



# VOLVIMOS A LAS AULAS Y..¿CÓMO?

Experiencias y propuestas de enseñanza  
2020 · 2021

Facultad de Artes  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina, 2023

**EdFA** Editorial de la  
Facultad de Artes



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

# **VOLVIMOS A LAS AULAS Y..¿CÓMO?**

Experiencias y propuestas de enseñanza  
2020 · 2021

Volvimos a las aulas... ¿y cómo? : experiencias y propuestas de enseñanza 2020-2021 / Ivana Verónica Altamirano ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba : EdFA - Editorial de la Facultad de Artes. Facultad de Artes, 2023. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-48917-5-4

1. Medios de Enseñanza. I. Altamirano, Ivana Verónica I. Altamirano, Ivana Verónica  
CDD 378.007



## Autoridades

**Mgter. Ana Mohaded**

Decana

**Lic. Federico Sammartino**

Vicedecano

**Prof. Sebastián Peña**

Secretario Académico

**Lic. Mayra Luz Yulita**

Secretaria de Asuntos Estudiantiles

**Cr. Nicolás Oria**

Secretario de Gestión y Planificación

**Lic. Alicia Cáceres**

Secretaria de Extensión

**Dra. Verónica Aguada Berteá**

Secretaria de Posgrado

**Dra. Clarissa Pedrotti**

Secretaria de Investigación y Producción

**Lic. Franco Pellini**

Secretario de Consejo

**Lic. Agustín Begueri**

Prosecretario de Egresados

**Lic. Luis Eduardo Imhoff**

Prosecretario de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales

**Lic. Ma. Matilde Nasser**

Prosecretaria de comunicación Institucional

**Lic. Liliana Di Negro**

Directora disciplinar Departamento de Artes Visuales

**Lic. Leandro Andrés Flores**

Director disciplinar Departamento de Música

**Lic. Daniel Maffei**

Director disciplinar Departamento de Teatro

**Lic. Gustavo Alcaraz**

Director disciplinar Departamento de Cine y TV

**Lic. Carolina Cismondi**

Directora de Centro de Producción e Investigación en Artes

## Comisión Organizadora y Comité Editorial

Ivana Verónica Altamirano

María Alicia Cáceres

María Cecilia Cargnelutti

Eva Da Porta

Luis Diego Joyas

Ana María Mohaded

Hernando Hugo Varela

Suyai Virginillo

## Corrección de textos

Valentina Goldaj

## Diseño

Marina Fernández

Área de Diseño · Prosecretaría de Comunicación Institucional

Facultad de Artes

UNC

# Índice

## Parte I

### La convocatoria

Puntos de partida y de encuentro .....	9
¿Por qué el encuentro? ¿Y ahora qué? <i>Ana Mohaded</i> .....	10
¿Cómo fueron los encuentros? ¿Para qué? <i>Comisión organizadora y Comité editorial</i> .....	11



## Parte II

<b>Las experiencias</b> .....	15
Interacción y comunicación: un abordaje de los encuentros sincrónicos virtuales en relación con la enseñanza de la realización audiovisual. Depto Cine y TV. <i>Ignacio Jairala y José Matías Deon</i> .....	16
Emergencia, composición y memoria: tiempo sincrónico y tiempo diferido en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la práctica musical. Depto. Música <i>Agustín Domínguez Pesce</i> .....	22
Un recorrido por la pedagogía entre la presencialidad y la virtualidad. Profesorado. <i>Salit, Celia; Yazzi, Marina; Cargnelutti, Jennifer; Ávila, Florencia y Caminos, Ana Belén</i> .....	31
Experiencias de enseñanza-aprendizaje de la cátedra de Escultura I en contexto de aislamiento. Depto. Artes Visuales <i>Natalia Estarellas y Sofía G. Menoyo</i> .....	39
Políticas de la escucha: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Dto. Teatro. <i>Maximiliano J. Chirino</i> .....	50
El ABC de un rodaje en pandemia (y algo más también...). Depto. Cine y TV. <i>Ayelén Ferrini y Victoria Inés Suárez</i> .....	55

A prueba y error: experiencias didáctico-pedagógicas en una educación virtual de emergencia. Depto. Música.	
<b>Cecilia Beatriz Argüello</b> .....	66
La virtualidad como desafío y la posibilidad de hacer de la enseñanza una práctica poética. Profesorado.	
<b>Agustina Madarieta y Maura Jorgelina Sajeve</b> .....	72
Prácticas de Dibujo II en emergencia virtual. Depto. Artes Visuales.	
<b>Cecilia Irazusta, Dolores Otero Gruer, Carla Plano, Manuel Sosa San Román y Ezequiel Lovrovich</b> .....	78
Docencia en pandemia. Depto. Teatro	
<b>Lilian Mendizabal</b> .....	88
Aprender a nadar. Sonido II en la primera ola. Depto. Cine y TV.	
<b>Carlos Esteban Cáceres y Juan Manuel Fernández</b> .....	92
Cátedra de Instrumento Principal Violoncello. Laboratorio de técnica virtual, masterclasses, conversatorios y recursos multimedia generados en pandemia. Depto. Música.	
<b>María Eugenia Menta y María Verónica Fernández</b> .....	99
La creación de materiales didácticos en la formación de docentes en artes. Profesorado.	
<b>Ivana Altamirano y Andrea Lelli</b> .....	102
Prácticas educativas de un taller de grabado en tiempos de pandemia atravesadas por el uso de nuevas tecnologías. Depto. Artes Visuales.	
<b>Alejandra Fabiana Hernández y Adriana Esther Miranda</b> .....	111
La virtualidad como espacio escénico. Una experiencia pedagógica de la emergencia. Depto. Teatro.	
<b>Fernanda Vivanco, Mariela Serra y Andrés Rivarola</b> .....	123
La educación artística es siempre una posibilidad de interpelar nuestra vinculación con el mundo. Depto. Cine y TV.	
<b>Ana Mohaded, Carolina Bravo, Diego Seppi, Hugo Curletto y Luna Gherscovici</b> .....	129
Estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la virtualidad. Depto. Música.	
<b>Silvina Issa, Sebastián Nocetto, Santiago Rojas Huespe, Eric Barbero, Santiago Huarte, Santiago Esaín, Melina Muñoz y Azul Blatter</b> .....	136

Proyecto Colaborativo: Unidades didácticas para Nivel Medio. Abordaje y reflexión sobre la planificación docente desde la lectura de la secuencia didáctica de una compañera. Profesorad. <i>Julietta Díaz</i> .....	139
Distanciamiento social, feminismos y práctica docente. Una experiencia. Dpto. Artes Visuales. <i>Mónica Jacobo</i> .....	144
¿Cómo mantener vivo lo que aún late? Reflexiones sobre nuestros procesos de enseñanza aprendizaje teatral en la pandemia. Depto. Teatro. <i>Verónica Aguada Bertea y Jazmín Sequeira</i> .....	150
Memorias de las rutinas suspendidas: un ejercicio de montaje a partir de la construcción de una base de datos colaborativa en cuarentena. Depto. Cine y TV. <i>María Alicia Cáceres, María Marcela Yaya Aguilar y Pablo Martín Checchi</i> .....	158



## Parte III

### La síntesis

Recuperar lo común .....	165
Reflexiones sobre la experiencia .....	166



# PARTE I



## La convocatoria

Puntos de partida y encuentro

## ¿Por qué el encuentro? ¿Y ahora qué?

Nuestra principal responsabilidad como institución educativa universitaria es la formación de ciudadanos, garantizando saberes con los que puedan construir y sostener proyectos de vida en marcos de libertad compartida y promoviendo perspectivas que aporten en la transformación de la sociedad con parámetros más justos, inclusivos y fraternos. Esta tarea, que está en permanente transformación y actualización, sufrió un sismo en el 2020 y 2021 a partir de las condiciones devenidas por la pandemia.

La Facultad de Artes por el tipo de conocimiento y metodología que proyecta, requiere de la presencialidad como plataforma de funcionamiento. Sin embargo, inmersos en la emergencia, los docentes, nodocentes, estudiantes y egresados re-aprendimos, reorganizamos y reinventamos dinámicas que nos permitieron seguir habilitando el derecho a la educación pública, a la creación de conocimiento específico en artes y a la significación solidaria de los lazos societarios.

Todos estos procesos implicaron un enorme trabajo colectivo que posibilitó diversas respuestas y abanicos de experiencias, creadas, procesadas, aplicadas y sopesadas mientras transitábamos ese común estado pantallístico que habitábamos desde cada hogar por separado.

El inicio del 2022 significó una nueva mutación, con sus consecuentes incertidumbres. Se abrió una etapa marcada por la necesidad de consolidar una pedagogía de la presencia y de desarrollar otras didácticas de los cuerpos, recuperando la alegría del encuentro sin descuidar las lógicas de prevención en salud.

Compartir, visibilizar, dimensionar, analizar, sintetizar el enorme trabajo realizado se nos impuso como una necesidad y un deseo, un derecho y un deber. Respondiendo a estos requerimientos, surge la propuesta de organizar el “*Encuentro de experiencias y propuestas docentes de la Facultad Artes*”, que nos permitiera abrir un espacio de debate y reflexión para recuperar los procesos creativos, dinámicas sociales, herramientas pedagógicas y didácticas que podíamos agenciar de aquella etapa. A su vez, evaluar posibles estrategias para el desarrollo de este nuevo año que presentaba diferentes demandas, distanciándose así de los dos anteriores.

Realizamos el encuentro, o mejor dicho los encuentros, porque había tal necesidad de restituir el abrazo que en ese primero (en marzo de 2022) se proyectó hacer otro (en agosto de 2022). Podríamos pensar que lo que compartimos allí pertenece a una etapa que ya pasó y que todos deseamos no vuelva a pasar. Y... entonces, ¿ya esta? Sin embargo, lo compartido allí no es relato del pasado, sino materia prima necesaria para cualquier diseño de políticas educativas, no solamente a la interna de nuestra facultad, sino en los ámbitos de la UNC y de la educación en general.

Las experiencias, los aprendizajes, las dimensiones tecnológicas incorporadas, los ensayos didácticos, las posibilidades e imposibilidades afrontadas, son hoy una base de datos insoslayable para trabajar en común, para pensar y replantear las dinámicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En numerosos espacios de gestión, de prácticas docentes, de asuntos estudiantiles, de reflexión sobre el conocimiento, e incluso en instancias gremiales, el debate acerca de lo que significó la etapa pantallística, qué dejó como legado, qué vino para quedarse y qué no, cuáles son las claves irreductibles para una educación intersubjetiva, en las condiciones existentes y con las demandas pedagógicas que ameritan los proyectos de educación superior como derecho. Por ello, para nosotres es importante acercar esta publicación, y compartirla con nuestra comunidad, con otras unidades académicas de la unc, con las instituciones que conforman la RAUDA, no como un acto cerrado sino como un texto introductorio, que seguiremos trabajando, escribiendo, compartiendo, interrogando, sumando nuestro granito de arena en el proyecto de educación pública gratuita, inclusiva, emancipatoria y de calidad.

**Mgter. Ana Mohaded**

## ¿Cómo fueron los encuentros? ¿Para qué?

La pandemia mundial por COVID-19, que se declaró en marzo de 2020, trajo profundas transformaciones en todas las esferas sociales y tuvo particulares consecuencias a partir de la declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) en el sistema educativo universitario. Durante buena parte del 2020 y el 2021 se desarrollaron las actividades académicas de manera no presencial y con el apoyo de mediaciones tecnológicas como plataformas, aulas virtuales, redes sociales y aplicaciones diversas. Autoridades, docentes, no docentes y estudiantes de grado y posgrado debieron virtualizar sus actividades e interacciones para poder sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al inicio del año 2022 cuando la posibilidad de retornar a los espacios físicos se hizo real comenzaron a plantearse numerosos interrogantes, inquietudes e incertidumbres a nivel de la comunidad educativa y particularmente de la docencia que el Decanato de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba y su Secretaría Académica asumieron como propias. El diagnóstico inicial fue que la virtualización de la enseñanza nos puso frente a desafíos para los cuales no estábamos preparados, aunque sí contábamos con algunas iniciativas como la plataforma Moodle y un área de Tecnología Educativa muy integrada a la cursada que nos puso frente a la necesidad de desarrollar nuevas estrategias para poder asegurar el vínculo educativo y el acceso al **derecho a la educación** aun en épocas de aislamiento. Frente a esta situación inesperada junto a la incertidumbre se fue desarrollando una enorme creatividad pedagógica que, en el caso de las artes adquirió características

propias, que se plantearon como una especificidad que requería ser recuperada, debatida e incorporada por su valor en estos nuevos escenarios que nos tocaba atravesar en la post pandemia.

Es así que a partir de una convocatoria del Decanato, se conformó una comisión interdepartamental e interdisciplinaria que se planteó como prioridad el reencuentro de manera presencial en los espacios habituales que son las aulas. El objetivo del reencuentro fue celebrar la posibilidad del intercambio presencial para poner en común los afectos y las experiencias vividas como docentes e investigadores en ese extenso período de dos años. Asimismo, y frente a los desafíos del retorno se planteó la posibilidad de repensar a la luz de lo aprendido nuestro oficio de enseñar. Es así que se realizaron dos encuentros durante el año 2022 y producto de ese trabajo es que hoy presentamos esta publicación, que tiene mucho de diálogo, intercambio, emociones, juego, debate, trabajo colectivo y proyección interdisciplinaria.

El primer encuentro se realizó el 17 de marzo del año 2022 en una convocatoria abierta a todo el plantel docente de la Facultad de Artes que se denominó “*Volvemos a habitar las aulas... ¿y cómo?. I Encuentro de experiencias y propuestas pedagógicas de docentes de la Facultad de Artes*”. En ese espacio con formato de taller se propuso articular lo pasado con el desafío del presente a partir de una invitación proyectar de manera compartida estrategias de enseñanza para la vuelta a la presencialidad y su articulación con los espacios virtuales, recuperando las experiencias y saberes generados en los dos años de pandemia.

Se trabajó en grupos de debate e intercambio de experiencias significativas sobre cuatro ejes y preguntas para luego realizar propuestas a futuro. Los ejes fueron.

- **Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad** ¿qué decisiones tomamos sobre las dinámicas de clases, los entornos de aprendizaje, los contenidos, los trabajos prácticos, los trabajos o producciones grupales, la accesibilidad, etc. que puedan ser incorporados a la vuelta a la presencialidad?

- **Incorporación y desarrollo de recursos y materiales para la enseñanza** ¿qué herramientas, recursos didácticos, materiales, repositorios, aplicaciones incorporamos o produjimos en pandemia y cómo evaluamos su uso pedagógico para la próxima etapa?

- **Formas de evaluación mediadas por herramientas digitales:** dificultades, estrategias y hallazgos desarrollados durante 2020 y 2021. Posibilidades de recuperar algunas de estas formas en la próxima etapa.

- **Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas** ¿Cómo enfrentaron la virtualidad, qué dificultades tuvieron y cómo evalúan se puedan incorporar algunos de esos aprendizajes en la vuelta a la presencialidad? ¿Cómo se abordan en la enseñanza las transformaciones mismas en las producciones artísticas?

El segundo encuentro se realizó el 10 de agosto de 2022 y se propuso poner en común la experiencia del primer cuatrimestre donde volvimos a habitar las aulas con nuestros estudiantes y colegas para pensar y evaluar cómo se han desarrollado nuestras prácticas educativas y proyectar las prácticas futuras. En continuidad con el primer encuentro, nos propusimos reconocer logros y debilidades, reconstruir entre todos el proceso vivido, y especialmente construir colectivamente proyecciones y estrategias posibles hacia adelante, profundizando en los desafíos institucionales y disciplinares.

Para ello la tarea se organizó en dos momentos, el primero donde los grupos organizados por departamentos pudieron realizar una puesta en común y un diagnóstico a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo y quiénes son hoy nuestros estudiantes? ¿Cuáles son hoy los desafíos en nuestras prácticas de enseñanza de acuerdo a las dificultades y aprendizajes realizados en los años anteriores?. En este segundo encuentro comenzamos a interrogarnos profundamente no solo por las prácticas de enseñanza sino también por los aprendizajes de los estudiantes.

En función de la caracterización realizada en la primera parte del encuentro nos propusimos responder conjuntamente las siguientes preguntas: ¿Qué acciones y estrategias podemos pensar colectivamente para abordar las dificultades? ¿Qué características propias de la enseñanza y los aprendizajes en artes pueden enriquecer los procesos educativos en nuestra facultad? En esta última dinámica nos planteamos el análisis y las propuestas a partir de tres niveles: el institucional, por carrera y entre cátedras. El encuentro cerró con una puesta en común que abrió nuevos interrogantes y que planteó la necesidad de poder volcar algo de la riqueza que vivimos en los encuentros en una publicación.

De modo que la presente publicación es una consecuencia de esos espacios de intercambio y se propone la puesta en común de las experiencias para que en la circulación de las narrativas se puedan seguir enriqueciendo las prácticas, las personas y las instituciones vinculadas a la educación en artes, conscientes que hay una especificidad que debemos identificar, analizar y profundizar. **Por ello las preguntas que guiaron el relato de las experiencias son las siguientes** ¿De qué modo articulamos la especificidad de los saberes artísticos con los entornos virtuales? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Cómo se abordan en la enseñanza las transformaciones mismas de las producciones artísticas? ¿Cómo restablecer los aspectos poéticos/sensibles de las producciones artísticas en los entornos virtuales?

En esta primera publicación compartimos experiencias docentes vinculadas al:

- diseño y puesta en práctica de estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad durante los años de la pandemia

- la incorporación y desarrollo de recursos y materiales para la enseñanza

- diseño e implementación de formas de evaluación mediadas por herramientas digitales

En la narración de las experiencias buscamos no solo compartir las buenas decisiones si no también el quehacer diario donde con aciertos y errores se fué tramando el vinculo pedagógico en contextos adversos e inciertos donde el deseo de enseñar y aprender tendió numerosos e invisibles puentes para lograr el encuentro.

**Comisión organizadora y Comité editorial**

*Ivana Verónica Altamirano, María Alicia Cáceres,  
María Cecilia Cargnelutti, Eva Da Porta, Luis Diego Joyas,  
Ana María Mohaded, Hernando Hugo Varela, Suyai Virginillo*

## PARTE II



## Las experiencias

# Interacción y comunicación: un abordaje de los encuentros sincrónicos virtuales en relación con la enseñanza de la realización audiovisual

---

Autorxs:  
Ignacio Jairala  
José Matías Deon

## Ejes seleccionados:

**Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad.**

**Incorporación y desarrollo de recursos y materiales para la enseñanza.**

**Formas de evaluación mediadas por herramientas digitales.**

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Realización Audiovisual II.**

Carrera(s): **Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales (plan 2019).**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Segundo año.**

Conformación de la cátedra: **Prof. Titular Mario Gómez, Prof. Asistente Sergio Kogan, Prof. Ayudante A Daniel Tortosa y Prof. Ayudante B Matías Deon.**

Cantidad de estudiantes: **230.**

Período en que se desarrolló: **2020.**

Equipamiento técnico utilizado: **Hardware: computadoras, cámaras web o celulares, micrófonos para registrar audios (“manos libres” de celulares). Software: Google slides; navegadores web; Storyboarder.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Google Meet y Moodle para alojar el contenido.**

## Desarrollo de la experiencia

La enseñanza mediada por la virtualidad implicó un cambio en la interacción docente-estudiante. Los cuerpos de los profesores comenzaron, poco a poco, a ocupar un espacio diferente al áulico: se ubicaron ahora dentro de los límites del encuadre. Desde la comodidad (o incomodidad) de nuestros hogares el desarrollo del contenido no se realizó de cara a audiencia, sino frente a una pantalla en la cual múltiples “cuadrados” daban forma a una grilla que pasó a representar a los estudiantes. Estos cobraron un carácter más fantasmal o anónimo porque en su mayoría no encendían las cámaras para que pudiésemos verles. Así, las clases se realizaron en un nuevo espacio cuyo estatuto ontológico es aquel propio del mundo virtual, de plataformas como YouTube o Twitch. En él los espectadores participan a través de comentarios depositados dentro de la ventana de chat, en simultaneidad con la exposición del tema. Si bien esto resultaba positivo porque ese anonimato provisto por la mediación tecnológica permitió la participación de quienes tienen mayor temor a tomar la palabra en público; el intervalo entre interlocutores (docente-estudiante) cobró otro ritmo y otra dinámica muy diferente a la de la oralidad realizada en la co-presencia espacial. En este sentido, adquirió un carácter diferido porque atender al *chat* (más o menos “activo”) requiere el despliegue de la atención en simultaneidad con la exposición; hecho no siempre posible por depender de la capacidad singular de cada integrante del cuerpo docente. Además, resultó más conveniente esperar a que se dieran varias intervenciones de los estudiantes para “recuperarlas” en conjunto al momento de hacer una pausa en el desarrollo oral. La facilidad de “tepear y enviar” hizo que los estudiantes participaran acorde a sus impulsos de intervenir o preguntar. La inclusión de la función “levantar la mano” fue incorporada a Google Meet con posterioridad al inicio de los encuentros virtuales. Más allá de lo anterior, algunos comentarios resultaban extemporáneos porque ya habían sido respondidos en el curso de la exposición.

En cierto sentido, podría decirse que hubo una “mayor” interacción que en el aula física, pero sucedió en detrimento de la profundidad de algunos contenidos debido a esos “retrasos” y “pausas” de la comunicación mediada por la tecnología. Cuando se “trababa” el video y el audio de alguna participante la clase se tornaba más espesa y tediosa. Los modos de participación áulica se solaparon con las lógicas de las redes sociales.

Por otro lado, en este tipo de interacción la ausencia de los cuerpos de los estudiantes no permitió ese *feedback* directo que se tiene al mirar sus rostros mientras se desarrolla la explicación. Incluso aquellos momentos de no participación de los estudiantes arrojaban al interior de una nebulosa la percepción de cuánto se puede estar entendiendo el contenido. En esos casos debíamos insistir en que tomaran la palabra para que, en el diálogo, pudiésemos atender al modo en que ellos iban incorporando los contenidos. Esa ausencia del cuerpo implicó, a nuestro entender, una reducción de la comunicación a su aspecto lingüístico y detectamos algunas dificultades en la elaboración de enunciados “correctos” desde la perspectiva de los autores trabajados en clase. Por lo tanto, nos vimos en la necesidad de replantear la dinámica de los encuentros sincrónicos virtuales.

La cátedra decidió utilizarlos mayormente como espacio de diálogo, debate e incluso de taller. Esto implicó la producción de materiales de estudio en los que se desarrollara el contenido para que los estudiantes siguieran por su cuenta y a su ritmo la teoría. Por su parte, estas nuevas clases tenían como finalidad que los estudiantes enunciaran sus dudas, por un lado, y expusieran los avances y dificultades en relación con sus proyectos realizativos, por el otro.

Se utilizó la herramienta *Google Slides* para la confección de presentaciones. Las diapositivas permitieron incluir distintos materiales para el desarrollo del contenido. En particular, se combinó el uso de recuadros de texto para indicar ideas principales en conjunto con videos de le docente explicando a cámara los núcleos teóricos. El material se puso a disposición en el aula virtual (Moodle) con antelación para que los estudiantes llegaran al encuentro sincrónico con este ya visualizado. Además, se podían incorporar allí enlaces a ejemplos de videos en otras plataformas como YouTube. Los paratextos lingüísticos sirvieron de “ancla” de la teoría en los análisis de secuencias fílmicas propuestas como ejemplos. La elección del formato presentación le permitió a los estudiantes navegar por el contenido de un modo más libre, a su ritmo, yendo y viniendo sobre los puntos en que quedase alguna duda. Asimismo, al permanecer en la plataforma, sirvió para el repaso de los contenidos de la materia más adelante en el ciclo lectivo, en los momentos de evaluaciones parciales. Es decir, utilizamos ese tiempo diferido a nuestro favor aunque requirió mucho más tiempo de preparación de cada clase-presentación.

6° Encuentro Virtual - Presentación de la Clase - Puesta en escena, puesta de cámara y decoupage.



Fig. 1 Presentación de diapositivas realizada con materiales audiovisuales diseñados y producidos para la clase por el equipo de cátedra.

En relación con el concepto de *découpage* (Aumont, 2013), central para el desarrollo de esta materia, estas decisiones abrieron más tiempo para incorporar nuevos ejemplos para el análisis así como también abordar el uso de softwares específicos para la producción de *storyboards*. Un *storyboard* es un tipo de *découpage*, con

forma de historieta, que permite previsualizar los planos de un proyecto audiovisual a filmar en la etapa de rodaje. Permite, en instancias de preproducción, analizar los modos en que un relato fílmico pretende construir y desarrollar la tensión dramática con los futuros planos (aquellas imágenes móviles que sirven de unidades para la escena). Por lo tanto, resulta indispensable en la instancia de planificación puesto que es el momento en que le docente puede pensar con estudiantes cómo está “funcionando” la propuesta en términos de estructura narrativa a nivel de la secuencia o la escena.

El encuentro sincrónico, que intentaba sostener la duración del tiempo del aula (dos horas reloj), resultaba tedioso para los estudiantes. Con las decisiones mencionadas quedó, así, liberado de la actividad expositiva de explicar el contenido en una “clase magistral”. Además, esto nos permitió optimizar el tiempo centrándonos en formas de interacción que abrieran a una participación real: el diálogo e instancias de taller en las que podíamos mostrar cómo resolver algún problema concreto en el software. El hecho de que tuviesen que “hablar más” también dio lugar a que los estudiantes socializaran con sus compañeros conocimientos, desafíos y estrategias en relación con aquellas dificultades encontradas en sus propios procesos realizativos.

En relación con la evaluación, la mayor participación en estos encuentros sirvió como termómetro para ir identificando qué aspectos del contenido tenían mayor o menor claridad antes de las instancias de acreditación formal. Además, posibilitó un abordaje más práctico de los conocimientos porque eran los estudiantes quienes podían ir analizando, en conjunto con el docente, los ejemplos que se habían traído. Incluso era posible incorporar otros propuestos por alguna alumne quien solamente tenía que colocar el enlace en el chat. A diferencia del aula, donde las conexiones a internet y entre los dispositivos no están “aceitadas”, en el espacio virtual resultaron un elemento fructífero.

En contraste con lo anterior, algunos aspectos negativos tuvieron que ver con el mayor tiempo invertido fuera de clase para la producción de materiales que, además de ser explicativos, resultaran “entretenidos”. Asimismo, el aumento de la participación de los estudiantes no se tradujo en mayor “visibilidad” del estudiantado. Las pocas cámaras encendidas e incluso los pocos encuentros entre pares docentes revistieron a la clase de un halo de mero instrumento de “transmisión” de señales eléctricas para comunicar un contenido. El encuentro que implica toda relación entre enseñante-enseñado quedó desprovisto de esa calidez que habilita el convivio de los cuerpos.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

La suplantación del encuentro en el aula por una instancia mediada tuvo tanto aspectos positivos como negativos, de acuerdo con lo comentado en el apartado anterior. Recuperar el diálogo y fomentar la participación resultó un desafío mucho mayor a lo que era antes de las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio. Para los docentes, no contar con la densidad que los cuerpos otorgan al ambiente del aula resultó, por momentos, desmotivador. Además no favoreció ese diálogo más informal que puede acontecer en los momentos previos o posteriores a la clase en los cuales alguene estudiante aprovecha para realizar una consulta. Tampoco pudimos presenciar o escuchar los debates entre integrantes de los grupos dados en esos momentos previos a realizar tutorías.

Por otro lado, la virtualidad produjo una dinámica en la que el pensar juntas tuvo menos espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes se centraban en las entregas, en aquello que tenían que subir al aula virtual, y esperaban la calificación. Esto, para Realización Audiovisual II, en donde trabajamos procesualmente y donde las calificaciones suelen tener un carácter más cualitativo al completarse con lo informado por el tutor, dificultó evaluar los trabajos de aquellos grupos más autónomos en sus procesos aunque “ausentes” en los encuentros.

Sin embargo, diferir el desarrollo del contenido y utilizar los encuentros sincrónicos virtuales como espacios para dialogar nos permitió responder más dudas, incorporar nuevos materiales en el momento de la clase, y socializar ejemplos y estrategias. Por otro lado, implicó mucho más trabajo para los docentes. Además de explicar, acompañar y evaluar debimos convertirnos en “productores de contenido”, ante lo cual el deadline para subir las presentaciones configuró una presión extra que se sumó a la ansiedad del clima general de incertidumbre a causa de la pandemia de COVID-19.

## Comentarios finales

Esta nueva etapa que acontece ya no nos encuentra en momentos de aislamiento o distanciamiento social fuerte y, entonces, nuevos desafíos aparecen. La vuelta al espacio áulico no constituye un retorno a esa vieja normalidad. Esta etapa permitió replantearnos cómo establecer condiciones de interacción y participación entre docentes y estudiantes que conjuguen los aspectos positivos de ambas instancias. Para lograrlo, consideramos que algunos elementos a sostener son la producción de ciertos materiales para su consulta en el aula virtual y la utilización del encuentro para, además de aclarar dudas, realizar talleres en los cuales “pensemos juntas”. Así podríamos recuperar aquello que Donald Schön (2008) veía central para la formación profesional: la potencia de la reflexión en la acción.

Por último, las restricciones que inhabilitaron que los estudiantes se juntaran a filmar sus proyectos potenciaron la reflexión teórica y expresiva porque expandie-

ron la instancia de planificación. Permitieron dedicarle más tiempo a las tareas de diseño y producción de recursos para previsualizar esa narración en planos a partir de pensar en profundidad el *découpage*. Consideramos que la calidad de los trabajos evaluados en las mesas de exámenes finales fue superior a la de otros años. Ahora que no hay restricciones, recuperar los aspectos positivos de la virtualidad implica reajustar la temporalidad de esos procesos de diseño y reflexión en conjunto con las demás etapas de la realización (rodaje, montaje y postproducción).

---

## Bibliografía

Aumont, J. (2013). *El cine y la puesta en escena*. Colihue.

Schön, D. A. (2008). *La formación de profesionales reflexivos: hacía un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

# Emergencia, composición y memoria: tiempo sincrónico y tiempo diferido en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la práctica musical

---

Autore:  
Agustín Domínguez Pesce

## Eje seleccionado:

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de las materias: **Composición II y Fuga.**

Carrera(s): **Licenciatura en Composición Musical con orientación en Lenguajes Contemporáneos.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Composición II: Segundo año; Fuga: Tercer año.**

Conformación de la cátedra: **Prof. Titular Agustín Domínguez Pesce, Prof. Asistentes Lic. Rodrigo Ramos Ruiz (Composición II), Lic. Eduardo Allende (Fuga), Ayudantes Alumnos: Rosario Serafín, Valentina Götte, Santiago Tissera, Luis Eduardo Pinto, Julio Alejandro Orellana y Dylan Martin.**

Cantidad de estudiantes: **Composición II: 65 en 2020 y 20 en 2021; Fuga: 20 en 2020 y 35 en 2021.**

Período en que se desarrolló: **2020 y 2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **computadora portátil personal (docentes), placa de sonido externa, micrófonos profesionales (y accesorios que mejoran la calidad de registro de sonido), teléfono celular para registro de video, grabador de sonido digital-portátil, piano vertical, guitarra clásica y controladores Midi.**

Mediaciones Técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Aula virtual Moodle, programas de grabación, edición, montaje y mezcla de audio digital, editores de video digital, programas de edición de partituras, procesadores de texto, imágenes y diapositivas, aplicaciones de videollamada dentro de la plataforma Moodle de la Facultad.**

## Desarrollo de la experiencia

Composición II y Fuga son dos espacios curriculares de áreas diferentes del plan de estudios: el primero pertenece al Área de Práctica Musical y el segundo, al Área de Técnicas del Lenguaje. La modalidad de desarrollo de ambos es teórico-práctica de carácter procesual.

Composición II está orientada a la escritura de música de cámara, es decir, para pequeñas formaciones instrumentales. Allí planteamos también algunas experiencias de mixtura con sonidos electroacústicos. En Fuga trabajamos con escritura para piano solo y pequeños ensambles homogéneos (vientos de maderas, cuerdas pulsadas o con arcos, etc.). En ambas asignaturas abordamos la composición de música instrumental, con partitura musical detallada, lo que define un territorio específico de aprendizaje técnico, con mucha libertad en el terreno estético.

En la clase desarrollamos los contenidos de manera integral, interrelacionando aspectos teóricos y prácticos de la composición. Esto implica la audición de ejemplos con seguimiento de la partitura y el visionado de videos. Además, hacemos énfasis en el análisis auditivo y sin partitura de interpretaciones de música seleccionadas por la cátedra. El análisis musical de dichos ejemplos desde la perspectiva de su contenido musical (materiales, forma, *performance*, etc.) contribuye a la adquisición de vocabulario técnico. La clase se desarrolla con el formato curricular de taller, con actividades de audioperceptiva, análisis, composición e interpretación en el momento o domiciliarias. El taller es un espacio de reflexión sobre la *praxis* compositiva, tanto la propia como la de otros compositores. Al mismo tiempo, es un espacio de foro que permite la participación activa de los estudiantes no solo con la palabra, sino también con el cuerpo.

Desde las ciencias cognitivas de segunda generación sabemos que la mente no es una suerte de computadora representacional. El continuo cuerpo-mente-entorno es fundamental para el desarrollo cognitivo. Entendemos que la práctica de la composición es también corporal, en la medida en que los estudiantes deben poner el cuerpo en la creación de sus obras para experimentar la dimensión de la *performance* como parte del proceso creativo. Por eso, incentivamos a que toquen sus propios trabajos y los de sus compañeros. Además, disponemos momentos en la clase semanal para trabajos que implican crear música y tocar en vivo. Consideramos que la cátedra debe articular la práctica de la composición con las prácticas musicales que los estudiantes ya tienen en su *praxis* vital y, desde allí, abrir paso a la construcción de aprendizajes significativos.

El ASPO nos impuso la modificación completa del entorno habitual de aprendizaje de las carreras de grado del Departamento de Música, que es el ámbito profesionalizante de la Facultad de Artes. El aislamiento de profesores y estudiantes, su confinamiento a espacios individuales, supuso el empobrecimiento brutal del espacio social-sonoro que pasó, sin transición ni preparación alguna, a estar indefectiblemente mediado por la tecnología (muchas veces con recursos técnicos muy precarios). Específicamente para una asignatura de práctica musical como Composición II, esto supuso un conjunto de problemas que tuvimos que abordar contemplando los objetivos ya establecidos por el programa anual de la asignatura. Primero, la imposibilidad de encuentro grupal entre pares y la carencia del espacio sonoro de la Facultad (con todos los recursos específicos que esta ofrece para mejorar las condiciones de estudio y producción de conocimientos). Segundo, la imposibilidad de acceso a la audición y prueba de las partituras con instrumentos reales y con intérpretes que puedan enriquecer con su *feedback* el trabajo de quienes componen. Tercero, la falta de posibilidades para acceder a conciertos, recitales y festivales de música que ofrece la ciudad, ya que la práctica de la composición de música para concierto supone el aprendizaje y la habituación de la práctica de la audición. Cuarto, apareció con el nuevo entorno la necesidad del aprendizaje de herramientas novedosas para la enseñanza por parte de los docentes y de nuevas maneras de estudio y aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto puso en evidencia la importancia de enseñar a usar herramientas necesarias para el acceso al material, destinando tiempo del dictado de clases para ello.

Frente a este diagnóstico, delineamos un conjunto de estrategias metodológicas que contemplaran los recursos humanos y técnicos disponibles en la cátedra. Realizamos un monitoreo de la aplicación de las estrategias en reuniones de la cátedra y en consulta permanente con los estudiantes. En 2020, hicimos una encuesta sobre la disponibilidad de recursos técnicos para la asistencia a las clases en forma remota (para conocer con qué dispositivo contaban y si estos, así como el espacio de trabajo del que se disponía, eran personales o compartidos, entre otras cuestiones). Frente al aumento considerable de la matrícula en 2021, adoptamos una modalidad de corrección de los trabajos compositivos en comisiones y dispusimos que la mitad de los trabajos debían ser realizados a través de composición musical en grupo.

Durante 2020 y 2021, realizamos encuentros semanales sincrónicos en el habitual horario de clase presencial de cada materia. Los encuentros se llevaron a cabo en diversas plataformas (Jitsi, Meet y Zoom) hasta la actualización a Moodle 3.0 del aula virtual, a partir de la cual se utilizaron Big Blue Button (exposición de temas) y Google Meet (trabajos interactivos en grupos pequeños y grandes).

La cátedra dispuso del aula virtual como medio exclusivo de comunicación, manteniendo otros alternativos cuando esta estuviera en mantenimiento; estos fueron el grupo de Facebook (configurado como entorno educativo, similar a un aula virtual) y el correo electrónico de los profesores. Se le otorgó una fisonomía al aula virtual que reflejase el programa de la materia, de manera que los estudian-

tes pudieran contar con un entorno donde las actividades y los contenidos estuvieran organizados temática y secuencialmente. Allí pusimos a disposición de los estudiantes un repositorio de archivos con la bibliografía especializada en formato digital (con fines educativos), las consignas de trabajos semanales y compositivos evaluables, los apuntes surgidos de la toma colectiva de notas de clases a cargo de los ayudantes alumnos y las partituras de obras musicales (tanto en \*.pdf como en formato editable \*.mszc \*.mlx). También estuvieron a disposición las presentaciones de diapositivas usadas en las clases expositivas y los foros de consultas sobre los diferentes temas desarrollados.

Con los ayudantes alumnos de Composición II, se procedió en tiempo récord de un mes a la digitalización completa del libro *Modelos para estudiantes de composición de Schoenberg* y se generó un [audiolibro](#). Los ayudantes transcribieron todos los ejemplos del libro que configura una metodología de trabajo compositivo-secuencial que fue de gran importancia para los estudiantes, dadas las circunstancias extraordinarias de ASPO.

Utilizamos el aula virtual para la entrega de tareas y su posterior publicación en foros para favorecer la audición de la producción de cada estudiante por parte de todo el grupo. La evaluación y comunicación de devoluciones de los trabajos fueron realizadas tanto de manera sincrónica (en comisiones y en plenario) como asincrónica (de manera escrita y con mensajes de voz). Tuvimos especial cuidado en el diseño de un plan que permitiera que todos los estudiantes pudieran rotar por las comisiones (de manera que ambos profesores podamos ver sus trabajos al menos dos veces) y que variaran las formas de comunicación de devoluciones y calificaciones. Esto que se resume aquí implicó un esfuerzo denodado –y a veces hasta excesivo– tanto para profesores como para estudiantes.

Las instancias de evaluación de cada asignatura fueron las siguientes:

Composición II	
TC 1	Una serie de 3 breves piezas contrastantes para piano o guitarra. Utilizar el Principio de Variación, desarrollo motivico y cambios de tonalidad/modalidad. Grupal. 3 a 4 minutos.
TC 2	Una composición para 2 instrumentos (uno armónico). Usar una forma musical dada y cambios de textura. Individual. 3 a 4 minutos.
TC 3	Una composición para 2 o 3 instrumentos (puede tener voz y procesos electrónicos). Utilizar cambios de métrica y textura. Individual. 3 a 4 minutos.
TC 4	Una composición para 2 o 3 instrumentos (puede tener voz y/o procesos electrónicos) que trabaje sobre la elaboración de las cualidades tímbricas del sonido, utilizando procesos de vectorización paramétrica. Grupal. Entre 4 y 6 minutos.
TC Integrador	Realizar un Proyecto que integre los contenidos de la materia en una obra que muestre sus intereses personales como compositores. 2 o 3 instrumentos (melódico, armónico y rítmico). Puede tener electrónica. Individual. Hasta 5 minutos.

Fuga	
TC 1	Realizar una invención a 2 o 3 partes con un plan tonal dado. Para piano o instrumentos de viento.
TC 2	Realizar una fuga en modo mayor a 3 partes reales con un sujeto dado. Para piano.
TC 3	Realizar una fuga en modo menor a 3 partes reales con un sujeto dado. Para trío de cuerdas.
TC 4	Realizar una fuga en modo mayor a 3 partes reales usando diferentes tipos de episodio (Gedalte). Para trío de vientos.
TC 5	Realizar una fuga a 3 partes reales (modo menor) a partir de un sujeto de larga duración (12 / 16 cc.). Usar estrechos y puntos de pedal. Para trío/cuarteto de heterogéneo.
TC Integrador	Realizar un proyecto que integre los contenidos de la materia. Componer una pieza musical que muestre sus intereses personales en la composición.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

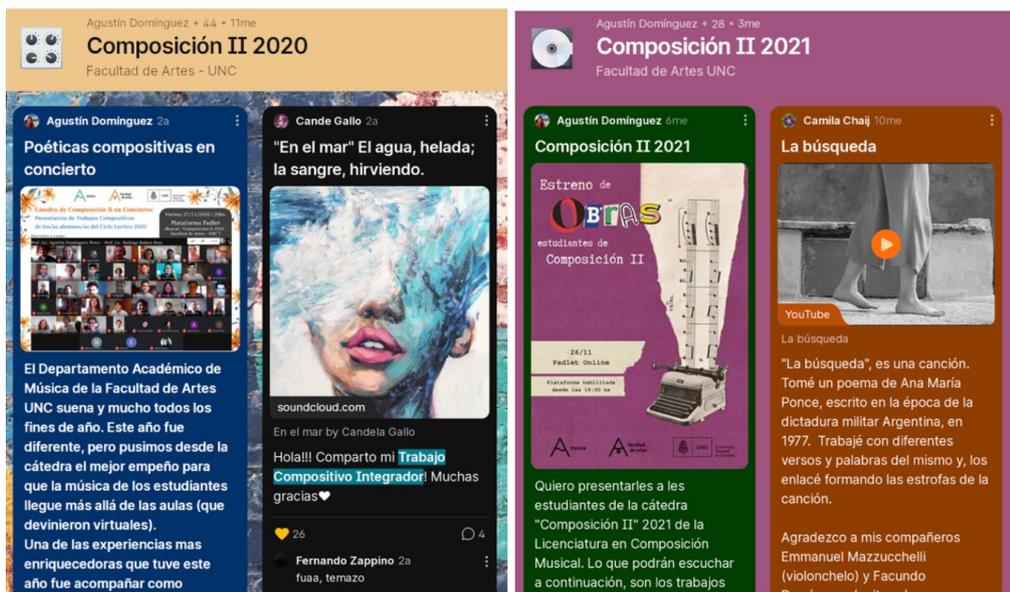
La agenda diaria de los encuentros sincrónicos fue anunciada siempre con anticipación por mensaje interno del aula virtual. De esta manera, buscamos contribuir con la mejor organización del tiempo de estudio. Implementamos actividades de resolución *in situ*, en pequeños grupos, y con entrega semanal de avances que fueron corregidos en dichos encuentros. También, actividades expositivas a cargo de los estudiantes, para favorecer la participación individual y la interacción con sus compañeros.

Algunos encuentros fueron grabados y alojados transitoriamente en el aula virtual (en especial, la exposición de contenidos). No obstante, decidimos abandonar la práctica de grabación semanal de las clases debido a la disminución de estudiantes presentes en el momento del encuentro sincrónico. La decisión está fundamentada en la jerarquización del tiempo de co-presencia. Al grabar las clases muchos estudiantes comenzaron a ausentarse, lo cual imposibilitaba su participación en las actividades interactivas. Esto no impidió que la cátedra realizara eventualmente videos breves para explicar algunos contenidos del programa. Pero permitió poner en valor las actividades interactivas y el tiempo de encuentro entre estudiantes, ayudantes y profesores. En este sentido, tiempo sincrónico y tiempo diferido fueron dos territorios de trabajo que tuvimos que ir asignando para que coadyuvaran y no interfirieran con los procesos de enseñanza-aprendizaje ni con las cualidades disciplinares específicas.

Las modificaciones del programa en ambos años fueron significativas en relación a la metodología de trabajo, la cual forma parte de los contenidos que se enseñan. La composición musical es una *praxis*. Por lo tanto, Composición II es una materia eminentemente práctica y requiere del trabajo en grupo como enunciamos más arriba.

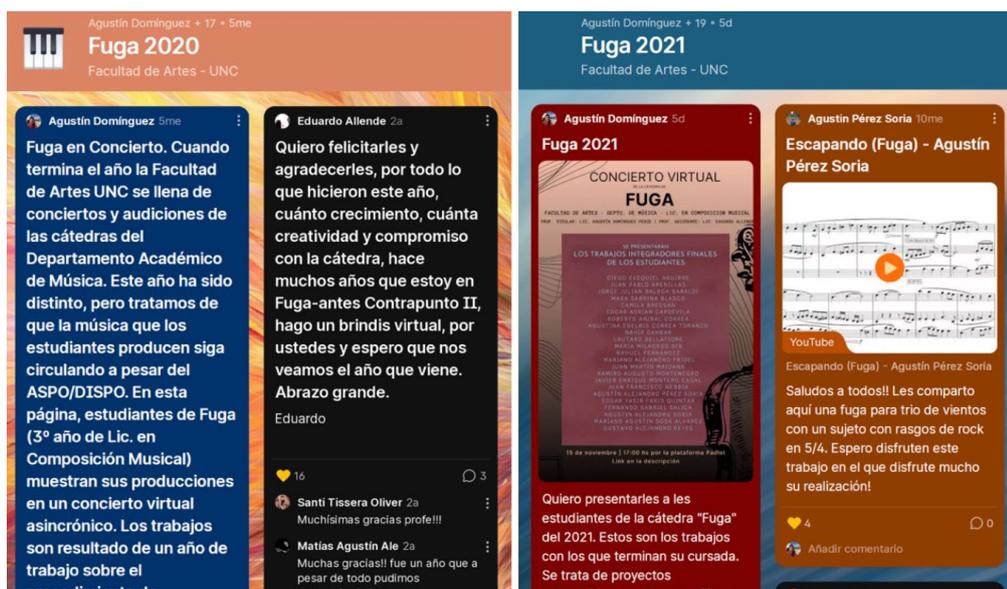
En 2021, el festejo de los diez años de la Facultad se realizó el día de la última clase de Composición II. Propusimos hacer una actividad presencial durante el horario de la clase, en la explanada del Pabellón México antes del festejo principal. Allí se desarrolló una guitarreada después de la clase que fue muy emotiva, considerando los dos años de aislamiento de los que veníamos. Les estudiantes allí presentes nos manifestaron la importancia de los encuentros presenciales y la carencia que habían sentido de estos durante los dos años de cursada de su carrera, la cual había iniciado junto con la pandemia de COVID-19.

La publicación de las obras finales fue realizada en dos instancias complementarias. Por un lado, un concierto final asincrónico en la plataforma Padlet, al que se puede acceder mediante los siguientes enlaces.



[https://padlet.com/agustincompounc/compo\\_2\\_2020](https://padlet.com/agustincompounc/compo_2_2020)

[https://padlet.com/agustincompounc/compo\\_2\\_2021](https://padlet.com/agustincompounc/compo_2_2021)



[https://padlet.com/agustincompounc/fuga\\_2020](https://padlet.com/agustincompounc/fuga_2020)

[https://padlet.com/agustincompounc/fuga\\_2021](https://padlet.com/agustincompounc/fuga_2021)

La gestión de los conciertos estuvo a cargo de estudiantes y ayudantes de cátedra, en forma colaborativa. A continuación, se muestran los diseños que hicieron los estudiantes para la difusión de cada concierto:



Por otro lado, realizamos publicaciones anuales de la memoria de los trabajos compositivos de cada cátedra. Gracias a la recepción digital de las presentaciones y la creación de un archivo anual de la cátedra, se procedió a la realización de dos compilaciones de partituras y comentarios de las obras producidas por los estudiantes y se las protegió con la licencia Creative Commons.

