



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Cuando la palabra es puente : diseño de un taller de escritura para estudiantes y graduados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA

Autores (en el caso de tesis y directores):

Emilia Inés Cortina

Claudia Risé, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2014

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





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

Tesina de Grado

Cuando la palabra es puente

Diseño de un Taller de Escritura para
estudiantes y graduados de la
Facultad de Ciencias Sociales de la UBA

Autora: Emilia Inés Cortina
DNI 33257992
Tutora: Prof. Claudia Risé

Febrero 2014

Índice

Prólogo	1
1. Introducción	3
1.1 Objetivos de la tesina	4
1.2 Justificación de la propuesta.....	5
1.3 Escritura y Ciencias Sociales.....	8
1.4 Las TIC en la UBA	12
1.5 Las disciplinas y sus cruces en la universidad	16
2. Fundamentación teórico-disciplinar y didáctica	20
2.1 La propuesta pedagógica de los talleres de escritura	20
2.2 Los talleres de escritura como comunidades de aprendizaje: el lugar de la colaboración	24
2.3 La mediación de las TIC en el aprendizaje colaborativo	28
2.4 La metáfora del aula en discusión: EVEA, PLE y MOOC	33
2.5 Desigualdades, tensiones e interrogantes en torno a los medios digitales	42
3. Diagnóstico	44
3.1 Propósitos del diagnóstico y marco metodológico	44
3.2 Objetivos de las entrevistas, composición de la muestra y técnicas de análisis	47
3.3 Análisis e interpretación de las entrevistas	50
3.3.1 Relación con la escritura	50
3.3.2 Usos de TIC	57
3.3.3 Conocimiento de los TEX	63
3.3.4 Experiencias de interdisciplina.....	64
3.4 Conclusiones.....	66
4. Diseño del <i>Taller de Escritura y Ciencias Sociales</i>	68
4.1 Destinatarios	68
4.2 Objetivos generales y específicos	69
4.3 Descripción de la propuesta	69
4.4 La tecnología en el taller.....	73
4.5 Estrategia de seguimiento y evaluación.....	78
4.6 Equipo docente.....	82
4.7 Inserción institucional. Análisis de viabilidad y factibilidad	83
4.8 Módulo Cuerpo y subjetividad: Secuencia didáctica del Mes 1	85

Palabras finales	94
Bibliografía	95
Anexo	106
A. Listado de TEX organizados por la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (2011-2013)	107
B. Entrevista con D. G., Coordinadora Técnica de la Carrera de Ciencias de la Comunicación.....	112
C. Pauta guía para realización de las entrevistas en profundidad.....	117
D. Desgrabación de las entrevistas en profundidad	119
Entrevista N° 1. Graduada de Sociología	119
Entrevista N° 2. Graduada de Ciencia Política.....	131
Entrevista N° 3. Estudiante de Ciencias de la Comunicación	137
Entrevista N° 4. Estudiante de Sociología.....	144
Entrevista N° 5. Estudiante de Ciencia Política.....	157
Entrevista N° 6. Estudiante de Ciencias de la Comunicación	165
Entrevista N° 7. Estudiante de Trabajo Social	174
Entrevista N° 8. Estudiante de Trabajo Social	183
Entrevista N° 9. Estudiante de Ciencias de la Comunicación	193
Entrevista N° 10. Estudiante de Relaciones del Trabajo.....	202
Entrevista N° 11. Estudiante de Relaciones del Trabajo.....	212
E. Matriz de sistematización de entrevistas en profundidad	222

Gracias

a Claudia, mi tutora y maestra,

a mis viejos,

a Nacho,

a mis amigas comunicológicas: Ani, Vicky, Madi, Jesi, Mara, Lile,

a Javo y a Caro,

por acompañarme y confiar en mí durante este largo camino.

a los compañeros de la Facultad que generosamente se ofrecieron a participar de las entrevistas durante el trabajo de campo.

a la UBA, a la carrera y a sus docentes

por ayudarme a encontrar mi lugar.

