gran pacto ecosocial y económico» de Maristella





En este contexto, una de las cuestiones que dialogué en el cierre de las entrevistas con las docentes fue la siguiente pregunta: ¿es posible instalar una educación híbrida en carreras de grado en la universidad? Al margen de la imposibilidad legal -ya que los diferentes recorridos formativos de la FPyCS-UNLP fueron aprobados oportunamente por el Ministerio de Educación de la Nación y evaluadas por la CONEAU⁶¹, bajo la modalidad presencial-, surgió la inquietud, post crisis sanitaria, sobre si era o no necesario ofrecer espacios virtuales. Por supuesto, en sintonía con la incertidumbre de aquel entonces en donde había más interrogantes que respuestas y certezas.

En relación a esto y para cerrar (o abrir) las discusiones propuestas en esta tesis, me interesa recuperar algunas reflexiones de las docentes entrevistadas que nos invitan a pensar sobre la educación virtual en el marco del COVID-19 y la educación híbrida que funcionó por algunos meses. Lo cual permite y habilita nuevas preguntas para seguir investigando en pos de una educación cada vez más inclusiva. Por supuesto, sin perder de vista y como ya mencioné anteriormente, que estas reflexiones y pareceres están situados en un contexto específico y no son respuestas únicas y cerradas. Por el contrario, recuperan ciertos puntos de vista acerca de una situación, en principio, extraordinaria como lo fue la pandemia.

Entonces, en vista de lo dicho anteriormente, compartiré aquí algunas aproximaciones finales, que no son conclusiones, porque nada termina en esta tesis. Por el contrario, establece unas bases particulares, con ciertas miradas y lógicas, que pueden habilitar y/o inspirar investigaciones futuras. Aquí considero importante remarcar que todo este proceso académico estuvo atravesado por la perspectiva política que tengo acerca de la

Svampa y Enrique Viale del libro *El futuro después del COVID-19*:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19.pdf

⁶¹ La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Para mayor información:
<https://www.coneau.gob.ar/coneau/que-es-la-coneau/>





docencia y de la educación pública. Hace muchos años que doy clases y entiendo al aula como un espacio de militancia, donde el principal objetivo es luchar por el acceso a la educación y por hacer valer el derecho que tienen las personas a acceder a la misma.

En consecuencia, esta tesis está escrita desde mi subjetividad y desde mis trayectorias estudiantiles y profesionales. En esta línea, la Dra. Rossana Viñas (2015) menciona una categoría que me representa y que es la de docente militante, es decir un/a docente que «atienda, comprenda y trabaje con la masividad y la diversidad de estudiantes que llegan a la universidad actual. Un docente militante, no desde la mera mirada ideológica, sino desde la perspectiva académica: la de la militancia y el compromiso en el aula». (p.212)

De acuerdo con esto, los/as docentes militantes de la educación pública piensan los procesos de enseñanza/aprendizaje en función de incluir a todos/as aquellos/as que deseen ser parte de ella. Por lo que, necesariamente, van a luchar por una mayor inversión para jardines de infantes, escuelas, institutos, universidades, por mejores salarios y condiciones laborales para los/as profesores, para fomentar programas de inclusión y equidad, por acceso igualitario a recursos educativos, para apoyar la eliminación de barreras para el acceso a la educación, y por promoción de una educación laica, entre otros.

Por consiguiente, el tema/problema de esta tesis está pensado desde ese lugar, para brindar testimonio y ofrecer alternativas en situaciones de emergencia. En relación a esto, una vez que di por concluido este proceso, me puse a pensar cuáles eran esos puntos en común, esas miradas acerca de la docencia, la pandemia y la educación híbrida que compartía con las docentes que entrevisté. Y allí se desprendieron ciertas experiencias que me propuse analizar. La primera idea a la que llegué desde mi lugar de profesora y en relación a las respuestas de las docentes en las entrevistas fue que la virtualidad facilitó y abrió puertas para que muchos/as que no podían





acceder, estuvieran en el aula. Y eso, en muchos casos, no hubiese sido posible en otro momento. Pero también, por otro lado, creo que para quienes iniciaron sus recorridos en la Facultad de manera virtual, hubo muchas lógicas y dimensiones de lo institucional que no se las apropiaron. Es decir que faltaron ciertos aprendizajes sobre lógicas que tienen que ver con la práctica universitaria y el habitar la institución.