**Memoria de trabajos**

[Composición II 2020](#)  
[Composición II 2021](#)

[Fuga 2020](#)  
[Fuga 2021](#)

Estas dos ediciones de la cátedra con fines educativos constituyen un registro para saber qué hicimos y pensar propuestas para mejorar el trabajo docente. Es un documento útil para estudiantes que están cursando la materia, como así también para quienes ya la cursaron e, incluso, para quienes se proponen rendirla en condición de libres.

Las *Memorias de trabajo* y el concierto final asincrónico, en calidad de instancias de publicación de las producciones artístico-pedagógicas, permiten historiar el trabajo desarrollado por estudiantes y docentes. Además, son útiles para la evaluación de la propuesta de trabajo de la cátedra, la autoevaluación de los docentes y la comunicación de las producciones que son difundidas con las otras cátedras que integran el plan de estudios.

## Comentarios finales

Luego de la pandemia por COVID-19, hay voces que destacan la idea de que en la emergencia hay una oportunidad para aplicar cambios que la educación necesitaba hace mucho tiempo. Son perspectivas que con un aura de modernización y en su afán de poner en valor «lo positivo» –lo que fuimos capaces de hacer para salvar un barco que de lo contrario se hubiera hundido– terminan por ocultar los conflictos que piden a gritos ser escuchados.

Sería un poco ingenuo suponer que las empresas y compañías que conciben a la educación como un mero negocio no aprovecharon la oportunidad que impuso la emergencia sanitaria para avanzar con sus programas de conquista de mercados. Las universidades tienen la obligación frente a ello de no dejarse torcer por intereses exclusivamente de mercado y defender los valores y las cualidades específicas de las disciplinas que transmiten, lo cual dista mucho de aislarse de la sociedad y significa justamente cumplir uno de sus roles en la comunidad. Tenemos la convicción de que es necesario cuidar el entorno profesionalizante que brindan las universidades a sus estudiantes. Consideramos que en nuestro contexto actual es legítima la pregunta sobre qué aprendizajes nos dejó la experiencia de la emergencia sanitaria y cómo podemos aplicarlos una vez concluida. Pero también es legítimo poner en juego la memoria para reflexionar en profundidad sobre lo que a menudo es más difícil de nombrar, esto es, las sombras, «lo negativo». No hay duda de que nuestra capacidad de adaptación como humanidad es asombrosa. Pero también lo es nuestra capacidad de reflexionar en términos de complejidad.

El 2020 fue un año singular en cuanto a la transformación de nuestras prácticas vitales. Desde las cátedras Composición II y Fuga hicimos un denodado trabajo de adaptación del programa anual, maniobrando dentro de lo posible, pero el resultado no fue sin pérdidas. En el año 2021 tuvimos la ventaja de recuperar algunas de las experiencias de adaptación del programa anual desarrolladas en el año anterior. Consideramos que, por la falta del cursado presencial, que es fundamental para el aprendizaje de las artes, el resultado obtenido no ha sido, de nuevo, sin pérdidas.

Queremos dejar asentado en la memoria que los medios que utilizamos para la enseñanza y el aprendizaje en 2020 y 2021 fueron producto de una emergencia sanitaria y no de las necesidades propias de la práctica disciplinar. Cualquier aprovechamiento posterior a la pandemia debería contemplar esto. La forma de enseñar, el cómo enseñamos, modifica lo que aprendemos porque el conocimiento es precisamente provisional, tiene sentido en un entorno determinado. La mediación (tecnológica en este caso, pero cualquier otra también) supone un salto cualitativo que transforma la práctica disciplinar específica y esto supone un compromiso mayor cuando se trata del aprendizaje de prácticas artísticas.

Para resumirlo de alguna forma, consideramos que el conocido refrán de la popular canción de Jorge Drexler, “nada se pierde, todo se transforma”, no deja ver el problema de que el cambio lleva implícito algún tipo de pérdida. Las herramientas y los recursos digitales se usaban en nuestras asignaturas ya antes de la pandemia y las seguiremos usando en adelante, pero siempre atendiendo a las cualidades y necesidades específicas de las habilidades que se busca desarrollar en los estudiantes.

# Un recorrido por la pedagogía entre la presencialidad y la virtualidad

---

Autorxs:  
Salit, Celia  
Yazyi, Marina  
Cargnelutti, Jennifer  
Ávila, Florencia  
Caminos, Ana Belén

## Eje seleccionado:

**Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Pedagogía.**

Carrera(s): **Profesorados de Teatro, en Educación Musical y en Educación Plástica y Visual de la Facultad de Artes (UNC).**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Primer año.**

Conformación de la cátedra: **Profesora Titular Celia Salit, Profesora Adjunta Marina Yazyi, Profesora Asistente Jennifer Cargnelutti, Profesora Ayudante A Florencia Ávila, Adscripta Ana Belén Caminos, Ayudantes Alumnxs Florencia Bordone, Clara Galletti Baldi.**

Cantidad de estudiantes: **400.**

Período en que se desarrolló: **Agosto a diciembre 2020/2021 (2do cuatr.).**

Equipamiento técnico utilizado: **Videollamada, reproductores de audio/video/imágenes, pizarras digitales.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Plataforma Moodle, Google Meet y Big Blue Button (BBB), formularios, carpetas y documentos drive, Padlet, Presentaciones de Google, Google Jamboard, Genially, edición de textos, videos, audios e imágenes libres.**

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

### 1. Respondiendo a la invitación

Para el equipo de la cátedra Pedagogía, unidad curricular común del primer año de las carreras de Profesorados de Teatro, en Educación Musical y en Educación Plástica y Visual de la Facultad de Artes (UNC), este encuentro se torna un convite para reflexionar acerca de una dimensión que no solo se constituye en herramienta de lectura del acontecimiento pandemia, sino que, para nosotras, resulta medular desde la perspectiva epistemológica del campo pedagógico que sostenemos y que, consecuentemente, opera como eje teórico metodológico de nuestra propuesta de enseñanza. Se trata de la dimensión política de las prácticas educativas. Es desde allí que leemos –y procuramos que lxs estudiantes lean– las temáticas que seleccionamos como contenido de la materia.

Desde este núcleo de sentido, para esta presentación nos desafiamos a compartir en un “doble juego” nuestra lectura pedagógica –que es a la vez político-ideológica y ética–. Ello deviene en la necesidad de analizar, por una parte, y en cuanto especialistas en educación, particularidades y efectos que los procesos de la suspensión de la presencialidad producen en las prácticas de escolarización en su conjunto. Por otra parte, en tanto equipo a cargo del espacio curricular Pedagogía, abordar dichas particularidades y efectos como contenidos específicos de la disciplina que nos toca enseñar. Ambas situaciones nos enfrentan a similares preguntas y preocupaciones que procuramos expresar en los siguientes interrogantes estructurantes de la propuesta formativa: ¿Qué nuevas representaciones se construyen en torno al lugar de la escuela en las actuales condiciones de escolarización? ¿Cómo se configura el formato escolar en el presente? ¿Qué relaciones son posibles de pensar y construir entre la política y la pedagogía? ¿Qué decisiones políticas atraviesan las prácticas educativas? ¿Qué aporta una lectura política de la pedagogía para la formación de futurxs docentes? ¿Cómo ingresa lo político y la política en la cotidianidad escolar? ¿Qué procesos de subjetivación se ponen en juego? ¿Qué articulaciones son posibles construir entre educación, arte y política?

### 2. Una lectura pedagógico-política del acontecimiento pandemia

A nuestro entender la escolarización durante 2020 y 2021 enfrentó un “acontecimiento” en el sentido que Cerletti (2008) le asigna al término, es decir, alcanzó un nivel de tensión y complicación tan extremo que la institucionalización vigente pareció encontrarse en los límites del quiebre. En efecto, el conjunto de características que “formatean” el Sistema Educativo, su matriz estructurante, sus regularidades –esto es, aquellos rasgos que caracterizaron lo que conocemos como “formato escolar” (presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema, inmediatez, obligatoriedad; universalización, lo colectivo y aprendizajes monocrónicos)–, en algunos sentidos, han estallado.

Frente a la situación que nos interpela doblemente, como intelectuales contemporáneos críticos y como profesoras de Pedagogía involucradas en la formación docente, nos comprometimos, en primer término, a analizar el acontecimiento y sus efectos para luego adecuar nuestra propuesta formativa. En segundo término, nos propusimos involucrar a lxs estudiantes, desde la incorporación de herramientas teórico-metodológicas, en procesos de reflexión que como futurxs docentes consideramos que deben poner en juego de manera irrenunciable, en tanto se trata de mirar los cambios que se van produciendo en su futuro espacio de inserción profesional y laboral, que lxs tendrá a ellxs como protagonistas. Entendemos que asumir esta decisión va en clave con reconocer, en palabras de Freire (2010), que “la educación es un acto político (...) y el acto político es también educativo”.

En consonancia con ello, la perspectiva epistemológica que asumimos se expresa en la propuesta de cátedra formulada en la idea eje que estructura la materia y que enunciamos del siguiente modo: “Una lectura de la Pedagogía en clave política. Prácticas educativas, escuela y sujetos en contexto”. En efecto, tal como se lee en la Fundamentación, a nuestro entender:

Teorizar acerca de los procesos educativos demanda, desde la perspectiva que asume la Cátedra, reconocer –en el punto de partida– que siempre se trata de procesos insertos en contextos sociohistóricos y culturales específicos. En vínculo con ello, entendemos que la educación es un **acto político**, nunca neutro ni aséptico, y concebimos a docentes y estudiantes como **sujetos políticos**. Proponemos, por ende, una lectura de la Pedagogía en clave política, desde la cual lxs invitamos a recuperar sentidos genuinos y dotar de nuevas significaciones a “lo político” y “la política”. Desde estas definiciones iniciales entendemos que no es posible eludir –en vínculo con una lectura histórica– el análisis de las particulares situaciones que atraviesa la educación en el actual contexto (Salit et al., 2021).

El eje estructurante que venimos sosteniendo desde 2016 cobró un significado particular en 2021. En línea con ese reconocimiento, la unidad de apertura –que titulamos “Condiciones de escolarización y contexto”– abordó en este ciclo lectivo una aproximación a prácticas y representaciones en torno al lugar de la escuela en las actuales condiciones de escolarización y las nuevas configuraciones que se construyen en lo escolar. Así, el propio contexto de pandemia se volvió “asunto pedagógico”. Ya hacia el cierre de la materia, tematizamos nuevamente el acontecimiento, desde la unidad que denominamos “Prácticas educativas en la contemporaneidad”, en la cual procuramos analizar, en simultaneidad con los hechos, presencias y ausencias del Estado nacional y de la jurisdicción Córdoba en las nuevas condiciones de la escolarización. Enorme desafío dado los condicionantes que la virtualidad impone, en tanto restringe el contacto cara a cara y particularmente limita las posibilidades de confrontación e intercambio de ideas y posiciones.

A continuación, acercamos las decisiones de orden conceptual y también metodológicas que asumimos, a partir de la narración de algunas de las acciones implementadas.

### 3. Narrar y poner en juego procesos reflexivos sobre la propia práctica durante la suspensión de la presencialidad

En el marco de lo expuesto, para iniciar el cursado de la materia, hicimos explícita una propuesta de conversación. Invitamos a lxs estudiantes, precisamente, a conversar sobre el contexto que nos atravesaba, puesto que era inédito tanto para ellxs como para nosotrxs. Nos inspiramos en las palabras de Ubieto (2021), quien escribió lo siguiente: “en este contexto, entonces, tal vez ayude recuperar la conversación como herramienta de construcción de lazos intersubjetivos en toda ocasión y circunstancia” (p. 22). Ello, dice Larrosa (2004), para ver hasta qué punto somos capaces de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. Luego de esta invitación, compartimos con lxs estudiantes la trastienda de la clase, los intercambios que tuvimos al momento de planificarla, con la intención de poner de manifiesto algunas ideas fuerza que se suscitaban en torno a las prácticas educativas y, en particular, en torno a la escuela a modo de cara y contracara. De esta manera quisimos explicitar ciertas paradojas acerca de las instituciones educativas. Partimos de la crítica que las desvaloriza, representada en imaginarios de la escuela moderna tradicional, para problematizar dichos y decires, y explicitar cómo la suspensión de la presencialidad puso a la escuela en un lugar central de reivindicación. Recuperamos fragmentos de artículos periodísticos, canciones, palabras de padres y madres previos a la pandemia, y otros discursos que circularon en el regreso a la presencialidad como disparadores para conversar sobre “lo que se dice y decimos de la escuela”. Posteriormente, propusimos una actividad en donde interpelábamos a lxs estudiantes acerca de lo que extrañaban de la escuela y también en relación a qué cuestiones le criticarían. Para finalizar, dejamos a disposición artículos y videos sobre educación y pandemia que fueron publicados en distintos medios. Situar la mirada, entonces, en las condiciones de escolarización nos permitió profundizar el abordaje de la pedagogía en clave política y sociohistórica.

A la hora de reflexionar sobre cómo modificamos la propuesta de enseñanza para llevarla a cabo de manera virtual, decidimos recuperar algunas acciones que realizamos en el entorno específico del aula virtual y en encuentros sincrónicos (videollamadas), espacios privilegiados para desarrollar la materia.

En primer lugar rediseñamos la interfaz del aula, en un intento de volver el espacio más ameno, sencillo y mejorar su navegabilidad, bajo el supuesto de que muchxs de lxs estudiantes podrían comenzar a interactuar en este espacio por primera vez. Para ello, creamos un *banner* con diseño, elaboramos una estética parti-

cular del aula con sus propios colores, como así también etiquetas para ordenar el contenido. Quedó organizada del siguiente modo:

The image shows a digital interface for a course titled "PEDAGOGÍA 2021". At the top, there is a banner with the course name and year. Below this, a vertical navigation menu on the left side contains several items: "INFORMACIÓN EXÁMENES JULIO 2022: REGULARES, LIBRES y PROMOCIONALES", "Foro de Novedades", and "Programa 2021". The main content area features a "HOJA DE RUTA" (Roadmap) button. Below the roadmap, there is a horizontal navigation bar with tabs for "Presentación", "Unidad Apertura", "Unidad 1", "Unidad 2", "Unidad 3", and "Unidad 4". Underneath this bar, there is a section for "Producciones" with a sub-tab for "Año 2019 y 2020". At the bottom, there are two more buttons: "BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA" and "ACTIVIDADES Y RECURSOS", followed by a large "ENCUENTROS SINCRÓNICOS" button.

En coherencia con ello, y también con el objetivo de “acortar distancias”, creamos un [recurso](#) de presentación del equipo de cátedra, con fotos y una breve reseña de cada integrante, para darnos a conocer.

Otra herramienta que inauguramos en contexto de virtualización de la materia (pero que aún hoy en la presencialidad sostenemos) fue una hoja de ruta para lxs estudiantes, la cual consiste en un enlace de acceso a un archivo con información sobre el contenido de las clases, los horarios y las modalidades (asincrónica o sincrónica, por ejemplo), las tareas, las entregas de trabajos, entre las principales acciones que se iban actualizando a medida que desarrollamos los contenidos. La dinamicidad de este recurso daba cuenta también de la necesaria flexibilidad que debíamos tener en un contexto sumamente cambiante. Este es un fragmento de nuestra hoja de ruta:

**I Hoja de ruta para estudiantes - Pedagogía 2021**

\*Se sugiere no descargar este archivo y consultar frecuentemente dado que la información se actualiza semana a semana

Día	Unidad/tema	Clase/Actividad	Lecturas
Miércoles 18 de agosto	Presentación de la materia <b>Unidad de apertura:</b> Condiciones de escolarización y contexto	Encuentro sincrónico videollamada de 13 a 15hs	
Lunes 23 de agosto	<b>Unidad 1:</b> La Pedagogía un discurso acerca de lo educativo en clave política	Encuentro sincrónico videollamada de 15.30 a 17.30hs	-Ficha de cátedra (2020). La Pedagogía, un discurso acerca de lo educativo en clave política.
Miércoles 25 de agosto		Actividad asincrónica en el Aula Virtual	
Lunes 30 de agosto	<b>Unidad 2:</b> Una lectura histórica de los procesos educativos. La configuración del "formato escolar moderno". El surgimiento del estatuto de la infancia.	Encuentro sincrónico videollamada de 15.30 a 17.30hs <b>Consigna Trabajo Práctico N°1</b>	-PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "esto es educación", y la escuela respondió: yo me ocupó". En La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.

Para el abordaje de los contenidos, produjimos múltiples actividades, materiales y recursos (glosarios, padlet, foros) en el entorno del aula virtual. Muchos de ellos fueron especialmente diseñados para ser trabajados en ese espacio. En otros casos –cuando la consigna o la intencionalidad pedagógica lo permitía– realizamos adecuaciones de actividades que en años anteriores se desarrollaban de forma presencial. En cualquiera de las opciones, procuramos ofrecer variedad de lenguajes, en tanto sostenemos un abordaje metodológico desde múltiples puertas de entrada: textos breves, situaciones o ejemplos de las prácticas, publicaciones periodísticas, palabras de especialistas, documentales y filmes de ficción, entre otras.

En su mayoría, las actividades no requerían de una presentación formal ni se evaluaban individualmente, sino que se ofrecieron como complemento u objeto de trabajo en vínculo con lo desarrollado en los encuentros sincrónicos. Como puede apreciarse en el ejemplo aquí presentado, la actividad consistió en una invitación a retratar un maestro, con el fin de conformar una galería de dibujos que operó luego como insumo para el desarrollo de las ideas sobre la corriente pedagógica del normalismo en nuestro país.

### ACTIVIDAD 3 (actividad previa a la clase del 13 de septiembre)

Laura Duschatzky, pedagoga argentina, escribe en su libro "Una cita con los maestros" (2008):

No es la primera vez que (...) miro hacia atrás y recuerdo a alguno de mis maestros. Son muy pocos (quizás no pueda ser de otra manera) los que me convocan a pensar cómo hacían para lograr que sus clases me interpelaran; sus palabras, como hilos, conectarán sus dichos con mis pensamientos... Me sigue resonando alguna de las preguntas que un profesor (sabio para mí, en aquellos tiempos de adolescencia) formulara con sencillez en una evaluación escrita: "¿Se puede reemplazar el esófago por un tubo de goma?" No le importaba que miráramos al costado, ni a los libros. Confiaba en que podíamos pensar más allá de las letras de otros.

Y el escritor Elías Canetti, en "La lengua absuelta" (1977) comenta:

No sería difícil y tal vez resultara productivo analizar la propia vida en función de cuáles y cuántos de estos profesores uno volvió a encontrar bajo otro nombre (...) Aprendí de muchos, como correspondía a sus propósitos, y la gratitud que siento después de cincuenta años se hace cada día, por raro que parezca, mayor. Pero también aquellos que no me enseñaron gran cosa destacan tan nitidamente en mi recuerdo como personas o personajes, que solo por esto siento que les debo algo.

Desde el calor de los recuerdos y las palabras de estas citas, nosotros les convocamos a evocar a sus maestros... ¿Quién o quiénes se les vienen como recuerdo? ¿Qué les caracterizaba?

A partir de allí, les proponemos la siguiente consigna de trabajo:

1. Tomen papel, lápices o pinceles (materiales o virtuales) y retraten a ese maestrx que evocaron en el pensamiento... dibujen a mano alzada esa imagen que viene a sus mentes... no vamos a juzgar los dibujos, no se preocupen por su estética sino por mostrar aquello que caracteriza a ese maestrx.
2. Luego, saquen una foto al retrato y compártanla en el padlet. Añadan un título.

Pueden acceder al padlet haciendo [clic aquí](#).  
Tienen tiempo hasta el **lunes 13 de septiembre**.

Junto a ello, trabajamos en profundidad la elaboración y revisión de fichas de cátedra. Se trata de materiales didácticos específicos que ya veníamos produciendo en contexto de presencialidad, pero que, en el marco de la virtualización forzada, tomaron especial relevancia. Estas fichas consisten en la recopilación, recorte o reelaboración de un conjunto de conceptualizaciones en función de una temática en particular. Con estas fichas pretendimos otorgar mayor sentido a una selección de textos –escritos en determinados contextos y para otrxs destinatarixs– en el marco de estudio de la materia.

## Comentarios finales

### 4. Desafíos para una pedagogía presencial postpandemia

La vuelta a la presencialidad es el desafío que nos plantea el 2022. Junto a él una serie de interrogantes se nos presenta: ¿Cuáles de las temáticas incorporadas en 2021 siguen siendo relevantes para ser abordadas? ¿Qué nuevas problemáticas incorporar? ¿Es posible seguir pensando las prácticas educativas y los discursos pedagógicos con lógicas prepandémicas? o ¿será necesario, como propone Meirieu (2022), pensar una pedagogía postpandemia? ¿A qué nos desafía desde una lectura de la Pedagogía en clave política?

Siguiendo al pedagogo francés, una primera cuestión sería plantear el reconocimiento de los aportes y riesgos de la educación mediada por tecnologías. Dice el autor, en sus últimas reflexiones publicadas, que lo digital puede ser considerado aquello que los griegos llamaron un *pharmakon*, una polisémica palabra griega, es decir, un término que tiene varios significados: remedio, droga curativa, bebida encantadora, alucinógeno, tintura de los pintores y, también, veneno. Es decir, *phármakon* es remedio para la vida y, a la vez, es veneno para la muerte; lo mismo que te mata te puede salvar la vida. En efecto, la tecnología, desde una perspectiva colaborativa, puede estar al servicio de lxs docentes, pero también puede invadir el sistema escolar promoviendo una suerte de individualización a ultranza en detrimento de la cooperación, al tiempo que aislar a la escuela respecto de su entorno inmediato. Entonces, un primer desafío será asumir y transmitir una posición crítica frente a la virtualidad, en particular, posicionarnos respecto del papel de las grandes empresas digitales y sus intereses en juego.

Una segunda cuestión será recuperar el valor de la escuela como ese desplazamiento geográfico que permite, dice Meirieu (2022), transitar un camino mental para estar disponible a nuevos aprendizajes más allá de la familia; como lugar que habilita confrontar saberes con otrxs –otrxs que no se nos parecen necesariamente–, esto es, una confrontación genuina que permite, al salir del hogar, salir de la infancia (en sentido propio y figurado) y que necesita de experiencias concretas que devienen de la co-presencia en la clase, de habitarla y de contar con una figura que el autor caracteriza como tutelar; una figura que desde el menor gesto garantiza en cada instancia que nadie nunca será excluido del acceso a los saberes. En ese sen-

tido, la enseñanza a distancia no puede ser más que una solución provisoria. Por lo tanto, un segundo desafío que se le presenta a la Pedagogía es valorar esta función de la escuela junto a lxs estudiantes. Cuando se trata de la universidad, en particular, habilita el ejercicio de eso que llamamos “ciudadanía universitaria”.

Un tercer desafío radica en dar cuenta de ciertas implicancias de la virtualización de las prácticas educativas, no solo porque confinan a lxs estudiantes, sino en tanto profundizan desigualdades (materiales y culturales) y tienden a reducir los conocimientos a un saber-hacer estandarizado. Priorizar el uso de herramientas cada vez más performativas demanda por cierto la implementación de mejoras en la conectividad, la formación de lxs docentes, la ampliación de las relaciones entre las escuelas y la comunidad.

Como señala el autor, si bien la escuela no es una institución democrática, es un lugar esencial para la formación democrática, por eso aboga –y suscribimos a ello– por lo que llama una “pedagogía de la cooperación”. Todo lo expresado nos invita a ratificar la convicción de la necesidad de leer la pedagogía en clave política y desplegar lo pedagógico en lo político aceptando, a su vez, sus radicales heterogeneidades y su existencia como campos autónomos.

---

## Bibliografía

- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estanque.
- Freire, P. (2010). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2004). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar, *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Salit, C. et al. (2021). Propuesta de Cátedra Pedagogía. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ubieto, J. (2021). *El mundo post-covid. Entre la presencia y lo virtual*. Buenos Aires: Ned Ediciones.

# Experiencias de enseñanza-aprendizaje de la cátedra de Escultura I en contexto de aislamiento

---

Autorxs:  
Natalia Estarellas  
Sofía G. Menoyo

## Eje seleccionado:

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Escultura I (turno tarde).**

Carrera(s): **Licenciatura en Artes Visuales y Profesorado en Educación Plástica y Visual.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Primer año.**

Conformación de la cátedra: **Olga Argarañaz; Sofía G. Menoyo; Natalia, Estarellas (durante 2020-2021, turno tarde).**

Cantidad de estudiantes: **Total: 166. Comisión A: 55 alumnes; Comisión B: 59 alumnes; Comisión C: 52 alumnes.**

Período en que se desarrolló: **2020 y 2021.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **La totalidad de la enseñanza se canalizó de manera sincrónica durante los días de cursado y, a su vez, de manera asincrónica los estudiantes podían visualizar recursos subidos al aula virtual, los cuales eran explicados y ampliados durante la clase sincrónica.**

## Desarrollo de la experiencia

### a. Situación inicial o problema

Respecto a las formas de desarrollo de la cátedra: La cátedra Escultura I es de carácter teórico-práctico procesual y se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año de las carreras de Artes visuales. Es una materia con carácter de taller, que implica ocho horas semanales de cursado. Es una asignatura compleja si dimensionamos que incorpora de manera empírica la experimentación de las formas distintas “del hacer” y sus metodologías aplicadas a las prácticas escultóricas. En este sentido la materia tiene como objetivo un primer acercamiento a la práctica que se considera una introducción a la particularidad de la realidad tridimensional que permite adquirir elementos conceptuales y técnicos para la observación y lectura de la configuración y estructura del volumen.

La escultura, en sus distintas acepciones a lo largo de la historia, trabaja con las diferentes formas de desarrollo volumétrico y despliegue de la materia en el espacio e, incluso, con las paradojas y posibilidades que inaugura su ausencia en el espacio. Con esto queremos aclarar que su medio tradicional de desarrollo, aprendizaje, interacción y enseñanza se ha expresado en el plano de las tres dimensiones y el accionar material empírico, lo cual supone un desafío muy particular (y todo un arco de posibilidad de experimentación) en su viraje al contexto mediatizado por la virtualidad y la digitalización.

Las experiencias de enseñanza-aprendizaje que hoy presentamos en este texto se inscribieron en el marco del trabajo práctico que corresponde a la unidad II del actual programa. La clase se denomina “Observación y Representación/Modelo vivo”. En esta se propone trabajar un ejercicio de observación y representación de la cabeza humana. Por la especificidad de la clase, consideramos que este proceso pedagógico tiene problemáticas conflictivas para su abordaje en contextos virtuales y es por esto que lo hemos elegido como propuesta para el presente trabajo. Dicha propuesta pedagógica fue considerada desde una dimensión del aprender en términos freirianos, como acto de conocer colectivo e intercomunicacional (Freire, 2012 [1996]) enmarcado en una perspectiva potencial.

Consideramos que dentro de las unidades del programa de la materia, este trabajo en particular se inscribe en una narrativa pedagógica donde se considera a la práctica escultórica en su carácter procesual, lo cual requiere de su desarrollo en un conjunto de clases donde se trabajan, desde diferentes dimensiones, las discursivas sensibles: desde un plano material, desde una praxis fáctica, desde la afecto-sensibilidad y desde la hermeneusis.

Dicho práctico es un ejercicio de observación y representación de la cabeza humana en tamaño cuasi natural. En este eje se trabajan los elementos plásticos de la escultura en términos de volumen y forma, entendiendo al espacio y la materia como principios activos en su configuración. Desde su abordaje e implementación, se pretende incorporar y elaborar nociones distintas de la tridimensión en una com-

prensión de múltiples puntos de vista y direcciones del espacio como metodología de práctica. Se propone construir la estructura formal escultórica de la cabeza a través de la organización de volumen, ejes y direccionales intervinientes en la configuración de la proporción. Se elaboran y dimensionan, además, las configuraciones técnicas y teóricas de las fenomenologías del volumen, el plano, las superficies cóncavas y convexas, y las texturas, a través del modelado aditivo. Esto quiere decir que la representación de la cabeza volumétrica se realiza con la técnica del modelado en arcilla sobre un soporte de madera con base. Por la condicionalidad de estos abordajes empíricos, prácticos materiales y procesuales, esta unidad y eje de aprendizaje ha requerido de una particular atención por parte de la cátedra que produjo una propuesta pedagógica elaborada y crítica para su adaptación a los contextos de enseñanza digital, comprendiendo que su aprendizaje es fundamental y transversal al área de la escultura y las artes visuales en general.

### b. Objetivos o propósitos

Las actividades y contenidos propuestos atendieron a los aspectos técnico-procedimentales y teórico-conceptuales considerando que estos son indisociables tanto para el proceso de aprendizaje como para la actividad de producción en el campo del arte. El aprendizaje de todo lo que concierne a técnicas, procedimientos, herramientas y materiales fue referido además en una clase teórica previa en la que se abordaron ejes fundamentales: la reflexión acerca de la entidad de la escultura y la comprensión de su lenguaje propio, así como la interrelación y mutua dependencia de estas variables aplicadas a los contenidos teóricos y a la producción material de carácter artístico.

En este marco los objetivos de la experiencia pedagógica que relataremos fueron:

- Realizar la transferencia de la observación a la representación de la cabeza humana de forma personal y a través de procedimientos técnico-metodológicos de índole procesual.
- Estimular la reflexión sobre la entidad de la escultura.
- Estimular la capacidad de percepción del volumen y el espacio.
- Proveer elementos conceptuales, técnicos y metodológicos para la experimentación de la realidad tridimensional y para la configuración de una cabeza en términos tridimensionales.
- Estimular el compromiso en la búsqueda formal y material.
- Proveer elementos para una ampliación de la conciencia estética.
- Conocer y experimentar la producción de una forma tridimensional a través de una técnica escultórica tradicional aditiva.

- Conocer características, propiedades y usos de materiales.
- Adquirir habilidad en el uso y el cuidado de herramientas y equipos.

### c. Desarrollo de la experiencia o material educativo

Las actividades propuestas fueron: a) observación y realización de boceto de dibujo de la estructura de la cabeza propia o de algún familiar; b) construcción de soporte de madera de la cabeza (madera horizontal de una pulgada con eje de madera vertical); c) incorporación del material y modelado de la cabeza; d) participación en el Padlet del aula virtual; e) elaboración de una escena propicia para realizar tomas fotográficas de calidad, desde diferentes vistas, para la posterior apreciación y evaluación del trabajo.

Los recursos que se utilizaron para la propuesta pedagógica considerando la reelaboración de la clase en su adecuación a modalidad virtual fueron: diez clases sincrónicas, seguimiento a través de registro fotográfico, tres presentaciones PowerPoint, tres videos de artistas modelando en arcilla cabezas, un Padlet, 5 kilos de arcilla, maderas, estecas, material para dibujo y conectividad a internet. Los elementos materiales necesarios para la elaboración de la cabeza son detallados en el aula virtual en la sección específica de esta actividad.

Las presentaciones PowerPoint<sup>1</sup>, junto al seguimiento a través del registro fotográfico y el Padlet<sup>2</sup> fueron las herramientas digitales incorporadas durante el ASPO para el abordaje de esta unidad a partir de tecnologías digitales y bajo una modalidad virtual. En las tres presentaciones PowerPoint se trabajaron los siguientes aspectos: a) el proceso de reciclado y/o amasado de la arcilla a través de videos realizados por el ayudante alumno de la cátedra; b) la explicación teórico-práctica mediante gráficos e imágenes de la proporcionalidad de la cabeza humana, junto a los detalles del modelado del rostro y sus posibles variabilidades; c) la preparación del material y el soporte, la carga de la arcilla en este y el consiguiente paso a paso desde la primera carga hasta el modelado de los volúmenes secundarios. El proceso técnico del modelado se transmitió a través del ejemplo gráfico y la explicación práctica de las docentes mediante videos y fotografías de ellas mismas realizando los mencionados pasos.

La actividad de cierre/evaluación de la clase se realizó a través de la incorporación de seis fotografías del trabajo terminado desde diferentes perspectivas, en el foro específico destinado para el práctico. Las fotografías debían ir acompañadas de un texto, que no superara las diez líneas, donde se detallara el proceso de trabajo desde la dimensión experiencial propia.

<sup>1</sup> Microsoft PowerPoint (PPT) es un software de ofimática que, mediante diapositivas, permite realizar presentaciones con texto esquematizado, animaciones de texto e imágenes prediseñadas entre múltiples variables más aplicables a usos pedagógicos, informativos y académicos.

<sup>2</sup> Padlet es una plataforma digital que permite crear murales colaborativos con la posibilidad de construir espacios donde se pueden presentar recursos multimedia, ya sea videos, audio, fotos o documentos.

En circunstancias normales este práctico se apoya en la construcción dialógica de la observación que se produce entre los alumnos mirando su propia fisonomía y la fisonomía de sus compañeros. Ello permite el registro para el cotejo posterior durante la factura procesual constructiva. Ante la imposibilidad de esta instancia, creamos un modelo de seguimiento que nos permitió la visualización individualizada de diferentes momentos del proceso de trabajo. Para ello optamos por la división en grupos y construimos un link de acceso a drive para que cada alumno, de acuerdo a su comisión de trabajo, armase su propia carpeta con el registro fotográfico semanal de su proceso de elaboración. Trabajar con el registro individual de cada alumno nos dio la posibilidad de intervenir las fotografías de forma gráfica-digital para señalar ejes y direccionales que facilitarían su visualización. Luego, estas quedaron como recurso pedagógico alojado en el aula virtual.

Además, las imágenes ejemplificadoras de cada paso y su relación con el video tutorial de dicha factura –unificados visual, gráfica y estéticamente en un mismo recurso– ha facilitado el dinamismo y la vinculación de los contenidos.

En la propuesta específica, la inclusión del propio cuerpo o el de un familiar como modelo, también propicia nuevas tangentes en términos sensibles y estéticos, más allá de los procesos materiales y procedimentales que generalmente se elaboran.

Continuando con la reelaboración pedagógica, la propuesta incluye la proyección de un video, dentro de la infografía, elaborado por las docentes, que explicita los pasos de la construcción de la cabeza, a través de diferentes ejemplos materiales de las etapas constructivas. En la interacción procesual, las tres presentaciones PowerPoint que incorporaron fotografías intervenidas, videos y reseñas textuales han servido como herramientas/recursos sintetizadores para el acercamiento a objetivos facilitando una reseña breve de los criterios de evaluación, las consideraciones de bioseguridad y la metodología de trabajo. Como herramienta, el PowerPoint ha permitido condensar en un mismo recurso diferentes perspectivas de la actividad, donde convergen conceptualizaciones teóricas, el video explicativo del uso de las herramientas, sus alcances junto a la visualización del proceso constructivo. El video, enmarcado en la presentación, funciona específicamente como recurso explicativo –mediante demostración– del manejo técnico de los materiales y las herramientas a utilizar. Si bien pretende ser observado en el marco de la clase sincrónica vía Meet, en un tiempo estipulado para ello mediante la herramienta de “presentación” de la plataforma, permite también su apreciación no sincrónica, en caso de no contar con conectividad. Las herramientas digitales mencionadas quedaron habilitadas en la pestaña “recursos” del aula virtual de la FA, UNC, que trabaja con la plataforma Moodle.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Nuestra preocupación principal en torno a la enseñanza virtual de la materia giró en torno a cómo generar recursos específicos de seguimiento, de índole teórico-práctica y de implementación instrumental, que cubrieran la necesidad de construir instancias de acompañamiento dialogales de los procesos de trabajo que realizaban los alumnos. Este acompañamiento, que naturalmente se producía en la instancia presencial de la materia como parte de su modalidad de trabajo de taller, en el contexto del ASPO/DISPO entró en crisis de manera disruptiva. Esto ha requerido de una reformulación transversal en la que, además de realizarse un seguimiento técnico, no se dejara de lado el acompañamiento sensible y afectivo, fundamental para cualquier instancia pedagógica. Ello requirió una instancia de trabajo en el equipo docente para la creación y reconfiguración de formas y gestos que apuntan a la vinculación afectiva en el contexto de la mediación virtual.

En este sentido, se tornaron centrales para la cátedra las actividades de seguimiento docente-alumne y entre pares. Para ello, se estipuló la participación de cada alumno en un Padlet colectivo (recurso digital que funciona a modo de foro de amplia visualización) que ha permitido: a) la visibilización de los procesos de elaboración personal y resultados materiales obtenidos; b) la reflexión en el foro de la actividad de otro compañere, lo cual habilitó una dimensión autorreflexiva que permitió –de una forma tangencial– continuar las redes artísticas de vinculaciones y reflexiones críticas respecto a la práctica artística. A su vez, es fundamental considerar que este recurso sustituyó el uso del foro del aula virtual de la cátedra, ya que permitía el trabajo con muchas imágenes en simultáneo. La organización visual de dicho Padlet estaba estructurada en columnas según comisión de seguimiento. Este recurso, utilizado a lo largo del desarrollo de todo el práctico, permitió visualizar de manera procesual cada elaboración personal. En este sentido, fue un recurso fundamental para la clase final de puesta en común y conclusiones. Es relevante considerar este aspecto teniendo en cuenta especialmente que el ASPO pone en crisis las relaciones entre pares que nutren y posibilitan los colectivos vinculares culturales y sus redes de contactos. Por ello, sostenemos que la propuesta se ha elaborado dimensionando la integración y la complejidad de entender la enseñanza en términos virtuales en el marco de la cultura digital, considerándola, según Martin (2020), en el marco de:

...las relaciones entre las personas que comprenden la mediación tecnológica, que las habilita, de forma ubicua, a convertirse en productores de contenidos y no solo en consumidores de información. Para que esto suceda es imprescindible el desarrollo de nuevos saberes, de nuevas formas de lectura: de textos, íconos, imágenes y signos (p. 1).

Esta dimensión de la cultura digital no solo elabora contenidos que se inscriben en la práctica disciplinar y profesional de las artes visuales, sino que como pro-

ductora de la incorporación y legitimación de la práctica laboral en el marco de su importancia como habilitadora de íconos, imágenes y contenidos. Las elaboraciones de los alumnos son consideradas artísticas en estos términos, como producciones discursivas estéticas, iconográficas y sensibles.

## Comentarios finales

La construcción y adaptación de recursos virtuales como la realización de presentaciones PowerPoint que incluyeran en su diseño y armado el paso a paso posible para cada proceso, la ejemplificación a partir del registro de la realización del ejercicio por parte de los docentes y videos explicativos, junto a recursos de seguimiento e intercambio de procesos y dudas específicas –puestos en común de manera sincrónica en comisiones pequeñas– fueron fundamentales para un proceso de enseñanza-aprendizaje que no debía perder, en dicha deriva, el vínculo sensible y humano. A su vez, la configuración del Padlet como un espacio de foro e intercambio para el trabajo en las clases sincrónicas fue fundamental para la visualización entre pares de las diferentes formas de abordaje y puesta en común tanto de aciertos como de problemáticas.

Sumado a ello, la instancia de seguimiento semanal que implicaba el recurso de un drive compartido por comisión en el que se fuera subiendo el registro fotográfico del modelado y en el cual las docentes intervenimos con comentarios o dibujos fue indispensable para considerar los procesos de asimilación de la propuesta técnica de forma personal y en términos generales.

El arte, en este marco, surge a partir de la vinculación sensible de prácticas, procesos y tecnologías históricamente situadas. En este sentido, la elaboración de la propuesta de trabajo es entendida como posibilidad político-discursiva con potencia transformadora; como una red de actores o agentes humanos y tecnológicos en interacción que mantienen distintos tipos de relaciones entre sí, inmersos en una serie de procesos que, como ecosistema, tienen dinámicas de transformación que configuran en su uso y diseño, prácticas políticas (Scolari, 2019).

---

## Bibliografía

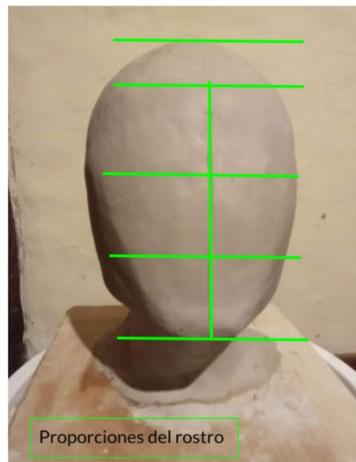
- Freire, P. (2012 [1996]). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, DF. Siglo XXI
- Martin, M. (2020). *Módulo 2: Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Scolari, C. A. (2019, enero). *¿Cómo analizar una interfaz?*. ResearchGate. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/330651740\\_Como\\_analizar\\_una\\_interfaz](https://www.researchgate.net/publication/330651740_Como_analizar_una_interfaz)

## Apéndice de imágenes

A continuación presentamos una selección de imágenes del PowerPoint presentado en clase y como recurso alojado en aula virtual. Material realizado durante el 2022 el cual presentaba una totalidad de 36 diapositivas.

Imágenes del material construido para el trabajo en clases virtuales sincronicas.

### Primeros volúmenes



## Como tapar/guarda y mantener la pieza para seguir trabajando





## Continuará.....

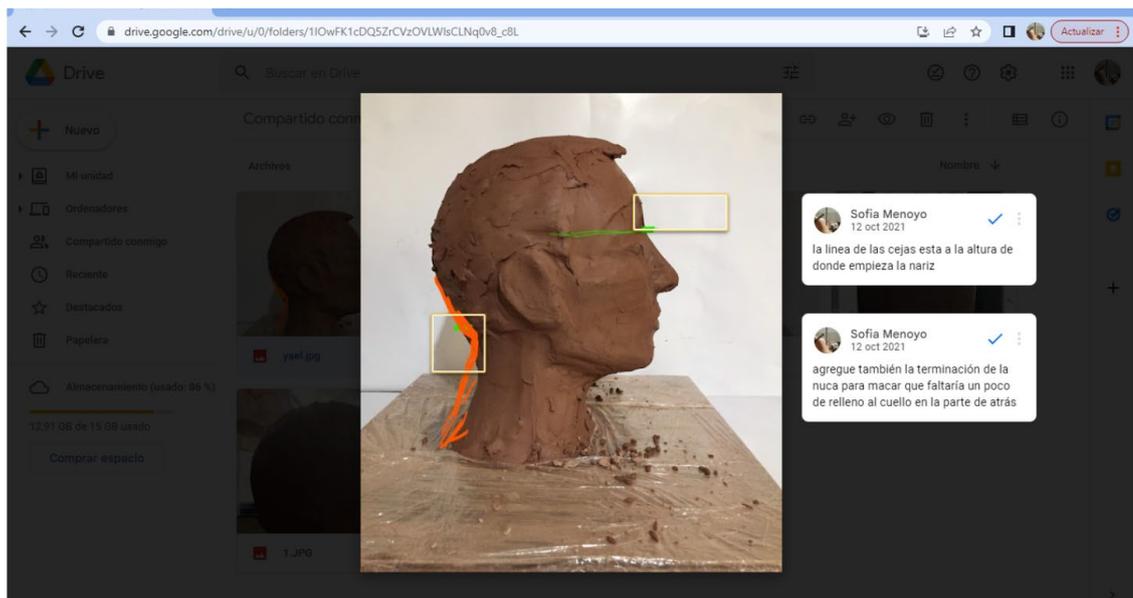
Secciones a seguir...

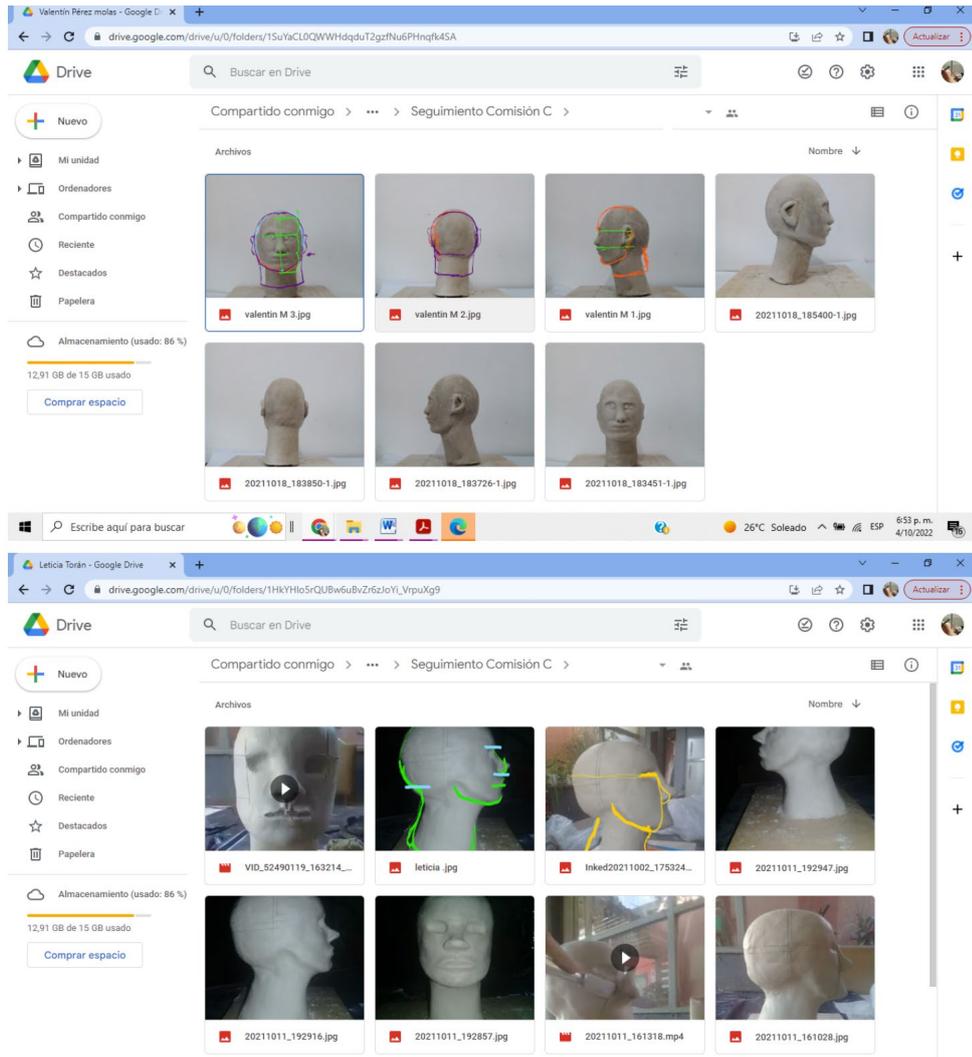
- Detalles oculares e inclusión de pupilas
- Terminación y agregado capilar.
- Terminación del volumen labial
- Realización de volúmenes internos del oído: modelado del pabellón.