“Nada hay que respetar, nada hay que transgredir: el texto es siempre inicio, advenimiento, bienvenida”

Grafein, *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*

Prólogo

"La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados", escribía Paulo Freire unas décadas atrás (1973:77). Educación y comunicación se solapan y de esos cruces surge esta tesina, que es para mí la condensación y culminación de un recorrido, en un doble sentido. Por una parte, claro, de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Pero también de otro camino, uno que inicié en 2008, durante mi cursada de Taller de Expresión I, y que ha continuado desde entonces, en mi rol de ayudante alumna de esta asignatura, acompañando a la Prof. Claudia Risé, quien tutorea mi tesina. Seis años en los que he escrito y acompañado a otros en sus viajes de escritura, y también leído, investigado y aprendido mucho sobre las prácticas de escritura, los procesos que intervienen al escribir y las maneras en que podemos aprender y enseñar a escribir mejor.

Durante estos años, desde la comisión de prácticos que co-coordinamos con la Prof. Risé hemos indagado en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las TIC, para mejorar el trabajo en el taller. El uso de blogs, GoogleDrive y, recientemente, Google+ nos ha permitido realizar un seguimiento más continuo y personalizado de los procesos de cada estudiante, facilitar la edición colaborativa entre pares, proponer tareas de exploración temática en grupos pequeños y de escritura "a varias manos". En síntesis, las TIC han funcionado como una vía para ampliar el trabajo que hacemos en los prácticos más allá de las cuatro paredes del aula y de las dos horas semanales de cursada. Estas dinámicas de trabajo han mejorado y se han complejizado a lo largo de estos años a partir de los aprendizajes que hemos realizado especialmente en diferentes cursos sobre educación y TIC brindados por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la UBA, y de nuestra participación en jornadas como el *I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior UBATIC+* (UBA, noviembre de 2012), y el *Congreso en Docencia Universitaria* (UBA, octubre de 2013). A partir de estas actividades, hemos puesto en discusión ideas e incorporado conceptos teóricos y prácticos en torno al trabajo en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, el rol que cumple el docente (o tutor) en estos ámbitos, y el diseño de proyectos educativos con tecnologías.

A la vez, desde noviembre de 2011 a marzo de 2013 me desempeñé como becaria Estímulo, insertándome en el Proyecto UBACyT 2010-2012 "Diseño, implementación y evaluación de un Centro Virtual de Escritura: problemas teóricos y

metodológicos”, dirigido por la Prof. Analía Reale. Durante este año y medio, tuve la oportunidad de investigar acerca de la historia, naturaleza y modo de funcionamiento de los Centros de Escritura en general y, específicamente, de los Centros Virtuales de Escritura, es decir, aquellos que adoptan la modalidad virtual; la lógica de trabajo que los caracteriza; las dinámicas de interacción colaborativas; y las herramientas tecnológicas para la consulta sincrónica y asincrónica (foros de discusión virtual, wikis, chat, e-mail). Pero además, necesariamente tuve que ponerme en contacto con teorías psicolingüísticas que intentan explicar el proceso de composición en términos cognitivos (Flower y Hayes, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1992), con la noción de *alfabetización académica*, con las propuestas de *Escritura a través del Curriculum*. De esta experiencia, surgió el artículo “Modalidades de interactividad en los Centros Virtuales de Escritura. Estudio de casos”, que presenté en noviembre de 2013 en el VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO, "Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones", organizado por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

En mi tesina entonces se integran y cristalizan experiencias y aprendizajes que he transitado durante estos últimos años, a punto tal que me cuesta definir en qué momento empecé a trabajar en ella. Quizás, de alguna manera, haya comenzado allá por el año 2008, en mi primer día de cursada de Taller I (¿o mucho antes, cuando estaba en tercer grado y les contaba a todos que quería ser escritora?). Optar por una temática con la que ya me encontraba familiarizada desde mi rol de ayudante y desde tareas previas de investigación ha sido un gran acierto. No solo porque tenía ya muchos interrogantes con los que empezar a trabajar, sino porque contaba con lecturas y escritos previos como punto de partida. También reconozco como un gran acierto el haber elegido como tutora a la profesora a la que he acompañado durante estos años en el taller, con quien hemos construido vínculos de afecto, confianza y trabajo. Nunca es fácil escribir una tesina, pero situarnos en una esfera del conocimiento de la que ya nos hemos apropiado y tener como tutor a un profesor con quien ya colaboramos, sin dudas facilita, dinamiza y vuelve más llevadera la labor.