Además, Paula Di Matteo cuando le pregunté qué pensaba acerca de la posibilidad de instalar una educación híbrida, agregó:

«desde el lado de poder incluir a los pibes, a la mayor cantidad, me parece genial la virtualidad. (...) Es una cuenta pendiente de la Universidad porque por más que sea pública y gratuita hay determinados sectores que no llegan. (...) Y, a su vez, creo que para ser una cursada bimodal hay que revisar las prácticas porque no podemos dar las clases virtuales como si fueran presenciales. Creo que tenemos que crear una plataforma preparada para la virtualidad porque no sirve mandar por mail un resumen de la clase que se dio presencial. Hay que adaptar, como docente, las clases a la virtualidad. Esto para mí es fundamental».

No obstante, Cynthia Díaz, enfatizó en que las carreras en la Facultad son carreras presenciales y que la viabilidad de instalar una educación híbrida tiene que ver, inclusive, con pensar una modificación vinculada a la carrera, al tipo de carrera, al tipo de práctica. Y agregó que la facultad es un lugar donde más allá de los procesos de enseñanza/aprendizaje, en la virtualidad se fueron perdiendo cuestiones referidas a los vínculos, a las formas en las que los/as estudiantes se relacionan entre sí, a ocupar el espacio. Además, manifestó:





«Siento que la virtualidad deja en el camino muchos contenidos a pesar de todas las posibilidades que da. (...) La virtualidad vuelve las clases más aburridas, más largas. La mitad no presta atención, y si bien en la presencialidad también pasa, en la virtualidad apagás la cámara y yo no sé qué estás haciendo. En cambio, en la presencialidad te puedo decir que me prestes atención. La virtualidad en Periodismo es una eventualidad y tiene que ver con la pandemia. Nosotros somos una carrera presencial por el tipo de facultad que somos, por la institución que somos».

A su vez, Díaz planteó algo sumamente importante y que aún nadie lo había planteado y que tiene que ver con que la situación de virtualidad y/o de educación híbrida nos obliga a pensar y a discutir en qué queremos como institución, qué comunicador o comunicadora vamos a formar: si el/la comunicador/a de la pantalla, de Google o el comunicador que pone el cuerpo en la calle.

Por último, Elisa Ghea, sobre implementar una educación híbrida planteó:

«Yo no soy partidaria de aislar a las personas en sus casas porque la tecnología también es ideología, hay una intencionalidad. La tecnología no es casualidad, la tecnología es una práctica política. Que haya servido para resolver una situación puntual es otra cosa. Y el ámbito de la Facultad es un ámbito que no se puede reproducir en una casa. Ese ámbito, ese ritual de la circunstancia de ir a la facultad, de compartir, de estar, de pasar, de verse y de tener un espacio de estudio no se repite en la casa».





Estas miradas y apreciaciones resultaron ser, sin lugar a dudas, instancias de aprendizaje en las que pude compartir e intercambiar perspectivas acerca de algo que me atraviesa y que me atravesó: enseñar y aprender en pandemia.

Los diálogos con compañeras de la FPyCS-UNLP me invitaron a (re)pensar mi práctica docente durante la emergencia sanitaria. Y, además, estas producciones son el resultado de un arduo trabajo no solo individual sino también colectivo. Investigar en ciencias de la comunicación supone, desde mi concepción, un trabajo en equipo. La investigación, la discusión, el intercambio en grupo, con colegas, me permitió compartir ideas, habilidades, recursos y conocimientos que involucran a personas con diferentes enfoques y experiencias.

Dicho esto, hay algunas preguntas que me gustaría enunciar de cara al futuro a modo de síntesis. Insisto, no hay una respuesta correcta ni que tenga la certeza y/o solución. El contexto, a partir de la emergencia sanitaria, inevitablemente se transformó. Entonces, ¿cómo podemos aprovechar de manera efectiva la tecnología en la educación post pandemia para mejorar la calidad y accesibilidad del aprendizaje, al tiempo que abordamos las brechas digitales y aseguramos la equidad en el acceso a la tecnología?, ¿cómo podemos repensar y reformar los métodos y enfoques de evaluación para adaptarse a las nuevas realidades educativas luego del brote de COVID-19, y cómo podemos equilibrar la necesidad de medir el aprendizaje con la valoración del progreso y crecimiento del/a estudiante?, ¿cómo podemos garantizar que la educación post crisis sanitaria sea inclusiva, equitativa y aborde las disparidades existentes en el sistema educativo, incluyendo la accesibilidad, la diversidad cultural, el apoyo a estudiantes con necesidades especiales y otras brechas educativas?, ¿cómo podemos encontrar un equilibrio adecuado entre la educación presencial y el aprendizaje remoto en la educación post virus SARS-CoV-2, reconociendo los beneficios únicos de cada modalidad y asegurando que los/as estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en ambos entornos?, ¿cómo





podemos preparar a los/as educadores y profesionales de la educación para enfrentar los desafíos y oportunidades de la educación post coronavirus, proporcionándoles la capacitación, el apoyo y los recursos necesarios para tener éxito en un entorno educativo en constante evolución?