Recuerda siempre ir de lo general hacia lo particular en un ida y vuelta interrelacional de las partes

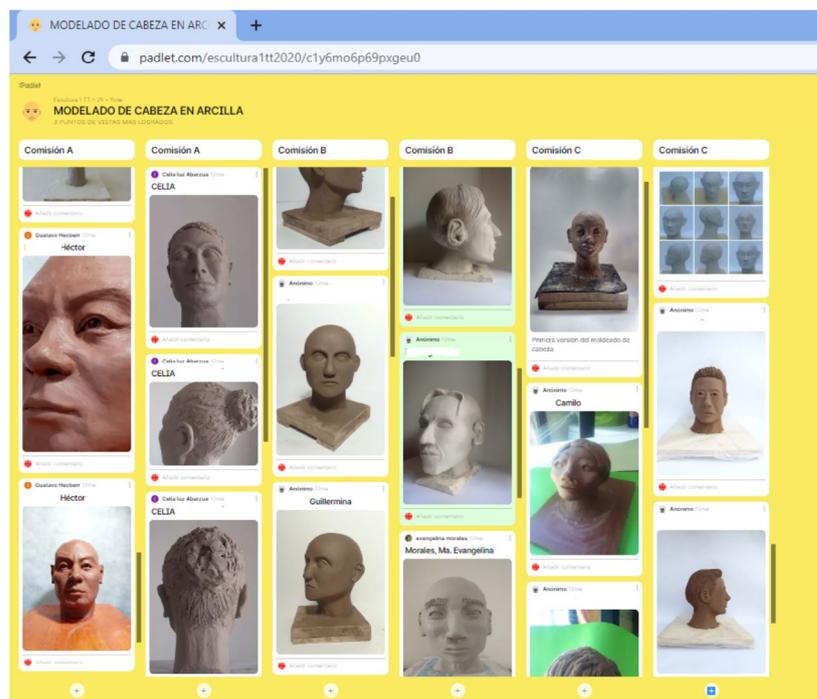
¡MANOS A LA ARCILLA!

Imágenes del acompañamiento por comisión a través de la herramienta de Drive compartido.





Imágenes del uso de la herramienta Padlet para el debate en clase virtual sincrónica.



# Políticas de la escucha: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales

---

Autor:  
Maximiliano J. Chirino

## Eje seleccionado:

**Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Introducción a la Teatrología.**

Carrera(s): **Profesorado y Licenciatura en Teatro.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Segundo año.**

Conformación de la cátedra: Profesores a cargo: **Prof. Titular Mgter. Cipriano J. Argüello Pitt y Prof. Asistente Dra. Daniela Martín.** Adscriptos: **Lic. Jorge Almuzara y Lic. Facundo Domínguez.** Ayudantes Alumnos: **Maximiliano J. Chirino y Violeta Almeida.**

Cantidad de estudiantes: **Entre 40 y 60 estudiantes.**

Período en que se desarrolló: **2020 (con continuidad de estrategias en el año 2021).**

Equipamiento técnico utilizado: **Dispositivos móviles (celulares y tablets), computadoras y dispositivos de conectividad (Wi-Fi).**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Aula virtual Moodle de la Facultad; plataformas de videollamada tales como Zoom, Jitsi Meet, Google Meet.**

## Desarrollo de la experiencia

La experiencia planetaria producida por el COVID-19 trajo consigo una serie de inquietudes y modificaciones en las formas de vida de nuestra época. En particular, los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollaron con continuidades y discontinuidades producidas por las nuevas condiciones político-sanitarias. En este contexto, una de las intervenciones llevadas adelante por nuestra comunidad universitaria fue la migración de los procesos de enseñanza-aprendizaje a entornos virtuales con un doble funcionamiento: sincrónico y asincrónico.

Dicha migración no supuso una traducción unívoca de las condiciones de la enseñanza presencial, más bien trajo consigo una diversidad de situaciones y desafíos, tanto para estudiantes como docentes. Una de las inquietudes fue el acompañamiento de las trayectorias de las/os estudiantes de grado: ¿Cómo sostener una comunicación directa entre estudiantes y docentes? ¿Cómo habilitar la experiencia del intercambio y encuentro que posibilita la presencialidad? ¿Cómo dar cuenta y compartir la vivencia y el sentido de pertenencia institucional que implican las experiencias universitarias presenciales, así como, particularmente, las prácticas artísticas?

Estas y otras preguntas referidas al acompañamiento encuentran un sitio actual en nuestros procesos de retorno a la modalidad presencial de enseñanza, entre nuevos escenarios y agentes. Desde este supuesto y considerando las inquietudes señaladas, el presente relato de experiencia busca compartir con la comunidad universitaria las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en la virtualidad en el marco del dictado de la materia de Introducción a la Teatología (Departamento de Teatro, Facultad de Artes, UNC).

Durante el primer período de migración a los entornos virtuales el principal problema identificado fue el sostenimiento de un acompañamiento a las trayectorias de las/os estudiantes. Las principales inquietudes estuvieron dadas en torno a cómo garantizar los espacios de diálogo y comunicación que habituábamos en los entornos presenciales. De modo que uno de los objetivos propuestos durante el 2020 fue generar instancias de escucha acerca de la situación socioafectiva del grupo de estudiantes. ¿Cómo se encontraban? ¿Qué sensaciones, pensamientos y pareceres les producía la situación político-sanitaria? ¿Qué nuevas condiciones y desafíos identificaban para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué decisiones tuvieron que tomar en relación a los tiempos y espacios?

Estas inquietudes que se fueron presentando a la par de una vivencia de incertidumbre generalizada a nivel social nos llevaron, como equipo de cátedra, a pensar y problematizar la modalidad de enseñanza, las decisiones pedagógicas que sustentan la planificación, los recursos de trabajo disponibles y, sobre todo, los objetivos de la formación en prácticas artísticas.

A partir de ello diagramamos una serie de líneas de acción que se fueron constituyendo y consolidando a medida que ocurría una apropiación de los nuevos en-

tornos por parte de las/os estudiantes. Dichas líneas de trabajo fueron las siguientes:

**1. Generación y fortalecimiento de redes e instancias de encuentro y comunicación.** Como se ha señalado, una de las inquietudes referidas al acompañamiento versa sobre la comunicación entre docentes y estudiantes. Por ello, una línea de acción fue la creación de redes que permitiesen una comunicación más dialógica y activa. Dicho objetivo se logró mediante: **a) creación de entornos y redes sociales** que dieron lugar a una comunicación abierta con las/os estudiantes y también entre la cátedra y otras/os docentes del Departamento de Teatro; y **b) planificación de instancias de diálogo en los encuentros de la materia** donde se habilitó la comunicación de sentires, dificultades, experiencias y perspectivas subjetivas en torno a los desafíos que identificaban las/os estudiantes en sus trayectorias.

**2. Planificación abierta y desde la escucha hacia las demandas concretas que identificaban las/os estudiantes y el propio equipo de cátedra.** Comprendiendo que las dificultades acaecidas por el nuevo escenario eran diversas y que no encontraban un medio propicio para ser canalizadas, se propuso: **a) identificar las demandas** de las/os estudiantes mediante instancias de diálogo y reflexión en las que se problematizó acerca de los desafíos que percibían frente a las nuevas condiciones de enseñanza-aprendizaje; **b) articular dichas demandas al interior del proceso de la planificación** de los encuentros, operando reajustes en torno a los contenidos curriculares y sus tiempos de abordaje y evaluación; y **c) realizar balances periódicos** que permitieran evaluar junto a estudiantes el impacto de los dispositivos de acompañamiento propuestos, ensayando y mejorando tales intervenciones al calor mismo de las experiencias generadas.

**3. Elaboración de materiales didácticos<sup>1</sup> en torno a las habilidades de la escritura y lectura académica, así como de la organización de la vida universitaria.** Dos de las problemáticas más recurrentes identificadas en relación a la enseñanza universitaria refieren a los procesos de lectura y escritura, y el agenciamiento por parte de las/os estudiantes en relación a las responsabilidades que requiere la formación universitaria. Comprendiendo que dichos procesos suponen una compleja articulación en lo que algunos autores comprenden como alfabetización académica y que se vieron truncados por las discontinuidades del contexto global que conflictuaron la transferencia de cierta pertenencia institucional, se propuso: **a) generar materiales que les permitiesen a las/os estudiantes un acceso asincrónico** donde pudiesen contar con herramientas para la lectura y escritura de textos académicos (identificación de las partes de un texto, normas de referencia para la escritura tales como Normas APA, sitios de búsqueda de bibliografía, entre otros); **b) que dichos**

<sup>1</sup> A modo de referencia, se comparte el manual elaborado para la cátedra de Introducción a la Teatología (Facultad de Artes, UNC) donde se compartió con estudiantes una serie de recomendaciones para la lectura y escritura académica, así como para la organización de la vida universitaria en general. Enlace de [acceso](#) (clicar en el texto con enlace inscripto).

**materiales resulten claros y concisos en la información referida tanto a la lectura y escritura como a la vida universitaria**, mediante el diseño en formato de textos interactivos que les permitiesen a las/os estudiantes acceder a diversos contenidos; **c) que dichos materiales incorporen datos de contactos y referencias a la vida universitaria** en general, tales como correos institucionales de secretarías de la FA, Departamento de Teatro, UNC, UNICEPG (Unidad Central de Políticas de Género, UNC), entre otros; y **d) que los materiales elaborados puedan ser almacenados en la plataforma virtual de trabajo** de la cátedra (aula virtual de Moodle), con disponibilidad para acceder en cualquier momento.

### Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Tras la implementación de las líneas de acción diagramadas se realizó una serie de balances en torno a las experiencias transcurridas. A partir de las devoluciones realizadas por las/os estudiantes y de las percepciones del proceso desde el interior del equipo de cátedra, se pudieron identificar diferentes impactos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a la creación de entornos y redes sociales de acompañamiento, así como a la gestión de instancias de diálogo entre docentes y estudiantes, la figura de los ayudantes alumnos fue clave para el sostenimiento y la articulación de la comunicación. Mediante entornos informales y propios de la cátedra fue posible mantener instancias más fluidas donde se habilitó no solo una mediación más directa entre la cátedra y el grupo de estudiantes, sino también la posibilidad de conocer las múltiples y diversas situaciones que configuraban al grupo. En relación a las redes de comunicación con otras cátedras, la medida implementada fortaleció el trabajo aunado con otras/os docentes que compartían el mismo grupo de estudiantes en sus cátedras. Generar y sostener redes de escucha, pero también de acompañamiento e intercambio, permitió el ejercicio de una lectura más atenta y precisa de las nuevas condiciones y disposiciones de enseñanza-aprendizaje.

La decisión de realizar reajustes de los contenidos y los tiempos programáticos en función de las demandas puntuales que podían identificarse desde las/os estudiantes y desde el propio equipo de cátedra permitió repensar las decisiones pedagógicas que se toman en relación a las modalidades de enseñanza universitaria y, particularmente, la formación de prácticas artísticas. En un contexto en el que se vio profundamente fragmentado el tejido social, y donde las prácticas de enseñanza y también del arte debieron enfrentar nuevos desafíos, el ejercicio de una escucha activa posibilitó asumir una posición más comprometida éticamente con las trayectorias de las/os estudiantes. En este sentido se identificó la necesidad, como equipos de cátedra, de ejercer una lectura más atenta y empática con las condiciones intersubjetivas que nos atravesaban, tanto a docentes como a estudiantes.

Por último, se evaluó positivamente la construcción de materiales didácticos

que permitiesen a las/os estudiantes la adquisición y el fortalecimiento de herramientas en lo que refiere a las prácticas de lectura y escritura académica, así como en lo que respecta a la organización de la vida universitaria. Se considera que dichas medidas posibilitaron un agenciamiento y una apropiación más activa y horizontal de la ciudadanía universitaria, comprendiendo a esta intrínsecamente articulada con los procesos de alfabetización académica.

## Comentarios finales

A pesar de las complejas condiciones que operaron en torno a la migración de los procesos de enseñanza-aprendizaje a entornos virtuales, resulta pertinente señalar cómo el equipo de cátedra tomó la decisión política y ética de poner en discusión y diálogo sus decisiones pedagógicas y propuestas programáticas. Esta asunción activa y comprometida con el ejercicio de pensar el presente en su malestar permitió la puesta en escena de dispositivos de acompañamiento y escucha que tuvieron impactos positivos en lo que refiere a la permanencia de las/os estudiantes.

Asumir el conflicto y la novedad de lo incierto supuso poner en ejercicio un tipo de responsabilidad en relación al presente y también al embarque de tomar las condiciones de base para repensar los modos establecidos de formación en la universidad. En este sentido nuestro sistema universitario se encuentra hoy problematizado por distintos sectores tanto dentro de la institución misma como por fuera de ella, y requiere de una actualización en sus modos de construcción de conocimiento.

Afrontar el desafío de construir horizontalmente una universidad pública, crítica y con apertura hacia la diversidad de situaciones, contextos, agentes y territorios resulta un horizonte para fortalecer los modos democráticos de nuestra educación. La crisis generada por las condiciones político-sanitarias suscitadas por el COVID-19 permitió, en cierta medida, poder aunar esfuerzos en tal horizonte de transformación, tejiendo redes de discusión y acompañamiento al interior de los territorios de los agentes universitarios.

Queda, por tanto, continuar con los esfuerzos comprometidos en pos de pensar qué estrategias y dispositivos de acción trabajados en estos últimos años pueden permitirnos pensar hoy un retorno a la presencialidad de forma más compleja y activa; qué queda de las reflexiones y acciones llevadas adelante que nos posibiliten hoy trazar acompañamientos a las trayectorias de las/os estudiantes que atenúen la deserción en la formación de grado y que permitan constituir condiciones más igualitarias en la permanencia y el paso por la universidad pública.

# El ABC de un rodaje en pandemia (y algo más también...)

Autorxs:  
Ayelén Ferrini  
Victoria Inés Suárez

## Eje seleccionado:

**Incorporación y desarrollo de recursos y materiales para la enseñanza.**

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Introducción a los Estudios Audiovisuales.**

Carrera(s): **Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Primer año.**

Conformación de la cátedra: **Profesora Adjunta a cargo-coordinadora: Victoria Inés Suárez, Profesorxs Adjuntxs Luciano Angonoa, Ayelén Ferrini, Juan Manuel Fernández y Carlos Trioni Bellone, Profesorxs Asistentes Martín Alaluf, Penélope De Cesaris, Cecilia Dell' Aringa, Cintia Frenca, Martín Iparraguirre, Sabrina Moreno y Lucía Rinero.**

Cantidad de estudiantes: **En 2021, 794 preinscriptes y en 2022, 693 preinscriptes.**

Período en que se desarrolló: **Cohorte 2021: desde diciembre de 2020 hasta abril de 2021. Cohorte 2022: desde diciembre de 2021 hasta marzo de 2022.**

Equipamiento técnico utilizado: **Computadoras e internet.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Toda la propuesta se alojó en la plataforma Moodle. Las plataformas externas, embebidas en el aula virtual, fueron fundamentalmente YouTube, Drive, Google Meet, Padlet, Canva y Genially.**

## Desarrollo de la experiencia

La emergencia pública establecida en Argentina por la pandemia de COVID-19 estableció el denominado “aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO). En este marco, las tecnologías digitales se impusieron como única posibilidad de dictar las materias. Los docentes tuvimos que adaptar las propuestas de cátedra en pocas semanas, lo que implicó un gran esfuerzo y despliegue de estrategias. En ese contexto, el equipo de Introducción a los Estudios Audiovisuales (en adelante IEA) contó con una ventaja: al concluir el cursado presencial en marzo de 2020, tuvo un tiempo de observación y reflexión con el que otros espacios curriculares no contaron. Así, el diseño y la implementación de la propuesta se llevó a cabo a finales de 2020 y en los primeros meses de 2021, cuando ya los miembros del equipo habíamos podido experimentar con distintas herramientas y pensar las estrategias de enseñanza. En esa oportunidad, mediante la incorporación y el desarrollo de recursos y materiales específicamente pensados para esta etapa de la carrera, el cursado fue íntegramente virtual y remoto. Las flexibilizaciones posteriores permitieron que la siguiente cohorte, de 2022, tuviera un cursado mixto, con casi un 20% de encuentros presenciales, frente a poco más de un 80% de encuentros virtuales y una propuesta formativa íntegramente alojada en la plataforma Moodle.

Con una carga horaria prácticamente igual a la de una materia anual (100 hs), IEA se ha dictado tradicionalmente en el tiempo acotado de seis semanas, entre febrero y marzo. A partir de 2018 se han incorporado actividades que se realizan en el período de diciembre y enero. En esta etapa denominada “autogestiva remota”, los estudiantes conocen el espacio y realizan lecturas, visualizaciones y tareas. Así, una primera aclaración es que las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediadas por recursos digitales vienen siendo ya desde antes de la pandemia una realidad de la cátedra, puesto que el aula virtual es el espacio académico institucional que utilizamos desde diciembre para dar a conocer la propuesta a los ingresantes. A partir de las condiciones impuestas por la pandemia, en 2021 y 2022 se reforzaron aquellas líneas de trabajo incipientemente desarrolladas desde 2016. En este escrito recuperaremos uno de los dispositivos diseñados en 2021 y reutilizado en 2022 como una de las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas en este contexto. El análisis y la descripción de esta experiencia nos permite evaluar su utilidad y continuidad dentro de la propuesta de la materia.

IEA implica un gran desafío por su volumen de estudiantes y las expectativas que ellos traen, al ser la primera materia que cursan en la carrera. Entre los ingresantes es frecuente encontrar una gran demanda en relación a la falta de espacios de aprendizaje relacionados a los aspectos técnicos específicos que supone nuestro trabajo como realizadores audiovisuales. Nos referimos, por ejemplo, a conocimientos prácticos sobre el uso de cámaras de videos, manejo de programas de edición, control de equipos de sonido, entre otros. La tecnología avanza y cambia constantemente y la actualización sobre estos temas es fundamental. Así también, en la masividad, es muy difícil lograr clases prácticas donde cada estudiante pueda manipular las herramientas de trabajo y hacer consultas específicas sobre el manejo

del equipamiento. Ante esta situación, en el año 2018, como equipo de cátedra nos propusimos realizar talleres específicos de formación en relación a aspectos técnicos de la producción audiovisual. En este marco, desarrollamos distintos encuentros no obligatorios, como instancias extra en relación a las actividades específicas de la materia. Algunos de los talleres que llevamos a cabo fueron: “Taller de cámara y edición”, “Taller de sonido”, “Taller de dirección de arte”.

En 2021 nos encontramos con el desafío de reestructurar la materia y cambiar las estrategias de enseñanza pautadas para la presencialidad a una modalidad virtual. Es por ello que tuvimos que pensar de qué modo los talleres prácticos podrían realizarse bajo este nuevo formato. Por otro lado, nos encontramos con la dificultad de llevar adelante trabajos prácticos en los que los estudiantes debían grabar sus primeras experiencias de cortometrajes sin el asesoramiento presencial de los profesores ni de sus propios compañeros. En esta materia, muchos de los estudiantes se enfrentan a sus primeras experiencias de realización audiovisual. El aprendizaje técnico e instrumental de las herramientas de trabajo que utilizamos en una producción no está dado (de antemano) necesariamente en ellos. Estos conocimientos se van dando en la práctica, en el intercambio con los docentes, pero por sobre todo en las experiencias de realización grupal que tienen con sus compañeros. El aislamiento y la situación de virtualidad implicó que el trabajo de grabación/rodaje se realizara de forma individual. Así, cada estudiante desde su casa debió grabar las escenas que formarían parte de un trabajo en conjunto con el resto del equipo. Ante este contexto, nos preguntamos de qué forma podríamos facilitarles algunos conocimientos técnicos necesarios para llevar adelante estas primeras experiencias.

Como equipo de cátedra nos propusimos, entonces, crear distintos recursos que pudieran englobar los contenidos que habíamos trabajado anteriormente en los talleres prácticos. Para ello, decidimos utilizar Genially, una herramienta para crear contenido visual e interactivo de forma colectiva. Elaboramos un compendio que llamamos *El ABC para un rodaje en pandemia (y algo más también...)* que incluyó tres presentaciones interactivas: una sobre recomendaciones específicas en el uso de la cámara; otra sobre conocimientos particulares del sonido y la última sobre programas de edición audiovisual y aspectos técnicos a tener en cuenta en la postproducción de sus cortometrajes. *El ABC...* es un recurso pensado como apoyo didáctico-pedagógico para reforzar los trabajos realizativos obligatorios de la materia (nos referimos a aquellos que implican la producción de un cortometraje).

Para la confección de este recurso didáctico tuvimos que realizar un resumen de los contenidos más importantes. Para ello pensamos en las dificultades que podrían surgirles en la soledad de sus rodajes y tuvimos en cuenta las preguntas frecuentes que se presentan en las comisiones prácticas, previas a esta instancia. Por otro lado, algo fundamental para el equipo fue lograr vincular las distintas presentaciones y que los estudiantes comprendan desde esta primera materia que cada área es parte de “una totalidad”, un aspecto específico que hace al lenguaje audiovisual.

Las tres presentaciones fueron realizadas con la misma lógica: una introduc-

ción donde se indican las tareas de cada etapa de la producción audiovisual y el acceso a distintas páginas donde se desarrollan contenidos específicos (equipamiento para el rodaje, condiciones/recomendaciones a tener en cuenta y tutoriales de acuerdo a las posibilidades de los estudiantes). Un aspecto técnico fundamental que se sumó a estas condiciones fue la habilitación del uso del celular como cámara de video. Si bien anteriormente también era una posibilidad, siempre se había incentivado desde la cátedra el uso de cámaras profesionales para que los estudiantes fueran interiorizando su funcionamiento. Dada la situación de aislamiento, el celular se volvió una herramienta de fácil acceso para la mayoría. En base a estas nuevas condiciones, las recomendaciones y contenidos que priorizamos inicialmente en los talleres fueron cambiando.

El recurso *El ABC...* fue presentado a los estudiantes en el aula virtual, como parte de las recomendaciones a tener en cuenta antes de la elaboración del trabajo práctico realizativo. Este material estuvo disponible durante todo el tiempo de cursado y cada estudiante pudo acceder de acuerdo a sus propias inquietudes. Se compartió junto a las consignas del trabajo práctico realizativo y se difundió en las comisiones de prácticos.

Se comparten aquí los enlaces a las presentaciones en Genially: [Recomendaciones de cámara](#), [Recomendaciones de sonido](#), [Recomendaciones de edición](#).

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

*El ABC...* es un recurso pensado como apoyo didáctico-pedagógico para reforzar el Trabajo Práctico 2 (TP 2) que implica la realización grupal de un cortometraje. Para evaluar este material, tomamos como referencia las apreciaciones que los estudiantes aportaron al concluir su cursado, tanto en 2021 como en 2022. Estas observaciones fueron recabadas en un cuestionario (formulario de Google) que buscó reunir información sobre la cursada en su conjunto: la materia y sus contenidos, las clases teóricas y prácticas, las evaluaciones, la comunicación, el entorno virtual y, para finalizar, un balance general para saber en qué medida consideraban que estaban cumplidos los objetivos propuestos. A las preguntas generales se incorporaron algunas específicas sobre los trabajos prácticos y las dificultades más frecuentes para llevarlos a cabo. Así también, se indagó en qué medida las estrategias implementadas por el equipo docente fueron útiles para resolver esas dificultades y cumplir con los objetivos. Una de las preguntas del cuestionario buscaba evaluar los materiales e instancias de apoyo del trabajo práctico, considerando que estas habían sido: las etapas de pre-entregas (*storyline*, sinopsis, guiones, decisiones estéticas), las observaciones hechas por el equipo de la comisión, el recurso específico *El ABC...*, las explicaciones de los docentes del teórico y del práctico, entre otras.

En 2021, de 579 estudiantes que cursaron y quedaron en condición de promocional, regular o libre (se excluye a los estudiantes ausentes, que fueron 212), un to-

tal de 316 estudiantes respondieron el cuestionario. Este número supone el 54,57%. En 2022, 429 estudiantes cursaron. En consecuencia, el porcentaje de participación y respuesta del cuestionario fue del 52,44%, lo que supone 225 contribuciones de ingresantes ese año. Cabe aclarar que, si bien se hizo mucha difusión de la importancia de los aportes, el cuestionario no fue obligatorio.

Dentro del segmento sobre las evaluaciones de IEA, se hizo especial hincapié en el grado de dificultad que generaron los trabajos prácticos y en qué tan útiles fueron los recursos puestos a disposición por la cátedra para resolverlos. La pregunta en todos los casos fue: ¿Qué tan importantes (en una escala que va desde “fundamental” hasta “innecesario”) son estas instancias del TP2 para poder resolverlo satisfactoriamente?

Los resultados del Gráfico 1 (ver anexo) indican que *El ABC...* fue altamente valorado por los estudiantes. Más de la mitad (52,9%) lo valoró entre “muy importante y útil” (30,6%) y “fundamental” (22,3%). Es un resultado visiblemente positivo, pero no puede dejar de mirarse en relación a las demás preguntas que integran el segmento del cuestionario. De la observación de los resultados surge que la valoración es significativamente superior en otras estrategias o instancias de apoyo previstas para el TP, que el mismo equipo diseñó e implementó complementariamente. En efecto, el alumnado considera más relevantes que el recurso *El ABC...*:

1. Las explicaciones de los docentes del teórico y del práctico.
2. Las instancias de pre-entregas y las observaciones hechas por el equipo docente.
3. Las reuniones grupales y autogestivas con los compañeros.

En adelante, desglosamos cada una de estas estrategias o instancias de apoyo complementarias a *El ABC...*, previstas para el TP realizativo.

### 1. Las explicaciones en las clases teóricas y prácticas

Respecto a las explicaciones de los docentes en las clases teóricas, el Gráfico 2 muestra que el 78,3% considera que son entre “muy importantes y útiles” (31,6%) y “fundamentales” (46,7%). Este porcentaje de por sí significativo es aún mayor cuando se pondera el apoyo recibido a través de las explicaciones en las clases prácticas. El Gráfico 3 muestra que casi el 81% considera que estas instancias son “muy importantes y útiles” (20,9%) o “fundamentales” (68%). Si bien en su conjunto la valoración de las clases es muy satisfactoria, una distinción más minuciosa de los resultados, comparando ambos gráficos, nos permite reconocer que, para una amplia mayoría (68%), las explicaciones en las clases prácticas son “fundamentales” para resolver el TP realizativo.

El anclaje en las clases teóricas y prácticas resulta un complemento necesario

para realizar el trayecto y tener un resultado más satisfactorio de trabajo realizativo. Además de las cifras cuantitativas, en la evaluación de las clases, algunos estudiantes pusieron en valor otras cuestiones, como la articulación teórico-práctica y la función que cumplieron los encuentros para resolver los TPs. Rescatamos algunas respuestas que van en ese sentido:

· *A veces necesitábamos de las clases prácticas para que fuesen concretas las ideas que veníamos viendo en clases teóricas. La organización del cronograma siempre (...) preveía la bibliografía a utilizar y las actividades a hacer, por lo que, siempre que fuese llevado al día, la relación teórico-práctica, era fundamental para que todo cobrase sentido.*

· *Haber abordado los contenidos teóricos y prácticos en simultáneo fue muy positivo, ya que al hacer el tp de mirar e interpretar películas pudimos ver y dar cuenta de todos los aspectos cinematográficos que se encontraban en el film para después ponerlo en práctica a la hora de realizar el tp2.*

· *Cuando me preguntaron qué nos enseñaban en el ingreso les expliqué que para hacer películas unx tiene que saber cómo va a contar la historia, con qué recursos y por qué va a usarlos (...). Para ello primero debemos entender cómo y por qué lo hicieron así otrxs. La teoría y la práctica deben ir de la mano siempre, aprender haciendo y tener una base teórica para darles una entidad a esa enorme cantidad de técnicas y contenidos. Por eso creo que sirvió muchísimo transitar ambos TP simultáneamente. El proceso pensado en etapas me brindó un sentido de la organización que fue necesaria para que el proyecto del TP2 se lleve a cabo.*

## 2. Las instancias de pre-entregas y las observaciones del equipo de la comisión

La segunda estrategia valorada por los estudiantes, en porcentajes superiores al recurso específico *El ABC...*, es el trabajo procesual. Bajo la pregunta de qué tan importante (en una escala que va desde “fundamental” hasta “innecesario”) son las instancias de pre-entregas y las observaciones hechas por el equipo docente de la comisión, vemos en el Gráfico 4 que cerca de la mitad las considera “fundamentales” (48%). Sumado al número que considera que son “muy importantes y útiles” (37,8%), tenemos un 85,8% de valoración positiva de esta estrategia.

El recorrido procesual, diseñado para que cada trabajo tenga diferentes instancias que van creciendo paulatinamente, es muy valioso en palabras de los integrantes. Así lo reflejan algunas respuestas ampliatorias del cuestionario en las que se les invitó a hacer observaciones. Puntualmente, una de las preguntas era: ¿Qué balance hacés de la metodología de trabajo procesual y en etapas? Algunas respuestas significativas fueron:

· *Fue muy importante el trabajo del primer tp sobre tema/idea e hipótesis de*

*sentido para desarrollar el storyline del corto final. El proceso abordado por etapas me permitió aprender de a poco, comprendiendo cada paso.*

- *Me sirvió mucho que haya sido un proceso pensado en etapas y también que se hayan abordado de esta forma los tps.*

- *Me sirvió muchísimo el proceso por etapas, creo que una de las mejores formas para transitar el ingreso. Me resultó entretenido, cautivador y sobre todo muy enriquecedor en tanto a conocimientos y valores humanos.*

### 3. Las reuniones grupales y autogestivas con compañeros y dentro de la comisión

El trabajo en equipo es, por sobre las anteriores, la estrategia más valorada. Cuando a los ingresantes se les pregunta qué tan importantes son las reuniones grupales y autogestivas con los compañeros del equipo o de la comisión, para resolver satisfactoriamente el TP realizativo, las respuestas superan todos los porcentajes, de por sí significativos, previamente analizados. El Gráfico 5 muestra que para el 60,4% este aspecto es “fundamental”, a lo que se suma un 26,2% para quien es “muy importante o útil”. En concordancia, los porcentajes de estudiantes que refirieron que este aspecto es “relativamente útil” (11,6%), “escasamente útil” (0,9%) o “innecesario” (0,9%) es una minoría.

El trabajo en equipo es una de las aptitudes que los ingresantes deben desarrollar durante el cursado. A pesar de ser parte del currículum oculto de la materia y de la carrera, muy pronto se hace evidente y explícita su importancia. Sobre este punto del cuestionario remarcamos que una gran mayoría elige ampliar su respuesta cuando se le presenta la pregunta abierta: ¿Qué evaluación podés hacer del trabajo en grupo? En este punto cada estudiante podía explicar cómo había sido la dinámica con el equipo, la división de tareas, las dificultades y las soluciones encontradas. Aquí una minoría elige no agregar comentarios y un porcentaje mayoritario (97%) responde mencionando temas diversos.

Una de las recurrencias son las dificultades encontradas (tomar decisiones, dividir tareas, repartir el trabajo, consensuar, comunicarse, organizarse). Más allá de todas las complicaciones que refieren en las respuestas, es importante remarcar que muchas de las que reconocen las dificultades manifiestan que, a pesar de ellas, ha sido un aprendizaje valioso. Incluso algunas respuestas dejan entrever las ganas de continuar encarando este desafío, necesario para seguir sus estudios en este campo. Una respuesta significativa en tal sentido es esta:

- *El clima de trabajo era tranquilo y cómodo, siempre había una interacción entre estudiantes y profesores, compartíamos nuestras opiniones y eran bien recibidas. En mi caso, con mi grupo de trabajo no conectamos y eso no me favoreció a tener ganas de trabajar, pero es mi caso personal con el grupo, en general vi a los otros grupos muy entusiasmados y con muchas ideas. Los ayudantes te animaban*

a hacer más cosas y ayudaron muchísimo cuando tuvimos que crear la historia del corto.

El comentario recupera, además del valor del trabajo en equipo, los beneficios generales del trabajo de puesta en común que se lleva a cabo en los encuentros. Otros relatos en la misma línea retoman aspectos importantes como el clima de las discusiones y la manera en que la dinámica favoreció la participación y el intercambio.

Para concluir este apartado, podemos decir que, en un orden jerárquico, las reuniones grupales y autogestivas con los compañeros del equipo y de la comisión son la estrategia que más valoran los integrantes, en el sentido de colaborar con la resolución satisfactoria del trabajo realizativo. En segundo lugar, se ubica el trabajo procesual y en etapas que plantea IEA dado por las instancias de pre-entregas y las observaciones hechas por el equipo docente. En tercer lugar, aparecen las explicaciones de los docentes del teórico y del práctico. Finalmente, el recurso específico *El ABC...* se ubica en el último lugar de la ponderación. Este resultado nos permite pensar algunas líneas próximas de trabajo y, sobre todo, nos plantea interrogantes.

## Comentarios finales

La situación extraordinaria de la virtualidad nos convocó a repensar nuestra tarea docente, revisando los recursos y estrategias que habitualmente utilizamos para acompañar el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Al intentar evaluar específicamente la propuesta del recurso interactivo *El ABC...* nos resultó muy complicado pensarlo de manera aislada. Es por ello que presentamos algunas de las apreciaciones de los estudiantes en relación a su uso, pero también a las distintas instancias que responden a los objetivos de la propuesta didáctica en general. Si bien no consideramos al formulario de Google como un instrumento de medición de los conocimientos y/o aprendizajes, sí nos ayuda en esta ocasión a pensar en la recepción que este tipo de recursos tiene en los estudiantes.

*El ABC...* fue pensado para acompañar el desarrollo de un trabajo práctico realizativo, junto a otros elementos e instancias que facilitaron o funcionaron como “apoyo” de la actividad. La mediación de recursos digitales respondió a decisiones que se tomaron conjuntamente, considerando las necesidades ya identificadas en años anteriores, así como las propuestas que fueron surgiendo de los balances finales en las comisiones, los cuestionarios de evaluación realizados por los estudiantes e incluso por los docentes en ediciones previas de la materia. De tal modo, *El ABC...* resulta una pieza que no puede evaluarse sola. Por esa razón también, las respuestas del cuestionario fueron significativas no solo para este análisis, que entendemos que es acotado y preliminar, sino para otros que el equipo está considerando permanentemente.

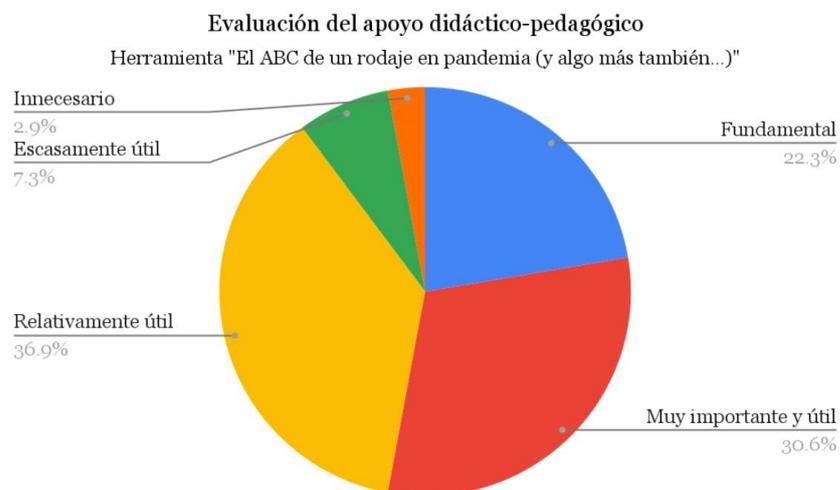
Una de las primeras conclusiones a las cuales arribamos es que el recurso digital propuesto resultó de utilidad para les estudiantes y significativo para la producción de los cortometrajes. Asimismo, como ya dijimos, el material no puede pensarse por sí solo, resulta indisociable de las estrategias de acompañamiento del equipo docente. De la misma forma que cualquier otro recurso didáctico, las decisiones en torno al uso de un contenido digital son parte de todo el proceso de pensar las actividades. El diseño de los apoyos didácticos pedagógicos funciona integralmente: cada estrategia, de modo complementario a las demás.

Otra de las conclusiones relevantes es que el recorrido procesual, diseñado para que cada trabajo tenga diferentes instancias que van creciendo paulatinamente, es muy valioso para les ingresantes. También lo son, en altísima medida para ellos, las instancias de exposición, puesta en común y debate dentro de los grupos y de la comisión. Las respuestas y comentarios de les estudiantes dan cuenta de la importancia de los intercambios en el aula, sea virtual o presencial, para el desarrollo de las actividades prácticas. El aprendizaje es un acto fundamentalmente social, el conocimiento se logra a partir de la interacción con otros y no solamente de manera individual. Si bien la tecnología, las herramientas y los recursos digitales potencian las propuestas de enseñanza, es en la mediación con sus compañeros y docentes donde el acto de aprender cobra sentido.

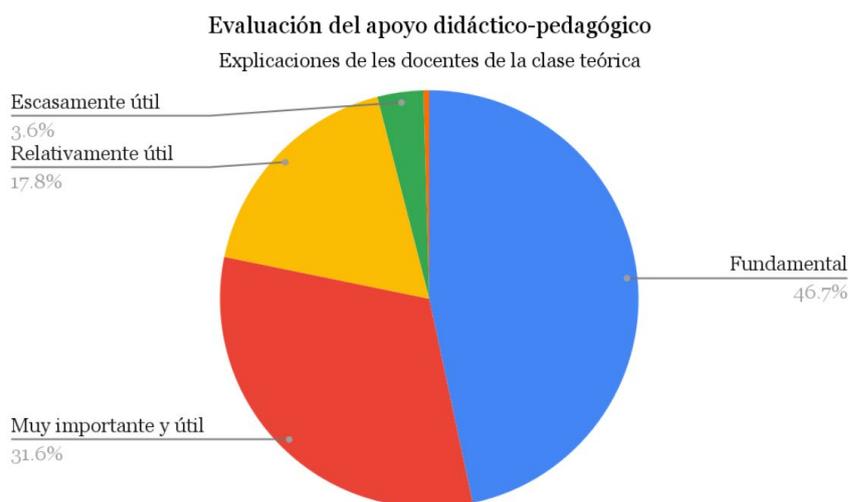
Sin perjuicio de que deba seguir trabajándose el diseño de cada recorrido, que además supone otros objetivos del espacio curricular (por ejemplo, la transversalidad de la ambientación e introducción a la ciudadanía universitaria, la recuperación de los saberes previos para complementarlos con los nuevos del campo disciplinar o el ingreso como introducción a la comunidad de práctica), consideramos que ha sido una experiencia altamente valiosa.

## Anexo

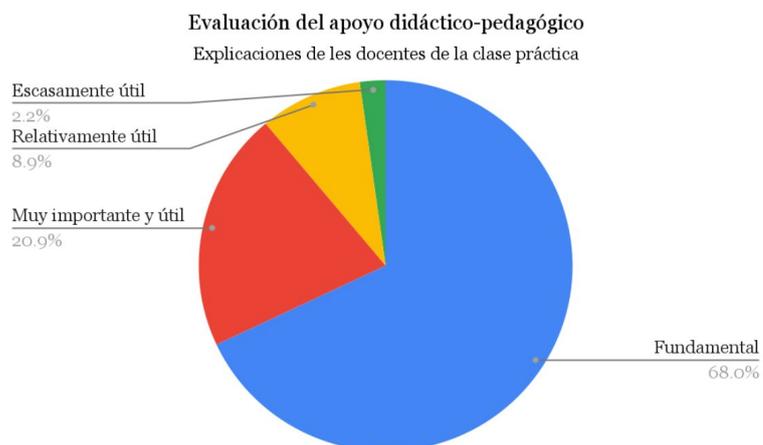
### Gráfico 1



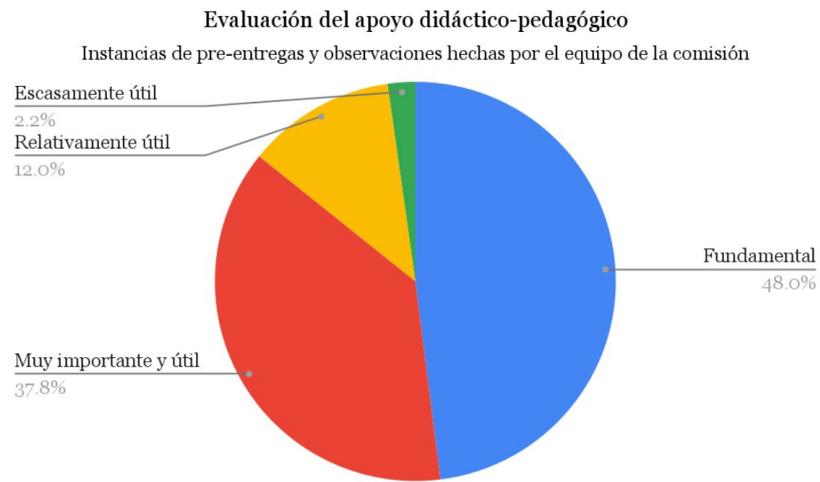
### Gráfico 2



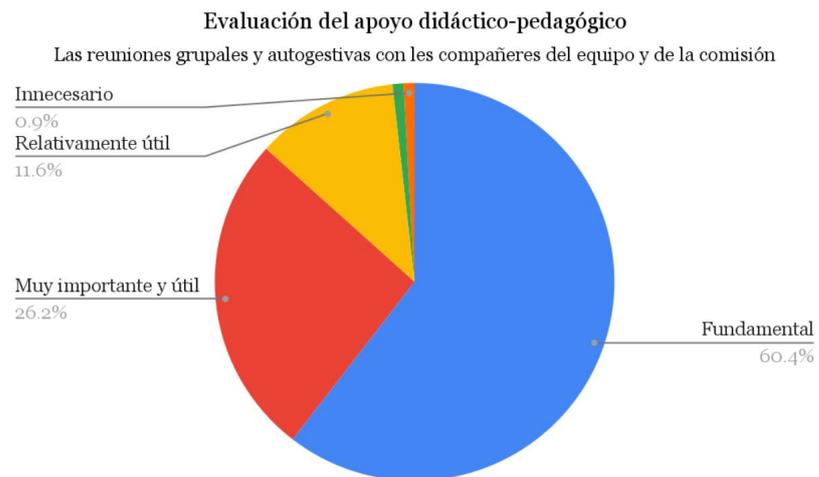
### Gráfico 3



**Gráfico 4**



**Gráfico 5**



# A prueba y error: experiencias didáctico-pedagógicas en una educación virtual de emergencia

---

Autora:  
Cecilia Beatriz Argüello

## Eje seleccionado:

**Incorporación y desarrollo de recursos y materiales para la enseñanza.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Seminarios de Historia de la Música y Apreciación Musical: Barroco y Clasicismo.**

Carrera(s): **Profesorado en Educación Musical, Licenciaturas en Dirección Coral, Interpretación Instrumental (todas las orientaciones) y Composición Musical con lenguajes contemporáneos.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Segundo año.**

Conformación de la cátedra: **Prof. Titular Cecilia Argüello, Prof. Asistente Clarisa Pedrotti, Ayudantes Alumnos Juan Cruz Rojas, Thiago Nassif López, Franco Trincavelli, Ernesto Bojanich y Nahuel Jeppesen.**

Cantidad de estudiantes: **Alrededor de 100.**

Período en que se desarrolló: **Años lectivos 2020 y 2021. Cada seminario en un cuatrimestre.**

Equipamiento técnico utilizado: **Nuestras propias computadoras y servicios de internet.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Todas las actividades fueron desarrolladas a través del aula virtual (plataforma Moodle). Según el funcionamiento utilizamos distintas plataformas de videoconferencia: Jitsi, Meet y principalmente Big Blue Button (BBB). Programas: lector y editor de PDF, Power Point (PPT), editor de videos, enlaces a YouTube, audición en simultáneo con Watch2Gether, Prezi.**

## Desarrollo de la experiencia

### a. Diagnóstico:

El desafío inicial consistió en encontrar una dinámica posible para adaptar las clases habituales a la modalidad remota. En un comienzo se estimaba que la situación sería transitoria, por lo que las primeras estrategias no fueron pensadas para prolongarse en el tiempo. El inicio de las clases virtuales vía plataformas como Jitsi o Meet trajo aparejadas dos dificultades principales. Por un lado, el desconocimiento de las herramientas propias de cada plataforma dificultó el desarrollo de las clases y exigió un aprendizaje rápido tanto por parte de los y las integrantes de la cátedra como de los y las estudiantes. Esto incluyó las dificultades de conexión, ya que los servicios de internet domiciliarios pronto colapsaron por el incremento del *home office* en casi todas las actividades de la sociedad. Por otro lado, luego de los primeros encuentros, el cansancio físico y mental que significó la presencia frente a la computadora hizo que las clases no pudieran durar más de una hora y media o dos como tiempo límite.

### b. Objetivos generales:

- Desarrollar estrategias que permitan llevar adelante el dictado del equivalente a las tres horas de clase correspondientes al plan de estudio.
- Generar materiales didácticos que los estudiantes puedan recuperar fuera del horario habitual en caso de tener problemas de conectividad.

### Objetivos específicos:

- Lograr transmitir los conceptos de un modo ameno para evitar el cansancio y aburrimiento frente al dispositivo electrónico.
- Utilizar materiales visuales que faciliten la comprensión de los contenidos, principalmente del análisis de partituras.
- Generar instancias de intercambio que permitan la interacción con los y las estudiantes.
- Diseñar herramientas de evaluación que impliquen producciones personales a partir de los conocimientos adquiridos.

### c. Desarrollo

Ante la situación de cansancio por las clases sincrónicas se decidió dividir el dictado en dos instancias: una asincrónica y una sincrónica. La instancia asincrónica consistía en uno o dos videos con el desarrollo de temas teóricos y/o análisis de partituras, que se enviaban por aula virtual dos días antes del encuentro, para que los

y las estudiantes los vieran con anticipación. En un primer momento estos videos se realizaban mediante la grabación de un “falso vivo” en Meet en el que se compartía en pantalla el Power Point explicativo e ilustrativo. Por ejemplo, una placa como la siguiente.

También fue necesario incluir las partituras en PDF marcadas con colores, para que el aspecto visual facilitara la comprensión de los procedimientos compositivos que se deseaban destacar. A menudo se indicaba detener la reproducción del video, proceder a escuchar la obra siguiendo la partitura, para luego continuar con la visualización.

En un segundo momento decidimos probar un recurso nuevo que consistió



en editar videos con las placas de Power Point y los audios explicativos a los que se sumaban las partituras en formato de imagen, como la siguiente:

Esto fue posible gracias a la colaboración de los ayudantes alumnos que recibían los materiales y editaban el video. Posteriormente agregaron música de fondo, memes o imágenes alusivas que hicieron más llevadera la visualización. Este nuevo recurso permitió reducir la duración de los videos.

Minuetto tipicamente galante.

A (3 Frases)

Menuetto

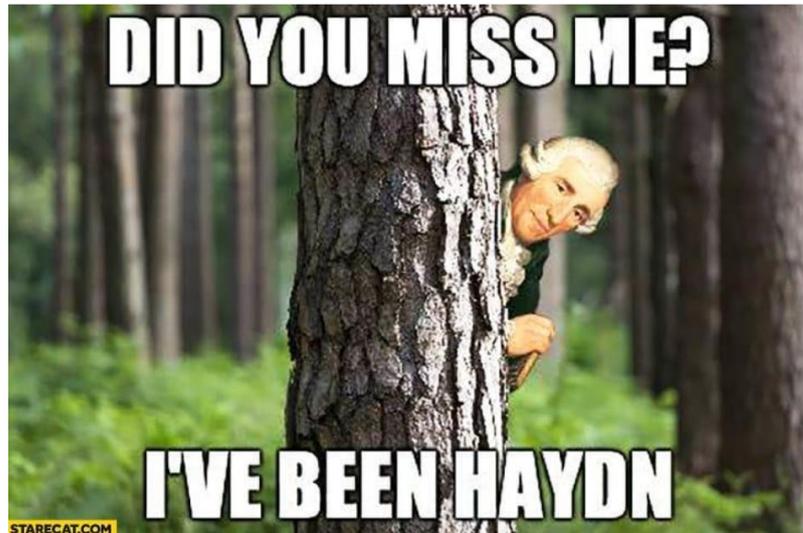
Sib M

B Sección central

Sib M - V Fa

(\* caudal solo)

El intento de sustituir la grabación de video por un Power Point con audios explicativos insertados no dio resultado debido a que una gran cantidad de estudiantes tenía versiones anteriores del programa que no podían reproducir los audios. Esto fue solucionado al transformar el material en video. No obstante, se decidió abandonar esta práctica que resultaba, sin embargo, mucho más simple y rápida para el equipo de cátedra.