Enunciar una propuesta de corte propositivo también me ha resultado movilizante. Pienso que la dimensión fuertemente práctica del trabajo que realizamos en el taller me ha predispuesto favorablemente hacia el *hacer*, especialmente en lo referente al diseño y puesta en marcha de propuestas y actividades educativas. También el tránsito por la orientación en Políticas y Planificación de la Comunicación me ha dejado conocimientos teóricos y prácticos acerca del planeamiento de proyectos comunicacionales. Pero, sobre todo, creo que el ánimo reflexivo y crítico en el que uno suele encontrarse al terminar la cursada de una carrera es un sustrato fértil

desde donde idear propuestas de mejora. Al fin y al cabo, todo proyecto alude a la capacidad de representar e imaginar un futuro diferente y las vías para construirlo de modo colectivo; reflexionar sobre el presente para construir imágenes de futuro. ¿Por qué no pensar a la tesina, a este trabajo de fin de grado, como una oportunidad para hacer un aporte constructivo, que pueda contribuir a enriquecer las ofertas de formación de nuestra carrera?

Por sobre todas las cosas, sé que la escritura ha sido siempre para mí un espacio de creación, de exploración, de *placer* y, por eso, plantear una tesina vinculada con la problemática de la escritura me ha permitido convertir a ese placer en el motor necesario para llevar esta tarea de largo aliento hasta el final. Y, así, hacer honor a Barthes, insertando esta investigación en el deseo (de escribir, del lector), “...ese *ámame* que reside en toda escritura” (1984:88).

1. Introducción

1.1 Objetivos de la tesina

El objetivo general de esta tesina es proponer el diseño de un *Taller de Escritura y Ciencias Sociales* extracurricular, interdisciplinar y de modalidad combinada (presencial/virtual), dirigido a estudiantes y graduados de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Un Taller que apunte a movilizar la experimentación y la reflexión en torno a la escritura a través del *hacer*; a promover una aproximación crítica, consciente, creativa y reflexiva a las prácticas de escritura; y a construir puentes entre las diferentes disciplinas de las ciencias sociales que se reúnen en esta casa de estudios. Un espacio de encuentro, intercambio y construcción conjunta del conocimiento para estudiantes (iniciales, intermedios, avanzados) y graduados de diferentes carreras.

El diseño contempla una dinámica de trabajo *combinada*, que articule los espacios presenciales con los entornos virtuales (en inglés, *blended learning*) e integre diferentes modalidades de aprendizaje (presencial/online; sincrónico/asincrónico; formal/informal).

De manera específica, esta tesina propone

1. sentar las bases comunicacionales, pedagógicas y tecnológicas para la propuesta: recorrer el estado del arte en materia de talleres de escritura (su surgimiento, su propuesta pedagógica, los modos de trabajo que los caracterizan) y también de los usos educativos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); indagar en los lazos entre escritura y tecnología, entre talleres de escritura y herramientas digitales; pensar en los nuevos interrogantes que plantean las TIC en el ámbito de la educación superior —en torno al rol del docente y el estudiante y el sentido de la universidad como institución—;
2. realizar un diagnóstico del lugar que ocupan la escritura y las tecnologías en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA —las experiencias, necesidades, inquietudes y deseos de los estudiantes y graduados al respecto de la comunicación escrita y los usos y prácticas que desarrollan con respecto a las nuevas TIC—, del nivel de conocimiento y participación en relación con la oferta de talleres extracurriculares de la facultad, y de la valoración de la interdisciplina en la formación y desempeño de un profesional de las ciencias sociales;

3. a partir del diagnóstico mencionado, diseñar un Taller de Escritura y Ciencias Sociales destinado a estudiantes y graduados de la Facultad, dando cuenta de los aspectos institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos del proyecto y proponiendo una planificación para el primer mes de su desarrollo.

1.2 Justificación de la propuesta

“El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura...”

Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*

Esta tesina parte de la conciencia de que todo proyecto alude a la posibilidad, capacidad y actividad de anticipación, de representar e imaginar un futuro posible y las vías para alcanzarlo. Dice Savransky (1999): “los términos proyectar y proyecto (proiectare, proiectum) quieren decir, en sentido literal, arrojar hacia delante, y lo arrojado hacia adelante, es decir, lo que se puede adelantar o anticipar.” Y, en la medida en que tienden a la transformación de la realidad, coincidimos con Litwin (1992) en que los proyectos educativos implican propuestas políticas. No existen proyectos neutros; en su diseño, desarrollo y meta, se ponen en juego (explícita o implícitamente) concepciones de sociedad, educación, enseñanza, aprendizaje, sujeto.