Y, me pregunto también, si la educación híbrida sería una buena forma de potenciar y expandir las extensiones áulicas⁶² para que los/as estudiantes tengan acceso a compartir experiencias con estudiantes de la sede central o bien de otras sedes y/o extensiones áulicas.

Estas son solo algunas de las muchas preguntas que podríamos hacernos al reflexionar sobre la educación post COVID-19. Es fundamental abordar estos desafíos de manera integral y colaborativa, involucrando a todas las partes: al Estado, a estudiantes, a educadores y a las comunidades para asegurar que la educación del futuro sea más resiliente, inclusiva y equitativa.

Todo esto, por supuesto, lo planteo en pos de seguir fomentando el derecho a la educación en todos los niveles, pero en particular el derecho al acceso a la universidad pública. En 2008 un documento producido en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, en su declaración final expresa que

la educación superior es un bien público y social, un derecho humano y un deber del Estado. El conocimiento debe ser considerado un bien público social. El Estado debe regular el sistema de educación superior y debe prohibir a las instituciones de educación superior con fines de lucro.
(p.22)

⁶² La FPyCS-UNLP implementó extensiones en diversos puntos del país a partir de la realización de convenios con gobiernos provinciales o municipales, con organizaciones sociales, entre otros. Aquí se encuentra el listado de extensiones en funcionamiento y aquellas que se desarrollaron a lo largo de los años: <https://perio.unlp.edu.ar/extension/area-socioeducativa/extensiones-aulicas/>





En ese marco, Eduardo Rinesi (2019) plantea que «ese derecho a la Universidad es y debe ser pensado tanto como un derecho de los individuos cuanto como un derecho de los pueblos. La Universidad es un derecho de los individuos y un derecho de los pueblos». (p.106)

Entonces, como comunicadores/as y como docentes, partiendo de pensar a la educación como un derecho humano universal, tenemos que poner en discusión de qué forma queremos/debemos/podemos habitar las aulas de las instituciones en las que damos clases y reflexionar en torno a los procesos: ¿cómo se ha transformando el rol del/a docente en las últimas décadas?, ¿cómo fomentamos la inclusión y la diversidad en el aula y en la enseñanza?, ¿cuáles son las habilidades y competencias que debemos tener los/as docentes en la actualidad?, ¿cómo impactan las nuevas tecnologías y el acceso a la información en la forma de enseñar y aprender?, ¿cómo podemos promover la actualización y el desarrollo profesional continuo de los/as docentes?, ¿cómo abordamos las dificultades y los desafíos que enfrentamos los/as docentes en nuestra labor diaria? y repito: ¿dimensionamos, realmente, lo que implica ser docente hoy?

Ser docente supone una tarea compleja y desafiante que requiere habilidades y competencias específicas, formación continua, actualización pedagógica constante y la utilización de tecnologías educativas innovadoras. Es importante que los/as docentes cumplan su rol de manera responsable y se adapten a los cambios para poder brindar una educación de calidad y formar ciudadanos/as comprometidos y capacitados para enfrentar los desafíos del futuro.

Sin embargo, esto no es posible sin un Estado presente que garantice la creación y aplicación de políticas públicas, la inversión en infraestructura y el equipamiento para las instituciones. El Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, brindando recursos y apoyo a los/as estudiantes en situación de vulnerabilidad y a aquellos/as que presentan necesidades educativas especiales o alguna discapacidad. Así como





también debe velar por los derechos de los/as docentes: no solo el que tienen a acceder a formación y actualización sino también a un salario y a condiciones dignas de trabajo. Si esto no se respeta, nada de todo lo dicho, analizado y propuesto anteriormente es posible.

7.1. Referencias

- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2018). Declaración de la CRES 2018. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- Rinesi, E. (2019). La Educación Superior en América Latina a cien años de la Reforma Universitaria. *Revista Integración y Reconocimiento*, 2 (8), pp. 94-111. <https://bit.ly/2KNuNOF>
- Viñas, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad* [Tesis Doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>