Todas las semanas se realizaba una instancia sincrónica que consistía en la ampliación de algún concepto que lo requiriera y, principalmente, en la atención a consultas y preguntas por parte del grupo de estudiantes.

Para esto se utilizó la plataforma Meet: la instancia se grababa (en ese momento Google lo permitía) y luego se compartía el link en una pestaña del aula virtual. Posteriormente se reemplazó por BBB desde el aula virtual. De esta manera las grabaciones de esas clases quedaban automáticamente guardadas en la misma plataforma.

Dependiendo del tema a abordar, se privilegiaba el desarrollo de la parte teórica en video y el análisis de partitura se realizaba en forma sincrónica. Para esta instancia se utilizó la audición en simultáneo mediante *Watch2Gether*, que permitía escuchar desde YouTube (sin compartir pantalla) mientras se visualizaba en pantalla la partitura en PDF intervenida con colores e indicaciones analíticas. Mientras transcurría la grabación se iba explicando en forma oral.

Resultó de ayuda, en algunos casos, la utilización de videos de YouTube que incluyen la partitura “en tiempo real”. La dificultad de esta herramienta radica en que no incluye las anotaciones analíticas necesarias.

Es importante destacar el aporte de los ayudantes alumnos que, de manera grupal, generaron una línea del tiempo en la plataforma Prezi, en la cual incluyeron la información relevante del período barroco (géneros, compositores, estilos, obras, etc.) con links a videos, partituras y otros materiales de interés.

Las instancias evaluativas se realizaron de manera asincrónica. Para ellas se elaboraron guías de trabajo en las que se privilegiaron las producciones personales a partir de los contenidos y la bibliografía abordada. Se apeló a la redacción de diálogos, cartas y/o situaciones ficcionales en las que se debían aplicar los conocimientos adquiridos. Otra estrategia fue la comparación de una escena de una película, ambientada en la época correspondiente, con las características de la cultura y la música estudiadas en la cátedra.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Las estrategias diseñadas y aplicadas por la cátedra para desarrollar los contenidos de dos asignaturas teórico-prácticas dieron, en general, buenos resultados. En ningún caso, la clase tradicional en formato presencial puede ser “sustituida” por la virtual, sin embargo, las distintas modalidades propuestas e implementadas permitieron, en una situación excepcional, abordar los materiales y la comunicación con el estudiantado de modo satisfactorio. Se destacan principalmente los testimonios del propio grupo de estudiantes que hizo hincapié en el acompañamiento que hubo en los trabajos de los seminarios. Acompañamiento que se desarrolló en medio de una coyuntura mundial de enorme incertidumbre y desasosiego. Los y las estudiantes expresaron haberse sentido contenidos y contenidas en el proceso y haber podido desarrollar actividades enriquecedoras. Estos son algunos de los comentarios que nos hicieron llegar a través de las redes sociales:

...acabo de entregar mi evaluación integradora, me costó mucho trabajo, me hizo pensar bastante, pero la verdad me gustaría felicitar a la cátedra, porque la evaluación está muy bien armada y estructurada, han logrado evaluarnos, pero de una manera práctica y entretenida, hasta diría que divertida, de esa manera creo que es más fácil y llevadero aprender! felicitaciones profes y ayudantes :) ...

...Hola Profes! se me ocurrió que estaría bueno que en algún momento (y si todos los alumnos/as quieren) ustedes podrían elegir y compartir los mejores diálogos o los más graciosos del punto 3 de la evaluación integradora. Me parece que estaría bueno así nos reímos y repasamos también!...

Rta: ... ayer [...] soñé que hasta hacíamos un PDF para resolver las sopas de letras y otro de los diálogos jajaja... sería una buena suplencia al concierto que normalmente hubiéramos dado...

Las apreciaciones positivas se manifestaron también en relación con la división de la clase en dos instancias (asincrónica y sincrónica) ya que destacaron que esa práctica facilitaba la comprensión de los temas y evitaba el cansancio frente a la pantalla.

Algunas de las modalidades y dinámicas propuestas para la contingencia de la Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio están siendo utilizadas como insumos didáctico-pedagógicos para la instancia actual de trabajo presencial con buenos resultados: videos, PPTs, línea del tiempo, partituras intervenidas, etc.

## Comentarios finales

La pandemia por COVID-19 y sus consecuencias de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio constituyeron experiencias que pusieron a la sociedad en situaciones límite inesperadas. La docencia se vio particularmente afectada al no poder establecer el intercambio entre docentes y estudiantes, al menos, de la manera habitual, que es la presencial. A pesar de todas estas dificultades, en la cátedra de los Seminarios de Historia de la Música y Apreciación Musical: Barroco y Clasicismo logramos, mediante la prueba y el error, ir generando estrategias que nos permitieron, en cierta medida, reemplazar la presencialidad por otros modos de comunicación.

Las características teórico-prácticas de las asignaturas favorecieron el desarrollo de dichas estrategias. Los y las estudiantes pudieron seguir las materias mediante la lectura de textos específicos, complementada con los materiales que el equipo de cátedra pudo generar, en un auténtico trabajo colaborativo. Cada quien aportó desde sus conocimientos específicos y en la medida de sus posibilidades.

El aula virtual fue la principal plataforma de comunicación y resguardo de materiales. No obstante, el uso de la red social Facebook, permitió un tipo de contacto informal que es también imprescindible para la relación docente/estudiante.

Tal vez el aspecto que más se resintió fue el de la calidad de la escritura, principalmente en lo que se refiere al análisis musical.

Los planes de estudio han sido diseñados desde y para la presencialidad por lo que este tipo de experiencias solo pueden ser consideradas en situaciones de emergencia y de modo transitorio.

# La virtualidad como desafío y la posibilidad de hacer de la enseñanza una práctica poética

---

Autorxs:  
Agustina Madarieta  
Maura Jorgelina Sajeve

## Eje seleccionado:

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Práctica Docente I.**

Carrera(s): **Profesorado de Teatro, Profesorado en Educación Musical y Profesorado en Educación Plástica y Visual.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Primer año.**

Conformación de la cátedra: **Maura Sajeve (Prof. Titular), Fernanda Vivanco (Prof. Asistente), Agustina Madarieta (Prof. Adscripta), Pedro Rivero (Prof. Adscripto).**

Cantidad de estudiantes: **339 inscriptxs.**

Período en que se desarrolló: **2020.**

Equipamiento técnico utilizado: **Computadoras personales.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Aula virtual de la Facultad, YouTube, PowToon, programa de edición de audio.**

## Desarrollo de la experiencia

El 2020 nos sorprendió con la necesidad de resolver las clases de Práctica Docente I de modo virtual, situación para la que no estábamos preparadas. Una pandemia mundial y un paso absoluto a la virtualidad nos empujaron a pensar todo otra vez, a mezclar y dar de nuevo. A través de los recursos del aula virtual fuimos descubriendo, no sin dificultades, algunas maneras de compartir los contenidos planteados en el programa. Nos encontramos, entonces, con el desafío de volver a hacer la materia (no adaptarla, sino pensarla otra vez), ahora con nuevas lógicas y formas de ser/estar/hacer. Conceptos como *experiencia*, *trayectoria*, *identidad* y *narración* no solo fueron pensados en nuevos términos, sino que también se resignificaron adquiriendo nuevos sentidos. ¿Cómo construir experiencia en un contexto virtual, sin cuerpos compartiendo un espacio-tiempo común? ¿Cómo acompañar trayectorias de personas cuyos rostros (en muchos casos) ni siquiera conocimos? ¿Cómo pensar la identidad docente en tiempos donde la misma práctica se volvió un desafío porque tomó formas inesperadas (muchas veces precarias y, por supuesto, precarizadas)? ¿Cómo narrar este tiempo?

Esa búsqueda no fue fácil; experimentamos mucha frustración durante ese período, ya que no lográbamos imprimir a las clases la potencia que resultaba del encuentro presencial. Fueron muchas las preguntas y mucho el tiempo dedicado a repensar aquello que nos había llevado tanto trabajo construir. No para resignarse a perderlo, sino más bien para seguir fundando espacios donde la materia continuara (a pesar de este formato virtual y siempre hostil) anudada con lo vital, con lo vivo. Con eso que circula y eso que nos pasa cuando estamos ahí: compartiendo. Ante esa primera insatisfacción, y luego de una profunda indagación de los recursos con los que contábamos, asumimos la tarea de plasmar, a través de las disciplinas artísticas, otros modos posibles de compartir los materiales de manera poética, buscando –de alguna forma (aunque sea desde la virtualidad)– reavivar esa potencia que enriquecía los encuentros áulicos anteriores al aislamiento social obligatorio.

De esa búsqueda surgieron varias resoluciones significativas. Compartimos en este escrito dos de ellas, ambas realizadas en relación a la clase sobre *experiencia*. La primera fue la confección de un video<sup>1</sup> explicativo del texto “La experiencia y sus lenguajes” de Jorge Larrosa. Usando la plataforma *PowToon* nos lanzamos a construir un video que combinó audios, imágenes y todos los recursos de movimiento, animación y edición que provee dicha plataforma. Como todo lo que producimos al interior de la cátedra, fue un trabajo en equipo.

En primer lugar, se grabaron los audios que resumían los aspectos centrales del texto: aquellos que, en la clase presencial, funcionaban como los nudos temáticos. En segundo lugar, y luego de una exploración de los recursos que podíamos utilizar, realizamos la edición del video. No fue una tarea fácil, ya que no implicó únicamente la elaboración de un recurso, sino que fue también una tarea de explo-

<sup>1</sup> Disponible en el siguiente enlace: [https://www.youtube.com/watch?v=Qh6cDoOQLBo&t=5s&ab\\_channel=A-gustinaMadarieta](https://www.youtube.com/watch?v=Qh6cDoOQLBo&t=5s&ab_channel=A-gustinaMadarieta)

ración de una plataforma que –hasta ese entonces– resultaba desconocida para nosotras. Por lo tanto, la tarea de *enseñar* estuvo fuertemente imbricada con la tarea de *aprender* aquello que era nuevo, pero que –intuíamos– podía servirnos a los fines de sostener ese pulso vital de la materia. Luego de muchas horas de edición, búsqueda, revisión de recursos y puesta en práctica de estos; logramos elaborar ese video y subirlo a YouTube. El objetivo siempre fue generar un acercamiento amable, atractivo y disfrutable del texto de Jorge Larrosa. Sin embargo, el trabajo excedió a la cátedra y hasta el día de hoy, nos sorprende cómo las visualizaciones del video aumentan considerablemente todos los días. Se han comunicado estudiantes de otros lugares manifestando lo útil que les resultó el video, los nuevos sentidos que encontraron en el texto luego de verlo, la claridad con la que accedieron a los conceptos, etc. De hecho, ya en la presencialidad, continúa siendo un recurso que compartimos con los estudiantes.

La segunda resolución significativa que pudimos construir, también en torno al concepto de *experiencia*, fue la elaboración de un audio-cuento<sup>2</sup>. Confiamos en que era posible hablar de experiencia generando experiencias: aun en entornos virtuales, en la distancia y sin el contacto al que estábamos acostumbradas. Para eso, tomamos dos recursos: 1) el relato *Experiencia mística* de César D'Agostino y 2) una fotografía tomada por César en el lugar en el que está ambientado este relato. Grabamos el audio donde una de nosotras realizaba una lectura del texto que fue intervenida con sonidos (especialmente de agua) para generar, así, un colchón sonoro que acompañara el relato de esa experiencia particular. Al momento de compartir este material en el Aula, le pedimos a los estudiantes que realizaran una escucha atenta, activa e inmersiva del relato. Para eso, sugerimos que buscaran un lugar donde estuvieran tranquilos y pudieran cerrar los ojos y escuchar el relato sin interrupciones. También les enviamos la foto y les pedimos que volvieran a escuchar el audio, pero acompañado ahora de esa imagen. El objetivo era que pudieran *ingresar* en la experiencia, tomar contacto con ella y tener –a partir de ella– una nueva experiencia. Este año, ya en la presencialidad, el recurso fue utilizado nuevamente. Tanto el audio como la foto se compartieron en el aula y oficiaron como uno de los momentos significativos de la clase de *experiencia*.

De alguna manera, estas resoluciones significativas nacidas de la virtualidad se convirtieron en recursos que ahora forman parte de la cátedra y son puestos a funcionar también en la presencialidad. Si bien la virtualidad nos empujó, como dijimos al comienzo, a *barajar y dar de nuevo*; ese dar de nuevo implicó también un aire fresco. Aun en la incomodidad, pudimos encontrar nuevos modos de pensar y habitar la práctica docente. Poetizar la enseñanza y hacer de ella una zona de transformaciones siempre posibles, siempre desafiantes.

<sup>2</sup> Todos los materiales (audio, texto y foto) están disponibles en el siguiente enlace: [https://drive.google.com/drive/folders/1Tsq1oCMu1YHDqoaOIFUPar\\_sy9tyYZxB?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1Tsq1oCMu1YHDqoaOIFUPar_sy9tyYZxB?usp=sharing)

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Examinar lo realizado y compartido durante el año 2020 implica volver sobre una experiencia que consideramos valiosa, importante y reveladora. Por lo tanto, la revisión que realizamos de ella implica una lectura sensible y situada. Sin desconocer los requerimientos académicos y formales de esta instancia, la sensibilidad aparece aquí como una apuesta política concreta. Escribimos desde una experiencia que necesariamente contiene pensares y sentires que hablan de ella y, al mismo tiempo, también hablan de nosotras. No es posible narrar ni narrar(se) sin exponerse aunque sea un poco. Asumimos esa exposición, encontramos en ella el sentido de compartir la experiencia y también de socializar la pasión. Desde ella, escribimos.

Del análisis crítico (y siempre sensible) de la iniciativa surgen observaciones que ponen en valor la revisión de nuestras prácticas cotidianas y la capacidad de adaptación a las necesidades del contexto. La virtualidad apareció como un emergente que, por un lado, hizo tambalear lo planeado para aquel año y, por el otro, nos permitió identificar las fortalezas que habíamos construido en el tiempo compartido. Descubrimos que una planificación sólida y un trabajo en equipo siempre garantizan buenos resultados (o al menos, tránsitos más agradables y compañeros). Pero, sobre todo, la virtualidad vino a mostrarnos que la práctica docente funciona en un diálogo constante entre acción-reflexión-acción. Es en la práctica donde aparecen los problemas y estos estimulan reflexiones e ideas que luego se volverán a probar en la práctica. Por eso, una revisión de la experiencia docente es siempre una fuente de aprendizaje y funciona como base para la elaboración de nuevas (y novedosas) alternativas de acción. Revisamos la práctica en aquel momento para pensar nuevos modos de abordarla y la revisamos ahora para compartirla. Como sea y desde donde sea, leer la propia experiencia, hacerle preguntas, ensayar respuestas es siempre una oportunidad para construir un saber situado acerca de la práctica docente. Es decir, para poder reflexionar en la acción, sobre ella, y construir así saberes en contexto y con los pies puestos en el aula (virtual o presencial, pero allí al fin).

Las resoluciones significativas que nacieron en el marco de Práctica Docente I durante la pandemia tienen un objetivo central que es, a su vez, su fortaleza. El de utilizar el lenguaje y la acción de modos particulares para potenciar el encuentro educativo y despertar pensamientos y sentires movilizados que estimulen nuestra capacidad creadora y de producción. Poetizar la enseñanza como respuesta posible al desasosiego que generó el espacio virtual. En primer lugar, porque es la forma que tenemos de mirar y habitar el mundo desde nuestra disciplina y prácticas artísticas. Y en segundo lugar porque fue la manera de acercarnos a esa vitalidad a la que el acontecimiento de la clase presencial nos tenía habituadas, y que tanto queríamos recuperar. Poetizar la enseñanza fue quizás el modo que encontramos para sostener su anudamiento con lo vital, con la experiencia, con lo vivo que circula en el encuentro compartido, con eso que estalla cuando los cuerpos se encuentran, se huelen, se acercan, se perciben. En esas resoluciones que pudimos construir siempre latió el

deseo de seguir haciendo docencia aun cuando parecía que esos cuerpos docentes se diluían entre cámaras, recuadros, buzones, correos electrónicos.

El video y el audio-cuento son resoluciones significativas no porque hayan resuelto algo en sí mismos, sino más bien, porque ante el problema, funcionaron a modo de *ensayo*, de una respuesta posible, de una apuesta. Y son *significativas* porque nos permitieron descubrir nuevos modos de hacer y pensar la práctica docente y porque, al mismo tiempo, esa palabra se repitió muchas veces en la devolución de les estudiantes. Esta dupla de palabras, nacida de la experiencia compartida, da sentido a nuestra apuesta inicial porque configura nuevos modos de mirar (y habitar) el rol docente, como así también porque abre un plano sensible de creación y de movilización de fuerzas. Como dice Silvia Duschatzky (2017): “Cuando un concepto nace de un sentir, activa una maquinaria imaginativa que expande la experiencia” (p. 29).

## Comentarios finales

Luego de revisar la experiencia compartida y construir un relato de esta, creemos que lo valioso de este espacio es la posibilidad de rescatar sucesos que nacieron de la confusión, del intento desesperado por sostener nuestra práctica de la mejor manera posible. De ese latido, ese pulso, que cuidamos tanto en un momento difícil de definir y en el que no teníamos ninguna certeza más que el devenir continuo de los acontecimientos. Recuperar esta experiencia nos permite ahora apreciar la contención del trabajo en equipo, el acompañamiento amoroso entre pares y la capacidad de reacción ante situaciones complejas que en un primer momento nos desconcertaron.

La posibilidad de crear juntas en condiciones extremas y seguir sosteniendo el espacio educativo sin perder de vista nuestros objetivos terminó siendo una experiencia más que podemos sumar a nuestra historia y a nuestros relatos. Poner en palabras esta experiencia también nos construye identitariamente, da otras respuestas a la pregunta *¿quiénes estamos siendo?* y habilita otras formas de pensar-nos en el rol docente que antes, quizás, no imaginamos.

Dice Gloria Edelstein (2003):

La sorpresa se torna útil, porque nos permite reflexionar acerca de lo que damos por supuesto, acerca de lo obvio, de lo evidente. (...) El desafío consiste en explorar las posibilidades, de modo que los interrogantes de estos tiempos se vuelvan instrumentos para la creatividad, en concebir nuestra profesionalidad en términos de promotores de alternativas nuevas, como artesanos de contextos (p.74).

Quizás ser docente tenga necesariamente que ver con experimentar la novedad, estar abierto/a/e a la sorpresa, habilitar espacios para crear. Poner las manos

en el barro y ser artesanos/as/es de esos contextos, esas prácticas, esos aprendizajes. De algún modo esta experiencia compartida nos permitió descubrir que la práctica docente está siendo siempre –al menos para nosotras– el acto creativo de ser/estar/construir con otros.

---

## Bibliografía

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp. 74.

Larrosa, J. (2003). Conferencia: *La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

# Prácticas de Dibujo II en emergencia virtual

---

Autorxs:  
Cecilia Irazusta  
Dolores Otero Gruer  
Carla Plano  
Manuel Sosa San Román  
Ezequiel Lovrovich

## Eje seleccionado:

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Dibujo II (comisión tarde).**

Carrera(s): **Licenciatura en Artes Visuales y Profesorado en Educación Plástica y Visual.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Segundo año.**

Conformación de la cátedra: **Prof. Adjunta a cargo de comisión tarde Dra. Cecilia Irazusta, Prof. Asistente Dolores Otero Gruer, Ayudantes alumnes Carla Plano, Manuel Sosa San Román y Ezequiel Lovrovich.**

Cantidad de estudiantes: **Promedio inicial de 100 y 50 al finalizar.**

Período en que se desarrolló: **Segundo cuatrimestre de 2020 y 2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **Computadoras y/o celulares personales de cada integrante.**

**Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados:** Aula virtual Moodle, Google Meet (para encuentros sincrónicos y para grabar videos de clases expositivas), correo electrónico de la cátedra, grupo de Facebook de la cátedra, Padlet y Whatsapp entre ayudantes alumnes y estudiantes.

## Desarrollo de la experiencia

Dibujo II es una asignatura de segundo año donde desarrollamos un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual indagamos sobre lo que implica la acción del dibujar y profundizamos en diferentes tipos de dibujo, tanto en sus posibilidades expresivas como en la construcción de sentidos a partir de representaciones mímicas. Históricamente trabajamos con una metodología de taller presencial (2 jornadas de 4 horas por semana).

El proceso de aprendizaje en el taller posibilita el desarrollo individual en relación con una construcción del conocimiento en comunidad a través del intercambio de experiencias, que pone en juego también una práctica de la ciudadanía universitaria a partir del respeto mutuo, la conversación inclusiva, la reflexión crítica y la consideración del horizonte de los contextos sociales a los que pertenecemos.

Los desafíos planteados ante el aislamiento por COVID-19 variaron entre los años 2020 y 2021. Fue una emergencia que significó resolver imprevistos e incertidumbres constantes, así como también permitir que emerja la creatividad y la disponibilidad para solucionarlos. En el 2020 nos propusimos contener a los estudiantes y a nosotres mismas para transitar un momento de crisis.

En cuanto a los contenidos del programa, al estar aislades, tuvimos que resolver de qué manera se podría trabajar la temática eje de nuestra asignatura: observación directa del cuerpo humano.

Resolvimos partir de fragmentos visibles de los propios cuerpos o pidiendo posar a familiares, inclusive niños (con el riesgo de enfrentar subjetividades que dificultan el aprendizaje y las instancias evaluativas). También resolvimos utilizar la observación mediatizada del modelo, abordando el autorretrato y la autorrepresentación a partir de espejos y fotografías, en particular la *selfie*. Esta última noción resultó atractiva aunque no todos los estudiantes la practicaban. Buscamos que las fotos fueran tomadas como modelos referenciales que permitieran transposiciones y reconstrucciones de la mirada de observación directa. Esto, en general, no se logró en la medida en que prevalecieron los estereotipos representacionales: tipos de poses y deformaciones ópticas, y filtros.



Matilde Olieria (2020)

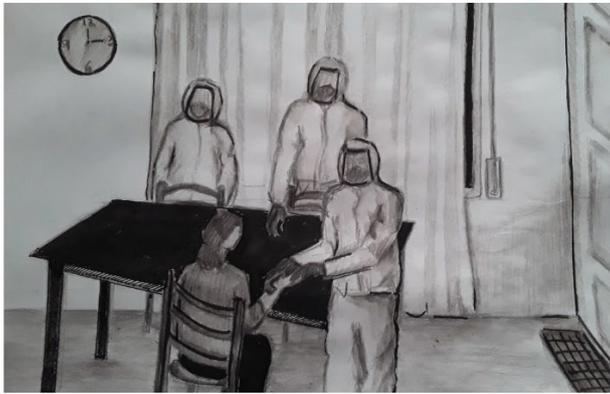


Eliana Luz Castelluber (2021)



Estudiante (2019)

Con el desarrollo del dibujo narrativo propusimos que contaran situaciones vividas durante el ASPO, lo cual habilitó socializar y generar intercambios intersubjetivos valiosos. En algunos dibujos emergieron el conflicto y la angustia de transitar la situación en soledad, sumados a no tener a quién dibujar. Para otros estudiantes fue difícil abordar la autorrepresentación sin mayor contención.



Alicia Rainz (2020)



Melani Moreno (2020)

Otro de los contenidos que tuvimos que flexibilizar fue el de técnicas, materiales y herramientas dada la dificultad de su compra y/o el incremento del valor de estos.

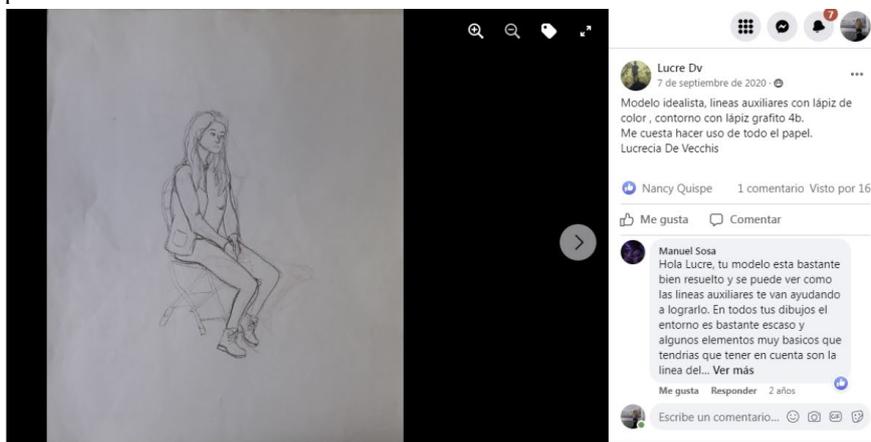
La accesibilidad fue otro aspecto que tuvimos en cuenta. Aunque ya contábamos con un aula virtual para el registro de trabajos prácticos, archivo y comunicación, sabíamos que no había condiciones igualitarias de acceso, equipamiento y/o conocimiento del uso de tecnologías. El aula virtual se actualizó y fue nuestra plataforma principal de comunicación y articulación de las clases. Las vías de interacción fueron foros, reuniones sincrónicas vía Meet (plataforma que permitió grabar y compartir clases), correo electrónico de la cátedra, Whatsapp (solo ayudantes alumnos), Facebook y Padlet (para interacción con imágenes). Se ampliaron los horarios de consulta y flexibilizaron las fechas de entrega. Creamos instructivos para tomar fotografías y usar el Facebook, el aula virtual, Padlet, entre otras plataformas.

El gran desafío fue adecuar la metodología de taller a la virtualidad. Esto implicó resolver la dinámica de clases de cuatro horas por día y la interacción entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, tanto en la práctica/teórica (mientras se dibuja se plantean problemáticas) como en el diálogo gráfico (dibujar sobre el dibujo junto a la otra persona), así como hacer el seguimiento y la evaluación durante los procesos de modo continuo, ya sea general o personalizado.

La mayoría de los estudiantes contaban con experiencia previa, al haber transitado un primer año presencial. Conocían pautas de trabajo en taller y habían tenido clases virtuales durante el primer cuatrimestre. También hubo estudiantes que habían retomado sus estudios y conocían la dinámica del taller.

En un primer momento optamos por organizar un día sincrónico de dictado teórico y pautas de los trabajos prácticos, buscando instancias de diálogo con les estudiantes; y un segundo día asincrónico para dibujar con un horario de consulta sincrónica. Las clases y las consultas se grababan y quedaban disponibles. Esto generó que algunos estudiantes no asistieran o cursaran dos materias simultáneamente, lo cual les imposibilitó realizar sus producciones con un seguimiento progresivo y accedieron solo a instancias de evaluación final o, en muchos casos, abandonaron el cursado.

Para la evaluación continua del proceso grupal y el seguimiento personalizado de los trabajos prácticos se creó un perfil de Facebook, por su facilidad para subir y compartir imágenes y realizar comentarios. Les estudiantes publicaban sus dibujos haciendo consultas técnicas y otros comentarios o dudas. Nosotres realizábamos las devoluciones e indicábamos que vieran trabajos puntuales de compañeres para apropiarse de esas herramientas.



Lucrecia De Vecchis

Modelo idealista, líneas auxiliares con lápiz de color, contorno con lápiz grafito 4b. Me cuesta hacer uso de todo el papel.

Manuel Sosa

Hola Lucre, tu modelo está bastante bien resuelto y se puede ver como las líneas auxiliares te van ayudando a lograrlo. En todos tus dibujos el entorno es bastante escaso y algunos elementos muy básicos que tendrías que tener en cuenta son la línea del horizonte y las líneas que forman los planos de la habitación. La unión entre el piso y la pared o entre paredes. Para aprovechar todo el papel puedes empezar con líneas auxiliares bien grandes, gestuales, casi aleatorias, como para "romper" el blanco (lo mismo con la tinta: manchas muy tenues que le den una tensión a la hoja) es cuestión de animarse a explorar los límites de la hoja



Hola Sol Pereyra Supuchice gracias por subir tus dibujos. Es importante que están los 4 trabajos de la actividad 2A así podemos ver el conjunto. Te menciono en este dibujo cosas generales para todos tus trabajos lineales. Has podido construir una escena compleja con bastante lógica entre elementos, sin embargo algunas cosas hacen que el dibujo se vaya distorsionando o que pierda relaciones. Por ejemplo, las sillas están dibujadas de una manera ajustada para el punto de vista cenital, sin embargo la mesa se rebate un poco con respecto a las sillas. Es decir, el ángulo superior derecho de la mesa se "levanta", como también el celu arriba de la mesa, que tiene otro punto de vista en relación al termo y mate. En este sentido hay que ajustar el punto de vista fijo para que todos los elementos se vean desde el mismo lugar y no empujen a ver algunos más de frente y otros de más arriba. Por otro lado, el diedro que forma esa habitación necesita más rigurosidad en la pared lateral para que no se abra. Y los detalles de ladrillos y pisos son elementos con los que tenés que tener más precisión, para que no se conviertan en detalles que dibujas de memoria y que rompen con la lógica de la escena generando confusión. La construcción de la figura está bastante bien, fíjate que la mano se achica un poco en relación al cuerpo y que la línea valorizada con valor más bajo que usas para el

Esta dinámica generó un sobreesfuerzo laboral no previsto fundamentalmente por el desafío que implicó realizar devoluciones únicamente por escrito y que no siempre fueran comprendidas. Estas dificultades también generaron el abandono por parte de estudiantes que esperaban que en el 2021 el taller fuera presencial.

Ante estas situaciones planteadas decidimos reducir la duración del desarrollo teórico y, al finalizar este, conversar sobre los trabajos subidos a Facebook. Si bien esto dinamizó el seguimiento, el tiempo para dibujar seguía siendo acotado y quienes mostraban eran pocos. En la presencialidad, el equipo de cátedra iba viendo los procesos y animaba a cada estudiante a mostrar en el foro de cierre lo que estaba haciendo señalando la importancia de su trabajo.

La evaluación de las unidades con criterio cuantitativo se hizo mediante entregas a través del aula virtual con pautas estructuradas de formato, presentación y tiempos. Estos formatos requerían de la escritura, lo cual posibilitó mayor atención al léxico técnico y a la organización de las presentaciones. El trabajo fue excesivo y tan difícil como el seguimiento general. Acordamos criterios entre el equipo y dimos lugar a que les ayudantes alumnos y adscriptes realicen seguimientos personalizados, lo que significó un fortalecimiento para ellos en cuestiones conceptuales y en la escritura, pero implicó un sobreesfuerzo y mayor cantidad de tiempo en la pantalla.

Lista de estudiantes 2021 seguimiento			
GRUPO CECI - PAULA - CANDE			
1	ANDE	parcial	recuperatorio
2	DIEGO HECTOR	REHACER Con respecto al parcial está bien la selección primera que has hecho pero a partir de los 15 dibujos indagatorios y 4 acabados eran todos NUEVOS, por eso tenía que volver a presentarlo, con dibujos que indaguen sobre una idea de retrato o autorretrato según tu intencionalidad y teniendo en cuenta los textos dados para este trabajo	Diego, de a poco se va mejorando la observación y en algunos trabajos comienza a superar las formas esquemáticas, y mejoran los esquemas. Tendrás que seguir practicando en ese sentido. Por otra parte no terminas de comprender la diferencia entre dibujo aparenicial y descriptivo, el aparenicial es con tramas o manchas y el descriptivo sólo línea de contorno. En el aparenicial también hay que seguir trabajando la relación figura fondeo, como mencionamos en el texto de la semana 10, el aparenicial no presenta recuperatorio TP2. TP2 acordamos con las comenarias, que si bien fueron pocos los cambios son significativos para comprender elementos propios para generar el retrato y la importancia de la escena.
3	JUAN CRUZ	Parcial 10, tu proceso dibujático y reflexivo es significativo en los cambios que has presentado desde el inicio de la cursada hasta el parcial, has logrado comprender los contenidos y problemáticas del programa, te has apropiado de aquello que es sustancial para la práctica y has encontrado una metodología de trabajo animada a indagar con el contenido teórico. Los resultados de los dibujos son variables, pero todos importantes por lo que surgen en cada paso. Felicitaciones.	TP2A Rehacer los dibujos analíticos (acordate sólo lineal y con construcción de los volúmenes), tomando como ideal modelo esa que vos estás mirando tu agenda, pensar qué sucede con eso, si es que tenés muchas cosas y no podés organizarlo, o por ejemplo que se te superpusieron dos actividades etc... ver de qué manera eso se puede representar y habría desde distintos puntos de vista y encuadres. El dibujo, intencionalidad aparenicial con el momento de una vez TP2B Juan, buen proceso, se evidencia que tus dibujos van siendo más fluidos y están apareciendo mayores contrastes, coincidiendo con tu observación que en los de perfil tenías que trabajar más. Está bueno que puedas diferenciar el dibujo del natural y de fotografía, ambos se ofrecen posibilidades diferentes que podés aprovechar para cuando las necesites según tu intención al dibujar. En la parte A, narrativo imagen única, no hay historia, no hay narración. En la sinopsis decís que es "alguien que está viendo una serie de suspenso y drama en la tele", eso es la descripción de la escena, pero en la historia tendría que haber algún acontecimiento, algún giro que cambie los hechos como viene siendo. Está viendo una serie de suspenso y drama y qué pasa con eso... ¿se asusta, angustia, se ríe? o muestra está viendo contenido que ingresa alguien o algo a la casa sorpresivamente y se asustan?, ¿le da miedo porque imagina que sea trama o lo que acontece en la tele está por salir de la tele e invadir su habitación?. Tampoco el personaje está en una pose o actitud de suspenso o drama, por ejemplo podría estar acurrucado.
4	FRANCO JOEL	NO PRESENTO	
5	JOSE NAHUEL	PARCIAL 5 Nahuel, tu Parcial no se ajusta a las consignas y que se atiendan las problemáticas y contenidos del programa. Tampoco notamos que tengas una reflexión crítica sobre tu propio dibujo que permita ver un proceso de acuerdos que se vayan afianzando y generando cambios significativos en tu trabajo.	no se presentaron los recuperatorios de los TP
6		RECUPERATORIO Con el parcial completé el tp2, y realicé además de lo aplicados dos dibujos de retratos en espacios con líneas más acotadas a	En el tp2a se desarrolla un tema, como vos decís, que tiene que ver con el silencio a partir de la idea de vacío. Está muy bien, pero para este tp es necesario desarrollar una historia como decíamos en clase, donde algo sucede que pueda conectar lo que ha pasado con lo que está o va a suceder. Parte de ello es que tiempo hay personaje, figura humana, cuerpo, que es parte de lo que tienen que dibujar, no era un escenario solo. En los apareniciales aparece un personaje, en Presento TP2, a los trabajos. Inicio, en los dos trabajos entregados del TP2A se ve la búsqueda de cambios de encuadres de escena en cuanto a

Enfrentamos el ciclo 2021 con más certezas y reflexiones acerca de la práctica transitada. Pensamos la experiencia virtual como un proceso de enseñanza-aprendizaje particular, buscando generar prácticas de dibujo sin preocuparnos tanto por los resultados estándares logrados en presencialidad y procurando reforzar la comprensión de las principales nociones del programa. Optamos por hacer devoluciones sincrónicas en grupos reducidos de cuatro a tres personas. Si bien esto quitó tiempo de desarrollo de clases, nos permitió interactuar aclarando dudas e intenciones y aliviando las devoluciones escritas. Esto permitió cierta aproximación a la metodología de taller entendida como compartir construcción de conocimiento y ciudadanía universitaria. También buscamos que sea una experiencia más satisfactoria para el equipo de cátedra.

En relación a los contenidos del programa, profundizamos las temáticas que se detectaron próximas a los estudiantes, como la *selfie* (se encontró que en este grupo de estudiantes había usuaries más activos), la exploración de lo narrativo a partir de géneros fotográficos y la incorporación de referentes de la cultura ampliada poniendo en tensión esas representaciones como reproducciones de sistemas hegemónicos y buscando hacer conscientes modos de construcción de sentidos. Realizamos y ajustamos ejercicios para superar las dificultades detectadas en el 2020; además, contamos con cierta flexibilización de la DISPO que habilitó hacer más observaciones directas de otros cuerpos.

Considerando las mayores demandas de autogestión en la virtualidad y los tiempos diferentes para el estudio, apuntamos hacia la práctica constante del dibujo con menor carga horaria teórica y la recuperación del espacio para la palabra entre los estudiantes a partir de sus dibujos. Para ello usamos los encuentros sincrónicos. Dábamos pautas de trabajo, luego, tiempo para dibujar y se acordaba una hora de entrega y reencuentro para el visionado de las producciones subidas al Facebook. La falta de equipamiento adecuado fue una dificultad para tener una experiencia satisfactoria de los contenidos, pero generó mayor contención entre estudiantes. También planificamos momentos de debate entre los estudiantes organizados en grupos reducidos, aprovechando las “salas” de la plataforma Meet, y luego hicimos puestas en común. En un par de instancias, uno de los ayudantes alumnes se mostró dibujando en vivo. Esta metodología no se pudo sostener por carencia e inadecuación de equipamiento.

Pudimos hacer un encuentro presencial donde se logró la experiencia de taller compartido. Allí, propusimos dibujar sobre un mismo soporte de gran formato, tomando a la compañera de modelo. También mostramos ejemplos de dibujos, generando una participación activa. Para muchas, esta actividad fue fundamental en sus procesos. Un pequeño grupo siguió la experiencia vía remota, bajo la coordinación de una ayudante alumna y en los trabajos se evidenció la situación diferenciada.



Por otra parte el aula virtual tuvo una mejor organización. También optimizamos el diseño del cronograma para orientar a los estudiantes. Desde lo transitado pudimos idear, mejorar, descartar, recortar o agregar materiales y recursos didác-

ticos, avanzando sobre estrategias desarrolladas a partir de las herramientas tecnológicas empleadas en el primer año (Facebook, Padlet, foro, glosario, videoteca, Instagram) y sumando los trabajos de compañeros del año anterior.



Padlet con algunas producciones finales de Dibujo II 2020 y 2021

<https://padlet.com/dibujo2tarde/3b321oingrfj1x6g>

Los medios comunicacionales también fueron cambiando: se eliminó el chat del aula virtual, se incrementó el uso del email, se continuó el seguimiento de los trabajos prácticos en Facebook con devoluciones más generales en los posts y recuperando los trabajos en clases sincrónicas, y se continuó grabando y subiendo las clases en el aula virtual, pero se restringieron las fechas de entrega para poder hacer los seguimientos necesarios.

Para la última unidad, “desarrollo de un proceso propio”, habilitamos espacios sincrónicos de grupos reducidos para que los estudiantes presentaran sus propuestas ante compañeros y docentes, propiciando de esta manera el diálogo y la interacción.

Para la evaluación de las unidades con criterio cualitativo/cuantitativo, seguimos con entregas en el aula virtual y con una devolución escrita más acotada. Asimismo, continuamos realizando devoluciones sincrónicas, teniendo como criterio de agrupación diferentes niveles de desarrollo gráfico y adquisición de contenidos, para generar otro espacio de aprendizaje colectivo a partir de procesos individuales.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

El proceso de virtualización de la enseñanza de Dibujo II fue desafío, aprendizaje y reinención constante. Este relato de experiencia nos permitió dimensionar el trabajo realizado a partir de la consideración del contexto del que se partía (el aislamiento y posterior distanciamiento social, cuestiones de accesibilidad, experiencias previas de estudiantes y docentes) y de las preocupaciones que se atendieron sobre las principales áreas involucradas: contenidos, metodología de taller, seguimiento y evaluación de los procesos.

El aula virtual cambió su sentido al convertirse en el espacio referencial y centro de encuentro. La actualizamos, ampliamos y creamos nuevos recursos y actividades, sumando otras plataformas que permitieran la interacción con imágenes. Los estudiantes se apropiaron de las distintas herramientas a disposición, lo cual no ocurría en la presencialidad. Recuperamos experiencias utilizadas en la presencialidad e incorporamos otras procurando que algunas de las problemáticas propias de la virtualidad y la mediación por pantallas estuvieran intencionalmente presentes. Sin embargo, no se pudieron abordar de modo satisfactorio muchos de los contenidos específicos del programa.

El trabajo de indagación y recuperación de material didáctico hecho para esos formatos nos permitió tener mejores experiencias de visionado de ejemplos y recursos audiovisuales. También la navegación, la constante interacción en redes sociales y las diversas plataformas nos acercaron a la cultura de imágenes que los estudiantes consumen, es decir, nos orientaron y ampliaron el horizonte de imaginarios que circulan y tensionan los modelos ejemplares del arte tradicional. Partiendo de estos, realizamos reflexiones críticas que nos permitieron articular los contenidos de la cátedra con sus propios referentes y saberes previos, ampliando el horizonte de inclusión.

Otro aspecto fundamental y positivo que podemos extraer de esta experiencia es el tipo de documentación y sistematización de los procesos de aprendizaje realizados por los estudiantes que nos permite contar con mayor y mejor material didáctico para las futuras prácticas docentes. Esto también nos posibilita indagar y develar ciertos supuestos desde los cuales los estudiantes realizan sus producciones y contrastarlos con los de la cátedra.

La virtualidad exigió mayor tiempo de trabajo que implicó dedicar horas extra a generar contenidos, revisar constantemente las metodologías aplicadas en las clases, reorientar algunas temáticas, visionar trabajos prácticos, acordar criterios evaluativos y revisar las devoluciones escritas. El segundo año fue un poco más aliviado, aunque la incorporación de ayudantes alumnas y adscriptas nuevas nos exigió volver sobre algunas cuestiones.

Asimismo, el segundo año pudimos aplicar con más fluidez metodologías de interacción propias del medio, aunque estas no fueron suficientes para alcanzar una

*conversación gráfica* real y abordar la problemática de la observación directa de modelos.

El aprendizaje en comunidad que propicia el espacio taller adquirió otra forma, una particular de la virtualidad, dado que el uso de plataformas donde se podía acceder a los dibujos en tiempos diferidos les permitió a los estudiantes volver sobre ellos; algo que en las experiencias presenciales no era habitual. Sin embargo, la mirada crítica sobre los dibujos no tuvo una contención académica suficiente.

Cabe destacar que el trabajo en equipo fue esencial para sostener este proceso de enseñanza-aprendizaje y contenernos entre nosotros. Ante las problemáticas, buscamos posibles soluciones y diversos materiales, aportamos nuestros conocimientos previos y nos capacitamos entre pares. Con generosidad y compromiso, sostuvimos la sobrexigencia laboral y compartimos experiencias de otras cátedras y asignaturas que resultaron aportes significativos para mejorar las estrategias puestas en marcha. La participación de los estudiantes también fue comprometida en la medida en que realizaron aportes que fueron considerados e hicieron grandes esfuerzos para llevar adelante la cursada.

## Comentarios finales

Conformamos un equipo de cátedra que se encuentra en constante investigación e ideación de nuevas estrategias para la producción y el crecimiento del conocimiento propio de la disciplina y del nivel universitario.

La adecuación a la enseñanza virtual se realizó en una situación de emergencia y crisis global y, a nivel institucional, sin previsión ni criterios consensuados. Sin embargo este cambio obligado fue un desafío que nos llevó a salir de una zona de confort del taller y de los saberes consolidados y habilitó la exploración y experiencias diferentes de las cuales emergieron posibilidades de nuevos conocimientos y metodologías, pero fundamentalmente otros modos de interacción con los estudiantes.

Consideramos que la experiencia ha sido satisfactoria en cuanto se ha llevado adelante el cursado, contenido afectivamente, entusiasmado a los estudiantes en los procesos dibujísticos personales y posibilitado ciertos aprendizajes. Pero como expectativa vinculada al programa de Dibujo II, la experiencia ha sido poco satisfactoria en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje del dibujo y los resultados alcanzados, sobre todo en estudiantes con mayor dificultad de aprendizaje.

Pusimos en juego metodologías conocidas con sus adecuaciones y aprendimos otras. Incorporamos contenidos específicos vinculados con la imagen fotográfica, la mediación de la “realidad”, la cultura visual y las redes sociales, a partir de los cuales emergieron ciertos tipos de dibujos y de prácticas dibujísticas que podrían articularse en un seminario optativo o en una asignatura creada a tal fin.

En la próxima experiencia de cursado podremos ver qué de todo lo hecho en la virtualidad puede participar en la presencialidad: ciertos visionados, presentacio-

nes sistematizadas de los procesos finales, la emergencia de imaginarios propios de los estudiantes, entre otros aspectos.

Consideramos que la enseñanza virtual de asignaturas prácticas requiere de un plan de estudio y programas propios, con metas y objetivos particulares que articulen marcos conceptuales, contenidos, lógicas y metodologías específicas, y con equipamientos actualizados brindados por la institución. Asimismo, requiere adquirir ciertas capacitaciones.

Esta experiencia nos ha fortalecido como equipo: nos exigió un diálogo diferente entre nosotres (más desde debates teóricos que desde la práctica) para realizar acuerdos, construir criterios consensuados y repensar y profundizar conceptos y metodologías. Esperamos con ansias comenzar este nuevo capítulo post-pandémico que dejará ver la manera en que la presencialidad es afectada por las experiencias transitadas que pudimos dimensionar en este artículo.

# Docencia en pandemia

---

Autora:  
Lilian Mendizabal

## Eje seleccionado:

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.** ¿Cómo enfrentaron la virtualidad, qué dificultades tuvieron y cómo evalúan la posibilidad de incorporar algunos de esos aprendizajes en la vuelta a la presencialidad? ¿Cómo se abordan en la enseñanza las transformaciones mismas en las producciones artísticas?