Por eso, se admite que la propuesta aquí desarrollada se basa en una serie de representaciones, supuestos, y también deseos y expectativas acerca del perfil y la formación que tienen o deberían tener los profesionales que se gradúan de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, del rol que desempeña la Facultad en el trazado de ese perfil y del aporte de la escritura, las tecnologías y la interdisciplina en esa construcción.

¿Por qué proponer un taller de escritura en la Facultad? Porque creemos que la escritura es una actividad fundamental en el campo de las ciencias sociales y atraviesa a todos los estudiantes y graduados de la Facultad en sus prácticas académicas y profesionales. Porque no es una habilidad innata o que se deba dar por aprendida, sino que necesita ser enseñada, desarrollada y ejercitada en el marco de cada matriz disciplinar. Porque, especialmente en las ciencias sociales, es importante generar espacios donde problematizar críticamente la escritura y la lectura como *lugares de experiencia* (Larrosa, 2003), como vías para develar nuevas preguntas, como medios para transformar nuestro conocimiento y, especialmente, como fuentes de placer y disfrute —la escritura, para no quedarse en el terreno del funcionalismo, la obligación o la alienación, debe estar inserta en el deseo, surgir desde el placer de un escritor para el deleite de un lector (Barthes, 1984)—.

Sin embargo, el espacio que las prácticas de escritura ocupan en los trayectos de formación de la Facultad suele ser acotado; el aprendizaje y la reflexión acerca de la comunicación escrita solo son abordados con mayor detenimiento en el plan de estudios de Ciencias de la Comunicación, en el marco de talleres especializados (Taller de Semiología en el CBC, Taller de Expresión 1 y 3; los talleres de la orientación en Periodismo para aquellos que la eligen).

¿Por qué dirigir esta propuesta a los estudiantes y graduados de todos los niveles y todas las carreras de la Facultad? Por una parte, porque si bien los desafíos que nos plantea la escritura suelen transformarse a lo largo de nuestras carreras, la comunicación escrita suele continuar siendo un núcleo recurrente de tensiones e interrogantes. En consecuencia, resulta necesario que la práctica y la reflexión en torno a la producción textual sean materia de formación continua y transversal, acompañando a los estudiantes durante todo su recorrido por la universidad y tras su graduación. Por otra parte, en la medida en que el abordaje de cualquier objeto de estudio en las ciencias sociales suele —en realidad, necesita— ser interdisciplinar, se hace necesario generar espacios al interior o por fuera de la currícula que convoquen a estudiantes y graduados de las diferentes carreras, que inviten al intercambio y a la creación de lazos y, también, despierten —desde los primeros años del grado— el deseo de construir proyectos conjuntos con colegas de diferentes disciplinas.

¿Por qué proponer a este taller como extracurricular? Porque, si bien podría argumentarse acerca de la necesidad de incorporar espacios destinados al aprendizaje y desarrollo de la escritura en todos los planes de estudio dictados en la Facultad de Ciencias Sociales, esta clase de reformas no se producen de modo inmediato. En el corto plazo, habilitar un espacio extracurricular dentro de la Facultad en el cual se ejercite la práctica de la escritura puede ser un primer paso en este cambio, para empezar a brindar acompañamiento a aquellos estudiantes y graduados interesados en perfeccionar sus habilidades de producción de textos. Las experiencias adquiridas en este taller podrían, a mediano y largo plazo, ser valiosos aportes en el desarrollo de una asignatura curricular específica.

A la vez, el Taller de Escritura y Ciencias Sociales aquí propuesto reconoce como antecedente el desarrollo de los TEX (Talleres Extracurriculares), iniciativa impulsada desde 2011 por la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA¹. Se trata de cursos gratuitos², dictados por profesores y graduados de la carrera y dirigidos a estudiantes y graduados, en los cuales se abordan temáticas

¹ Para ver un listado completo de todos los TEX ofrecidos por la Dirección de la Carrera en el período 2011-2013, consultar el **Anexo A**.