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia: **Escenotecnia II.**

Carrera(s): **Licenciatura en Teatro.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **2° año.**

Conformación de la cátedra: **Prof. Lilian Mendizabal.**

Cantidad de estudiantes: **de 90 a 100 estudiantes promedio.**

Período en que se desarrolló: **2020-2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **PC de escritorio, teléfono móvil, auriculares con micrófono incorporado.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Moodle, Padlet, Filmora, OBS Studio, Audacity, Genially. Aplicaciones de Google: Sites, Drive, Meet, YouTube, Formularios.**

## Desarrollo de la experiencia

“La irrupción de las mediaciones tecnológicas en los procesos educativos en tiempos de pandemia”

Narración en primera persona<sup>1</sup>

*Lo primero fue el susto, el susto de la noticia que fue aumentando en su dimensión. Después la urgente necesidad de saber cómo estaban la familia, los amigos, los alumnos, que justamente nos encontró al comienzo del año lectivo. Después se comenzó a tejer la red, la red de contención, contención que empezó a ser una consigna compartida, una consigna de la solidaridad, desde la necesidad propia y la de cada uno. Y desde todas las pantallas un tráfico inagotable con las noticias de China, de Italia, de España y del resto del mundo que nos tenían atravesados.... Un mes de marzo inolvidable.*

*La red se activó desde lo afectivo seguido de lo laboral y esa red ya navegaba por la web, por la imperiosa necesidad de contacto; un contacto que sin darnos cuenta era virtual, era cyborg, era una irrupción mediada por las tecnologías. En días nada más, se habilitaron las aulas virtuales, las cuales había que habitar con los contenidos, había que adaptar el cronograma al tiempo de cuarentena, había que hacer posible el dictado de clases. Pero anteponiendo el cuidado de la salud, por sobre TODO. Debíamos lavarnos las manos mil veces al día y teníamos el deber ético como educadores de contener algo que nos superaba. Pero lo hicimos, habilitamos cuanto plataforma de videollamada hubiera, aprendimos a usarlas, jitsi, zoom, meet, y todo eso empezó a desnudar las miles de falencias económicas de todos. Creo que, de alguna forma, las cámaras y los encierros hicieron más real la realidad. No solo nos veíamos las caras, veíamos los espacios, el entre casa. Una intimidad compartida, el aula y el hogar en un mismo cruce.*

*El trabajo, en algún sentido, fue un lugar donde anclar, una base donde sujetarse. Y fuimos en la marcha trabajando, aprendiendo, enseñando e incorporando cuanto herramienta tecnológica estuviera al alcance para optimizar la tarea. Ensayo y error, siempre añorando la presencialidad, sobre todo en la disciplina que me compete, enseñar: teatro en tiempos de pandemia desde la virtualidad, ¡vaya desafío!*

*Y casi sin darnos cuenta empezamos a utilizar todas las herramientas de conexión que estaban a nuestro alcance: Instagram, Facebook, TikTok, videos, videoconferencias, charlas virtuales con maestros en el exterior, películas, teatro filmado, escritura, audios, lectura en pdf... Una posibilidad que fue creciendo porque había que reinventar los modos, había que analizar el volumen de contenidos desde una práctica que tuvimos que convertir ya que veníamos trabajando en el mundo de la presencialidad y migramos (sin poder pensar) al mundo de la virtualidad.*

<sup>1</sup> Mendizabal, L. (2020, 27 de mayo). La irrupción de las mediaciones tecnológicas en los procesos educativos en tiempos de pandemia. Recuperado de: <https://sites.google.com/view/docenciaenpandemia/p%C3%A1gina-principal>

*Quienes veníamos trabajando en el mundo de la presencialidad tuvimos que convertirnos. Lo más complejo, en lo personal, fue pensar cómo adaptar esencialmente lo disciplinar a una modalidad que lo contradice.*

*Y mientras tanto la espera en la que estábamos sumergidos se aletargó y empezó a mutar, la espera se volvió cambio, cambio, en el sentido más profundo de la palabra; un cambio que nos lleva a un tiempo de permanente distanciamiento, a un tiempo de precariedad, a un tiempo al cual le hurtamos el costado bueno, esa posibilidad de que la humanidad mejore en este cambio sin forma y prematuro.*

*Doy clases en segundo y tercer año de la Licenciatura en Teatro, mi materia y objeto de estudio es la escenografía. Logré atravesar el primer cuatrimestre del año, pero fue sin dudas un trabajo en equipo con mis estudiantes, con quienes pactamos contención, tolerancia y aprendizaje desde el error incluso, si fuera necesario. Juntos reflexionamos el presente, pusimos los contenidos a disposición de este tiempo y nos permitimos la invención. Hablamos de prioridades y de futuro, pero siempre desde el arte como una herramienta inagotable que va más allá de las disciplinas; tratando de entender el mundo actual desde nuevas perspectivas o de perspectivas posibles. Tal vez, lo que conocemos como teatro “hoy” será otra cosa mañana, pero sin dudas “será”.*

*Por eso en esta pausa que me da el receso, mi cabeza se pregunta, cómo seguir, qué enseñar, más allá del medio tecnológico, virtual o pandémico. Y a su vez, sin ignorar que el medio también modela el contenido. Me pregunto...*

[https://youtu.be/fXZBFMi\\_qys](https://youtu.be/fXZBFMi_qys)

Comparto la impulsividad de este escrito que terminó siendo un registro del momento tan particular que nos tocó vivir, y que nos empujó a la iniciativa de aprender, nuevamente, formas de comunicación para con los estudiantes. Nos desencajó de nuestras prácticas habituales, conocidas y transitadas hacia un nuevo espacio, con tiempos nuevos, con facilidades para optimizar el trabajo o con dificultades para incorporar la nueva exposición de la ventana virtual.

En el espacio virtual<sup>2</sup> que les comparto, aparecen los recursos aprendidos y utilizados. Una parte importante de ellos, por lo menos. Considero que la información que allí se aloja, expone este apartado.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Varios aspectos han sido relevantes, entre ellos que, durante los dos años de trabajo virtual, tuve la necesidad de formarme en diversos cursos a fin de adquirir herramientas que, al día de hoy, sigo utilizando a pesar de haber vuelto a la presencialidad.

Algo tan básico como el uso del papel ha disminuido de manera muy notable; estos dos años me llevaron a un modo muy digital. Las herramientas que han sido afianzadas por su uso en este tiempo, me han permitido enseñar recursos digitales para que los alumnos produzcan en ese formato. Esos recursos, como dibujar de modo digital, editar presentaciones gráficas u otras prácticas digitales, también les han dado a los estudiantes un salto importante en la optimización del tiempo. Además, el trabajo en grupo ha sido facilitado por la virtualidad y han mejorado sus *performances* visuales de realizaciones proyectuales.

Es decir, que las herramientas que ya existían, a partir de la pandemia, se pusieron a disposición de necesidades que nada tienen que ver con la pandemia, sino más bien, con una actualización de las formas del hacer en los diversos ámbitos.

# Aprender a nadar. Sonido II en la primera ola

---

Autorxs:  
Carlos Esteban Cáceres  
Juan Manuel Fernández

## Eje seleccionado:

**Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Sonido II.**

Carrera(s): **Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Segundo año.**

Conformación de la cátedra: **Prof. Adjunto DSE Carlos Cáceres y Prof. Auxiliar DSE Juan Manuel Fernández.**

Cantidad de estudiantes: **364.**

Período en que se desarrolló: **2020 (anual).**

Equipamiento técnico utilizado: **Cámara, luces, computadora, micrófonos y placa de audio (todo propiedad de los docentes).**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Para la producción de materiales se utilizó Adobe Premiere y Audition, los encuentros virtuales se realizaron por Jitsi Meet y Google Meet. Las actividades se presentaron en formularios de Google. Toda la comunicación de la cátedra, los vínculos a actividades y videos, la bibliografía y las devoluciones se centralizaron en Moodle.**

## Desarrollo de la experiencia

### Aprender a nadar

Es sabido que un neurocirujano se prepara durante años para su primera operación. Nadie tiene dudas de que el equilibrista ensayó en una cuerda cerca del suelo antes de dar unos pasos sin red y a quince metros de altura. O que aquel nadador se entrenó en una pileta tranquila antes de aventurarse al mar abierto en el Canal de la Mancha... No fué nuestro caso. A comienzos de 2020 el barco se hundió y ahí, en el agua, tuvimos que aprender a nadar. El texto que sigue describe aquellos primeros chapoteos de la cátedra de Sonido II.

Cuando el 19 de marzo de 2020 se anunció el comienzo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio pensamos que serían medidas de corto plazo. Si bien con cada prórroga esa esperanza se iba diluyendo, tardamos mucho tiempo en entender que ese año sería completamente “virtual”. Es por esto que en un principio desarrollamos algunas actividades simples que, al menos, nos permitieran arrancar el año. A medida que el aislamiento se prorrogaba, reorganizamos el programa para abordar las temáticas más teóricas y las actividades de análisis de materiales en el primer semestre. Los contenidos que requerían práctica fueron desplazados al segundo con la esperanza de la vuelta a la presencialidad.

### Tácticas y estrategias

#### 1. Los formularios/actividades

Las primeras decisiones respondieron más a la necesidad de una rápida adecuación a un problema temporal que al planteo de estrategias para la virtualidad. Fuimos ensayando respuestas a una situación de aislamiento que subestimamos. El primer encuentro fue reemplazado por una actividad a la cual se accedía desde el aula virtual. En esa primera actividad invitábamos a les estudiantes a completar un formulario Google<sup>1</sup> en el que se les pedía analizar un cortometraje desde la mirada de dos autores diferentes: uno que teoriza sobre el diseño sonoro desde una perspectiva académica y otro que lo hace desde el oficio de director de sonido. Ambas miradas llevan a detenerse en distintos detalles del cortometraje. Así, mediante cinco preguntas de desarrollo, fuimos guiando el análisis hacia los temas que consideramos nodales de cada autor.

Los resultados superaron ampliamente nuestras expectativas, por ello, esa solución de compromiso con aquella primera actividad en el contexto del ASPO fue incorporada de manera permanente.

Estos formularios que denominamos *actividades* mantuvieron siempre una

<sup>1</sup> Disponible en [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeOzXhmByc5VJFRGUa5K2Nk7qw4-JA\\_RRAokFwisECc91PsL7A/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeOzXhmByc5VJFRGUa5K2Nk7qw4-JA_RRAokFwisECc91PsL7A/viewform?usp=sf_link)

estructura similar donde articulábamos distintos materiales: textos de diferentes autores, clases grabadas, cortometrajes o extractos de films. Pretendíamos que pudieran operativizar los conceptos planteados y no solo reconocerlos.

Los cuestionarios eran individuales y las respuestas eran relativamente largas. La corrección de una semana a otra de la totalidad era imposible. Por ello, realizábamos una lectura global que nos servía de diagnóstico en la medida en que nos mostraba la profundidad de la comprensión de los textos o clases. Servían, fundamentalmente, para poner de relieve aquellos conceptos o apreciaciones que no habían sido comprendidos correctamente. En ese sentido se convirtieron en insumos para las instancias sincrónicas donde reforzaríamos aquellas debilidades.

## 2. Las clases grabadas

El segundo martes presentamos lo que llamamos una *clase grabada*, es decir, un video –en busto parlante– donde desarrollamos un tema y analizamos ejemplos. Nos preocupamos por dotar estos videos de una estructura y ritmo cercanos a los consumos de los estudiantes, pero sin descuidar los tiempos necesarios para la comprensión de la temática. Las clases grabadas duraban entre 25 y 50 minutos, presentaban un tema y lo articulaban con ejemplos. La idea de usar estas clases, en lugar de grabar encuentros sincrónicos, tuvo que ver con la necesidad de generar un material de calidad que sirva de consulta. No es lo mismo un material pensado y desarrollado como una pieza comunicativa en sí que la grabación de un encuentro donde se pierde control sobre los tiempos o donde la tecnología y los problemas de la transmisión en línea terminan generando materiales tediosos y de poca calidad audiovisual. Por otro lado, una gran cantidad de estudiantes no contaba con una conexión de internet lo suficientemente rápida para una buena experiencia en las videollamadas. Entonces, cada clase grabada era presentada junto a una *actividad* y las consultas se hacían por medio del foro del aula virtual.

## 3. La necesidad de los rostros. Los encuentros virtuales

Para el tercer encuentro ya era muy evidente que necesitábamos interactuar de manera sincrónica. No era solo una demanda de los estudiantes, era una necesidad nuestra. Teníamos claro que no todos los estudiantes podrían conectarse de manera óptima, por lo que planteamos los encuentros virtuales como clases de consulta, no obligatorias y sin desarrollo de temas nuevos. Decidimos entonces realizar, cada martes, un encuentro sincrónico donde analizaríamos las respuestas a las actividades de la semana anterior y abordaríamos las dudas que surgieran.

Estos encuentros eran bastante desestructurados. En una primera instancia efectuábamos una devolución de la *actividad* propuesta la semana anterior, haciendo hincapié en algunas respuestas relevantes –citando a los estudiantes autores de esas respuestas a modo de reconocimiento– y luego veíamos algunos errores

comunes –ya sin nombres–. La segunda instancia consistía en un diálogo no reglado donde permitíamos que la clase discurriese en función de los intereses y dudas que se fueran manifestando (siempre que tuvieran alguna relación con la temática del día). En esos encuentros siempre contábamos con una batería de fragmentos audiovisuales que manejábamos a discreción, a modo de ejemplos o ejercicios improvisados, según el derrotero de la clase.

Los encuentros tenían una duración prevista de una hora, pero la necesidad de los estudiantes de un contacto algo más real, aunque virtual, y lo interesante de los aportes, las discusiones y preguntas hicieron que estos derivaran en videollamadas que solían llegar a las tres horas.

### El combo del martes

Para ordenar un poco lo expuesto: cada martes a las 9 h habilitábamos el acceso a la *clase grabada* de esa semana y la *actividad* correspondiente. A las 10 h comenzaba el encuentro virtual en el que trabajaríamos a partir de la *actividad* y la *clase grabada* de la semana anterior.

Fuimos muy rigurosos con los horarios (aunque no con la duración de los encuentros) porque creíamos que era una forma de dar a los estudiantes cierta seguridad en un contexto muy confuso y variable. Al menos, sabían que todos los martes a las 9 h tendrían material nuevo y a las 10 h un encuentro.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

### Sobre objetivos y planificación

El paso a la virtualidad fue una contingencia abrupta e inesperada, y la suma de virtualidad y masividad –trescientos sesenta estudiantes– fue la tormenta perfecta. Hoy reflexionamos acerca de los objetivos y adecuaciones que realizamos, pero en ese momento se construía sobre la marcha, se ajustaba y se volvía a ensayar. Lo interesante del proceso fue que logramos una dinámica bastante efectiva para las condiciones del contexto. Los encuentros virtuales no obligatorios reunían a más de doscientos estudiantes (esto sumó el problema de realizar dos videollamadas en paralelo), las *clases grabadas* tenían más visualizaciones que alumnos matriculados y prácticamente la totalidad respondía los cuestionarios de las *actividades*.

## La estructura de las clases

Como ya relatamos antes, la estructura final de los martes no surgió al comienzo, desde una reflexión pedagógica, sino que fue consecuencia de los diferentes ajustes que fuimos realizando conforme se prorrogaba el aislamiento. De todas maneras, el resultado es muy interesante. Los estudiantes disponían de: textos teóricos, un video que desarrollaba los conceptos propuestos para la clase y servía de guía de lectura de aquellos textos, y algunos ejercicios para aplicar los nuevos conceptos y categorías al análisis de materiales audiovisuales. Si bien la profundidad de las respuestas era dispar, fue muy grato encontrarnos en las videollamadas con debates y planteos que demostraban mejores niveles de comprensión de los temas que en las experiencias presenciales de los años anteriores a la pandemia. Nuestra conjetura es que esa apropiación de los contenidos teóricos está vinculada tanto a la obligada reflexión que imponían las actividades como al tiempo entre la presentación teórica de la clase grabada y el encuentro virtual –el plazo para desarrollar la actividad era de una semana, lo cual permitía cierta maduración de los contenidos–.

## No todas son flores

Sonido II es una materia que requiere práctica: hay que manipular tecnología y entrenar el oído. El aislamiento no solo dificultó el contacto presencial, sino que impidió el acceso a la tecnología y el trabajo en equipo. Para no sumar otro factor de exclusión desarrollamos trabajos prácticos que pudieran resolverse con la tecnología disponible para la mayoría de los estudiantes: teléfonos celulares, micrófonos de computadoras, etc. La consecuencia fue una práctica inclusiva, pero acotada y de baja calidad.

## Les excluides tecnológiques

La universidad es pública y gratuita, lo que no implica que sea accesible a toda la ciudadanía. Es habitual enterarnos que alguene estudiante deja de concurrir por problemas económicos, porque su familia no puede seguir sosteniendo su alojamiento en Córdoba o porque consigue un trabajo que no es compatible con las cursadas.

En la virtualidad esos modos de exclusión se hicieron menos evidentes: los estudiantes podían acceder desde sus hogares de origen y disponían del material de manera asincrónica. Pero aparecieron otros modos de exclusión o desigualdades para la cursada que estuvieron vinculados al acceso a internet y a la disponibilidad tecnológica. No es lo mismo conectarse con datos desde un lugar con una señal débil o inestable como tampoco es igual el acceso desde un teléfono, una *netbook* de Conectar Igualdad o una computadora de última generación. Para una gran cantidad de estudiantes la pandemia significó un esfuerzo que no necesariamente se condice con los resultados.

## La evaluación, un tema complejo

La evaluación en cursos de más de trescientos alumnos es un tema complicado, pero si a eso le sumamos la virtualidad y los grupos de WhatsApp es un cóctel explosivo. Luego del primer parcial nos dimos cuenta de que había un universo paralelo montado sobre WhatsApp donde circulaban las preguntas y respuestas de manera incontrolable. Para el segundo parcial generamos algunas estrategias asentadas en bases de datos con gran cantidad de preguntas de similar redacción y exámenes aleatorios, secuenciales y de duración acotada. Sabíamos que esto no resolvía del todo el problema, pero lo minimizaba.

Ante la disyuntiva de caer en la “actitud policíaca” que se nos ofrecía en forma de *software* desde la universidad, decidimos suspender la promoción y que todos los exámenes finales fuesen sincrónicos con cámara encendida y hablando directamente con el tribunal. De ese modo cada alumno tendría, al menos, una instancia individual, cara a cara, para acreditar la materia.

## Comentarios finales

Un pequeño paso para la universidad, una gran carga para los docentes

La decisión necesaria e inevitable de continuar el dictado de clases de manera virtual durante el ASPO puso en tensión condiciones laborales que ya estaban al límite. La universidad del ingreso irrestricto se sostiene sobre los hombros de docentes con cursos gigantescos, cátedras mínimas y dedicaciones austeras. La universidad de la virtualidad, además, exigió que cada docente disponga gratuitamente de su equipamiento y conectividad para el dictado de clases. Entonces, los docentes tuvimos que aventurarnos en terrenos nuevos con nuestras propias herramientas. Esta sobrecarga nunca fue reconocida como tal. Incluso hubo intentos de empujarnos a una bimodalidad so pretexto de no excluir alumnos. Otra vez se hizo presente la utilización de los principios éticos y morales de los docentes como forma de solventar una cierta demagogia institucional.

Si la Universidad Nacional de Córdoba pretende tener carreras a distancia, estas deben tener un diseño curricular propio, una plataforma que las contenga, un sistema de evaluación y acreditación adecuado, etc. Es irresponsable y ofensivo que esta pretensión descansa en una especie de carga anexa informal y que se trabaje desde el *living* y a través de la *notebook* de los docentes.

## Soluciones de emergencia para situaciones de emergencia

La singularidad de la pandemia nos obligó a adecuar nuestras prácticas. En esa readecuación reparamos y ensayamos respuestas a preguntas que nunca nos

habíamos hecho. Rediseñamos nuestros programas, produjimos incontables horas de material y ensayamos soluciones con resultados más o menos felices. Esta sobrecarga de trabajo fue una respuesta a una situación de emergencia en pos de minimizar los efectos negativos del aislamiento en los procesos de los estudiantes. Es importante entender que una vez restablecida la presencialidad estas soluciones de emergencia no pueden continuar; son materialmente imposibles. Pero nos quedan los aprendizajes, las frustraciones y las alegrías. Nos queda el trabajo de analizar y rescatar aquellos aciertos y reflexionar sobre los errores, de trasladarlos en la medida de lo posible a nuestras prácticas presenciales.

De nuestra experiencia rescatamos aquellos formularios con actividades propuestos como tareas individuales que permitieron una mejor comprensión de los contenidos y conservamos los materiales producidos que reutilizamos como anexos, tanto para el repaso de las clases presenciales como para aquellos alumnos que no pueden asistir.

### Las condiciones materiales

El trabajo en pandemia también puso en evidencia una serie de desigualdades entre los docentes y entre las cátedras. Nosotros, los profesores de Sonido II, contábamos con equipamiento propio y las destrezas técnicas para la producción de videos o para sostener los encuentros sincrónicos, y fue esta condición fortuita la que nos permitió desarrollar la materia en condiciones muy favorables en comparación con otras cátedras.

A menudo nos encontramos con alumnos que realizan apreciaciones negativas sobre tal o cual cátedra. Muchos de esos comentarios son realizados desde el desconocimiento de las condiciones materiales de producción. Por otro lado, sería hipócrita negar que en el naufragio que significó la pandemia, mientras algunos compañeros intentaban nadar, otros –por suerte muy pocos– hacían la plancha.

Sabemos de cátedras en las que el esfuerzo se vió opacado por las dificultades de conectividad, en las que la especificidad de la formación de los docentes nada tenía que ver con la producción de videos o aquellas que, incluso teniendo las destrezas requeridas, carecían del equipamiento adecuado o del tiempo extra que demandaba la producción. Esta desigualdad en las condiciones materiales es de suma complejidad ya que, desde la mirada de los estudiantes, se asocia directamente la calidad de la clase, en cuanto producto, con el esfuerzo y la predisposición de los docentes.

Darle continuidad al dictado de clases durante la pandemia fue un esfuerzo conjunto de alumnos, docentes y autoridades de la facultad. A todas las dificultades, los enojos, los malos entendidos, las disputas de sentido y las sin sentido, supimos anteponer la voluntad de continuar, de capear la tormenta. Del naufragio salimos nadando.

# Cátedra de Instrumento Principal Violoncello. Laboratorio de técnica virtual, masterclasses, conversatorios y recursos multimedia generados en pandemia

---

Autorxs:  
María Eugenia Menta  
María Verónica Fernández

## Ejes seleccionados:

**Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad.**

**Incorporación y desarrollo de recursos y materiales para la enseñanza.**

**Formas de evaluación mediadas por herramientas digitales.**

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Instrumento Principal Violoncello I a V.**

Carrera(s): **Licenciatura en Interpretación Instrumental.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **2018.**

Conformación de la cátedra: **Profesora María Eugenia Menta y Ayudante Alumna María Verónica Fernández.**

Cantidad de estudiantes: **trece alumnxs.**

Período en que se desarrolló: **2020 y 2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **Computadoras, filmadoras, dispositivos de audio, editores de imagen, herramientas de diseño gráfico, etc.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Big Blue Button, con todas las ventajas que ofrece (aulas separadas, encuestas y clases regulares). Plataforma Google Meet para las instancias teórico-prácticas de Laboratorio de técnica (dirigido principalmente por la ayudante alumna) y para encuentros en calidad de Audiciones Públicas –en**

**total fueron tres audiciones virtuales con la colaboración de Unidos por la Música de la Secretaría de Extensión, UNC quien convocó a conectarse hasta noventa estudiantes contenidos en orquestas sociales, conservatorios o escuelas de música-. Youtube y Drive para publicaciones de videos de lxs estudiantes. Plataforma Zoom para la concreción de un taller dictado por Rafael Delgado sobre improvisación en el violoncello y para un conversatorio con lxs cellistas Alicia Alberti y Stanimir Todorov. Google Meet para la realización de entrevistas a Jorge Martínez (pianista) y Hernán Soria (violinista) sobre aspectos específicos de la música argentina. También se entrevistó de forma presencial al Dr. Héctor Rubio para un completo desarrollo sobre Suites de Bach. Esta filmación se subió luego al aula virtual y significa al día de hoy un gran aporte para la cátedra (al igual que las demás entrevistas por Meet). Se utilizó Minus one para acompañamiento instrumental.**

## Desarrollo de la experiencia

Inicialmente la principal dificultad fue comprender ciertos soportes y plataformas para poder implementar correctamente todas las ideas. Los objetivos fueron claros y se intentó sostener, en la medida de lo posible, todo lo que tuviera que ver con el cursado de los estudiantes: contenido en tiempo y forma, experiencias abiertas a la comunidad que se asemejaran a instancias de audición pública y aprovechamiento de recursos que permitiera generar nuevo material didáctico, dada la nueva metodología. También se tomó la decisión, con el equipo de cátedra, de habilitar un espacio virtual de Laboratorio de técnica que funcionara en un día y horario diferente al de la cursada de clases, para fortalecer la formación de lxs estudiantes. La apertura del aula virtual fue vital para el correcto desarrollo y la evolución del cursado; y la oficina de Tecnología Educativa significó un verdadero apoyo a nuestra gestión docente.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Considero que todas las herramientas generadas fueron positivas y resultaron en material que podrá ser utilizado a largo plazo. Así lo confirmamos actualmente, apoyándonos para el dictado de clases en las entrevistas, conversatorios o *masterclasses* que quedaron registradas y subidas a aula virtual como soporte didáctico.

El regreso a la instancia presencial de Audición Pública –volver al escenario con público en sala– significa muchísimo para lxs estudiantes. Se concretó en diciembre de 2021 y en julio de 2022, en las primeras audiciones públicas en el Salón de Actos del Pabellón Argentina y la Sala de Las Américas, con la colaboración de Unidos por la Música de la Secretaría de Extensión, UNC. Fue realmente satisfactorio.

A falta de espacios físicos en el Pabellón México, para continuar con el Laboratorio de técnica se decidió sostener la iniciativa de modo virtual (2022), con clases quincenales los martes a las 18 h por Meet y con la colaboración de M. V. Fernández. Continuamos solicitando entregas de video a lxs alumnx por aula virtual. Para ellxs escucharse y verse ha sido de gran ayuda y esto nos llevó a sostener ese recurso, solicitando de dos a tres entregas por cuatrimestre.

## Comentarios finales

Desde el equipo de cátedra siempre estamos dispuestas a recibir y capacitarnos sobre nuevas tecnologías o soportes que alimenten y fortalezcan nuestra tarea, pero en líneas generales podemos afirmar que en este tiempo adoptamos nuevos recursos, frutos de la hostilidad en la que nos encontró la pandemia, y consideramos que fueron de gran ayuda para nuestro hacer docente. Los seguiremos incorporando al cursado, como así también, generaremos nuevos contenidos desde ese escenario.

# La creación de materiales didácticos en la formación de docentes en artes

---

Autorxs:  
Prof. Ivana Altamirano  
Prof. Andrea Lelli

## Eje seleccionado:

**Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad.**

**Incorporación y desarrollo de recursos y materiales para la enseñanza.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Práctica Docente y Residencia III: Nivel Inicial y Primario.**

Carrera(s): **Profesorado en Educación Musical y Profesorado en Teatro.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Tercer año.**

Conformación de la cátedra: **Profesorado en Educación Musical: Prof. Titular Esp. Andrea Lelli, Prof. Asistente Diego Joyas y Prof. Adscripta Luz Cordeiro. Profesorado en Teatro: Prof. Titular Ivana V. Altamirano y Prof. Adscripta Cintia Brunetti.**

Cantidad de estudiantes: **35 (Música) y 17 (Teatro).**

Período en que se desarrolló: **Agosto y septiembre de 2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **Computadora con cámara, celulares y auriculares.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Google drive, Padlet, Meet, Instagram, Google Slides, Enlaces a plataformas educativas web (Juana Manso, Seguimos Educando, Tu Escuela En Casa, ISEP, Paka Paka), Plataforma Moodle (Aulas Virtuales), Wix, Wakelet, Genially, Canva, Wordwall, Thinglink. Recursos libres de música e imágenes con licencias Creative Commons.**

## Desarrollo de la experiencia

### Contextualización

Esta experiencia surgió a partir de nuestro interés como profesoras de Práctica Docente y Residencia III: Nivel Inicial y Primario del Profesorado en Educación Musical y del Profesorado en Teatro de trabajar interdisciplinariamente; como consecuencia de encuentros profesionales entre la comunidad de las prácticas docentes en el marco de los profesorados de la Facultad de Artes.

En esta línea el disparador inicial fue acompañar a lxs estudiantes en el proceso de Prácticas y Residencias que en el año 2021 se dio de manera virtual. Esta singularidad le otorgó a las cátedras un desafío tanto para lxs estudiantes como para los equipos de docentes. Fue necesario abordar la reflexión didáctica y metodológica incorporando un conjunto de materiales y mediaciones que pusieran en contacto a lxs estudiantes con un campo didáctico específico y constitutivo para su formación como docentes que considerara los entornos digitales con sus múltiples temporalidades (sincronía y asincronía) y modos de poner a disposición los contenidos. Esto nos llevó a propiciar una actividad intercátedra desde el campo de la formación específica de la práctica docente, profundizando conceptualmente en la búsqueda, indagación y diseño de materiales didácticos digitales desde el intercambio interdisciplinar.

Los contextos de la pandemia, el ASPO y el DISPO hicieron que las prácticas de enseñanza y aprendizaje se trasladaran a entornos y plataformas virtuales; en este escenario los materiales didácticos digitales cobraron especial importancia. Es así que nos encontramos con la necesidad de pensarlos para que, desde su concepción, pusieran en juego la relación entre la música y el teatro, desafiando a lxs estudiantes como creadores y autorxs.

### La preparación de la clase

La planificación de la clase, con instancias de producción y selección de materiales, nos llevó dos meses. Las decisiones que tomamos fueron:

- hacer un proceso de selección y curaduría de materiales que nos sirviera de referencia para de allí ordenarlos y sistematizarlos;
- elaborar materiales didácticos propios que nos sirvieran como apoyatura de los contenidos que queríamos abordar;
- elaborar consignas que pusieran en diálogo las posibilidades de la sincronía y la asincronía;
- hacer una hoja de ruta que sirviera para anticipar a lxs estudiantes el recorrido de la experiencia;
- montar las consignas en las plataformas de las aulas virtuales de Moodle para que lxs estudiantes pudieran recuperarlas;

· pedirles a lxs estudiantes que para el día de la clase prendieran las cámaras y que se descargaran la aplicación Instagram.

El encuentro sincrónico fue realizado dos veces, coordinado de manera conjunta, respetando los días y horarios de clase de ambas cátedras y dando la libertad a lxs estudiantes para que eligieran cuándo asistir. Para las actividades posteriores a la clase decidimos armar grupos interdisciplinarios de estudiantes.

### La propuesta de clase

*Primer momento: una apertura que contempló un encuadre teórico en torno a los materiales didácticos recuperando los aportes de la curaduría en el proceso de selección y creación.* Esta primera parte tuvo un carácter más expositivo, donde empleamos como apoyatura una serie de diapositivas a través de las cuales recorrimos diferentes materiales didácticos de distintas épocas y niveles educativos. La propuesta conceptual compartida consistía en avanzar sobre una caracterización e historización de los materiales didácticos en la escuela, destacando en ese devenir histórico la presencia de los materiales digitales como portadores de sentidos. De esta manera, establecimos una analogía entre lxs curadorxs de arte y lxs docentes educadorxs o mediadorxs en la tarea de seleccionar, recopilar y disponer materiales en las prácticas de enseñanza.

*Segundo momento: un recorrido experiencial donde nos propusimos el desafío de transitar una instancia puesta en el hacer.* Les pedimos a lxs estudiantes que buscaran una bolsa de nailon en su casa mientras compartíamos una música; la consigna fue que, cuando esta finalizara, volvieran con el objeto bolsa. Luego les pedimos que apagaran sus micrófonos y mostraran su bolsa frente a la cámara prendida. Posteriormente pusimos diferentes tipos de músicas y les dijimos oralmente que, según los estímulos sonoros, la bolsa fuera reaccionando. Esta consigna se iba alimentando de micro-consignas para potenciar lo que lxs estudiantes iban produciendo.

Fuimos bajando la música y les pedimos oralmente a lxs estudiantes que comenzaran a detener sus acciones un momento. En esa detención les solicitamos que hicieran de cuenta que su bolsa era un personaje y que en silencio le pusieran un nombre. Posteriormente les dijimos que íbamos a narrar una historia cuyo protagonista era el personaje de la bolsa que habían creado. Los personajes comenzaron a tomar vida a partir del relato; tal es así que comenzaron a actuar cada uno en el espacio de su casa convertido en escenario ficcional.

Después, generamos un silencio y les ofrecimos otra consigna que consistía en mostrarles en pantalla un cuento ilustrado en formato papel y, a partir de las imágenes, ellxs tenían que generar sonoridades con la bolsa. En esta instancia les pedimos que prendieran sus micrófonos para, así, crear un paisaje sonoro en forma colectiva. Al finalizar nos dedicamos a reflexionar y analizar la actividad a partir de estas preguntas:

- ¿Qué aspectos de la música y el teatro se pusieron en juego?
- ¿Qué otra variante de la misma actividad se imaginan o cómo se podría seguir desarrollando esta?
- ¿Qué sucedió con el material propiamente dicho? ¿De qué manera los materiales cobraron intencionalidad didáctica en esta actividad?

Mientras lxs estudiantes iban compartiendo sus reflexiones y análisis, fuimos registrando en nuestros cuadernos. Luego les ofrecimos la siguiente pregunta: ¿Con qué otros materiales se les ocurre que podríamos trabajar? Les dijimos que tenían que subir la respuesta a Instagram, publicando una foto del material o los materiales en la que etiquetaran a unx profe y a unx compañerx. Pusimos música para darles tiempo a que buscaran imágenes o tomaran fotografías de elementos que tenían a mano en sus hogares y dejamos a disposición las direcciones de Instagram de cada estudiante y profesorx que habíamos recogido previamente. Luego, tanto lxs profesorxs como lxs estudiantes, fuimos compartiendo los objetos recibidos virtualmente: latas, tapitas, radiografías, papeles, botellas, instrumentos musicales diversos y hasta imágenes abstractas que representaban sensaciones. De este modo la aplicación Instagram constituyó también un espacio para continuar reflexionando en torno a la temática.

*Tercer momento: una actividad grupal de análisis y recorrido de materiales digitales.* En este tramo de la clase se propuso un agrupamiento de lxs estudiantes. Cada grupo tenía una serie de materiales digitales asignada que debía analizar a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Quiénes se imaginan que son lxs destinatarixs del material elegido?
- ¿Qué contenido/s aborda/n?
- ¿Qué tipo de soporte (digital, manipulativo, video, audio) tiene?
- ¿En qué contexto de enseñanza o actividad se imaginan que podría emplearse?

Dichos materiales fueron seleccionados previamente por las docentes y organizados según los soportes –PDF interactivos, audiovisuales, radios, canciones, libros, videojuegos, páginas web–, privilegiando que las diferentes propuestas pusieran en evidencia un diálogo interdisciplinario entre la música y el teatro. A partir de esta actividad se presentó la consigna del trabajo práctico que consistía en la producción grupal de un material didáctico digital que articulara contenidos de la música y el teatro.

*Cuarto momento: una extensión de la clase para la producción de materiales didácticos.* Posterior a la clase y de manera asincrónica, como un modo de continuar acompañando el desarrollo del trabajo práctico grupal, les compartimos un compilado de los materiales que empleamos, la grabación de las videoconferencias de la clase y dos consignas asincrónicas.

La primera actividad consistió en participar en un Padlet donde debían compartir una presentación personal y un material didáctico significativo, recuperado

de sus propias trayectorias escolares, que recordaran especialmente y que ampliara reflexivamente el enfoque propuesto<sup>1</sup>.

Para la segunda actividad generamos otro mural donde debían enviar borradores del trabajo práctico para que los grupos pudieran recibir devoluciones antes de la entrega definitiva. Además les compartimos un listado con los agrupamientos que habíamos definido previamente y los datos de contacto para que entre ellxs asumieran la comunicación grupal.

Como derivaciones del proceso recorrido, las producciones de lxs estudiantes fueron variadas en cuanto a soportes y formatos de presentación en la medida en que combinaron diferentes modalidades: audio, texto, video, imágenes (fijas, en movimiento, interactivas), botones y enlaces ampliatorios. El formato y las plataformas empleadas también fueron diversos: documentos interactivos en pdf, páginas web en la plataforma Wix, diapositivas elaboradas con Genially, videos y audios montados en Youtube o Google Drive, juegos elaborados con Wordwall y aulas virtuales en Classroom. Estas producciones fueron el resultado de la indagación por parte de lxs estudiantes sobre el qué, el cómo y el para qué presentar los contenidos.

### Marco teórico que sustentó la clase

La propuesta parte de pensar los materiales didácticos de manera equiparada a la noción de *recursos o medios de enseñanza*. Para eso tomamos la idea planteada por Manuel Area Moreira (2009a) quien define a los medios de enseñanza como recursos tecnológicos con soporte físico y material que poseen un determinado sistema de símbolos para representar algo. A la vez son portadores de mensajes con el fin de enseñar o desarrollar algún proceso de aprendizaje (p. 26). El mismo autor, sin embargo, plantea que la realidad educativa es amplia y que por tanto no es posible encorsetar en dicha definición muchas situaciones y prácticas educativas (Area Moreira, 2009b). Así pues, hay diferentes objetos y materiales que en sí mismos no fueron creados con la intención de enseñar algo, sino que cobran sentido en el contexto de una propuesta de enseñanza. Ejemplos de ello son la bolsa, el cuento ilustrado o las músicas que empleamos en la experiencia de clase desarrollada en este trabajo que pueden considerarse recursos para la enseñanza.

Básicamente lo que diferencia a los materiales didácticos de otros materiales es que “suponen un procesamiento didáctico para que respondan a una secuencia y propósitos pedagógicos” (Odetti y Schwartzman, 2019, p. 92), es decir, se ponen a disposición para que lxs estudiantes interactúen directamente con el propósito de aprender. Por otra parte, según Verónica Weber, (2021), el hecho de que un recurso determinado tenga o no intencionalidad didáctica cobra diferentes sentidos en función de cuándo, cómo, dónde, con qué otros medios, por qué razón y con qué finalidad se lo utilice. De esta manera, solo puede definirse e interpretarse en el marco de la clase o del proyecto educativo que lo contiene.

<sup>1</sup> [Acceder >>>](#)

En la pandemia, cuando nos vimos forzadxs a encontrarnos en diferentes entornos, lxs docentes fuimos produciendo materiales didácticos propios acordes a los aprendizajes que pretendíamos favorecer y el contexto de uso. En efecto, nos pareció importante, en el marco de la formación de docentes de artes, contribuir a la construcción del perfil profesional de profesorxs capaces de pensar, seleccionar, crear y asumir la autoría de materiales didácticos propios relacionados a nuestros campos disciplinares. Docentes que, en el proceso de creación y producción, tengan en cuenta no solo los niveles inicial y primario del sistema educativo, sino también cada realidad áulica y las diferentes infancias que conforman el grupo clase en contextos particulares.

En este proceso de caracterizar y reconocer rasgos de los materiales didácticos digitales podemos continuar con algunas preguntas: a la hora de compartir materiales en la escuela, ¿cuáles son los criterios que tenemos en cuenta? ¿Qué supuestos subyacen en esa selección? ¿Qué concepciones de *infancia* y *experiencia artística* sostenemos? ¿De qué modo nuestras trayectorias escolares, formativas y artísticas interfieren en ese proceso? ¿Cómo seleccionar contenidos digitales que puedan evidenciar procedimientos propios de la música y el teatro en el trabajo de clase? De modo análogo a lxs curadorxs de arte, lxs docentes también ejercen una función curatorial: recopilan, catalogan, arreglan, diseñan, construyen y disponen sus materiales digitales en la escena del aula con una intencionalidad. Proponen una narrativa y establecen vínculos entre los materiales que ponen a disposición en una clase, que operan como consignas, contextos o disparadores para el desarrollo de la experiencia áulica. En palabras de Adriana Fontana (2021):

La clase es algo que se da, algo que puede considerarse como una producción artística, es la resultante de un saber hacer en la que los docentes pensamos y construimos mediaciones, trazamos caminos, recorridos con la intención de inquietar, movilizar, motivar a nuestros estudiantes, es un puente que lleva al encuentro con un objeto cultural.

Retomando esta cita, nos quedamos especialmente con la idea de los materiales didácticos digitales como mediaciones, como puentes que interpelan nuestras prácticas de enseñanza. En esta línea la curaduría se vuelve una dimensión vital de la alfabetización digital, una aproximación necesaria en los espacios de formación docente que contribuye a la construcción de criterios de búsqueda respecto de las disímiles temáticas que los entornos digitales proponen. Entornos que hoy presentan un flujo de circulación muy amplio y heterogéneo. En ese elegir se busca colaborar en la construcción de un posicionamiento que reflexione sobre los criterios que operan en esa selección, atendiendo a las implicancias estéticas que los entornos habilitan y a las concepciones de *infancia* y *experiencia artística* que conllevan. Esto con el profundo sentido de preservar y componer un tiempo que privilegie intercambios poéticos, acerque propuestas audiovisuales cuidadas, proponga recursos que promuevan la curiosidad, el pensamiento y los procedimientos propios del lenguaje musical y teatral en el entorno áulico.

Hacia el interior de la experiencia escolar los objetos proponen regulaciones, delimitan modos de hacer y modelan prácticas artísticas; es por esto que resulta central hacer foco en la multiplicidad de rasgos que abren los medios digitales como portadores de sentidos y significados, con sus propias historias de usos que, al ingresar al aula, ponen en tensión nuestros modos consolidados de organizar y desplegar la clase.

Se trataría de pensar la clase como un tiempo simbólico más ligado a la experiencia –a la calidad de los tiempos que ofrece la escuela– que Brailovsky (2020) llama un *tiempo vital*. Entonces volvemos a los medios digitales como un territorio que abre otras temporalidades ligadas a las experiencias de transmisión cultural que la escuela favorece. En palabras de la antropóloga Michèle Petit (2015):

Aquella noche, en Brasil, tomé conciencia de hasta qué punto la transmisión cultural era una presentación del mundo. El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella. Te digo un poema:

Encima del mar  
 encontramos  
 la luna y las estrellas  
 en un barco a velas... (p. 21)

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

### Un tiempo de trabajo compartido para interpelarnos

Como evaluación de la iniciativa nos parece importante recuperar aportes de lxs estudiantes que dan cuenta del valor de la experiencia y del encuentro compartido entre pantallas. Algunos comentarios fueron: “Estamos cada uno en su casa pero a partir de la consigna estamos compartiendo” y “el valor del encuentro: estamos haciendo lo mismo, compartiendo la experiencia”. Con respecto al sentido asignado al elemento bolsa puesto en juego en el contexto de la clase, surgieron las siguientes valoraciones: “El material dejó de ser bolsa: intervino su semiosis, reescribimos su función”, “las mil posibilidades de una bolsa”, “lo concreto como punto de partida”, “el material es habilitante”. En esas valoraciones de lxs estudiantes podemos advertir que una consigna puede surgir del encuentro con un material determinado o que un contenido puede ser presentado a través de determinados objetos culturales.

En efecto, como plantea Daniel Brailovsky (2012), “los objetos funcionan como vehículo de mensajes que no caben tan cómodamente en las palabras: los objetos son metáforas” (p. 14). De allí la riqueza de algunos materiales que pueden cobrar distintos significados y abordarse de manera interdisciplinaria tal como relatamos en la experiencia en que una bolsa de nailon sirvió como punto de partida para trabajar contenidos de la música y el teatro.

“Todo se vuelve interesante cuando buscas vinculación entre dos cosas que nada que ver”, decía unx estudiante en la experiencia. Eso podemos pensarlo en analogía con el *binomio fantástico* de Gianni Rodari (2011). Para definir al binomio fantástico el autor plantea que una palabra sola actúa cuando encuentra otra que la provoca, “que la obliga a salir de su camino habitual y a descubrir su capacidad de crear nuevos significados” (p. 19). En ese sentido, un mismo objeto de estudio o un problema pueden ser abordados desde diferentes disciplinas, modos de ver y de hacer. O, si lo miramos desde nuestro rol docente, una clase también puede ser pensada y proyectada entre personas diferentes y allí radica la riqueza: en permitirnos salir de nuestro camino habitual para crear y descubrir algo nuevo.

## Comentarios finales

La experiencia intercátedra descrita ha tenido una línea de continuidad en la vuelta a la presencialidad. Esta oportunidad ha significado un crecimiento para la propuesta en tanto nos permitió profundizar los procesos de intercambio que este espacio implica para los equipos y para lxs estudiantes: compartiendo nuestras clases, interpelándonos en la escritura y proyectando publicaciones que sistematicen la experiencia y las producciones de lxs estudiantes. La presencialidad y la virtualidad constituyen escenarios complementarios, cada uno con sus propios guiones, recursos y herramientas para disponer los contenidos; sus propias lógicas para concebir la presencia corporal, construir los vínculos, delimitar las rutinas, delinear las escenas de enseñanza: hacer y saberes de un oficio que hoy se ve enriquecido por las permanencias, rupturas y derivas que este proceso de transición ha implicado.

Como desafío pendiente creemos que esta experiencia –que hace foco en el diseño y la construcción de materiales didácticos– podría expandirse en términos de una mayor interdisciplinariedad contemplando las artes visuales y audiovisuales, así como también otros campos de conocimientos. Consideramos que las miradas y los aportes de otrxs docentes pueden enriquecer la propuesta de enseñanza y los materiales didácticos que lxs estudiantes produzcan. En ese sentido, el trabajo con otras áreas de la Facultad de Artes, de manera articulada y colaborativa, puede devenir en un mayor aprovechamiento de los espacios y recursos propios con los que cuenta nuestra institución, para, desde allí, visibilizar nuestras producciones y compartirlas hacia afuera.

## Bibliografía

- Area Moreira, M. (2009a). *Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología* [no publicado]. Tecnología Educativa, Universidad de La Laguna.
- Area Moreira, M. (2009b). *Introducción a la Tecnología Educativa* [manual electrónico]. Universidad de La Laguna. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el Jardín*. Ediciones Novedades Educativas.
- Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en línea (2021). Clase 3: Dar clases en diferentes escenarios. Módulo *El oficio de enseñar y los nuevos escenarios escolares*. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia.
- Fontana, A. (2021). *El docente como curador de contenidos digitales: la artesanía de orientar en tiempos de algoritmos*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/08/11/el-docente-como-curador-de-contenidos-digitales-la-artesania-de-orientar-en-tiempos-de-algoritmos/>
- Odetti, V. y Schwartzman, G. (2019). Experimentación en el trabajo con materiales didácticos. En G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (Comps.), *De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens Ediciones.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihue.
- Weber, V. (2021). *Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza*. Cohorte 32. Clase 1. Mediaciones en la enseñanza [curso de posgrado]. FLACSO Virtual Argentina.

# Prácticas educativas de un taller de grabado en tiempos de pandemia atravesadas por el uso de nuevas tecnologías

---

Autorxs:

Prof. Alejandra Fabiana Hernández

Prof. Adriana Esther Miranda

## Eje seleccionado:

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia: **Grabado I.**

Carrera: **Ciclo básico de la Licenciatura en Artes Visuales.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Primer año.**

Conformación de la cátedra en el año 2020: **Prof. Titular Adriana Miranda, Prof. Adjunta Alejandra Hernández, Profs. Asistentes Laura Pedrerol y Lucía Álvarez Pérez, Prof. Adscripta Sofía Ballarino, Ayudantes Alumnas Lucía Manfredi, María Cristina Torres, Huaira Morón, Florencia Rossi, Nayra Vallejos, Caterina Vignolo y Belén Canesini.**

Cantidad de estudiantes: **344. Tomando en cuenta la referencia del sistema Guaraní, en el año 2020 hubo 208 estudiantes en la comisión del turno mañana y 136 estudiantes en la del turno tarde.**

Período en que se desarrolló: **Primer semestre del año 2020.**

Equipamiento técnico utilizado: **El equipamiento fue diverso según las posibilidades de cada integrante. Dispusimos, en general, de computadoras de escritorio, notebooks y celulares.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **La experiencia, en general, se canalizó a través de las aulas virtuales facilitadas por la plataforma Moodle de la Facultad de Artes, UNC. Asimismo, se utilizó el blog (en Wordpress, Wix y Blogger) para visibilizar, a través de bitácoras personales, los propios procesos de producción.**

---

## Desarrollo de la experiencia

### a. Situación inicial o problema

La experiencia se desarrolló en el espacio curricular de Grabado I, correspondiente al Ciclo Básico de la Licenciatura en Artes Visuales, del Departamento de Artes Visuales de la Facultad de Artes, UNC. Este espacio curricular está circunscrito al Área Técnica de los Lenguajes Visuales dentro de la estructura del Plan de estudios 2014 y es introductorio tanto a los sistemas de impresión artísticos como a la problemática de la representación bidimensional; ya que facilita la comprensión de la imagen como portadora de sentido y significación. Actualmente, esta materia se dicta en el primer cuatrimestre.