² La gratuidad de los TEX caracteriza y diferencia la propuesta, distanciándola de los cursos de extensión o formación profesional, que se encuentran arancelizados.

vinculadas a la comunicación —en general, consideradas áreas de vacancia dentro del plan de estudios—.

Según explica D. G., Coordinadora Técnica de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, la iniciativa se originó a partir del encuentro de dos factores: el interés de algunos docentes por saldar ciertas deudas de la carrera, temáticas y habilidades olvidadas o dejadas de lado por el plan de estudios —por ejemplo, la formación en escritura académica, necesaria para la elaboración de la tesina de grado—; y la disponibilidad horaria de ciertos profesores para brindar talleres por fuera de la currícula. Precisamente, desde la Dirección de la Carrera, los TEX han sido entendidos como una vía flexible y dinámica para incorporar contenidos novedosos en el ámbito de la carrera:

“[Los TEX] tienen una dinámica distinta a la de un seminario ad-hoc³ de los que están en la currícula. Como no hay posibilidad de, de manera simple, modificar la currícula e incorporar estas cosas [novedades], (...) la forma de taller y que sea extracurricular es la más dinámica y no tan burocrática que tenemos de poder cumplir con esas vacancias y atender a todas esas cuestiones vinculadas a la escritura de la tesina, de ensayos, de investigación, audiovisual, (...) edición de audio, video (...).” (D. G., 15/06/13⁴)

Mientras que los primeros talleres se centraron en la alfabetización académica (*Formas del ensayo, Escritura de tesis, Escritura académica, Resolución de problemas de producción de tesinas*), la amplia concurrencia y el interés despertado en profesores y graduados llevaron a que desde el segundo cuatrimestre de 2012 se diversificaran las temáticas abordadas y se multiplicara la oferta. Aunque todas estas actividades son encuadradas bajo la denominación paraguas de *taller*, si se consideran sus características pedagógicas y de dictado, muchas de ellas son en realidad cursos o seminarios. Se caracterizan por una modalidad intensiva y breve (no suelen superar los cuatro encuentros, aunque algunos se extienden durante varios meses⁵) y no cuentan con instancias de evaluación formales. Además, requieren inscripción previa y suelen establecer un cupo máximo de participantes y, a veces, requisitos de admisión: cierto número de materias aprobadas, el cursado de

³ Los llamados seminarios ad-hoc son materias de tipo optativo cuya oferta se renueva cada cuatrimestre. El plan de estudios de Ciencias de la Comunicación contempla, en su tramo final, la cursada de uno o dos de estos seminarios, de libre elección.

⁴ Las referencias y citas incluidas en esta sección surgen de la entrevista que tuve con D. G., Coordinadora Técnica de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, el 14 de junio de 2013. La desgrabación completa de esta charla puede encontrarse en el **Anexo B**.

⁵ Son ejemplos el *Taller de Investigación periodística* coordinado por Miriam Lewin en el ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Virrey Cevallos”, que tuvo lugar de septiembre a octubre de 2012, y el *Taller de Lectura de “El capital” de Karl Marx*, dictado por José Ernesto Castillo, que se prolongó desde abril a noviembre de 2013.

determinada orientación de la carrera o la correlatividad con talleres previamente ofertados.

Si bien la difusión de los TEX, realizada vía correo electrónico —en gacetillas y newsletters enviados a través de la lista de distribución de la Carrera de Ciencias de la Comunicación—, mediante el sitio web de la Carrera⁶ y en las carteleras físicas de la Facultad interpela, centralmente a los estudiantes y graduados de Comunicación, los cursos no están estrictamente restringidos a ellos:

“En algunos casos, se ha sumado gente de otras carreras. (...) hemos dejado participar mientras el cupo lo permitía. La prioridad siempre fue estudiantes y/o graduados, de acuerdo a la propuesta pedagógica del taller.” (D. G., 15/06/13)

En base a este antecedente, se considera que el taller propuesto por esta tesina podría insertarse institucionalmente en el marco de los TEX o en un encuadre equivalente.