El ciclo lectivo 2020 se inició con particularidades singularísimas: la crisis sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2 se convirtió en pandemia y, a raíz de ello, el Estado nacional dispuso ciertas regulaciones para prevenir y preservar la salud de la población. Las disposiciones, denominadas medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), implicaron, entre otras consecuencias, la cancelación total de las clases presenciales. Esta situación intempestiva nos tomó de sorpresa y debimos dictar el taller en modalidad virtual; sin embargo, pudimos afrontarla gracias al aula virtual, donde contábamos con materiales de apoyo a la presencialidad. Ya habíamos advertido la necesidad de guionar y publicar recursos audiovisuales para la enseñanza; ejemplo de ello es el video educativo realizado conjuntamente con la FFyH en el año 2011 (Miranda, Hernández y Torres de Torres, 2011). Asimismo, en el 2019, produjimos un *podcast* con el área de Tecnología Educativa de nuestra Facultad de Artes (Miranda y Hernández, 2019).

El grabado, como disciplina y práctica artística, en los inicios de la carrera universitaria, es una especialidad que implica una fuerte impronta de la práctica de taller donde conocer y reconocer la dinámica de trabajo, así como las herramientas, instrumentos y materiales específicos requiere del espacio físico para entender y conocer en qué consiste un taller de grabado y qué se hace en él.

Frente a esta situación inesperada debimos reflexionar y adaptar el lenguaje comunicacional sobre las prácticas de taller. Por un lado, tuvimos que organizar clases virtuales para estudiantes de primer año en una carrera universitaria que recién iniciaban, entendiendo que el *modus operandi* de la dinámica universitaria implica *per se* un aprendizaje singular y procesual lento que conlleva aciertos y desaciertos.

Por otro lado, debimos adecuar terminologías y prácticas específicas del taller de grabado que muchos alumnos desconocían de por sí.

Esta situación representó desafíos que cada docente debió sortear, tales como: enfrentarse a la cámara, tener estudiantes sin rostros, experimentar silencios incómodos, padecer dificultades en la conexión, entre otros. Debimos aprender a enseñar en un contexto muy diferente y en el camino aprendimos junto a nuestros estudiantes. Y por ello, fue tan importante el apoyo mutuo, donde se hizo más evidente la horizontalidad entre docentes y discentes. Así, nos enfrentamos a preguntas que, dada la extensión del aislamiento obligatorio, se hicieron inminentes. De esta forma, sintiéndonos motivadas como equipo y adhiriendo en cierto sentido a la perspectiva crítica “que ubica tanto al docente como los/as estudiantes en un papel de sujetos activos en relación al conocimiento...” (Juarros y Levy, 2020, p. 3) y nos propone a docentes el “desafío político de incluir” (p. 3) nos planteamos los siguientes problemas: ¿cómo llevar/organizar el taller de grabado en casa?, ¿de qué manera podríamos acercar nuestras experiencias y conocimientos de modo tal que facilitara el aprendizaje? En el mismo sentido, y pensando en estudiantes que no habían transitado un taller de grabado en su vida extrauniversitaria, ¿con qué elementos, dispositivos, materiales y herramientas podían contar?, ¿qué recursos se podrían conseguir dadas las circunstancias tan extremas de aislamiento en la que nos encontrábamos?, ¿qué mostrar?, ¿cómo mostrar?, ¿qué contenidos prioritarios propios de prácticas en taller podíamos/debíamos sostener?

Entre las problemáticas que surgieron durante esta nueva forma de dictado de clases full e \_ learning (Bates y Poole, en Martín, 2020, p. 3) pudimos observar el desigual conocimiento de las herramientas tecnológicas que teníamos en el equipo y que había entre los estudiantes, y la selección y los recortes de contenidos de un aula taller presencial que debió replantearse frente a un dictado completamente virtual. Estos hechos implicaron elegir cuidadosamente los contenidos, ya que el grupo de estudiantes, en su mayoría, no tenía noción de estas prácticas artísticas.

### b. Objetivos y propósitos

Los propósitos que nos planteamos como equipo de cátedra frente a las circunstancias presentadas fueron:

- Acercar a los estudiantes los conceptos, prácticas y técnicas básicas de esta especialidad artística.
- Introducir a los estudiantes en las prácticas del grabado y arte impreso, tanto tradicionales como contemporáneas.
- Brindar herramientas, materiales y recursos alternativos para facilitar el aprendizaje y la ejecución de propuestas/procesos personales por parte de los estudiantes.

En relación a los objetivos, nos propusimos que cada estudiante lograra:

- Comprender las actividades planteadas para aplicar las técnicas usando el ingenio.
- Incorporar un método de trabajo procesual en la construcción de las imágenes adaptándolas a las diferentes técnicas de los sistemas de impresión.
- Conocer y desarrollar de forma autónoma los sistemas de reproducción artísticos con materiales disponibles.
- Organizar un taller de grabado alternativo en casa de modo seguro.
- Articular los contenidos prácticos y teóricos argumentando la producción personal desde una posición reflexiva y autocrítica.

### c. Desarrollo de la experiencia y material educativo

Como se mencionó anteriormente, iniciamos el año lectivo con mucha incertidumbre. Nos situamos en la necesidad de sortear obstáculos no pensados y, pese al caos inicial, pudimos adaptarnos de a poco, buscando nuevas herramientas y posibilidades formativas para atender a conciencia, y con la responsabilidad que nos compete, a la actividad de llevar adelante un aula virtual.

Tras intensas reuniones de cátedra de manera virtual, vía telefónica, por videoconferencia o por Meet organizamos y jerarquizamos el material, ponderando las posibilidades de acceder a herramientas y materiales alternativos porque los negocios que vendían estos insumos estaban cerrados en abril del 2020. Aquí jugó un rol fundamental en el equipo el grupo de ayudantes alumnas que se puso al hombro la tarea de pensar cómo armar un taller sostenible y accesible en casa. Con imágenes fijas primero, luego a través de Power Point y, finalmente, por medio de un video corto con herramientas digitales sencillas (aunque dado el peso del archivo y la urgencia de mostrarlo, solo pudimos subir al aula virtual la versión en PDF), conseguimos dar cuenta del proceso. Aún hoy estamos presentando este material para que los estudiantes puedan organizar de manera sencilla y accesible un taller en sus hogares. A continuación, presentamos algunas capturas en las imágenes 1, 2 y 3 a modo de ejemplo:

**1**

Comenzamos sacando la tinta (o lo que vamos a usar en remplazo de esta) y colocándola en lo que elijas como mesa de entintado.





**3**

Luego de ese paso vamos a extender una capa fina de tinta y a usar la muñequita para colocar la tinta en la matriz.



**4**

Tomamos la matriz y procedemos a apoyar y levanta la muñequita recorriendo toda la zona que se quiera entintar. Si hace falta tinta se vuelve a cargar la muñequita y se repite el proceso. Es importante que si la primera no sale como esperamos no nos desanimemos, hay que seguir experimentado y probando hasta lograr el resultado deseado.





Se puede ver en las imágenes que la acción se repitió varias veces hasta cubrir toda la superficie



### ¿COMO IMPRIMO SI NO TENGO UNA PRENSA?

Una de las formas es con una **cuchara**. Primero se coloca la matriz a la que ya se le puso la tinta y sobre esta tinta un papel (hay muchos tipos diferentes y va a depender de la técnica el gramaje del papel que conviene usar). Para este tipo de impresión es mas recomendable un papel que sea finito (bajo gramaje). Y una vez que la tinta esta cubierta con el papel comenzamos a frotar con la



**¡IMPORTANTE!**  
El frotado con la cuchara no sirve para todas las técnicas, en este caso se hace en una xilografía: \*\*\*\*\*



Imagen 1: Captura de pantalla del material realizado en tiempos de pandemia en la cátedra de Grabado I, Facultad de Artes, UNC (2020).



Imagen 2: Captura de pantalla del material realizado en tiempos de pandemia en la cátedra de Grabado I, Facultad de Artes, UNC (2020).

**2** En el aula taller las mesadas de entintado se limpian con agua (si esta tibia o caliente es mejor) y con periódico. Y en casa vamos a hacer lo mismo.



**3** Por último se les pasa a todos los elementos trapos o diarios limpios para que no queden con aceite o mojados. En este caso la matriz es de madera y solo se limpia con papel

Y así quedaron... Algunos plásticos quedan coloreados no por eso están sucios, igual intenten no mezclar colores y usar una espátula por color y muñequita o rodillo.

Para la limpieza si tienen dudas vuelvan a leer el "INSTRUCTIVO PARA LA LIMPIEZA DEL TALLER" que se encuentra en la Unidad 1 en el Aula Virtual



Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Artes - Catedra de Grabado I

*Material didáctico realizado por: Agustina A. Fassi*  
*Registro fotográfico: Agustina A. Fassi*  
*Dirección: Alejandra Hernández y Adriana Miranda*

Imagen 3: Captura de pantalla del material realizado en tiempos de pandemia en la cátedra de Grabado I, Facultad de Artes, UNC (2020).

Como se mencionó, otro obstáculo fue la adecuación de los contenidos de un aula-taller presencial a su dictado virtual. Ello implicó repensar cómo muchas de nuestras prácticas de taller generalmente estaban arraigadas y centradas en las formas tradicionales de hacer grabado como formas valederas de aprender la técnica y de acceder a este conocimiento. Al revisar estas prácticas pudimos comprender que, frente a los estudiantes, “lo que puedo y debo hacer es, al enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber” (Freire, 1996, p. 116). Debido a esto, tanto los estudiantes como nosotras, en calidad de equipo, indagamos nuevos materiales y formas de abordaje.

Uno de estos contenidos adecuados fue el de monocopia al óleo que se realizó a partir de una filmación casera por parte de una de las integrantes del equipo, en coordinación con las docentes de la cátedra, y luego se envió a editar con una persona especialista en el tema (Miranda, Ballarino, Hernández, Pedrerol y Álvarez, 2020).

Los estudiantes se fueron apropiando de los materiales subidos al aula virtual, los pusieron en práctica y los probaron. Asimismo, fue bastante dificultoso obtener los resultados esperados en muchas ocasiones ya que estos materiales alternativos y experimentales requerían de mucha práctica y buen conocimiento de la técnica e, incluso, no siempre se lograron óptimos resultados, lo cual provocó que muchos alumnos se desanimaran.

Otra herramienta que tuvo inconvenientes y beneficios fue el blog (imagen 4) como recurso tecno-pedagógico. Nuestro planteo fue que cada estudiante pudiera ir armando su propio proceso sin necesidad de subir permanentemente al aula virtual los avances. En el foro de novedades de dicha plataforma hicimos hincapié en cómo armar un blog y cuál sería su finalidad, también explicamos, a partir de presentaciones y videos, el proceso para poder abrirlo. Junto a las ayudantes alumnas, resolvimos mostrar distintos tipos de bitácoras para estimular la creatividad. De esta manera, los estudiantes fueron indagando en la red para armar el propio blog o bitácora en línea; unos lo hicieron a través de Blogger, otros eligieron armar una página web a través de WordPress y finalmente algunos armaron su cuaderno digital a través de Wix. Durante el desarrollo de la actividad hemos observado que utilizar el blog como bitácora personal y poder seguir haciendo ajustes ha mejorado los resultados esperados, incluso, permitió que los estudiantes pudieran observar los trabajos de cada compañero de modo asincrónico para hacer aportes críticos y constructivos. Finalmente, solicitamos el consentimiento de los estudiantes para poder mostrar sus blogs como recurso didáctico y, de esta forma, conservar un material que fue producido por ellos en su totalidad como resultado de sus perspectivas personales y enfoques particulares.

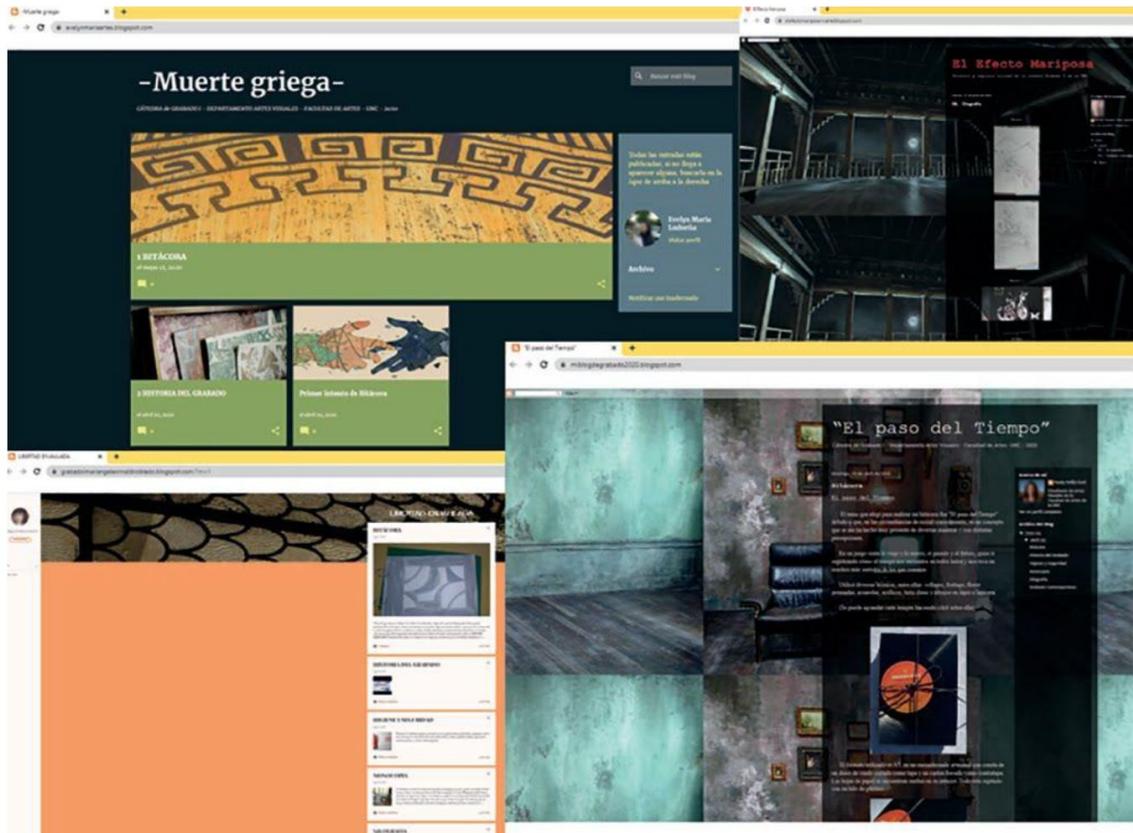


Imagen 4: Captura de pantalla del material realizado en tiempos de pandemia en la cátedra de Grabado I, Facultad de Artes, UNC (2020).

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Hemos presentado algunas de las preguntas que nos motivaron en esas circunstancias tan excepcionales. También señalamos algunos obstáculos con los que nos encontramos en la experiencia de dar clases con nuevas tecnologías. Han quedado muchos momentos por exponer y experiencias por analizar, pero hoy, desde una mirada retrospectiva, valoramos lo recorrido. Hemos hecho conscientes acciones que debían *aggiornarse* y ajustarse a los nuevos tiempos, pero también valoramos y resignificamos el encuentro en presencialidad, el intercambio con un otro cara a cara, especialmente en un primer año. La virtualidad nos enseñó y nos enseña día a día. Se ampliaron los horizontes, se produjeron intercambios más allá de las fronteras del espacio real, muchos estudiantes pudieron avanzar a pesar de las distancias, hemos logrado integrar y acompañar desde lugares más humanizados, más amorosos, más comprensivos.

Es importante destacar el acompañamiento sistemático, puntual y permanente del área de Tecnología Educativa, que se vio envuelta en un temporal complicado de dominar, pero que nos aportó muchísimo a través de sus invaluable tutoriales, facilitándonos la tarea de organizar los contenidos en la plataforma Moodle y permitiendo un acceso amigable al sistema.

Las actividades que realizamos con el equipo de cátedra formaron parte del proyecto de innovación para la enseñanza universitaria que llevábamos adelante desde el año 2010, momento en que abrimos y creamos el aula virtual. Este proyecto se denominó *Producción de materiales educativos en Grabado*. Aún sigue vigente y está anexado a un proyecto de investigación, denominado “Interrelación de poéticas fronterizas. Producción, recepción y enseñanza del arte en espacios diversos con tecnologías del presente” (Consolidar III de SeCyT [2018-2022] bajo la sublínea Materiales para la enseñanza del Grabado), en el que varios integrantes de la cátedra participamos. Observamos y analizamos el beneficio que reporta investigar sobre necesidades concretas y situadas para proponer alternativas viables y factibles con la intención de buscar dar mayor significación a las prácticas educativas y artísticas para lograr una “enseñanza enriquecida” (Maggio, 2012).

Finalmente, proponemos analizar algunas acciones y decisiones que tomamos durante la pandemia que nos permitieron enriquecer nuestras prácticas. Una de ellas fue la incorporación de blogs, pensados como bitácora o como diario del trabajo. Resultó valioso porque facilitó el intercambio entre estudiantes y docentes, así como la posibilidad de subir avances de los procesos de trabajo de modo autónomo sin colapsar la plataforma Moodle que, en muchas ocasiones, resultaba muy lenta. En general, estamos conformes con esta herramienta seleccionada, pero, analizando la experiencia un poco más de cerca, surgen algunas consideraciones para repensar. Por eso, a partir de lo señalado por Gómez (2020) sobre la “erosión de la privacidad provocada por el uso de las tecnologías digitales” (...) [que] consiste en la vigilancia y control que se ejerce a través de los grandes conjuntos de datos (Big Data) acumulados a partir del uso de las TIC” (p. 5), nos preguntamos: ¿cómo construir un conocimiento respetuoso y coherente con cada estudiante al utilizar estas herramientas?, ¿en qué sentido pueden considerarse útiles para fines educativos?, ¿qué plataforma es la más segura?, ¿cuáles son los inconvenientes y facilidades que aportan? Sin pretender entrar en un “solucionismo tecnológico” (Busaniche, 2020, p. 4), consideramos que es oportuno seguir analizando los alcances del recurso seleccionado (blog) para desarrollar un proceso de trabajo personal donde se pueda hacer un registro de todo el proceso de producción desde el inicio hasta el final de la materia con esta herramienta. Este análisis nos acercó al debate compartido en el equipo sobre el uso pertinente y consciente de una plataforma segura.

## Comentarios finales

De a poco, en equipo y con paciencia fuimos fortaleciendo las debilidades, tanto nuestras como del grupo de estudiantes; entendimos que todo es cuestión de darnos las oportunidades y que, aún sin disponer de tanto tiempo, la convicción y el apremio de hacerlo son suficientes para salir adelante.

A continuación, punteamos algunas reflexiones a modo de cierre y apertura para seguir explorando:

- Trabajar en virtualidad implicó unificar criterios y contenidos; una enseñanza poderosa y perdurable debe tomar en cuenta el estado del arte y el “modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices” (Maggio, 2012, p. 46). De esta forma, funcionamos como equipo de cátedra en dos comisiones –turnos mañana y tarde–, pero nos enriquecimos en el debate y las dificultades que se nos plantearon; intercambiamos, buscamos dar soluciones concretas entendiendo los matices que eso implica (no contar con los dispositivos adecuados, los tiempos, las herramientas, etc.). De esta forma, intentamos aunar criterios, contenidos, ejercicios prácticos y materiales para la enseñanza del grabado en una misma aula virtual, porque consideramos que esto verdaderamente aportaba al acercamiento y entendimiento a una especialidad nueva para un gran número de estudiantes.

- Si bien pusimos mucho esfuerzo en que se comprendieran las actividades planteadas y se pudieran realizar las técnicas usando el ingenio, valoramos especialmente el compromiso y dedicación ante la adversidad.

- El tiempo de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia nos presenta un panorama de enorme reflexión. Las herramientas digitales avanzan y nos otorgan soluciones que, por momentos, aparecen como vitales y, otras veces, insuficientes, pero nos ofrecen nuevas posibilidades.

- Advertimos la importancia del registro como estrategia documental y didáctica.

- Reafirmamos nuestra necesidad primera de seguir trabajando en contenidos educativos audiovisuales propios.

## Bibliografía

Busaniche, B. (2020). Medios, plataformas y tecnologías en un mundo de propiedad concentrada. Abordajes críticos de la tecnología para la educación universitaria. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital [módulo 5]*. *Pedagogía Crítica y didáctica en la enseñanza virtual [curso]*. INFoD, Ministerio de Educación de la Nación.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Gómez, P. A. (2020). Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes-docentes. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital [módulo 3]*. *Pedagogía Crítica y didáctica en la enseñanza virtual [curso]*. INFoD, Ministerio de Educación de la Nación.

Juarros, M.F. & Levy, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- 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.
- Miranda, A. y Hernández, A. (2019). *Conversaciones de cátedra: grabado 1. Un material para audicionar* [podcast]. Editorial LADeL. Repositorio Digital de la Facultad de Artes UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11613>
- Miranda, A., Hernández, A. y Torres de Torres, E. [Área de Tecnología Educativa] (2011). *Camafeo. Técnica de Grabado en relieve* [video]. Vimeo. <https://vimeo.com/82777159>
- Miranda, A., Ballarino, S., Hernández A., Pedrerol, L. y Álvarez, L. [Peri Labeyrie] (2020). *Monocopia al óleo. Grabado I. Facultad de Artes. UNC. Argentina* [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tZdeR26USLY>

# La virtualidad como espacio escénico. Una experiencia pedagógica de la emergencia

---

Autorxs:  
Fernanda Vivanco  
Mariela Serra  
Andrés Rivarola

## Eje seleccionado:

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Curso de Nivelación Teatro.**

Carrera(s): **Licenciatura y Profesorado de Teatro.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Primer Año.**

Conformación de la cátedra: **Profesores Mariela Serra, Andrés Rivarola, Mercedes Coutsiers, Ariel Merlo, Fernanda Vivanco, Natalia De Genaro, Ivana Altamirano, Inés Cavanag y Fabricio Cipolla; Adcsriptes Guillermo Baldo, Ricardo Ryser, Daniela Nates.**

Cantidad de estudiantes: **350.**

Período en que se desarrolló: **marzo y abril de 2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **el de cada docente.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Aula virtual, Prezzi, Youtube, Spotify, cuentas Google y redes sociales, Jamboard (pizarra interactiva) y Padlet (plataforma digital).**

## Desarrollo de la experiencia

El ciclo 2021 se caracterizó por la emergencia planteada en el marco de la situación sanitaria de aislamiento. Si bien ya habíamos transitado en otras cátedras la experiencia inicial del 2020, con este curso masivo y de iniciación de la carrera, no. Conformamos un equipo de diez docentes entre profesoras y profesores titulares, adjuntos, asistentes, ayudantes y adscriptes. Trabajamos conjuntamente con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y con la Mesa de Género y Poblaciones Prioritarias, ya que en los últimos años la problemática en torno a la violencia de género y la inclusión de personas en situación de discapacidad, se ha planteado como un emergente prioritario y paralelo a las situaciones de orden académico de adaptación y aprendizaje de la vida universitaria y de los contenidos específicos de la carrera. Los problemas académicos se manifiestan en torno a la masividad y cierta precariedad de recursos, la conformación endeble y transitoria de equipos de cátedra, las aulas y los espacios reducidos para el desarrollo práctico de la carrera y, por último, la heterogeneidad en la población estudiantil respecto a las experiencias de aprendizaje en los trayectos escolares y las desigualdades sociales que implica. La inclusión de personas en situación de discapacidad ha comprometido al equipo de trabajo a crear formas y modos específicos en torno a la atención, el acompañamiento y el contacto con las diferentes secretarías de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), encargadas de brindar a les estudiantes, asistencias específicas de la salud física y mental. En el caso de prevención de la violencia de género se trabaja en permanente capacitación de todo el equipo para distinguir estas problemáticas y poder asistirlos con celeridad. El curso de nivelación implica un trabajo intensivo de cinco semanas en donde articulamos no solo la preparación académica necesaria para el inicio de los estudios teatrales en la Universidad, sino también la preparación para la vida universitaria. En este conjunto de estrategias que diseñamos se hace imprescindible el uso de las aulas virtuales y el aporte de las políticas de asistencia, inclusión y prevención creadas por nuestra Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), Facultad de Artes (mesa de género, alumnes tutores, becas), como así también por la SAE, UNC. Sin estas políticas, la vida y convivencia estudiantil en el ingreso dejaría afuera a muchos estudiantes y debilitaría el trabajo docente.

Estas condiciones académicas y sociopolíticas previas a la pandemia constituyeron, sin pensarlo, el terreno propicio para adquirir como equipo docente cierta habilidad creativa para pensar nuevas estrategias de enseñanza/aprendizaje.

El primer desafío que se planteó fue recrear el espacio escénico de manera remota y mediada por la tecnología. Esto nos llevó a plantear estrategias y emplear herramientas didácticas para propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos a pesar de la ausencia de copresencia en el espacio áulico que afecta más a las materias y unidades cuyos contenidos son netamente prácticos y están enfocados en la corporalidad y grupalidad. Se crearon, entonces, estrategias didácticas, pautas de trabajo e instancias de seguimiento de proceso y evaluativas completamente nuevas, como así también criterios de evaluación en concordancia con actividades y objetivos por cumplir.

Durante las actividades prácticas virtuales se tomaron en cuenta lenguajes multimedia, en relación a la luz, sonido y encuadre que brindaba el dispositivo móvil utilizado, que en la mayoría de los casos resultaba ser un teléfono celular. Durante el encuentro, fijamos como pauta “orientar el cuerpo” hacia la cámara y considerar el lente como nuestro “público”. Todes se veían entrenar corporalmente y, en ocasiones, se formaban grupos de diez a doce integrantes que compartían su trabajo mientras el resto apagaba su cámara y micrófono. En relación al sonido, siempre se mantuvo un micrófono abierto a la vez, para poder escuchar correctamente y no saturar las sesión de Meet, lo cual fue un gran aprendizaje en sí mismo. También cobró importancia el uso del chat en clase, que permitía evacuar dudas y participar constantemente; en ese sentido, posibilitó la participación de aquellos que preferían escribir antes que hablar.

Entre las problemáticas añadidas a la modalidad virtual en la etapa de ASPO más estricta en 2020, cuando constituía la única vía posible de contacto con el estudiantado, las diferentes condiciones de conectividad del numeroso grupo de estudiantes hicieron variar el grado de asistencia y participación en tiempo real (clases virtuales). Por ello decidimos utilizar la herramienta “Formulario Google” para realizar una encuesta dirigida a todes les inscriptes con el objetivo de que, anónimamente, dieran cuenta de sus condiciones reales de conectividad y disposición de recursos para cursar (computadora, tablet o celular, propio o compartido con les integrantes del hogar), conexión wifi o uso de datos, posibilidad de contar con un espacio físico (privado o compartido) donde pudieran tomar clases que incluyan prácticas corporales, etc.

En cuanto al objetivo de acercar los materiales de estudio de los diversos módulos, previamente a los encuentros virtuales sincrónicos, para sensibilizar a les estudiantes con las temáticas y el tipo de lenguaje más académico desprendido de estos, se implementaron estrategias de participación en foros, con guías o fichas de lectura y preguntas orientadoras que funcionaron satisfactoriamente. Estas instancias en la mayoría de las unidades no tuvieron una valoración numérica, pero sí cualitativa, de acuerdo a la participación y pertinencia en función de la consigna.

Durante las sesiones de Meet, mediante un sistema de admisión numeroso y con posibilidades de uso de herramientas, generamos subsalas como espacios de lectura, debate y producción subgrupal, para confluir finalmente en un espacio plenario general. Esta instancia de trabajo emuló prácticas de la presencialidad (en las que les estudiantes eran incentivados a trabajar en subgrupos en torno a una pauta, para luego traer al plenario lo producido) y propició espacios de taller con y sin tutela de les coordinadores, lo cual generó efectos interesantes en la autogestión y construcción del conocimiento entre pares y también con les docentes, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se ofrecieron lecturas y material de apoyo –incluyendo una mediateca con variados videos relacionados con autores y autoras que se trabajan en cada unidad– para ampliar la información de cada eje planteado en el espacio áulico. También en

la mediateca se pusieron a disposición los Power Point presentados en clase, con el fin de aportar materiales de síntesis para la comprensión de los temas desplegados en la unidad.

Con el avance de la pandemia y los medios tecnológicos, ya existían producciones de teatro virtuales, lo cual también fue compartido con los estudiantes con el objetivo de relacionar, reflexionar y construir conocimiento.

Después de crear todas estas herramientas emergentes se nos reveló la cuestión de las diferencias que existen entre la presencia virtual de los cuerpos y la presencia física en el espacio. Las interacciones entre estudiantes, entre docentes y estudiantes y el contacto con los contenidos se vieron modificadas por las condiciones virtuales, evidenciando algunos inconvenientes de las nuevas maneras de comunicación por canales múltiples que excedían muchas veces nuestra propia comprensión. Estos cambios fueron para todos, inclusive para la institución académica, vertiginosos y repentinos.

Podríamos decir que esta experiencia navegó la sabiduría de lo incierto, entendiendo por ello una práctica educativa abierta “a la incesante transformación, una transformación ambigua, transgresora, sin verdades absolutas o intemporales”, de acuerdo con Joan-Carles Mèlich (2003) La sabiduría de lo incierto Sobre ética y educación desde un punto de vista literario.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

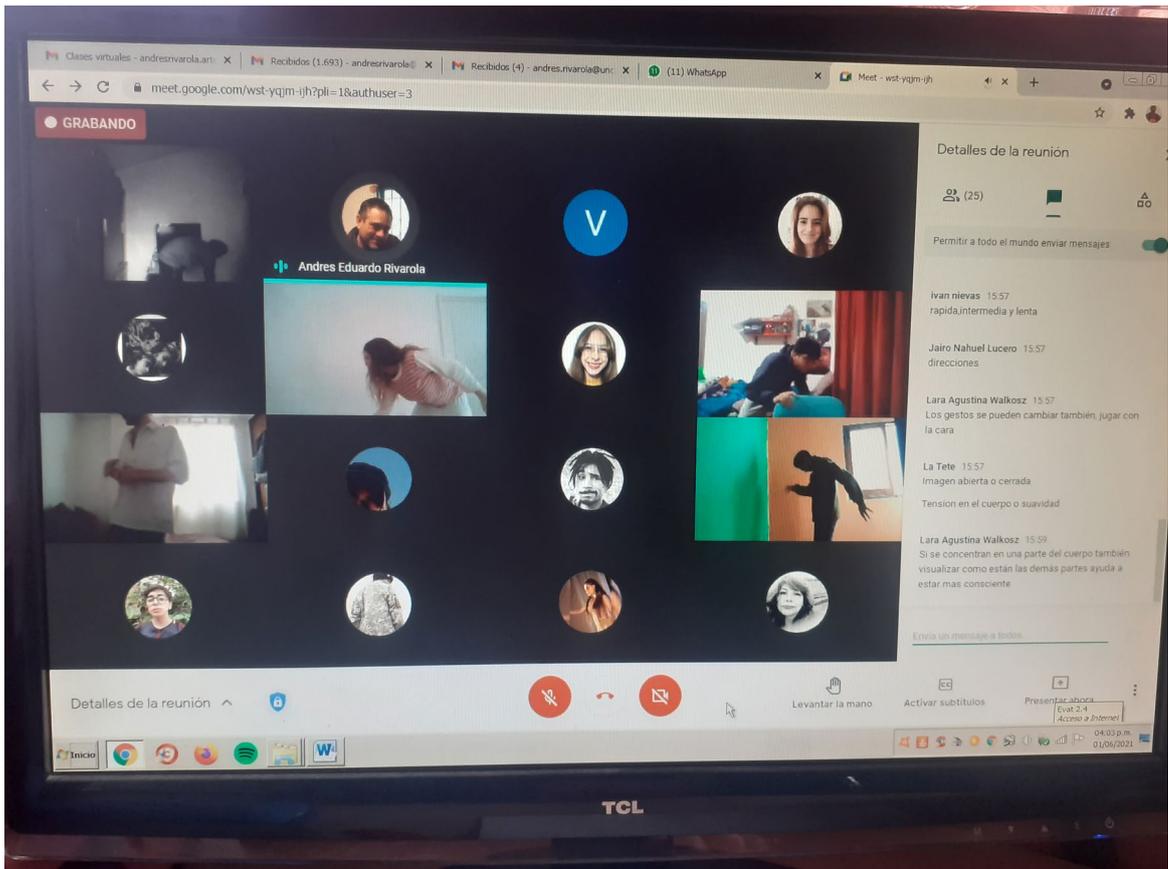
Al tratarse de un grupo masivo, los instrumentos de evaluación ofrecidos por el entorno virtual, como el formulario con preguntas a resolver multiple choice o la entrega de Tareas, facilitaron el proceso evaluativo y de corrección en tiempo y forma en un Curso de Ingreso no eliminatorio.

Se facilitó la visualización de materiales audiovisuales programados y emergentes (ya que se podían buscar en la web y compartirlos de inmediato), la incorporación de la música como herramienta lúdica para estimular algunas actividades como las de presentación o inicio de clase, fue un recurso clave.

Se logró el aprender con y hacia la mirada de otros. Al poder crear subsalas virtuales, todos tenían acceso de ver en vivo los trabajos prácticos de otros, desconectando su propia cámara y propiciando que solo se visibilicen los necesarios.

En cierta manera, se ordenó la palabra hablada al poder habilitar solo el micrófono de quien brindaba una disertación o pregunta.

Sustituir la “presencia física” en el mismo espacio fue imposible de resolver en el entorno virtual, al igual que el trabajo grupal que implica el quehacer teatral.



Curso de ingreso UNC - TEATRO 2021

## Comentarios finales

Si bien nos enfrentamos con algo nuevo y en cierta manera aprendiendo y adquiriendo a diario herramientas, el desafío fue superado de manera satisfactoria en el contexto de emergencia. Enseñar en pandemia demandó mucho más tiempo que el que se destina a la preparación habitual de una clase estándar, comprimió los plazos por el vértigo de no poder parar la maquinaria ante lo incierto y, asimismo, activó mecanismos de adaptación. Para nuestra tarea, la del teatro, este contexto implicó una readaptación estructural y abrió una serie de nuevos interrogantes pedagógicos. ¿Es posible el teatro virtual y la enseñanza del teatro virtual?, ¿hay experiencia convivial en lo virtual?, ¿cómo actúan los cuerpos cámara mediante?, ¿la presencia remota, cuánto afecta al territorio corporal?, ¿cómo se modificó la relación entre los cuerpos/sujetos mediados por la tecnología?, ¿cómo se construye un vínculo pedagógico en entornos digitales?, ¿estamos frente a nuevas maneras de enseñar?, ¿el teatro puede ser transmitido a distancia y en virtualidad?, ¿se está tejiendo un nuevo paradigma disciplinar? Creemos que frente a este contexto emergente no podemos concluir con afirmaciones cerradas, solo esbozar algunas aproximaciones problematizadoras, porque la experiencia de enseñar de modo remoto una disciplina donde el cuerpo es el eje, ligada a esta crisis sanitaria global, necesita mayor distancia y decantamiento reflexivo.

## Bibliografía

Mèlich, J. C. (2003). “La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario”. En *Educar*, 2003, n.º 31, pp. 33-45

# La educación artística es siempre una posibilidad de interpelar nuestra vinculación con el mundo

---

Autorxs:  
Ana Mohaded  
Carolina Bravo  
Diego Seppi  
Hugo Curletto  
Luna Gherscovici

## Eje seleccionado:

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia: **Realización audiovisual III (desde 2022 es RAV IV).**

Carrera(s): **Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Tercero (plan '87).**

Conformación de la cátedra: **Profesorxs Ana Mohaded, Carolina Bravo, Débora Velasco (realizó carga anexa en Televisiva) y Hugo Curletto (realizó carga anexa en Televisiva), Adscriptxs Diego Seppi y Marina Ruiz, Ayudantes Alumnos: Diego González, Lucía Nusbaum, Juana Zuñiga, Luna Ghercovici, María Florencia Macario, Valentina Rocío Barbero, Guillermo Weller, Agustin Poncio, Federico Weigel Mathe y Valentina Logwinczuk (varixs terminaron su periodo en el 2020).**

Cantidad de estudiantes: **En 2020, 66 estudiantes y en 2021, 48 estudiantes.**

Período en que se desarrolló: **2020-2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **computadoras personales.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Aula virtual para el dictado de las clases y la organización de comisiones, clases grabadas, Power Points, material bibliográfico, filmografía, etc.**

**Plataforma Meet para el dictado sincrónico de las clases. Plataforma Padlet para eventos en los que invitamos a lxs estudiantes a producir y compartir materiales. Mail de la cátedra para consultas. Uso de Whatsapp de docentes, ayudantes y adscriptxs para tutorías.**

---

## Desarrollo de la experiencia

La materia Realización Audiovisual III tiene una impronta teórico-práctica que promueve el aprendizaje y la reflexión conceptual, crítica y experiencial en torno a un proceso realizativo que aborda una investigación/producción audiovisual con narrativas de no ficción.

Estas producciones son realizadas por equipos de entre cinco a siete estudiantes y se llevan adelante durante todo el año académico. La mayor apuesta por parte de la cátedra es el aprendizaje que se produce en el entrecruzamiento entre la teoría y la práctica cuando se habita un territorio, se generan vínculos con la comunidad y se reconocen –en ese intercambio– diversas miradas, modos de ver y representar el mundo. Creemos que hay allí anida una construcción del conocimiento con posibilidades de aproximarse a interpretaciones diversas y a desafíos para una concepción emancipatoria en busca de un mundo más justo, consciente de las enormes asimetrías que nos sujetan.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de/en las artes genera permanentemente interrogantes y búsquedas en cada propuesta pedagógica. ¿Cómo enseñamos la práctica artística?, ¿cómo se aprende?, ¿cómo representamos audiovisualmente a unx otrx y de qué manera se lleva a cabo este intercambio de saberes?, ¿cómo se evalúan estos procesos?

El advenimiento de la pandemia en el año 2020 trajo consigo la imposibilidad no solo de habitar las aulas y espacios de formación académica, sino también de realizar las prácticas audiovisuales en los territorios. Esto generó un gran desafío y profundo debate dentro del equipo de cátedra respecto al modo de llevar adelante las clases y garantizar el aprendizaje de los contenidos indicados en el programa de la materia. ¿Cómo lograr adentrarnos y conocer nuevos territorios sin movernos de nuestras casas?, ¿de qué manera nos vinculamos con lxs protagonistas sin establecer lazos presenciales y sin tecnología apropiada compartida?, ¿cómo representar/narrar audiovisualmente a una comunidad sin manipular técnicamente los equipamientos pertinentes para la disciplina y sin poder conformar grupos de rodajes?, ¿de qué manera supervisar prácticas de narrativas audiovisuales de no ficción de lxs estudiantes si solamente podemos mediar a través de pantallas y, además, con bajos niveles de resolución visual y sonora?, ¿cómo desaprender en poco tiempo los modos aprobados y probados de enseñar la materia, para repensar, reinventar y

actualizar una propuesta pedagógica en función del contexto social y sanitario que atraviesa la humanidad? son algunas de las preguntas que nos interpelaban.

Ante un panorama tan adverso, decidimos algunas cuestiones básicas para trabajar:

a) **Desarrollar las clases de manera presencial remota**, grabándolas y cargándolas luego en el Aula virtual, para quienes no contaran con la posibilidad de sumarse de manera sincrónica, y aportando recursos de seguimiento, como Power Points, guías de conceptos, preguntas, ejemplos, etc. En esta misma línea, hicimos un video de presentación del equipo de cátedra, como un modo de acercamiento más individualizado a cada docente, adscriptx y ayudante.

b) **Adaptar el programa priorizando núcleos teóricos y modificando los trabajos prácticos**. Propusimos consignas que se pudieran resolver en el contexto del ASPO y con los dispositivos tecnológicos que cada estudiante tuviera a su alcance.

c) **Experimentar como cátedra lo vivenciado por lxs estudiantes en estas condiciones de aprendizaje**, para una mejor comprensión y reconocimiento de las limitaciones y posibilidades. Nos propusimos ejecutar, cada unx de nosotrxs, el primer práctico que les estábamos pidiendo, como un ejercicio de empatía y motivación de la creatividad colectiva para zanjar las dificultades de algo de lo que no teníamos registro anterior.

d) **Acentuar la importancia de los acompañamientos de tutorías** para los TP. Esta es una metodología que traíamos de la presencialidad, pero en este contexto cobró una dimensión central porque habían cambiado los contextos y los procesos educativos.

e) **Proponer momentos para encuentros fraternos y/o compartir situaciones de contextos personales en el espacio áulico**. Una dinámica que trabajamos tanto en el 2020 como en el 2021, algunas veces abriendo a saludos compartidos y otras construyendo una fluida interrelación personal. Fueron varias las ocasiones en las que familiares de lxs estudiantes participaron de esos diálogos e incluso de las clases.

f) **Incorporar una dinámica de cambios y reacomodamientos permanentes de herramientas, consignas y cronogramas**, con la premisa de un aprendizaje mutuo ante un contexto nuevo para todxs. Estas modificaciones las operábamos teniendo en cuenta evaluaciones de los procesos, propuestas de estudiantes y nuevas situaciones e instrumentos disponibles.

g) **Adaptar a los dispositivos disponibles los eventos pedagógicos que realizábamos en presencialidad**. Estos fueron: 1) invitación de especialistas o referentes de temáticas generales, como directores de orquestas barriales, investigadores y artistas teatrales, etc.; 2) intercambio con realizadorxs y profesionales audiovisuales egresadxs de nuestra casa, una actividad que en presencialidad la construimos como “clínicas” y aquí fue a modo de un conversatorio sobre sus experiencias de no

ficción que constituyó un momento inspirador para los procesos de cada grupo; 3) en el 2021 sumamos eventos en coordinación con el Área de Cultura de la Secretaría de Extensión de nuestra casa, como un conversatorio sobre guion de cine ensayo y puesta en escena fotográfica, ambas de no ficción. Asimismo, al final del 2021, con protocolos establecidos, coorganizamos la primera actividad presencial del Festival Invicines, con un conversatorio dado por ex Ayudantes Alumnas de la cátedra. Cabe señalar que a pesar de los esfuerzos que realizamos, también hubo otros eventos que no pudimos sostener en la virtualidad, como la muestra de Trabajos finales.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Creemos que en esta situación hubo una gran apuesta y un aprendizaje compartido entre docentes, estudiantes y no docentes, en relación a construir una estrategia de continuidad de los procesos educativos ante una situación inédita e impensada en el horizonte de nuestras vidas contemporáneas, por un lado, y en cuanto al uso de los dispositivos virtuales, con distintas destrezas previas y disímiles disponibilidades tecnológicas, por otro. Ambos procesos dejaron expuestas las incertezas, precariedades y limitaciones de la situación, de los recursos y de los instrumentos, pero, sobre todo, afirmaron la potencialidad de la educación como proceso social de construcción de conocimiento.

En cuanto a la experiencia de la cátedra, la permanente adaptación del programa, las consignas, las herramientas y los cronogramas posibilitó claramente sortear el gran desafío general de ir resolviendo y dando respuestas concretas ante cada situación nueva, pero también implicó un cansancio importante por el esfuerzo organizacional permanente que nos exigían los cambios. Un punto destacado se merece el agotamiento físico por la bisensorialidad y las distorsiones visuales, sonoras y de sincronía temporal que implican los dispositivos pantallísticos e informáticos con los que trabajamos.

Sostenemos que pensar y crear conocimientos en las artes necesariamente se alimenta, expande y potencia en los debates colectivos. En este sentido, lo que se denomina “presencialidad remota” introdujo nuevas maneras de comunicarnos, con sus ventajas e impedimentos. En el inicio de la actividad académica fue difícil establecer la interacción fluida que acostumbrábamos entre el equipo de cátedra y lxs estudiantes. Las cámaras apagadas, la poca participación, la ausencia del intercambio de gestualidades, nos hacía replantear permanentemente los modos de interpelación. Nos ocupó un tiempo prudencial generar vínculos de confianza y establecer acuerdos y consensos para relacionarnos. A su vez, en diversas ocasiones, el mismo dispositivo que entorpecía la comunicación, permitió que lxs estudiantes socializaran sus dificultades, inquietudes y estrategias, produciéndose una retroalimentación muy nutritiva y enriquecedora.

Cabe destacar que, si bien con el correr del tiempo hemos desarrollado una destreza a la hora de realizar y grabar contenido mediante videollamadas, se han presentado importantes dificultades para una vinculación más fluida con la comunidad. Este proceso nos atravesó como sociedad desde todas las aristas posibles (hasta incluso desde algunas que no podíamos siquiera imaginar) y tuvo repercusión en los diferentes ámbitos de nuestra vida cotidiana. En general lxs estudiantes vivieron un proceso desmotivador y frustrante al querer producir narrativas de no ficción en vínculo con diferentes actores de la comunidad y los territorios y encontrarse limitadxs en muchísimos aspectos, por razones que nos y les excedían.

Las condiciones del ASPO pusieron a lxs estudiantes en sus hogares, aisladxs, sin posibilidades de organizarse en equipos de estudios, por lo que las producciones artísticas, que en general y necesariamente se ejecutan de manera grupal y colectiva, tenían que resolverse de manera unipersonal. Esto implicó indudablemente un desafío y una gran dificultad al no contar con equipos compartidos y al tener que hacerse cargo cada unx de más de un área técnica al momento del rodaje: fotografía, sonido, dirección, producción y arte, y de manera similar con el montaje. Por esta razón, la mayoría de lxs estudiantes vivenciaron el malogro de los aspectos técnicos y si bien algunos trabajos resultaron consistentes en lo temático, quedó evidenciada la falta de diversidad de miradas y debates que la producción colectiva pone en juego.

Una mención especial merece el hecho de que varixs estudiantes permanecieron o tuvieron que volver a sus lugares de origen, desde Salta y Bolivia hasta Tierra del Fuego y Chile. La modalidad remota posibilitó que continuaran la cursada y no son pocxs lxs que concretaron el anhelo de hacer los registros audiovisuales en sus comunidades; aunque también señalaron la falta del intercambio colectivo que conlleva la carrera y la vida estudiantil universitaria en general.

Finalmente sostenemos que, aun no mediando la posibilidad de acercarse a lxs protagonistas en sus territorios de manera presencial, algunxs estudiantxs lograron provisoriamente adentrarse desde otras miradas y con perspectivas más poéticas y metafóricas. Cabe destacar que una vez finalizado el ASPO, un porcentaje importante de ellxs eligió concretar estos tan esperados encuentros con la comunidad. Esto último también habla del compromiso y responsabilidad que tuvieron con sus estudios y la cátedra a lo largo de todo el ciclo académico.

## Comentarios finales

“Si la educación pudiera hacerlo todo, no habría razón para hablar acerca de sus limitaciones. Si la educación no pudiera hacer nada, tampoco tendría mucho sentido hablar de sus limitaciones”

(Freire, 1968)

Si, como dice McLaren (1994), la educación tiene que ser ubicada en el principio de aliviar el sufrimiento innecesario, creemos que continuar el vínculo pedagógico durante la pandemia fue importantísimo, porque más allá de las limitaciones y posibilidades para construir conocimientos disciplinares, sí hubo producción de conocimiento social en ese contexto. Hubo un posicionamiento respecto del rol de la educación pública –aun cuando no haya sido esa una reflexión explícita en los espacios áulicos virtuales–, se vivenció una práctica que dio cuenta de ello por parte de la comunidad educativa. Asimismo, fue relevante sostener la dimensión humana del vínculo educativo que nos liga con lxs estudiantes y entre nosotrxs como equipo de cátedra y Facultad de Artes. Ante una situación que aparecía como un abismo sin hipótesis clara, la educación como derecho y obligación, como albergue y apertura, como reflexión y acción, como plataforma para interpretar el mundo, fue una brújula.