Finalmente, ¿por qué introducir a las tecnologías en el diseño de este taller? Porque, en el marco de las *sociedades del conocimiento*⁷, las tecnologías de la información y la comunicación ocupan un lugar cada vez más destacado en el desempeño de cualquier profesional y constituyen un saber necesario en las prácticas de los graduados de nuestra Facultad. Su inclusión en las propuestas formativas puede favorecer el desarrollo de competencias digitales, *aprendizajes invisibles* —en la medida en que no son capturados por los instrumentos formales de evaluación, pero habilitan “(...) microtransferencias de conocimiento del día a día, no sistematizadas, invisibles, no estructuradas” (Cobo, en Gvirtz y Necuzzi coords., 2011:33) hacia los ámbitos académico y laboral y hacia la vida social en general—, tendientes a una apropiación inteligente, creativa y crítica de las TIC. Pero también debido a que las tecnologías pueden facilitar y flexibilizar la participación en el taller, ampliando la convocatoria de esta actividad que se concibe como extracurricular —optativa y adicional a los contenidos obligatorios—.

1.3 Escritura y Ciencias Sociales

“El texto que usted escribe debe probarme que me desea. (...) La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje, su kamasutra (...).”

Roland Barthes, *El placer del texto*

⁶ <http://comunicacion.sociales.uba.ar/>

⁷ La UNESCO recomienda el uso del plural — *sociedades del conocimiento* — con la intención de destacar la multiplicidad de modelos posibles de desarrollo en el ámbito de las TIC, respetando la diversidad cultural y lingüística de los pueblos (*Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento*, 2005).

El quehacer cotidiano de los profesionales de las ciencias sociales se encuentra inevitablemente atravesado por la palabra y, especialmente, por la escritura. En el ámbito académico, sabemos que "(...) para demostrar(se) que uno existe, hay que escribir. Los estudiantes, graduados y postgraduados deben dar señales de vida institucional, y aun personal, bajo la forma de monografías, artículos, tesis y, quizás, libros" (Zurita, 2005). Pero las prácticas de escritura son igualmente inevitables en otras esferas del desempeño profesional, presentando en cada caso desafíos diferentes. Los trabajadores sociales, por ejemplo, en tanto depositarios de una autoridad otorgada por vía institucional, tienen una responsabilidad para con aquellos sujetos a los que asisten. Por eso, en la medida en que su escritura incide directamente en la asignación de recursos, la toma de decisiones y la ejecución de acciones transformadoras de la vida de muchas personas⁸, la composición de informes, crónicas, proyectos, sistematizaciones y evaluaciones les plantea retos éticos y políticos (Melano, 2003; Fotheringham y Vahedzian, 2010).

Sin embargo, como se ha señalado, el espacio que la escritura ocupa en los planes de estudios de ciencias sociales tiende a ser reducido. De acuerdo a un estudio realizado por Carlino (2011) con estudiantes y docentes de asignaturas de ciencias sociales de tres universidades públicas, si bien los profesores universitarios reconocen que las prácticas de escritura en la universidad suponen mayor complejidad que las abordadas en la escuela secundaria, no suelen explicitar lo que esperan de sus alumnos en estas áreas, les brindan poca o ninguna orientación y acompañamiento y, de hecho, suelen creer que la lectura y la escritura no deberían ser enseñadas o trabajadas en sus asignaturas. En consecuencia, el desarrollo de estas competencias no suele ser contemplado de forma explícita en los programas de estudios, más allá de alguna mención indirecta al indicar las modalidades de evaluación o la lista de bibliografía obligatoria.

Estudiantes y graduados recientes enfrentan grandes desafíos a la hora de iniciarse en el mundo académico. Expuestos constantemente a la lectura de obras de grandes autores, "(...) les cuesta imaginar que la escritura es una actividad real llevada a cabo por personas de carne y hueso" (Becker, 1986:15) e ignoran que tras un trabajo terminado suelen existir decenas de borradores y horas de trabajo. A la hora de escribir tienden a reproducir los formatos que encuentran en los libros y

⁸ Los informes sociales que redactan los trabajadores sociales tienen como finalidad documentar, describir e interpretar datos vinculados a la historia social y la situación de personas, grupos y comunidades, sugiriendo determinados cursos de acción. Estos documentos son requeridos en el marco de solicitudes de adopción, becas estudiantiles y subsidios; exámenes pre ocupacionales; peritajes judiciales, entre otras situaciones. Por eso, los informes cumplen con funciones institucionales y burocráticas (Melano, 2003; Fotheringham y Vahedzian, 2010).

revistas especializadas. E, interesados en satisfacer al docente o al comité que evaluará su trabajo, suelen poner mayor cuidado en el enfoque teórico y la adecuación metodológica del escrito que en la dimensión propiamente textual (Larrosa, 2003; Becker, 1986).