Sostener de diversas maneras la conexión de nuestros saberes con el mundo circundante y sus interpelaciones situadas es una consigna que entendimos que no puede sustraerse, so pena de vaciar el sentido mismo de la educación artística. En esa línea valoramos las temáticas desafiantes que, como cátedra, propusimos a lxs estudiantes para crear sus realizaciones audiovisuales. En contextos en los que hegemónizaba la cultura de las pérdidas y del encierro en soledad, invitamos a indagar sobre “celebraciones comunitarias” en el 2020 y “resistencias de las artes en pandemia”, en el 2021. Estas propuestas nos permitieron mantener activo el diálogo con contextos que eran imposibles de obviar, que permeaban todas las vivencias y que, desde lo mediático, proyectaban una permanente crisis y disputa con lo colectivo y con la resistencia/existencia de las artes.

Respecto de la disciplina, el entorno comunicacional y cultural del momento mostraba la enorme importancia de lo audiovisual que inundaba y mediaba la vida cotidiana. Sin embargo, los aprendizajes para la realización audiovisual implican diversos procesos que fueron difíciles o imposibles de desplegar en las condiciones de virtualidad. Salvo el desarrollo de cuestiones teórico-conceptuales, hubo instancias que se complicaron, como los aprendizajes prácticos en el uso de los equipamientos, las investigaciones de campo para concebir las narrativas, las constituciones de equipos de trabajo por roles y la creación de estrategias estéticas aplicando recursos y dispositivos del lenguaje audiovisual.

Vale reconocer que la experiencia educativa con modalidad remota dejó saldos positivos, como la actual disponibilidad de herramientas y estrategias de resolución tanto para lxs estudiantes como para docentes y no docentes de nuestra comunidad. La intensificación del uso del Aula virtual, la incorporación de estrategias virtuales para la presentación de prácticos, la resolución de asesoramientos específicos y reuniones tutoriales por Meet y la evaluación de procesos precisos a estudiantes que tienen dificultades para estar presencialmente son mecanismos que incorporamos, resolviendo y facilitando instancias puntuales.

Entendemos que en esa etapa de virtualidad la participación política y el diálogo de lxs estudiantes se vieron afectados notoriamente y sostenemos que la modalidad tiene incidencia en el asunto. El intercambio característico en pasillos, aulas, laboratorios, patios, plazas, etc. que les permite escuchar las propuestas de las diversas agrupaciones políticas, leer afiches, enterarse de una marcha o de una muestra de obras de sus compañerxs fue prácticamente nulo. Creemos que para ejercer una ciudadanía universitaria plena es imprescindible la copresencia, la vivencia compleja y diversa que propone el encuentro físico y territorial. Es vital ese conocimiento experiencial para comprender las posiciones que ocupamos en la sociedad y en el mundo, para tomar decisiones, pensar críticamente y entender la responsabilidad que tenemos al ser, estar, estudiar, crecer y trabajar en una universidad pública.

“No se está en el mundo, se deviene con el mundo, se deviene contemplándolo”, dicen Deleuze y Guattari (1993[1991]) en “Percepto, afecto y concepto”. Un asunto que nos interesa compartir –más a modo de especulación que de certezas, de preguntas que de respuesta– es que no fue fácil (al menos en nuestra propuesta de no ficción) construir narrativas involucradas con la gran conmoción que causaba en las vidas cotidianas la pandemia; posiblemente porque hacía falta no solo transitar los enormes cambios de ese devenir, sino también procesar un devenir en la producción, en la contemplación, en la reflexión que ponía a nuestra comunidad en la experimentación de una enorme fragilidad material, conceptual y sensible para abordar semejante acontecimiento.

---

## Bibliografía

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993[1991]). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Editorial Anagrama

Freire, P (2005[1968]). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XX Editores

McLaren, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.

# Estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la virtualidad

**Autorxs:**

Silvina Issa

Sebastián Nocetto

Santiago Rojas Huespe

Eric Barbero

Santiago Huarte

Santiago Esaín

Melina Muñoz

Azul Blatter

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Instrumento Aplicado (Piano) I a IV.**

Carrera(s): **Licenciatura en Composición, Licenciatura en Dirección Coral, Profesorado en Educación musical y Licenciatura en Interpretación Instrumental.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Primero, segundo, tercero y cuarto año para todas las carreras, excepto la Licenciatura en Interpretación Instrumental, en la que se ubica en primer y segundo año.**

Conformación de la cátedra: **Profesora adjunta a cargo Silvina Issa, Profesor asistente Sebastián Nocetto, Ayudante B Santiago Rojas Huespe, Adscriptos Eric Barbero y Santiago Huarte, Ayudantes alumnos Santiago Esaín, Melina Muñoz y Azul Blatter.**

Cantidad de estudiantes: **411.**

Período en que se desarrolló: **2020 y 2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **Computadoras, piano acústico, teclados, micrófonos, cámara, pie de cámara.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Plataforma Zoom, Meet, Big Blue Button (AVEF), YouTube (clases grabadas).**

## Desarrollo de la experiencia

**A)** Ante la situación dada, el conflicto inicial de poder abarcar a tantos estudiantes en una misma plataforma fue difícil de llevar a cabo; pero el principal inconveniente fue que todos pudieran acceder a un instrumento adecuado para el aprendizaje del piano ya que muchos contaban con los de la facultad para estudiar. Aún más difícil fue poder trabajar con parámetros concernientes a la dinámica y mecánica del instrumento, tan variado y limitado en los diferentes casos.

**B)** El objetivo fue siempre tener conocimiento del instrumento y aplicarlo a cada carrera. Ello implica constancia, seguimiento del docente, participación de clases grupales y mantener vivo el entusiasmo y el compromiso del estudiante, mediante la creación de metas como, por ejemplo, conciertos virtuales, aun con público remoto. Un propósito también fue sostener el contacto semanal entre la cátedra y los estudiantes, en los días y horarios pautados.

**C)** Al tener grupos tan numerosos y plataformas limitadas en cantidad, se dividió al curso según la lista y se dictó la misma clase hasta tres veces por la docente titular. A su vez, las clases prácticas donde cada estudiante debía ejecutar su instrumento, se llevaron a cabo en grupos de hasta veinte personas, en distintos horarios y con ayuda de los profesores Asistente, Ayudante B y Adscriptos. Así, los contenidos disciplinares planteados en los programas de los cuatro cursos fueron implementados satisfactoriamente en su mayoría.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Se logró un seguimiento personalizado de cada estudiante al aprovechar la organización en grupos pequeños donde cada uno tuvo la oportunidad de ser escuchado y corregido; situación que en la presencialidad no ocurría ya que no se contaba con el espacio físico y los instrumentos para tal fin.

A la vez, todos los estudiantes participaron con sus comentarios y análisis sobre las ejecuciones de los compañeros, respondiendo las preguntas del docente.

Las evaluaciones se pudieron desarrollar en su totalidad a través de la plataforma Meet, para las instancias evaluativas regulares, y Big Blue Button de AVEF, para el caso de exámenes finales. Los estudiantes recibían las devoluciones en el momento por parte del tribunal.

Los conciertos o audiciones aportaron en el desarrollo del aprendizaje y la práctica de ejecución “en público”. La audiencia ovacionaba hasta con aplausos a los ejecutantes, así como mediante comentarios en el *chat*. Se dio tiempo para la reflexión también a micrófono abierto. Las audiciones aportaron al buen ánimo en medio de la situación de pandemia.

La virtualidad dio pie para realizar charlas y *masterclasses* de artistas de otros países en simultaneidad con estudiantes que residían en diferentes provincias. En este sentido, se pudo acceder a un campo de aprendizaje anteriormente desconocido, al menos en el ámbito de la facultad. Nos referimos a festivales y *masterclass* junto a New Docta<sup>1</sup>, por ejemplo, que convocaron a profesionales de varios países a la vez.

## Comentarios finales

Todo esto llevó a resultados buenos, a pesar del desgaste excesivo del docente quien experimentó un incremento laboral importante respecto a la presencialidad al tener que atender a tantas consultas por escrito –incluso algunas de orden administrativo–. La escasez de recursos –como la falta o señal débil de Internet y los dispositivos obsoletos– de muchos alumnos fue considerada al permitir el envío de videos (o links) al mail de la cátedra y al aula virtual, con devoluciones por escrito.

Si bien se logró el proceso para aprender a ejecutar el instrumento para los primeros cursos, y la continuación y profundización de los objetivos y contenidos planteados en los cursos antes de a virtualidad, aplicarlo a sus carreras con las debidas herramientas y se asimilaron los contenidos de la materia, hay aspectos que no se lograron del todo al no contar con los pianos de la facultad: variedad en dinámica, sonido, atmósferas, diferentes toques, uso del pedal, expresividad, etc.

Algo que no se pudo concretar en vivo fueron los ensambles que opcionalmente eligen los estudiantes para algún trabajo en particular, ya que las plataformas no permitían la simultaneidad de los sonidos sin desfases entre sí o problemas de conexión. Solo se logró una aproximación a través de grabaciones por separado y ensambladas en video.

La confección de videos con diversas presentaciones solistas, como trabajo de cátedra, es un buen legado que dejó la virtualidad que hay que seguir cultivando en los estudiantes.

<sup>1</sup> <http://www.newdocta.org/inicio.html>

# Proyecto Colaborativo: Unidades didácticas para Nivel Medio. Abordaje y reflexión sobre la planificación docente desde la lectura de la secuencia didáctica de una compañera

---

Autora:  
Julieta Díaz

## Eje seleccionado:

**Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad.**

**Incorporación y desarrollo de recursos y materiales para la enseñanza.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia: **Práctica Docente y Residencia IV-Nivel Secundario.**

Carrera(s): **Profesorado en Educación Plástica y Visual.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Cuarto año.**

Conformación de la cátedra: **Prof. Titular Griselda Osorio, Prof. Adjunte Suyai Virginillo y Adscripte Julieta Díaz.**

Cantidad de estudiantes: **Ocho.**

Período en que se desarrolló: **2020.**

Equipamiento técnico utilizado: **Computadora e internet.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Se canalizó la experiencia a través de las aulas virtuales moodle de la Facultad.**

## Desarrollo de la experiencia

### Situación inicial

La experiencia se enmarcó dentro de la tercera unidad del programa de cátedra, desde la cual se recuperaron las propuestas teóricas y herramientas conceptuales desarrolladas en las unidades anteriores, mediante la incorporación reflexiva de dichos contenidos en la elaboración de una propuesta educativa (secuencia didáctica). Se puso en práctica la planificación docente, su análisis y escritura a partir de la relación contenido-forma, planteando el ejercicio de cara a la práctica en las escuelas. A su vez, la secuencia didáctica planificada debió involucrar en sus propósitos contenidos específicos de la unidad en curso, tales como la educación sensible, el arte comunitario y/o participativo. La propuesta tenía que ser clara y coherente en términos de objetivos, tiempos y metodologías de trabajo. Este ejercicio fue individual. Luego de su presentación, los trabajos fueron subidos a *wiki*, un espacio colaborativo desarrollado dentro del aula virtual donde otros integrantes de la materia pudieron leer y dejar comentarios para mejorar la propuesta. La lectura del trabajo de otros fue considerada parte del proceso de planificación práctica. En este sentido, la instancia pasó a ser grupal.

Dado el contexto de aislamiento y viendo la necesidad de compartir y co-construir propuestas didácticas que consideraran al sujeto de aprendizaje –jóvenes y adolescentes– de dichas planificaciones, nos vimos en la necesidad de repensar estrategias de enseñanza que abordaran desde sus formas el contenido de la planificación –como herramienta colaborativa, proyecto político posible y dispositivo en permanente revisión y reflexión– manteniendo una posición dialógica entre los sujetos, el contenido y el contexto. Al mismo tiempo, consideramos que sería necesario promover el diálogo entre pares sobre las dimensiones político-pedagógicas de la planificación, desde el armado de una actividad o la construcción de un objetivo; así como trabajar en torno a la importancia de la escritura dentro de ese proceso como herramienta que posibilita ensayar posibles y materializar ideas. De allí el porqué de la incorporación del recurso de la plataforma *wiki* como forma y contenido de enseñanza, y como estrategia.

### Objetivos

- Vincular la planificación con el rol de la escritura dentro de la práctica docente.
- Escribir como medio para reflexionar sobre los marcos, propuestas propias y propósitos pedagógicos, desde la intervención y el aporte reflexivo hacia secuencias didácticas de otros.
- Participar en la construcción de propuestas educativas que profundicen la mirada crítica de la planificación, generando nexos con futuras intervenciones en contextos e instituciones variadas, desde el reconocimiento de problemáticas específicas.

- Ejercitar la escritura colaborativa y el armado de propuestas de forma compartida, como herramientas que atraviesan toda la práctica docente.
- Rever los contenidos de la unidad tres desde la revisión y los comentarios de las secuencias didácticas planteadas por los compañeros.

La plataforma *wiki*, llamada “Proyecto Colaborativo: Unidades didácticas para Nivel Medio”, se organizó de modo similar a *wikipedia*: tenía un menú principal donde se presentaba el contenido con vínculo a las otras páginas y solapas que indicaban los espacios para editar, comentar; y, a su vez, tenía un historial, entre otras cosas.

La actividad consistía en entrar a la *wiki* –ubicada dentro del aula virtual–, leer las producciones de los compañeros y comentar (en la solapa de comentarios), por lo menos, dos de ellas, realizando aportes constructivos que se orientaran a mejorar o potenciar la propuesta didáctica, pudiendo incluirse interrogantes, sugerencias, contribuciones de autores que trabajen la problemática, links a experiencias similares, etc.

Los comentarios debían hacer referencia a: el desarrollo de los contenidos de la unidad didáctica (su selección, presentación y pertinencia disciplinar); la coherencia de la planificación y sus aspectos formales (formas de redactar los objetivos, contenidos, aprendizajes y actividades, orden y graduación de sus elementos, etc.); las posibilidades o problemas que puedan surgir al momento de poner en práctica la actividad en el aula (por ejemplo: ¿la propuesta es acorde a la edad de los estudiantes?, ¿las actividades se ajustan a los tiempos reales?, ¿los recursos materiales son accesibles?, etc.). También se podían realizar aportes a la propuesta puntualizando recursos disponibles: bibliografía, links, contacto con experiencias similares, etc. Asimismo, se podían proponer variantes de la propuesta orientadas a pensar cómo sería posible que fuera más innovadora e interesante para los jóvenes.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

Dado que la práctica docente durante el primer año de aislamiento se vio interrumpida, los recursos y estrategias compartidos desde la cátedra buscaron generar experiencias que se dispusieran o se aproximaran, de alguna manera, a la práctica con y desde los jóvenes y adolescentes. Repensar entre todas las secuencias didácticas favoreció el ejercicio, por un lado, del trabajo en pares pedagógicos –vínculo presente en las instituciones al momento de desarrollar la práctica–. En este caso, el par pedagógico devolvía una mirada de la planificación, asumiéndola como dispositivo central dentro de la práctica. Por otro lado, permitió continuar revisando y mirando de forma colectiva los contenidos específicos desde la enseñanza artística-visual, teniendo presente al sujeto de aprendizaje y un posible contexto (escuela) a donde compartir.

En ese sentido, la *wiki* y el espacio del aula virtual como nuevos puntos de encuentro aportaron y promovieron la participación de los estudiantes que pusieron en práctica la escritura desde la lectura de otro trabajo; la escritura colaborativa como otra manera de hacer escritural; la lectura de producciones como insumo necesario en el hacer de la planificación y en la práctica docente situada; la apuesta a pensarnos –docentes y estudiantes-practicantes– como productores de contenidos desde el armado de una secuencia didáctica, lo que nos llevó a reflexionar sobre la enseñanza como problema al momento de vincular contenidos con actividades y objetivos. Por otro lado, la *wiki* permitió una forma de participación asincrónica positiva en la medida en que organizó el tiempo y el espacio para que cada uno pudiera disponerse a escribir, comprometiéndose con su palabra y la de su compañera.

Por último, como mencioné más arriba, la actividad de la *wiki* fue un aporte para pensar en la planificación –siendo este contenido transversal de la materia– desde una idea de borrador, es decir, no pensándola como acabada o cerrada, sino permeable a modificaciones, lo cual promovió, a su vez, mirar la práctica docente en una posición de escucha hacia lo otro.

## Comentarios finales

Una mirada crítica hacia la clase implica pensar los recursos y metodologías no desde la manera “correcta” de aplicación, sino como intermediarios que transforman un saber, siempre a conocer y conquistar. Detrás está nuestro propósito pedagógico y sus objetivos. En este punto cobra sentido, e invita a repensar, el rol docente desde la figura del armador y la educación como aquello que se mantiene permeable hacia el contexto y los sujetos. En el pensar materiales didácticos traemos implícito el vínculo que queremos co-construir con los estudiantes; es en y desde esa acción donde radica el sentido pedagógico.

Específicamente en la virtualidad, nos dimos cuenta de que no alcanzaba simplemente con conocer un recurso virtual o manejar asertivamente una plataforma, sino que seguía estando en discusión desde qué lugar y cómo poníamos en diálogo la especificidad de ese medio y los contenidos transversales de una materia. Para ello fue imprescindible reflexionar con y desde la tecnología y las TICs. Los recursos digitales nos proponían vincularnos de maneras múltiples, diversas, leyéndonos desde lugares poco usuales, saliendo del plano de la hoja o, más bien, dando otras formas a los contenidos curriculares.

¿Se redefinieron los espacios y los tiempos o simplemente debimos trasladar lo que se hacía en la presencialidad a un contexto virtual? Esto me hacía –y me hace– pensar qué define a una clase.

Desde ese contexto, que a muchos nos vio sorprendidos y sobrepasados, se nos permitió rever la clase como aquella que está y debe estar permanentemente pensándose y en movimiento, redefinida por los sujetos y lo que hagamos dentro –y fuera– de ella. Más aún, la perspectiva crítica adoptada o puesta en tensión desde

el contexto del ASPO nos obligó a revisarnos, ya que muchas de las problemáticas de enseñanza y aprendizaje con las que nos vimos enfrentados venían ya desde antes.

Varias actividades planteadas desde la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad modificaron positivamente y de forma reflexiva algunos modos de encontrarnos en la presencialidad.

# Distanciamiento social, feminismos y práctica docente. Una experiencia

---

Autora:  
Mónica Jacobo

## Eje seleccionado:

**Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Historia del arte argentino y latinoamericano.**

Carrera(s): **Licenciatura en Artes Visuales y Profesorado en Educación Plástica y Visual.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Segundo.**

Conformación de la cátedra: **Durante el 2020, Profesora adjunta a cargo Dra. Mónica Jacobo y Profesora asistente Dra. Ana Sol Alderete. En el 2021 se incorpora como Ayudante de alumnxs, Huaira Morón y en el 2022 como Profesor ayudante de 1era, Natalia Estarellas.**

Cantidad de estudiantes: **151 inscriptxs en 2020 y 378 inscriptos en 2021.**

Período en que se desarrolló: **2020 y 2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **Computadoras personales de las profesoras Adjunta a cargo y Asistente.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Se utilizó Jitsi, Meet y aulas virtuales moodle de la Facultad y se contó con la asistencia técnica de Tecnología educativa de la Facultad de Artes.**

## Desarrollo de la experiencia

Durante el 2020, en el inicio de la pandemia del coronavirus, a partir de las adecuaciones que se efectuaron en la Facultad de Artes para continuar con el dictado de clases y, a la vez, cumplir con el primer año del distanciamiento social, preventivo y obligatorio, utilizamos en la cátedra Historia del arte argentino y latinoamericano, Jitsi para el dictado de clases online sincrónicas así como para parte de los trabajos prácticos. En conjunto con el aula virtual con la que ya contábamos, incorporamos todos los textos del programa de la asignatura digitalizados, guías de lectura de estos –desarrolladas en años anteriores por la profesora asistente Ana Sol Alderete y las profesoras adscriptas que tuvo la cátedra desde que me encuentro a cargo, Natalia Estarellas y Patricia Vieyra–, así como foros para comunicación y consultas.

Si bien el *software* libre Jitsi era el que se encontraba disponible en ese momento para la cantidad de alumnxs con la que contábamos, tenía algunas carencias y su interfaz no era suficientemente amigable para los objetivos comunicacionales que demandaba la situación. En ocasiones se tildaba, había inconvenientes con el audio o cuando se abrían los micrófonos y era complicado ver el *chat* de lxs alumnxs, por lo que se hacía necesaria la lectura en voz alta de este por parte de la profesora asistente, mientras yo daba la clase. A partir de esta situación algunas clases sincrónicas fueron completadas con clases grabadas que subía al aula virtual.

Durante el 2021 con la posibilidad de usar Meet para las clases sincrónicas, sumada a la experiencia en el dictado virtual ya adquirida y un aula virtual que se encontraba funcional para las clases *online*, la interacción con lxs alumnxs fue más fluida. Este *software* para reuniones en la red simplificó el trabajo sincrónico en las clases teóricas, teórico-prácticas y trabajos prácticos, así como el acceso a consultas expresadas verbalmente que en muchos casos eran las preferidas de lxs alumnxs.

En este entorno que ofrecía el programa pudimos trabajar en clases dividiendo el conjunto en grupos más pequeños para que lxs estudiantes pudieran dialogar entre ellxs y así responder preguntas o extraer conceptos de los textos de las distintas unidades en actividades que propusimos. El programa de la asignatura abarca desde las culturas originarias de Latinoamérica hasta la producción artística contemporánea. Dada su extensión, es que tiene una introducción, en la que se problematizan algunos momentos y espacios fundantes que recortamos de cada una de las cuatro unidades propuestas.

La cátedra, en el plan de estudios anterior (plan '85), se situaba en quinto año con la nomenclatura *Arte argentino y latinoamericano* y cursaban aproximadamente cincuenta alumnxs; a partir de la implementación del plan de estudios vigente (2014) fue reubicada en segundo año, transformándose en una cátedra masiva en la cual, en los primeros años tras el cambio de planes de estudio, hubo alumnxs de quinto y de segundo año, con un promedio anual de 140 alumnxs. Este número, durante el 2021, tomó mayores dimensiones: lxs inscriptxs pasaron de 151 en 2020 a 378 en 2021. Ese año 252 alumnxs rindieron el primer parcial, por lo que el acceso

a una cuenta de Meet para más de cien personas fue fundamental ya que se conectaban más alumnxs a las clases sincrónicas y de trabajos prácticos, incluyendo a muchxs que habían dejado la carrera inconclusa.

La evaluación fue otro aspecto fundamental que se debió sortear en la implementación *online*. Durante el primer año ensayamos algunas posibilidades mixtas entre preguntas a desarrollar y preguntas de opción múltiple en las evaluaciones individuales que me llevaron mucho tiempo de corrección. Esta situación devino en que durante el 2021 optara por implementar preguntas *multiple choice* debido al número de inscriptxs que cursaban efectivamente la materia. Tras varias experiencias llegamos a una cantidad de preguntas y tiempo que se asemejaba al desempeño presencial en los exámenes. En algunas ocasiones, tras conversaciones con lxs alumnxs, tuvimos que modificar el tiempo brindado para la realización de los parciales, incrementando en algunos minutos la extensión de estos para alcanzar esa similitud con la presencialidad. Los primeros exámenes del año estuvieron acompañados de pruebas técnicas que realicé para que quienes no estaban habituadxs a la tecnología para resolverlos pudieran efectuar mini-exámenes con preguntas sencillas sin clasificación y de ese modo comprender, mediante la práctica, cómo debían proceder. Esta decisión se basa en la comprensión de que el conjunto de alumnxs y sus saberes previos son siempre dispares, algunos incluso no habían cursado materias *online* durante el 2020. Los trabajos prácticos tomados por la profesora asistente se siguieron evaluando a partir de actividades realizadas de forma grupal.

La comunicación entre docentes y alumnxs fue otra cuestión que debimos sortear con el equipo de cátedra. La profesora asistente implementó dos foros: uno para novedades que se constituyó en un canal predominantemente unidireccional de docentes hacia alumnxs y otro para consultas donde los alumnxs podían preguntar y repreguntar.

Mientras el Covid-19 y las restricciones asociadas a él iban modificándose lentamente, a fines del 2020 las acciones constantes de los diversos colectivos feministas llevaron a la sanción de la Ley de interrupción voluntaria del embarazo (IVE) y colocaron las demandas derivadas de las diferencias de género en un lugar central en los medios nacionales.

Juan Pablo Abrate (2019) sostiene que:

Las trayectorias individuales, familiares y grupales; las prácticas hegemónicas en el espacio escolar; y los modos en que la enseñanza se ha constituido en la trayectoria educacional de los sujetos forman el espacio concreto en el que la enseñanza del pasado reciente encuentra carnadura histórica. Esas trayectorias se ponen en juego en los procesos pedagógicos, los determinan fuertemente, los interpelan en sus dimensiones éticas y políticas, y los tensionan en una práctica intelectual siempre develadora –tanto para quienes enseñamos como para quienes aprenden– de los modos en que el pasado reciente nos ha configurado como sujetos sociales, políticos y pedagógicos (p. 73).

Consideramos que, a partir de la intensa participación de las jóvenes en las demandas por la equidad de género, el presente era en esa coyuntura el que nos estaba configurando e interpelando más aceleradamente que en otros momentos históricos. Este hecho fue una circunstancia propicia para incorporar al programa de la cátedra textos que abordaran con perspectiva feminista parte de la Historia del arte argentino y latinoamericano. En sintonía con algunas preocupaciones sociales que tenían lugar en nuestro país se podría establecer, así, un vínculo entre los intereses presentes y los contenidos de la asignatura, contribuyendo a visibilizar que la Historia del arte tiene sesgos de género.

A los hechos ya mencionados agregamos que durante el 2021 se llevó a cabo en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires una exhibición sobre arte del siglo XIX con perspectiva de género, curada por Georgina Gluzman, una de las autoras que sumamos a los textos del programa. La otra incorporación fue María Laura Rosa, quien aborda parte del siglo XX. Gracias al dictado de clases *online* y al particular manejo del tiempo que se desprende de ello, pude tomar un curso con la autora que hubiera sido poco probable en la presencialidad exclusiva.

La exposición de gran resonancia en el campo artístico proporcionó en el sitio web del museo una importante cantidad de material disponible en formato digital que fue de utilidad para la cátedra.

Como era la primera vez que implementábamos textos con perspectiva feminista en el espacio curricular, opté por incluir clases teórico-prácticas vinculadas con estos debido a que quería percibir de forma más directa el interés o desinterés del alumnado.

Para el desarrollo de las clases durante las secciones prácticas, dividía a lxs alumnxs en grupos de aproximadamente diez personas, a los que les proporcionaba una línea conceptual o una pregunta para responder. Para esta actividad se les solicitaba que llegaran con el texto ya leído y, además, por la longitud del material, se les brindaba una orientación relativa a las páginas donde encontrarían información sobre cada pregunta o concepto. De este modo pudimos lograr que en un lapso de tiempo moderado elaboraran las respuestas.

### **Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes**

Resultó destacable el interés de lxs alumnxs –en una población estudiantil donde predominan las alumnas– que se manifestaba en la participación así como en las opiniones que fueron surgiendo durante las clases. La cuestión técnica de la implementación y el entorno de la aplicación Meet permitía, como es conocido, que lxs participantes pudieran hablar por turnos sin grandes diferencias en el volumen de las voces, lo que no ocurre en las clases presenciales en aulas de grandes dimensiones.

Los rectángulos que representan a las personas que participan de una reunión cuando no tienen la cámara encendida suelen dar la sensación de que le hablamos a una pared; pero esa situación también puede brindar a lxs alumnxs comodidad y confianza para poder emitir opiniones y realizar preguntas. Esta es una presunción que comprobaremos o descartaremos en el transcurso de las clases presenciales a partir de este año al comparar las experiencias.

## Comentarios finales

Si bien al relatar las actividades realizadas en la cátedra intenté rescatar los aspectos positivos sobre los negativos, el cambio tan repentino que implicó un entorno laboral y doméstico completamente modificado, que todxs en distinta medida sufrimos desde marzo del 2020 y durante la pandemia, –y que en mi experiencia personal se sumó a tener la “escuela en casa” al contar con un hijo que ingresaba a primer grado y una hija que comenzaba el nivel secundario en el 2021– realizar las tareas implicó un enorme y constante estrés sufrido durante los dos años para sortear los distintos desafíos que se fueron sucediendo.

Las acciones pedagógicas y los contenidos que incorporamos con la implementación de nuevos enfoques sobre Historia del arte, acordes a las demandas sociales que tienen lugar en relación con los feminismos y la alta presencia de estos en los medios de comunicación y en la vida sociopolítica, cumplieron con el objetivo de proporcionar desde lo académico materiales que lxs alumnxs puedan relacionar con el presente y sus situaciones particulares en tanto se proyectan en los mundos del arte.

En cuanto a las experiencias con lo técnico, el *multiple choice online* resultó, por sus posibilidades de iteración, una herramienta de gran utilidad para la evaluación individual en una cátedra masiva que cuenta solo con cargos de dedicación simple y semiexclusiva. El empleo de herramientas básicas de Meet, como la posibilidad de separar a lxs asistentes en grupos de trabajo, sirvió para mantener un diálogo bastante fluido en torno a temáticas poco abordadas por lxs estudiantes y para las distintas acciones pedagógicas del equipo de cátedra. Al repetir las experiencias en formato presencial podremos tener respuestas en cuanto a la necesidad de realizar algunas clases online y en relación a si los formatos digitales son mejores o no para cierto tipo de actividades, aunque el contexto general de distanciamiento social haya prácticamente desaparecido.

## Bibliografía

Abratte J. P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En *Derechos humanos y educación superior*. Paraná: Editorial Uader.

# ¿Cómo mantener vivo lo que aún late? Reflexiones sobre nuestros procesos de enseñanza aprendizaje teatral en la pandemia

---

Autora:  
Verónica Aguada Berteza  
Jazmín Sequeira

## Eje seleccionado:

**Desafíos planteados por la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas que trabajan sobre prácticas artísticas.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia/taller/seminario: **Metodología de la Enseñanza Teatral.**

Carrera(s): **Profesorado en Teatro.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Cuarto.**

Conformación de la cátedra: **Entre los años 2020 y 2021, Profesora Titular Jazmín Sequeira y Profesora Asistente Verónica Aguada Berteza; en roles de Ayudantes Alumnes o Adscriptes: Matias Laguna, Aldana Lescano, Cindy Godoy y Mariana Escándalo.**

Cantidad de estudiantes: **15.**

Período en que se desarrolló: **2020-2021.**

Equipamiento técnico utilizado: **Computadoras y teléfonos celulares personales.**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Aula virtual Moodle, extensiones de Drive y Google Meet.**

## Desarrollo de la experiencia

### Introducción

“Transmitir es poder decir *nosotros* a través de lo que nos damos: saberes, experiencias, palabras, problemas, vivencias, formas y sentidos”

(Garcés, 2020).

En el siguiente texto nos proponemos reflexionar sobre nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje teatral durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) sucedido durante la pandemia mundial a causa del COVID-19 que nos obligó a suspender la presencialidad en nuestro trabajo.

El espacio educativo que tomaremos como referencia para la reflexión que compartimos es la cátedra Metodología de la Enseñanza Teatral II (Profesorado de Teatro, UNC), aunque estas reflexiones son comunes a otros ámbitos en los que nos desempeñamos como docentes.

Nuestra labor docente se desarrolla en espacios universitarios, por lo tanto el ASPO se extendió durante los años 2020-2021. El cambio de modalidad de cursado nos llevó a transformar el lugar en el que vivimos en un aula para poder proyectar nuestra imagen en reuniones virtuales, es decir, encuentros en sincronía a través de dispositivos con conexión a internet. Asimismo, diseñamos contenidos en el aula virtual con soporte Moodle para poder desarrollar actividades sincrónicas y asincrónicas que permitieron el intercambio de materiales: módulos temáticos, videos, textos teóricos, foros. Estas redefiniciones estructurales nos llevaron a repensar sensiblemente nuestras prácticas docentes en el centro de sus fundamentos y posibilidades.

Una de las definiciones de teatro más aceptada implica la copresencia física como condición *sine qua non* para la existencia del acontecimiento teatral. En el contexto del ASPO, esta estaba negada y encontrarnos para la creación y la reflexión nos llevó permanentemente a la pregunta “¿cómo mantener vivo lo que aún late?”. Nos inquietaba poder seguir desarrollando prácticas educativas conectadas al hecho escénico sin que los condicionamientos mediáticos impidieran el acontecimiento. ¿Qué *acontece*?, ¿qué potencias vitales podemos cuidar y acompañar cuando el encuentro está tecnológicamente mediado?, ¿qué disposiciones al aprendizaje podemos construir en la experiencia del límite y el malestar generalizado?

## Estrategias iniciales: Mi casa como aula

En primera instancia tuvimos que asumir que nuestras casas, tanto de estudiantes como de docentes, iban a formar parte del espacio de clases. Diseñamos condiciones mínimas para la enseñanza-aprendizaje. Procuramos tener un ambiente en el cual desarrollar encuentros sincrónicos provisto de internet, una computadora con cámara, una pizarra. Notamos que eventualmente no todos los estudiantes disponían de artefactos para conectarse o de espacios de intimidad para desarrollar exploraciones escénicas. A partir de esa sospecha, diseñamos un formulario para consultar respecto a la accesibilidad.

### FORMULARIO

1. Apellidos y Nombres
2. Correo electrónico
3. ¿Tenés acceso a internet en el lugar de residencia actual? Sí/ No
4. Si tu respuesta anterior fue “Sí”, ¿te conectás a internet mediante: Red Wifi/ Datos móviles/Ambos?
5. En tu lugar de residencia actual, ¿compartís internet con otras personas? Sí/No
6. Si tu respuesta anterior fue “Sí”, indicá la cantidad de personas (del 1 al 10) con las que compartís la red
7. ¿Qué dispositivo/s tecnológico/s tenés a disposición para las clases virtuales? Podés seleccionar más de una opción. En caso de seleccionar la opción “otros”, colocá cuáles: PC/Notebook/Netbook/Tablet/Teléfono móvil/Otros
8. En tu lugar de residencia actual, ¿contás con privacidad en el horario de clase para hacer una videollamada? Sí/No/Otro:
9. Calificá la calidad de conectividad de la red WiFi o datos móviles en tu residencia durante las últimas semanas: Muy mala/Mala/Regular/Buena/Muy buena/Excelente
10. ¿Hay alguna otra cosa que te parezca importante contarnos al respecto?

Esta herramienta nos permitió asegurarnos de que todos los estudiantes contaban con algún dispositivo para conectarse a los encuentros, pero que las conexiones no siempre funcionaban bien. Sirvió para saber que muchos compartían con otros miembros del hogar el espacio en el que estarían conectados, por lo que pudimos acordar que eventualmente puedan asegurarse algunos momentos de intimidad para desarrollar las exploraciones sin una mirada ajena al proceso que les hiciera sentirse juzgados.

Preguntar si se conectaban con computadora o celular nos permitió saber en qué interfaz estaban viendo los encuentros. El celular, por ejemplo, no permite ver a todos quienes están conectados en simultáneo, sino que muestra necesariamente a quien está tomando la palabra. Quienes estaban conectados con sus computadoras, en cambio, podían tener una vista panorámica de todos sus compañeros. Conocer estos límites y posibilidades, tanto materiales como circunstanciales de cada estudiante, permitió desarrollar estrategias metodológicas de mayor accesibilidad al trabajo, disponiendo de actividades sincrónicas y módulos escritos para dar acceso a quienes tenían menor conectividad –asimismo, estas servían de refuerzo didáctico para quienes participaban del encuentro sincrónico sin problemas de conexión, pero requerían volver sobre algún aspecto de la clase–.

### Límites y posibilidades

Algunos de los límites recurrentes fueron la pérdida de la experiencia de co-presencia física y el hecho de ver solamente el torso de los estudiantes, que llevó a una especie de “torso-centrismo” para las exploraciones actorales. También constituían dificultades la baja calidad del sonido que no permitía generar estímulos potentes; los cortes de conexión imprevistos; dejar de lado la cualidad de la voz priorizando que sea audible; la imposibilidad de conversaciones simultáneas; la dificultad para la comunicación en intimidad; y la falta de contacto con estudiantes que llevaban la materia de manera asincrónica. Algunas de estas situaciones fueron revertidas en 2021 a partir de una nueva extensión de reuniones virtuales que nos permitió agrupar a los estudiantes en subgrupos al interior de una única reunión de Meet y redirigirlos a salas en las que trabajaban con una consigna y posteriormente retornaban al plenario. Este trabajo en subgrupos fue clave para contrarrestar las condiciones de dificultad a través de ganar confianza vincular entre los mismos estudiantes y, en consecuencia, desarrollar mayor sentido de pertenencia y autonomía en la resolución de los inconvenientes, especialmente, de comunicación.

Destacamos como posibilidades o ventajas de la adaptación a entornos virtuales el hecho de poder sostener nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de una pandemia mundial, construyendo nuevos sentidos y revalorizando los encuentros como momentos de intercambio y cuidado. Poner en valor la presencia, aun en la virtualidad, desautomatizó el evento cotidiano de *encontrarse*, permitiendo resignificar nuestro estar en el mundo compartiendo un espacio común, a pesar de la adversidad.

Otra de las posibilidades abiertas a partir de ese contexto fue el hecho de que varios estudiantes pudieron participar de la materia por el reacomodo de sus situaciones laborales e, incluso, estando en otros territorios del país. El hecho de encontrarnos de manera remota habilitó la vuelta a las aulas de estudiantes de diferentes provincias que por motivos personales habían interrumpido su cursado y en el contexto del ASPO pudieron retornar. También consideramos una ventaja la apertura de los trabajos de cátedra a otras personas y espacios curriculares. Les es-

tudiantes pudieron compartir sus experiencias y producciones de modo remoto con familiares, amigos y compañeros de distintos puntos del país, así como también de Bolivia y Perú.

### Hacer de las plataformas espacios para el intercambio

Parte del trabajo estratégico para poder desarrollar las calses fue el permanente diálogo con los estudiantes que nos permitió ir adaptando y rediseñando nuestras plataformas a partir de las devoluciones. Con sus comentarios y a partir de la constante colaboración del equipo de cátedra fuimos desarrollando una construcción colectiva de nuevas estrategias en función de las herramientas disponibles. Entre esas estrategias destacamos la elaboración de textos de cátedra que reemplazaron las clases expositivas ya que en muchas ocasiones se caía la conexión y los estudiantes perdían información clave. Esos textos eran abordados en sincronía con las actividades de clases, con el equipo de cátedra a disposición para consultas. Así no había una multiplicación del tiempo de lectura. Intercalar la lectura con el tiempo de interacción en cámaras sirvió como estrategia para variar la dinámica de clases ante el tedio que eventualmente producía tanto tiempo en videollamada.

Otra necesidad que plantearon los estudiantes fue la del intercambio entre compañeros, instancia que se había perdido a partir de la virtualidad. En esa dirección diseñamos una actividad de correspondencia por foros del aula virtual, espacio de intercambio profundo en torno a las preocupaciones que ellos tenían sobre el rol docente, que permitió un vuelo poético a la vez que entrar en temas de complejidad afectiva.

### El valor del proyecto

Año a año nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza alrededor del diseño de otro proyecto de enseñanza-aprendizaje que cada estudiante realiza sobre alguna problemática específica ligada al teatro y posteriormente coordina un encuentro entre sus compañeros. Nuestra estrategia se relaciona con la teoría de aprendizajes significativos y busca, en un diálogo activo con aquellos saberes que los estudiantes traen consigo y la experiencia de interés personal de cada uno, nuevos movimientos del conocimiento. La experiencia en estos dos años de trabajo virtual nos sorprendió en varios aspectos. Por un lado, el surgimiento de temáticas de interés ligadas a la ecología que vinculan al teatro con la emergencia medioambiental; y por otro, la apertura de talleres al público en general –en algunos casos internacionales– por fuera del campo académico de la UNC.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

### Comprender la razón del comprender: las tramas vinculares cooperativas

Desde la perspectiva teórico-metodológica de la cátedra consideramos que la construcción del conocimiento es una tarea colectiva y situada en un determinado tiempo, territorio y corporalidad. En esa dirección, buscamos un diálogo activo con el reconocimiento de los propios campos de necesidad individual, grupal y comunitaria en relación a los temas que nos convocan. Por lo tanto, las estrategias metodológicas persiguen construir un vínculo interpelante entre los contenidos de la materia y las experiencias de vida de quienes formamos parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este complejo contexto que nos sumergió en distintos conflictos vinculados a la precariedad laboral, la inestabilidad emocional y los problemas integrales de salud nos demostró de un modo prácticamente ineludible la significativa necesidad de vincular el estudio y la producción de conocimientos a la vida cotidiana, según la perspectiva encarnada de cada *une*, de sus deseos y también de sus marcas invisibles del poder, como nos enseñan Hooks (2021), Louro (1999) y Garcés (2020). Los saberes de la enseñanza teatral no podían venir de otro lado que no fuera ese emplazado pensar/sentir nuestros propios problemas, entendidos como cuestiones a resolver en el espacio común. El problema de *une* era atendido por el grupo porque la situación de constante emergencia dejaba expuesta la recíproca necesidad de otros, es decir, de iniciativas cooperativas. El contexto puso de manifiesto que estar juntas es sentir el problema del otro como un problema en común; no porque trate de lo mismo, sino porque afecta a todo el grupo y este decide reconocerlo y abordarlo cooperativamente.

Sin que sea del todo consciente al comienzo, en cada clase había un tiempo para hablar de cómo estaba cada *une*, qué novedades o cosas le habían sucedido entre una semana y otra. Y casi siempre se terminaba encontrando un modo de vincular algo de lo comentado con un tema tratado del programa, siendo muchas veces el grupo quien hacía la asociación. Luego, fuimos tomando conciencia del valor afectivo que tenían esos momentos y su aporte genuino a la construcción de la trama vincular y, por lo tanto, al aprendizaje como horizonte de transformación. Desde nuestro enfoque pedagógico consideramos que el tejido de la trama vincular es vital para mantener abierta y en movimiento la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Pero fue recién en esta oportunidad –paradójicamente nacida de la restricción de los modos acostumbrados y deseados– cuando pudimos dimensionar la importancia de esos rodeos en apariencia por fuera del programa, pero finalmente vitales para comprender la razón del comprender.

## Comentarios finales

### Cuidar y acompañar las potencias de lo que late

La vulnerabilidad en la que nos dejó la novedad de la situación pandémica y los cambios forzados e ineludibles que provocó se sintió como un desarme para muchos de nosotros. Sentimos, en algunos casos, la angustia de “no saber” cómo continuar siendo docentes, cómo seguir desarrollando nuestra tarea para que esta tenga algún tipo de sentido. Esa vulnerabilidad, vista en retrospectiva, puede considerarse como la condición que nos permitió sentir el alcance del enunciado “aprendemos cuando enseñamos”. A veces, quienes nos sentimos identificadas con las pedagogías críticas, feministas, de la emancipación, de tanto repetir algunos enunciados como “enseñaje” o insistir en la relación dialéctica del enseñar y el aprender, podemos distanciarnos de las condiciones materiales y sensibles que nos dan el real alcance de lo que implica, en términos de experiencia, estar a disposición de aprendizaje. La situación de vulnerabilidad ante ese “no saber” nos recordó su valor fundamental en la movilización de nuevos saberes y pudimos dimensionar de forma encarnada la horizontalidad entre docentes y estudiantes. Estábamos aprendiendo juntas a resolver y reflexionar acerca de cuestiones que nos excedían a todas por igual y a las cuales cada una ofrecía un aporte singular.

Como enseña Larrosa (2007), de sentirnos expuestas pudimos experimentar a los otros y a lo otro como aventura de transformación, asumiendo el monto de afectividad que allí se juega. Emergió con gran claridad el valor que tiene lo afectivo en el encuentro y en la interacción con otros en los procesos de pensamiento y aprendizaje; en una lógica sensible, como dice Nancy (2016), en una *lógica del toque*. Reconocer en esa trama afectiva las potencias latentes de lo que “acontece” (Fernández-Savater, 2020) en nuestros encuentros de clases fue el hilo de Ariadna que nos permitió darle sentido a nuestra tarea conjunta, a ejercitaciones teatrales y didácticas, donde algunas éramos docentes que estaban (re)aprendiendo y otros eran estudiantes que señalaban (enseñaban) dónde estaban las problemáticas a atender, las heridas, los deseos, las preguntas que necesitábamos cuidar y acompañar para interpelar los contenidos de la materia.

En este sentido, los límites de la cuarentena, vividos como privaciones, también permitieron reflexionar sobre el concepto de libertad, no tanto como la supuesta capacidad de elegir ante un lienzo en blanco, sino la disponibilidad sensible de percibir aquellos “puntos de movilidad” (Fernández-Savater, 2020) que podemos reconocer y activar al interior de determinadas condiciones dadas. Sin intentar romantizar la situación de ASPO y sus problemas en múltiples sentidos y dimensiones, consideramos que reconocer las potencias de lo que late y vive, en el sentido de principios de movilidad individual y colectiva, nos da un horizonte de emancipación en situaciones de ahogo.

## Bibliografía

Fernández-Savater, A. (2020). Del paradigma del gobierno al paradigma de habitar. En Habitar y gobernar. Barcelona: Ned Ediciones.

Hooks, B. (2021). Enseñar a transgredir: la educación como práctica de libertad. Madrid: Capitán Swing.

Garcés, M. (2020). Escuela de aprendices. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Larrosa, J. (2007). La experiencia [conferencia]. Mar del Plata, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=7kRamPWp1as>

Louro, G. (1999). Pedagogías da sexualidade. En O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Auténtica.

Nancy, J. L. (2016). Corpus. Madrid: Arena Libros.

# Memorias de las rutinas suspendidas: un ejercicio de montaje a partir de la construcción de una base de datos colaborativa en cuarentena

---

Autora:

María Alicia Cáceres  
María Marcela Yaya Aguilar  
Pablo Martín Checchi

## Eje seleccionado:

**Estrategias de enseñanza desarrolladas en la virtualidad.**

---

## Datos de la experiencia

Nombre de la materia: **Montaje I.**

Carrera(s): **Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales y Tecnicatura en Producción en Medios Audiovisuales.**

Año en que se ubica en el plan de estudios: **Segundo.**

Conformación de la cátedra: **Profesora Titular Alicia Cáceres, Profesora Asistente Marcela Yaya, Profesor Ayudante A Pablo Checchi, Adscriptxs Adrián Ochoa, Matías Carrizo, Eugenia Marconi e Itatí Romero, Ayudantes Alumnxs Magalí Pereyra Wernli, Matías José Berelejis, Irupé Muñoz, Soledad Labuerta y Ana Paula Compagnucci.**

Cantidad de estudiantes: **334.**

Período en que se desarrolló: **primer semestre de 2020.**

Equipamiento técnico utilizado: **tecnología disponible de los estudiantes (cámaras, celulares, computadoras, grabadores de sonido, etc.).**

Mediaciones técnicas/aplicaciones/plataformas/redes/programas involucrados: **Aula virtual de la cátedra, Meet, Padlet, Mentimeter, producción de videos, entre otros.**

## Desarrollo de la experiencia

Una consigna siempre es un marco constrictor que, con su propio recorte, nos permite focalizar en un aspecto particular del aprendizaje. Si hacemos un ejercicio de memoria sobre nuestros trayectos educativos podríamos forzar la simplificación de toda la escolaridad a la relación que se instala entre los objetivos, las acciones y los resultados de una interminable cadena de consignas. Una serie de marcos constrictivos que funcionan como puertas o puentes hacia instancias de expansión de saberes, sensibilidades y subjetividades.

También podríamos pensar que aquel ejercicio, incorporado y naturalizado con su dinámica desde el inicio de la escolarización, ante la coyuntura de la pandemia se replicó magnificado en nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje, pero ahora desde el rol docente.

Para esta propuesta de escritura y reflexión nos atrevemos a reducir momentáneamente la tragedia que significó la pandemia para interpretarla provisoriamente con el mismo desafío imaginativo que nos inspira una consigna de una actividad escolar. Como si –fuera del tiempo y del espanto– hubiera representado una pauta de trabajo en nuestra tarea docente que nos impuso repensar, jerarquizar, priorizar y replantear los diseños y las planificaciones de nuestros espacios curriculares.

Las restricciones del contexto de pandemia que hoy elegimos presentar como la consigna subyacente fueron:

- modalidad remota obligatoria,
- grupalidad física nula,
- imposibilidad de rodaje colectivo (de esquema tradicional),
- limitaciones para desplegar una puesta en escena de complejidad media.

La enseñanza de la asignatura en esta coyuntura, trajo aparejada la necesidad de redefinir las teorías del montaje cinematográfico sobre las cuales estructurar actividades prácticas. Las limitaciones en la exploración de la puesta en escena que impuso el contexto, nos llevaron a reforzar el anclaje en las teorías que dan mayor relevancia a la potencia del montaje para construir sentidos a partir de la yuxtaposición de los planos con fines expresivos, por sobre las que postulan su función narrativa basándose en la continuidad y la transparencia.

Nos propusimos:

- abrir una ventana a la construcción de sentidos sobre la realidad que estábamos viviendo y el modo diverso en que atravesaba a cada estudiante, en cada hogar.
- focalizarnos en la potencia significativa del montaje a partir de registros audiovisuales con tecnología disponible, teniendo en cuenta los recursos conocidos a nivel compositivo, las dimensiones poéticas, estéticas, significativas, etc.
- promover el sentido de pertenencia al grupo de estudiantes a partir de la implicancia en una actividad colaborativa

## La consigna. Mi cuarentena: memorias de las rutinas suspendidas

La invitación fue a realizar una actividad de desarrollo opcional sin incidencia en las instancias de producción requeridas para acreditar la asignatura. Abrimos otro modo de pensar la práctica del montaje para que quienes tuvieran la posibilidad de participar (no solo por cuestiones técnicas y operativas, sino también desde el deseo) experimentaran con el lenguaje audiovisual. Fue así que planteamos como objetivo, explorar las dimensiones expresivas que brindó la experiencia cotidiana (#quedateencasa) como proceso subjetivante en cada unx de nosotrxs. Un espacio de puesta en común de la diversidad de vivencias y experiencias estéticas de lxs integrantes de la cátedra en la cuarentena de 2020, que pudiera constituirse como una instantánea colectiva de la cohorte. El equipo de cátedra (Ayudantes Alumnxs y Adscriptxs también fueron invitadxs a realizar el trabajo) y varixs participamos de la actividad.

La actividad constó de dos etapas. Por un lado, un primer momento de construcción colectiva de una base de datos común a quienes participaban. Un segundo momento de elaboración de videominutos individuales, con material exclusivo de la base de datos compartida.

En la primera etapa, la base de datos fue brindando progresivamente en el tiempo un abanico de posibilidades creativas para la construcción de nuevos sentidos y diversos relatos. Dicho banco estuvo conformado por imágenes y sonidos que en todos los casos debían ser de creación propia, es decir, solo debían cargar material de su autoría. Podían hacer uso de audios enviados a sus teléfonos, fotogramas o extractos de videos de cortometrajes anteriores, videos caseros, etc. Podían realizar fotografías, tomas de video o tomas de audio que tuvieran que ver con la experiencia de su cuarentena y con cómo se vio interrumpida su rutina por el aislamiento social obligatorio. La cantidad de aportes era libre. Por otra parte, las imágenes y sonidos compartidos no podían ser “de archivo”, aunque sí se les habilitó la posibilidad de grabar imágenes y sonidos de películas, álbumes, noticias, etc. que fueran reproducidos por un televisor, una computadora u otro artefacto. También podían leer un texto, un poema y/o grabar voces en *off*, pero en todos los casos el punto de partida tenía que ser la experiencia cotidiana propia y debía ser un registro realizado por cada estudiante en esos días de cuarentena.

Luego, todo el material producido debía compartirse en un enlace de drive, al que toda la clase tenía acceso. La confianza y el respeto entre todxs fue fundamental en dos sentidos. Por un lado, por la necesidad de preservar la integridad del material de libre acceso editable para todxs (dado el riesgo de eliminar parte de este, incluso involuntariamente). Por otro lado, por el carácter público que cobra la base de datos, donde los registros no necesariamente mantendrían continuidad con la intención signifiante con que fueron realizados. De esta manera el banco de imágenes y sonidos, se constituyó en un material en *bruto* común, colaborativo y disponible para todxs lxs participantes.

Para la segunda etapa, la propuesta fue realizar un videominuto (60 segundos de duración, incluido el título) a partir de la base de datos. La duración nos permitió medir el análisis de factibilidad del trabajo, en términos de producción para su realización y su posterior puesta en común. Asimismo, esta decisión tiene que ver con que, en montaje, trabajar a partir de la marcación de un tiempo propone un desafío del manejo del ritmo, de las narrativas, de los sentidos y sobre todo de la estructura en general. Trabajar sobre una base de datos en común nos permitió evaluar, analizar y reflexionar de manera conjunta en torno a las posibilidades narrativas de los relatos, los diferentes géneros, etc. La diversidad de atmósferas y climas planteados dio una clave de lectura de pandemia más amplia de la que quizás cada participante imaginaba.

Por otra parte, al ser una propuesta creativa no obligatoria que invitaba a generar un espacio de expresión, podían participar tanto en una de las instancias como en ambas. Es decir, podían elegir si solo querían/podían aportar al banco de imágenes y sonidos o solo crear un videominuto. No obstante, alentamos a participar de la experiencia realizando la propuesta completa para vivenciar el proceso con una mirada más integral.

Teníamos la intuición de que en esta experiencia común de vivir en la coyuntura (de mayo a junio 2020) existía una multiplicidad de vivencias que le dan un carácter particular a cada cuarentena. En esa variedad pensamos que existía una oportunidad narrativa, visual y sonora, que nos iba a permitir dar cuenta de las emociones atravesadas, de los espacios que habitamos (en ese momento) y de los sonidos, los olores, los colores, la luz, el tiempo, etc., que le dan múltiples matices a la experiencia social del aislamiento obligatorio. A su vez, el proceso y las producciones resultantes nos retratan como comunidad en conjunto, sin perder la singularidad que puede presentar cada relato.

La propuesta pretendía ser una invitación a explorar el montaje como estrategia de construcción de sentido, en la que cada participante creara/eligiera desde su propia sensibilidad expresar conceptualizaciones y emociones que consideraba prioritarias para transmitir en ese momento.

Se trató de una práctica colaborativa en la que las escenas de nuestra cuarentena fueron compartidas y quedaron accesibles a todxs quienes eligieron participar de la propuesta. Por ello, fue importante que al momento de registrarlas y compartirlas tuvieran en cuenta que estas iban a ser de uso común y acceso público.

Para cerrar la primera parte del cuatrimestre de cursado virtual, nos parecía clave el modo de invitar y presentar el ejercicio cómo lúdico experimental, teniendo en cuenta que cada estudiante poseía condiciones técnicas particulares. Considerábamos que eso podría no ser una limitación, sino un desafío a partir del cual crear y jugar con la tecnología disponible. Para esto, realizamos algunas recomendaciones, informando que tenían completa libertad de manipulación del material *en bruto* generado, tanto desde la edición, creación de diseño sonoro y postproducción. Es decir, mientras las imágenes y los sonidos formen parte del banco creado, podían

hacer lo que quisieran con ellas. Además debían tener en cuenta que cada cortometraje tenía que incorporar un título, recordando que este es un aporte esencial de sentido en ese tipo de formato breve. Por último, la idea inicial contemplaba que luego los videominutos producidos pudieran formar parte de un relato colectivo. Para ello les solicitamos características formales (de los videos ya terminados) que hicieran posible la edición unificada del material.

## Breve análisis o evaluación de la iniciativa destacando los aspectos más relevantes

La actividad resultó un desafío en la medida en que la apertura de la recepción del material se situaba en una línea de tensión entre la intimidad de lo privado y la exposición de lo público, en relación a la mirada del conjunto de la clase; dada la amplia posibilidad del material y las situaciones que él mismo pudiera presentar como testimonio de la cuarentena.

Por un lado, entendemos que el estado de crisis sanitaria obligó en el campo educativo a una readecuación inmediata de sus modos y formas de dialogar con los contenidos y estudiantes. De alguna manera, la virtualidad –y la imposibilidad de ir a un rodaje de esquema tradicional– parecía que nos obligaba a recurrir al uso del material de archivo. No obstante, cuando pensamos esta actividad, y a medida que íbamos experimentando diversos modos de producción de imágenes (amateur) como los que aparecían en las redes, consideramos que sería posible plantearla, incluso para quienes solo dispusieran de recursos tecnológicos básicos.

La propuesta se convirtió en un desafío conjunto porque, entre otros aspectos, si no se sumaba material colectivamente no iba a ser posible realizarla. Es por esto que para despertar parte de la motivación a lxs estudiantes, lxs integrantes de la cátedra compartimos material propio (registrado en ese momento, en nuestros hogares, en nuestras rutinas, nuestras familias, etc.) para que el banco comenzara a poblarse de a poco y, al mismo tiempo, para desdibujar las asimetrías de nuestros roles en la participación como pares en una instancia de creación colectiva.

En relación a la cuestión técnica –no todxs tenían la posibilidad de editar, por más que lo desearan–, planteamos modos analógicos de pensar el montaje, haciendo hincapié en la importancia de la estructura y el estudio del material previo (visionado, marcaciones, componer, armar y desarmar posibilidades de relato, etc.) antes de hacerlo en un programa de edición.

Otro aspecto que emergió fue la importancia de contextos en términos de lectura de material. Es decir, ver planos, tomas de videos, fotos, escuchar audios (sin contexto) etc., permitió graficar la importancia del montaje como constructor de sentido. Las diversas corporalidades que aparecían cambiaban de significados constantemente, según el plano que las antecedía o precedía, la música o audio que lxs estudiantes elegían para relacionarlas, el tiempo designado, etc. Para quienes produjeron y subieron el material, este tenía un peso simbólico distinto que para el

resto de la clase. En ese caso, quienes tomaran ese material, debían re-escribir desde el montaje para generar empatía, crear una historia, un relato, un re-significado de las acciones o lo que apareciera en el cuadro. Hubo un trabajo análogo cuando la clase tomó el rol de espectadorxs activxs, ya que al conocer o tener relación con el material producido, al momento del visionado debían abstraerse del significado original de este para entrar al juego que proponían sus compañerxs.

A partir del intercambio posterior y en el diálogo que se generó al final, pudimos observar que, al compartir los trabajos entre compañerxs, cuando aparecían abuelas, madres, amigxs, voces reflexionando o haciendo tareas del hogar, etc., los registros originales aparecían “descontextualizados”, generando nuevos significados. Este ejercicio, entre risas y asombro por los resultados, permitió fortalecer la toma de conciencia sobre las posibilidades que da el montaje a partir de la resignificación de las imágenes originales y puestas al servicio de otrxs; como así también pensar críticamente cuáles son los riesgos de su manipulación en un contexto de sobresaturación de la información en todos los medios<sup>1</sup>.

## Comentarios finales

Pasado el 2020 y con la esperanza de volver a la presencialidad, comenzamos el 2021 nuevamente detrás de una pantalla, esta vez notando cierto cansancio e incertidumbre generalizados.

En este nuevo año nos aventuramos a complejizar la propuesta en la cátedra siguiente Montaje 2 (2° cuatrimestre), perteneciente al tercer año; una materia del plan nuevo (2018) de la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales que se dictaba por primera vez y de modo virtual. En este caso, sobre la base de la experiencia previa, decidimos retomar y complejizar la actividad, teniendo en cuenta el nivel educativo de lxs estudiantes y la posibilidad de un desarrollo cuatrimestral del trabajo.

Los contenidos del nuevo espacio curricular nos permitían abordar otros objetivos en relación no solo a los procesos, sino también vinculados a poner énfasis en los resultados. Para ello planteamos un desarrollo con varias presentaciones de “cortes de montaje” que se corresponden con distintas instancias de estructuración del relato.

La incógnita de quién está del otro lado seguía. Sin embargo, en algunos encuentros, particularmente luego de trabajar por equipos aleatorios de manera sincrónica, al volver al aula compartida notamos que lxs estudiantes se animaban y encendían más las cámaras (una vez que ya habían interactuado entre ellxs, en grupos de no más de seis o siete estudiantes). Más allá de que los encuentros seguían siendo virtuales, la diferencia del trabajo sincrónico con el asincrónico era notoria en los vínculos que se generaron. Poder dialogar, discutir, participar del chat, levantar la mano, compartir música en el “intermedio” o antes de una clase, generaba

<sup>1</sup> Trabajos realizados por estudiantes de Montaje I (2020): Maina, Wendy y Sosa Goy, Germán.

cierto clima que parecía predisponer los ánimos para la interacción, incluso desde la participación “anónima” (a veces aparecían pantallas apagadas y con un nickname o apodo).

Para el equipo de cátedra, experimentar cómo opera parte de la lógica de la virtualidad (y el intercambio con estudiantes), poder interpretarla y modificarla, permitió realizar modificaciones y ajustes que creemos potenciaron los encuentros. No solo en los modos de interacción por parte de lxs estudiantes, sino en las entregas realizadas de los trabajos prácticos.

La nueva propuesta consistió en la elaboración de un cortometraje grupal de no más de tres integrantes, a partir de trabajar desde:

- base de datos de archivo colectiva-colaborativa personal/grupal
- recorte de registros personales/familiares
- temática: lo personal es político
- proceso: etapas de estructuración narrativa relacionadas con sucesivos cortes de montaje.

A partir de esta experiencia, se abrieron debates amplios y críticos para pensar-nos individualmente y como actores activxs –o no– de la sociedad. ¿Cómo sabemos si hay escucha del otro lado? ¿Una pantalla prendida, un solo gesto puede determinar eso? La virtualidad nos propuso una variedad de opciones y de herramientas para trabajar y seguir experimentando. No obstante, y sobre todo, nos planteó un cambio de enfoque en relación a las metodologías de aprendizaje-enseñanza que continuamos debatiendo y pensando. Volver a las aulas de manera presencial e interactuar con estudiantxs que en varios casos es la primera vez (en un tercer año de licenciatura) que interactúan con otrxs compañerxs, que conocen la Ciudad Universitaria, que tienen otro vínculo con los materiales teóricos y la práctica, sigue siendo un desafío. Lo experimentado todo este tiempo y cierta mixtura que aún queda, definitivamente, reconfiguró las prácticas de enseñanza y, sobre todo, nos abrió más de un interrogante en relación a cómo volvemos a habitar las aulas y cómo nos seguimos pensando con las futuras mediaciones tecnológicas en esta nueva etapa.

[Click aquí para ver una muestra creativa](#) por Maina Wendy

[Click aquí para ver una muestra creativa](#) por Sosa Goy Germán

## PARTE III



### La síntesis

Recuperar lo común

## Reflexiones sobre la experiencia

A modo de cierre vamos a compartir algunas ideas, reflexiones y percepciones que como Comité Organizador de estos encuentros pudimos ir articulando entre charlas, lecturas y diálogos, escuchando a colegas compartir sus experiencias e ideas así como sus preocupaciones y deseos.

Lo primero que nos interesa compartir es la celebración del encuentro que nos embargó allá por marzo del 2022 cuando pudimos retornar a la facultad y abrazarnos. Esa emoción que nos acompañó en los encuentros fue el estímulo con el que pudimos poner en común lo que nos había pasado en nuestras prácticas de enseñanza durante estos dos largos años que duró el aislamiento. La corporalidad, las emociones, las percepciones mostraron quizás como nunca la centralidad que tienen en las experiencias de formación en artes junto con la reflexión, el pensamiento crítico, el diálogo, el estudio. La virtualidad rediseñó esa amalgama dificultando algunas experiencias pero también generando otras nuevas. El reencuentro entonces fué el espacio en donde pudimos compartir lo vivido, las incertidumbres y los hallazgos.

### Sobre la inquietud por los encuentros, la presencia y las experiencias

Históricamente las aulas han representado los escenarios de las prácticas de enseñanza y sus mobiliarios funcionaron como dispositivos de organización y disciplinamiento corporal pero también de encuentro, trama intersubjetiva y construcción de un nosotros colectivo. Para las prácticas de aprendizajes y de enseñanzas, la arquitectura escolar constituye una “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmin, 1967, citado por Serra, 2018<sup>1</sup>). Los espacios condicionan la forma de habitarlos y de vivirlos pudiendo favorecer o no procesos vinculares e interactivos entre estudiantes y docentes así como experiencias y prácticas pedagógicas. En el marco de la formación en la Facultad de Artes cobran relevancia para propiciar saberes en el campo de las artes y de la docencia en artes, motivo por el cual la relación entre los aprendizajes y contenidos se vincula fuertemente con los espacios, materiales y herramientas. ¿Qué sucedió durante los años de pandemia cuando cambiamos las materialidades y los espacios educativos? ¿Qué tipos de prácticas, aprendizajes e interacciones posibilitan la formación en artes cuando son modificados?

Pudimos constatar que de las múltiples posibilidades que ofrece la educación a distancia, en la mayoría de los espacios curriculares que incluyen el desarrollo de prácticas artísticas, les docentes optaron por los encuentros virtuales sincrónicos.

1 Serra, M. S. “Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?”. (2018). Revista Crítica Año III N.o IV, pp. 36-43.

Allí también existieron matices con respecto a los modos de existencia de esos encuentros, en tanto algunos se desarrollaron como clases expositivas, otras como espacios de consulta y/o muestra de avances; en muchos casos -si no en todos- como espacios de contención frente a la situación extraordinaria de enseñar y aprender en pandemia. En estos encuentros sincrónicos el encuadre no sólo generó un recorte de las corporalidades, si no que aún más, los gestos y acciones comenzaron a circunscribirse al mismo. Lentamente fuimos aprendiendo a condensar las acciones gestuales -tanto de las prácticas artísticas como de las formas de comunicación- al nuevo campo posible de acción, a esa nueva arquitectura.

La reflexión sobre estos años de educación extraordinaria permitió, en el caso de la Facultad de Artes, poner en tensión la temporalidad entre los encuentros sincrónicos o asincrónicos. Esto se expresó con claridad en las reflexiones docentes sobre las diferentes percepciones en el uso del entorno virtual. En ese sentido ha sido un fenómeno recurrente que muy pocos estudiantes mantenían sus cámaras encendidas lo que abonaba a la consolidación de un vínculo inestable. Frente a esta situación nos preguntamos entonces si podemos hablar de práctica sincrónica solo por compartir el tiempo o si se vuelve necesario que estén presentes otras características como por ejemplo la interacción cara a cara para que ese encuentro sea en sincronía. A su vez, la participación individual de cada estudiante desde sus dispositivos provocó una hibridación con los usos habituales de las redes sociales. Esto sumado a la simultaneidad de canales de vinculación que proponen los software de reuniones virtuales. Esta multiplicidad de posibilidades de interacción complejiza los vínculos interpersonales. Volver sobre esas inquietudes pone en tensión la idea de sincronidad de los eventos como sustitutos de la co-presencialidad en un espacio físico compartido. El espacio virtual tiene una arquitectura distinta que genera diversas y complejas relaciones educativas, no siempre previsibles o conocidas.

Como consecuencia de ello, comenzaron a instalarse las nociones de “anónimo” y “práctica individualizada” en la construcción del percepto con relación a los encuentros sincrónicos. Allí cobra relevancia la alerta, presente en varios de los trabajos que componen esta publicación, sobre la importancia de poner a la tecnología al servicio de docentes y estudiantes desde una perspectiva colaborativa y común en un contexto institucional donde se discute sobre posibles diferentes “formatos de presencialidad” -como la presencialidad física o la presencialidad remota (básicamente el encuentro virtual sincrónico). Por lo cual consideramos que se hace indispensable retomar las discusiones sobre cómo las corporalidades, las gestualidades activas, la co-presencia física y el convivio operan en la retroalimentación del vínculo del que emerge la generación de conocimiento en el ámbito universitario.

En los relatos docentes presentes en esta publicación no se expresa una actitud tecnofóbica como recurso a la valoración del encuentro presencial. Por lo contrario hay una clara actitud exploratoria y crítica de la experiencia mediada técnicamente que deja en evidencia que es necesario indagar, pensar, reconocer y reflexionar acerca de las posibilidades que estos entornos mediales abren para las prácticas de enseñanza artística. A lo largo de los encuentros se fue avanzando en tratar de

deslindar en qué situaciones de aprendizaje son potenciadores y en qué otras dificultan las experiencias. Claramente las disciplinas más orientadas a la enseñanza de las prácticas artísticas se vieron comprometidas en la etapa de aislamiento, sin embargo como se puede observar en las experiencias compartidas se desarrollaron estrategias variadas y novedosas que en muchos casos potenciaron los aprendizajes. Muchas cátedras desarrollaron otras formas de habitar el presente y de compartir la presencia.

## Sobre la especificidad de la enseñanza de las artes

El formato taller tiene un lugar privilegiado dentro de las tradiciones en la enseñanza de las artes. Esto implica una organización centrada en el hacer, es decir, en los aspectos procedimentales, en la integración progresiva del conocimiento y en la problematización de la acción. Al decir de Ander Egg (1991)<sup>2</sup> el taller se caracteriza por un aprender haciendo en el que los conocimientos se van adquiriendo con la práctica, y donde la teoría y la práctica se relacionan en la misma acción práctica. Además se basa en el supuesto de la participación colectiva de los sujetos y en el trabajo grupal. Esto es clave para la formación artística si entendemos que el arte construye conocimiento a partir de los procedimientos de la producción misma, a través del tránsito por instancias de construcción, composición, realización, ejecución, puesta en escena; así como por procesos que se relacionan con la percepción, la recepción y la reflexión entre pares. ¿Cómo adecuamos la metodología de taller a la virtualidad? ¿Fue posible restablecer esa convivencia entre la producción individual y los procesos de reflexión colectivos? ¿Logramos restablecer la dimensión de la experiencia?

En los diversos relatos presentados se advierte que los equipos docentes buscaron estrategias e incorporaron múltiples herramientas didácticas para propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos a pesar de la ausencia de co-presencia en el espacio áulico. Pero muchos se cuestionan sobre la posibilidad real de restablecer la dimensión de la experiencia en esas prácticas mediadas por la tecnología digital. La observación directa del cuerpo humano como modelo para una clase de dibujo es reemplazada por una fotografía, la acción entre los cuerpos en un ensayo de teatro por una videollamada a través de la pantalla de una computadora, entre otros ejemplos nos invita a pensar si esa mediación transforma necesariamente el objeto de la enseñanza. Lo que sí es evidente es que el contexto implicó una readaptación de los contenidos y abrió una serie de nuevos interrogantes pedagógicos y disciplinares. En su relato, un grupo de docentes del curso de nivelación Departamento de Teatro se pregunta: *¿Es posible el teatro virtual y la enseñanza del teatro virtual? (...) ¿Cómo actúan los cuerpos cámara mediante? ¿Es necesario manipular un dispositivo para conocerlo o un buen tutorial es suficiente? ¿Cómo se da el acompañamiento docente en los aprendizajes de contenidos procedimentales, prácticos, técnicos si son mediados por tecnologías?*

Es así que la virtualidad como mediación para experiencias formativas de taller trajo dificultades y también nuevas preguntas acerca de las formas de representación, del contacto, de la presencia. Preguntas que se fueron explorando a lo largo de los dos años de aislamiento y que encontraron en algunos casos en la ausencia de copresencia algunos límites infranqueables pero que en otros casos abrieron nuevas posibilidades de búsqueda no sólo didáctica sino estética. Como plantean docentes del Profesorado: *poner en valor la presencia (...) desautomatizó el evento cotidiano de encontrarse.*

## Adecuaciones didácticas, saberes situados y programas como hojas de ruta. Algunas de las estrategias pedagógicas para enfrentar el aislamiento.

Un aspecto que se destaca de las experiencias desarrolladas por docentes son las adecuaciones curriculares. Entendemos por adecuaciones curriculares a las adaptaciones y modificaciones que los docentes realizan en función del contexto y del grupo clase, considerando no sólo la dimensión prescripta y explícita del currículum sino también la dimensión vivida del currículum que se traduce en las prácticas de enseñanza de manera implícita. Eso implica una toma de decisiones con relación a qué se va enseñar, cómo se va a enseñar, para qué se va a enseñar y su ordenamiento en el tiempo del calendario académico. Este último fue un aspecto fundamental durante 2020 y 2021 porque la categoría tiempo como un ordenador de las prácticas de enseñanza, se vio alterada.

Los procesos de readecuación curricular implicaron no sólo una modificación en los contenidos y la forma de presentarlos sino también el ingreso de nuevos saberes y preguntas-problemas que invitaran a pensar las disciplinas artísticas situacionalmente. Parafraseando a Verónica Edwards diremos que el conocimiento situado (1999)<sup>3</sup> es aquel conocimiento que se presenta como un punto de intersección entre el mundo y los estudiantes de manera significativa porque les permite ubicarse en él. En este caso, se trató de conocimientos que ingresaron al currículum académico y que permitieron a los estudiantes ubicarse no sólo profesionalmente como docentes o artistas en formación sino también en el contexto atravesado por la pandemia. Sobre este punto, en los encuentros docentes se destacó el trabajo sobre los contenidos y la necesidad de incluir saberes situados para favorecer procesos inclusivos, que le abrieron la puerta a lo que *nos estaba pasando*. Lo inédito de la situación de aislamiento y sus efectos sobre la subjetividad, la vida cotidiana, el trabajo, la salud, y las emociones fueron parte de la readecuación curricular que no solo implicó una mirada crítica sobre el contenido de la disciplina si no también sobre aquellos otros saberes necesarios para reconstruir un espacio en común.

Lo antedicho llevó a revisar la vigencia de algunos aprendizajes que tradicionalmente formaron parte de lo enseñable en los diferentes espacios curriculares. A

la vez, seleccionar algunos contenidos y materiales de enseñanza dejando de lado otros con la intención de dotar de una mayor profundidad en los procesos reflexivos en las prácticas de aprendizajes. En ese sentido, si los Programas de las asignaturas tenían una función particular ya sea como formalización de saberes, como instrumento administrativo, como contrato didáctico o como insumo para la organización de estudiantes y docentes, en el contexto de la pandemia los Programas cobraron vital importancia como hoja de ruta sobre la cual volver y mirar con otros ojos en búsqueda de un mayor sentido formativo y reconstruido casuísticamente. Es así que este documento adquirió un valor vertebrador de las prácticas en tanto permitió un ordenamiento de los contenidos, las metodologías y los cronogramas que resultó de mucha utilidad para organizar la cursada y las interacciones entre docentes y estudiantes.

Un docente señala en el encuentro que la pandemia: *nos obligó a revisarnos, ya que muchas de las problemáticas de enseñanza y aprendizaje con las que nos vimos enfrentados, venían ya desde antes*. Respecto de este tipo de estrategias nos preguntamos colectivamente si estas decisiones, tales como la readecuación curricular, la incorporación de saberes situados y el uso de hojas de ruta para ordenar la cursada fueron el resultado de lo que la modalidad virtual ofrecía o el producto también de una apropiación particular vinculada a la enseñanza de las artes? En ese punto los encuentros fueron muy productivos para reconocer que, más allá de las particularidades, muchas cátedras fueron definiendo estrategias sobre estos aspectos, decisiones compartidas que fueron organizando la cursada. Asimismo se planteó la necesidad de contar con espacios institucionales formales para lograr el intercambio y la articulación horizontal y sincrónica sobre este tipo de decisiones al interior y entre los departamentos académicos de la Facultad.

## Materiales y recursos didácticos en la mira ¿autoría? ¿curaduría?

La búsqueda y selección de recursos didácticos para la enseñanza es una actividad que les docentes realizamos en nuestras prácticas cotidianas en la universidad. Con la irrupción de la virtualización de la enseñanza se disparó rápidamente la tarea de búsqueda y selección de nuevos recursos digitales disponibles en la web y la de fortalecer las vías y los modos de comunicación con los nuevos grupos de estudiantes. Un equipo de docentes del Profesorado reflexionaron sobre la importancia de (...) *contribuir a la construcción del perfil profesional de profesores de artes capaces de pensar, seleccionar, crear y asumir la autoría de materiales didácticos propios con relación a nuestros campos disciplinares*. Entendiendo que *la curaduría se vuelve una dimensión vital de la alfabetización digital, una aproximación necesaria en los espacios de formación docente contribuyendo a la construcción de criterios de búsqueda respecto de las disímiles temáticas que los entornos digitales proponen*. Con el transcurso de los meses les docentes fuimos considerando que la mediación tecnológica nos permite elaboraciones complejas y articulaciones entre diferentes soportes y lenguajes pero que estos deben planificarse de acuerdo

con las intencionalidades y propósitos pedagógicos. En ese sentido aparecieron las nociones de autoría y curaduría como puntos de debate que se abren a partir del uso, producción y reapropiación de materiales educativos.

En los relatos docentes aparece una idea recurrente que nos interesa destacar y es que la disponibilidad de nuevos soportes y lenguajes permitió volver a mirar no solo los contenidos a enseñar si no también las formas de hacerlo, las metodologías pensando en los mejores caminos para lograr interpelar a los estudiantes. Es así que puede señalarse este proceso como de una profunda reflexividad pedagógica ya que la materialidad de los contenidos, sus formas de representación, los lenguajes expresivos puestos en juego y las formas de acceder a ellos, pone en juego aspectos vinculados a la enseñanza como a los aprendizajes.

Con la pantalla como mediadora se reformularon los vínculos, fue necesario repensar los modos de movilizar afectivamente a los estudiantes, ante esto algunos docentes encontraron la alternativa de *poetizar la enseñanza como respuesta posible al desasosiego que generó el espacio virtual* como menciona un grupo de docentes del primer año del profesorado. En este sentido se buscó reformular prácticas previas, adaptarlas a los nuevos entornos, priorizar ciertos contenidos, encontrar las formas más potentes para las mediaciones que emergieron, dentro de un marco de sensibilización de los estudiantes hacia los aprendizajes. Otra docente del último año del profesorado agrega que *la urgencia y la necesidad de poner en práctica "sin ensayo" nuevas estrategias llevó a revisar y reformular muchos aspectos de la cursada presencial a la que veníamos acostumbrados. Esto llevó a una revisión que resultó significativa, entre otras cosas, porque los soportes ahora disponibles hacían ineludible mirar desde otros ángulos, desde lo metodológico y también desde el propio contenido.* La docente concluye que estas experimentaciones / experiencias permitieron *modificar positivamente y de forma reflexiva algunos modos de encontrarnos (luego) en la presencialidad.*

## Las mediaciones tecnológicas en la enseñanza.

Durante los dos años de dictado de clases virtuales los docentes fueron reconociendo los alcances y riesgos de la cultura de la conectividad, por ejemplo en la necesidad de considerar los modos en que el flujo permanente e intensivo de información puede producir una sobrecarga y saturación en los estudiantes. Asimismo se plantearon inquietudes sobre la privacidad, las condiciones de uso e implicancias de cada plataforma, el impacto de los nuevos tipos de consumos por internet (nuevos formatos, nuevas modalidades comunicacionales, la presencia de influencers, youtubers, etc). De estos debates puede concluirse la idea que la enseñanza universitaria se encuentra hoy frente al reto de articular estos planos de significación y de experiencias, de modo de atender a los marcos de percepción, la producción de sentido y la construcción de identidades que surgen a través de dispositivos virtuales como las plataformas (sean o no de uso originalmente educativo) y las redes sociales. Como se mencionó anteriormente, en este punto se

destacó la inquietud acerca de los modos en que el uso y consumo de redes sociales incidía en el desarrollo de una clase y de qué modos esos flujos comunicacionales y simbólicos transforman la experiencia pedagógica. En este sentido, una docente del departamento de artes visuales señala: (...) *la navegación, la constante interacción en redes sociales y diversas plataformas, nos acercó a la cultura de imágenes que les estudiantes consumen, es decir nos orientó y amplió el horizonte de imaginarios que circulaban y tensionaban los modelos ejemplares del arte tradicional.*

En muchos casos, las cátedras reconocieron las potencialidades de la mediación tecnológica para la enseñanza de algunos contenidos específicos, y sobre todo las facilidades de acceso para estudiantes trabajadores en relación a la flexibilidad de tiempos y horarios de la cursada con modalidad virtual. Otros docentes señalaron la brecha digital como un problema de urgente atención que afecta a numerosos estudiantes y también a docentes. La mediación tecnológica en el caso del trabajo sobre los contenidos teóricos no fue vista, en términos generales, de manera negativa sino una forma de acercamiento con muchas posibilidades. Sin embargo la mirada es más crítica en relación a las prácticas y contenidos específicos del ejercicio de una disciplina/arte.

En los encuentros docentes se plantearon potencias y carencias del uso de la plataforma Moodle. En ese momento fue importante recuperar las decisiones (técnicas, pedagógicas y políticas) que se tomaron para la apuesta del uso de esta plataforma. Por otra parte, es necesario reconocer que se puede profundizar en la búsqueda y experimentación de recursos dentro de la plataforma que aún no han sido implementados y que dependen en gran medida de la participación docente y estudiantil para identificar las necesidades específicas en la enseñanza de cada arte en particular y explorar o construir recursos en modo conjunto con la Oficina de Tecnología Educativa.

A su vez, se fueron definiendo en conjunto numerosos interrogantes respecto de las clases desarrolladas por videollamadas y de las transmisiones en vivo de clases magistrales ¿Cómo garantizamos la participación de los estudiantes en esas instancias? ¿Qué tipo de participaciones son posibles? ¿Esas clases sólo tienen el valor de esa coyuntura o se pueden reutilizar como si fueran materiales educativos? ¿Cómo complementar esas clases con otro tipo de actividades que impliquen más profundamente la participación de estudiantes? ¿Las videollamadas sustituyen la lectura de los materiales para los estudiantes? ¿Cuáles son los objetivos de una clase sincrónica, transmitir contenidos? ¿Definir coordenadas de funcionamiento acordando con estudiantes? ¿Atender consultas? ¿Todos esos propósitos?

Finalmente respecto de las mediaciones tecnológicas el debate fué transitando desde el reconocimiento de las transformaciones a la necesidad de que - como universidad - asumamos una posición respecto de estos cambios. En ese punto se destacó que la enseñanza a distancia o educación mediada como la denominaron los docentes, fué una solución provisoria pero que luego de dos años de trabajar en esta modalidad se vuelve necesario revisar esos procesos valorando el rol de la en-

señanza universitaria, rescantando también el ejercicio de eso que damos en llamar la “ciudadanía universitaria” y que es parte de la propuesta pedagógica de los estudios superiores y no un añadido. Frente a este ejercicio de derechos se plantearon numerosos interrogantes respecto de los límites, las posibilidades y las oportunidades que para la universidad se presentan en este contexto de mediación tecnológica frente al ejercicio pleno de las distintas formas de la ciudadanía universitaria.

## La accesibilidad y las desigualdades

Un grupo de docentes de profesorado planteó como un desafío poder dar cuenta de ciertos peligros y consecuencias de las prácticas virtuales, no solo porque confinan a los estudiantes en sus hogares sino en tanto profundizan desigualdades (materiales y culturales) y tienden a reducir los conocimientos a un saber-hacer estandarizado. Priorizar el uso de herramientas cada vez más performativas demanda la implementación de mejoras en la conectividad, el desarrollo sistemático de la formación docente y la necesaria formación de los estudiantes para desempeñarse en estos entornos.

Los docentes consideraron los diferentes obstáculos que existieron en el inicio de la modalidad a distancia para acceder y utilizar las herramientas tecnológicas mediadoras del conocimiento, principalmente la disponibilidad de recursos tecnológicos (computadora, teléfonos celulares), la accesibilidad a los servicios de conectividad y la calidad de estos. En algunos relatos también se expone la preocupación por las habilidades y conocimientos necesarios por parte de los estudiantes para el uso adecuado de las herramientas digitales. En este sentido, se identifica la presencia de algunas naturalizaciones tal como relata una docente al señalar que *“los estudiantes manejan bien los recursos tecnológicos” es una frase que debemos poner en cuestión profundamente y particularizar ya que algunas habilidades y prácticas no estaban aún garantizadas en el acceso a la educación superior*. Reconocer estos obstáculos - y su permanencia luego de dos años- llevó a tomar decisiones y buscar diferentes estrategias para mejorar la participación de los estudiantes en las plataformas educativas. La utilización de la plataforma Moodle resultó una respuesta técnico-política adecuada al permitir que su navegación no dependiera del acceso a internet pago que cada estudiante pudiera disponer.

En relación a las habilidades técnicas y comunicacionales que implica el uso de las comunicaciones mediadas, el acceso a la información y el uso de la palabra escrita en muchos casos también apareció en los relatos con fuerza contundente. ¿Sabemos nuestros estudiantes cómo utilizar un correo? ¿Hemos desarrollado las capacidades para acceder a la información institucional ordenada de modo institucional? ¿Qué programas de procesamiento de texto, sonido e imagen manejan? ¿Quiénes deberían ser responsables de “enseñar” ese contenido? ¿Es un problema institucional o de “mi” cátedra? ¿Debemos usar software libre?

También apareció en las reflexiones docentes la inquietud por otro tipo de accesibilidad más allá de la técnica. Se habló de accesibilidades cognitivas ¿Qué lugar le estábamos dando en nuestras propuestas? ¿Cómo transitaron la cursada virtual estudiantes con discapacidades funcionales? ¿Podimos atender a sus necesidades en el marco de las condiciones impuestas por la emergencia? Estos interrogantes fueron apareciendo de manera reiterada en las distintas comisiones como problemáticas a las que se debe prestar atención y que hoy son parte del acceso al derecho a la educación.

## Condiciones laborales

El rol docente en la educación superior debe ser profundamente revisado porque la mediación tecnológica transmutó las tareas tradicionales y abrió nuevas demandas y necesidades que requieren ser analizadas, discutidas, organizadas y consensuadas. En los relatos docentes aparece esta necesidad con mucha insistencia porque el tiempo de la pandemia sobrecargó las responsabilidades ya existentes e incorporó otras nuevas. En los encuentros organizados tras la vuelta a la presencialidad, las condiciones del trabajo docente fue uno de los ejes tematizados en los grupos de intercambio de manera recurrente y con profunda inquietud por parte de los participantes quienes se refirieron no sólo a las transformaciones de la práctica laboral sino también a las dificultades, incertidumbres y nuevas problemáticas que comenzaron a reconocer en el trabajo desde el advenimiento de la pandemia.

Tradicionalmente, los saberes docentes universitarios se vincularon fundamentalmente a los campos disciplinares y con el tiempo se fueron incorporando los saberes pedagógico-didácticos necesarios para transmitir esos conocimientos. Sin embargo durante la pandemia les docentes señalan que se aceleró la demanda de incorporar conocimientos tecnológicos específicos para poder sostener el vínculo pedagógico. Entre los puntos que señalaron destacamos el uso de diferentes dispositivos digitales con distintas prestaciones para poder resolver la tarea cotidiana (computadoras, tablets, celulares); el necesario aprendizaje acelerado de los entornos digitales educativos, como en nuestro caso la plataforma Moodle; el rápido dominio de habilidades digitales vinculadas al conocimiento tales como saber buscar, seleccionar, compartir, gestionar y producir contenidos digitales; y la necesaria incorporación de diferentes lenguajes además de la escritura (videos, audios, herramientas interactivas) para organizar la propuesta didáctica a fin de enriquecer y favorecer procesos de aprendizaje más efectivos y significativos para les estudiantes.

Estas adaptaciones se debieron desarrollar en tiempo récord a partir del inicio repentino del aislamiento domiciliario. En su relato, un grupo de docentes de teatro reflexiona que *Enseñar en pandemia, demandó mucho más tiempo que el tiempo de preparación habitual de una clase estándar, a la vez que comprimió los plazos por el vértigo de no poder parar la maquinaria ante lo incierto y, a la vez, de activar mecanismos de adaptación.* Asimismo destacan la importancia del trabajo al interior de las cátedras ya que las tareas se diversificaron y se multiplicaron en muchos

casos. Es así que en numerosas ocasiones señalan que la pandemia exigió mayor dedicación en horas al trabajo ya que desde la cátedras se debió generar contenidos, revisar constantemente las metodologías aplicadas en las clases, reorientar algunas temáticas, visionar trabajos prácticos, acordar criterios evaluativos, acompañar a estudiantes con dificultades, revisar las tareas realizadas por los estudiantes, rediseñar las formas de evaluación.

En muchos de los relatos presentes en esta publicación se destaca la importancia de trabajo en equipos de cátedra (profesores, adscriptos, ayudantes alumnos) como una estrategia central que permitió sostener las prácticas y revisarlas de manera permanente. Asimismo observan nuevos roles que presenta la mediación tecnológica como el trabajo de tutorías, estudiantes pares, grupos de apoyo y de asistentes tecnológicos como así también la diversidad de nuevas funciones que deben desarrollar los docentes para el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las prácticas de aprendizaje mediadas por entornos digitales.

## A modo de cierre y reapertura de nuevos intercambios

En estos relatos de experiencia queda registrado como, ante una situación de tanta incertidumbre en la que aparecieron otras condiciones para el trabajo académico que desafiaron los límites entre lo personal y profesional, los docentes fueron generando estrategias de adaptación a la modalidad remota, al tiempo que revisando las propias propuestas de enseñanza. Las preguntas que acompañaron estos procesos no estuvieron dirigidas sólo a la mediación tecnológica y sus limitaciones y posibilidades sino que también puede leerse una preocupación por lo qué sucedía del otro lado de las pantallas, quiénes eran los estudiantes, cómo acompañar las trayectorias de quienes, en muchos casos, ni siquiera conocíamos sus rostros. Esto implicó necesariamente la combinación de una reflexión tecnológica, pedagógica y disciplinar junto a la preocupación por no desligar la inclusión de los nuevos escenarios educativos y en promover acciones formativas que fueran diseñadas para destinatarios específicos, estudiantes de artes con características, necesidades y deseos de aprender singulares.

En este sentido, surge de algunas experiencias que una vez superadas las resistencias que generó la virtualidad como parte del set de condiciones impuestas e imprevistas, para muchos equipos docentes fue posible tomar en consideración las posibilidades creativas que el contexto -limitante en muchos sentidos- al mismo tiempo ofrecía. En algunos casos se ampliaron los horizontes en prácticas de creación colaborativas que, en espacios de acceso compartido en internet, dispusieron de la articulación instantánea de una diversidad de aportantes, bases de datos personales y procesos creativos particulares. Estas posibilidades fueron fundamentales para nuestra facultad porque permitieron estimular formas sensibles y poéticas de encuentro y producción.

De los trabajos recibidos para esta compilación nos llamó la atención que ninguno abordó la problemática de la evaluación, si bien este tema había aparecido con fuerza y preocupación en los debates. Ante esto nos planteamos algunas preguntas tales como: ¿Qué nivel de importancia cobró la evaluación en el contexto de la Pandemia, especialmente en las etapas de mayor confinamiento? ¿Cómo fueron las propuestas de evaluación en las asignaturas que conforman las carreras de artes y qué cambios se produjeron en el paso a la virtualidad forzosa? ¿Cuáles son las complejidades de la evaluación en los grupos numerosos y masivos y qué estrategias han ido construyendo los docentes para poder afrontarlas? ¿Qué dispositivos de evaluación fueron elaborando los docentes de artes? Algunas de estas respuestas aparecieron en los encuentros en las voces de docentes que relataron nuevas formas de evaluar alejadas de los formatos tradicionales que muchas veces se aplicaban en la presencialidad pre-pandémica más orientados a la producción y reflexión grupal y procesual. Asimismo otras cátedras señalaron que ya venían evaluando de modos no puntuales, con formatos mixtos o con propuestas de tipo formativa y que esa experiencia fue muy importante para superar la dificultad que en este punto planteó la virtualidad. Otras cátedras plantearon que se animaron con modalidades de opción múltiple y que si bien, tenían muchas reservas al comienzo con este formato, con el correr del tiempo pudieron ir desarrollando dispositivos de evaluación más adecuados, justos y de calidad.

Lo antedicho deriva de pensar la evaluación de aprendizajes pero también podemos pensar en la evaluación de estudiantes a docentes y más específicamente de la enseñanza. Durante la pandemia se suspendieron las encuestas estudiantiles de evaluación hacia los docentes que se realizan a través del Sistema Guaraní. Dichas encuestas son un instrumento que contribuye a la sistematización de la percepción estudiantil sobre el desempeño docente pero también existen otras formas de evaluación de los estudiantes a sus docentes que están más informalizadas y que se expresan a través de sus propias redes de intercambio. ¿Qué formas habrán adquirido sus instrumentos de evaluación? Las instancias de evaluación en clase a través de las devoluciones que los estudiantes puedan hacer a sus docentes son muy valiosas contribuyendo a la mejora de las prácticas de enseñanza. ¿En qué medida propiciamos y promovemos dichas instancias? ¿Cómo favorecer espacios para la evaluación de docentes en pos de mejorar nuestras prácticas de enseñanza? ¿Qué sentidos o supuestos circulan sobre la evaluación de la enseñanza? Jorge Steiman (2008)<sup>4</sup> plantea que las evaluaciones de la enseñanza durante la cursada y no solamente al final, nos brindan la posibilidad de hacer revisiones y ajustes considerando al grupo clase con el que estamos trabajando. Esto si consideramos a la evaluación como una oportunidad de mejora de nuestras prácticas de enseñanza y de volver a revisarlas reflexivamente.

Finalmente también quedan otros temas por profundizar como la formación y actualización docente, la alfabetización digital, las condiciones para la producción de material educativo, las formas de la accesibilidad ante las discapacidades fun-

4 Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Miño y Dávila.

cionales, las diferencias de competencias comunicativas, el equipamiento técnico y la conectividad, las nuevas formas del trabajo docente, los modos de aprender y producir conocimiento de los estudiantes y finalmente la necesidad del trabajo interdisciplinario para fortalecer los espacios formativos de nuestra universidad en tanto nuestro objeto de estudio es múltiple, diverso e interseccional.

Estas diferentes dimensiones que fueron apareciendo en la lectura de relatos de esta compilación, y también en los intercambios generados en los encuentros docentes, nos lleva necesariamente a valorar los modos en que la enseñanza funciona y se nutre en un diálogo constante entre la acción pedagógica y la reflexión, y si esa reflexión es compartida, aún mejor. Por eso, una revisión de la experiencia docente en la Facultad de Artes, con las particularidades que nos tocó atravesar, resulta una fuente de aprendizaje y funciona como base para la elaboración de nuevas (y novedosas) alternativas de acción en la formación universitaria. Entendemos entonces que esta publicación sistematiza un diálogo que recién empieza y que nos abre a nuevos horizontes de trabajo colectivo y de discusión sobre las posibilidades y limitaciones de la educación mediada por tecnologías, atendiendo a la singularidad de nuestras disciplinas artísticas y al fortalecimiento de una universidad pública de calidad.



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

[www.artes.unc.edu.ar](http://www.artes.unc.edu.ar)