El espacio periférico que habitualmente ocupa la escritura en la formación de profesionales en ciencias sociales puede vincularse con cierta concepción de la comunicación escrita. Espontáneamente, tiende a pensarse a la escritura como medio o vehículo para fijar y transmitir ideas preexistentes, “(...) poner en negro sobre blanco (...) lo que uno ya piensa y lo que uno ya sabe” (Larrosa, 2003). De acuerdo a esta mirada, en un proceso de investigación académica, la instancia de escritura es pensada como una etapa de cierre, que culmina un trayecto secuencial de trabajo al registrar o transcribir los hallazgos realizados (Zurita, 2005).

Este enfoque resta complejidad a una práctica que resulta más adecuado pensar como multidimensional. Por un lado, es verdad que la comunicación escrita, en tanto *tecnología de la palabra* (Ong, 1987), permite registrar la información, darle permanencia en el tiempo, extender la memoria humana —a nivel individual y colectivo— y comunicarse con aquellos que están lejos, acortando las distancias. Pero, más allá de esta primera dimensión instrumental, “escribir es un método para pensar” (Carlino, 2009). *Pensar con ayuda de la escritura*, explica Carlino, es un proceso lento y laborioso que implica la creación y transformación de conocimiento. Escribir es una aventura y, como tal, puede generarnos ansiedad y exponernos a riesgos inesperados pero, a cambio, promete revelaciones y descubrimientos. Escribiendo generamos nuevas ideas, imaginamos, elaboramos y reelaboramos sentidos y conocimiento. El lenguaje plantea resistencias y, por eso, nos vemos obligados a ordenar y jerarquizar nuestros pensamientos, adaptarnos a un lector, a las especificidades de un género. Además, las palabras plasmadas en el papel pueden releerse, reescribirse, borrarse. Por eso, la escritura funciona también como una instancia de objetivación, descentración y distanciamiento de nuestras reflexiones, permitiéndonos volver sobre nuestros relatos acerca del mundo para revisarlos y ponerlos en tensión.

Lejos de acotarse al momento de cierre, la escritura suele atravesar de principio a fin los procesos de la investigación académica. Podemos coincidir con Carlino (2009) en que se escribe *antes*, *durante* y *después* de investigar: para preservar aquello que se piensa, para ordenar las ideas, para registrar experiencias, para difundir los resultados. Y, de hecho, ese *antes* y *después* son solo aparentes, ya que en la medida en que el investigador escribe, se encuentra (*ya, aún*) investigando.

Pensar en el papel que juegan los profesionales de las ciencias sociales en tanto autores remite inmediatamente a las reflexiones de Geertz en *El antropólogo como autor* (1989). Allí, el autor se preguntaba por los modos de construcción de los textos etnográficos y proponía pensar a la etnografía como (cierto tipo de) escritura. ¿Y si pensamos a la sociología, las ciencias de la comunicación, el trabajo social, la ciencia política y las relaciones del trabajo en términos de escritura?

Un repaso de la historia de estas disciplinas evidencia que sus modos característicos de escribir —lo *escribible* en cada uno de estos campos— se han transformado de la mano con su constitución y legitimación. Del ensayo al *paper*, el trayecto de la sociología en su proceso de institucionalización ha implicado mutaciones en el uso del lenguaje. Las pautas impuestas por las fundaciones, los organismos de financiamiento y las revistas especializadas, junto con las prescripciones y convenciones del ámbito académico han tendido a instaurar un modo de decir, “(...) un discurso comunicacional que [debe] manifestarse a través de un lenguaje lo más objetivo, despojado y neutro posibles: científico, en una palabra” (Zurita, 2009). Melano (2003) da cuenta de un proceso similar en el ámbito del trabajo social, en la década de 1950. El interés positivista por documentar y describir los *hechos objetivos* —manteniendo una *distancia científica* y evitando contaminarlos con las emociones, opiniones e interpretaciones del investigador— dio lugar a informes de corte científicista, que postulaban la externalidad del cientista social frente a sus sujetos-objetos de investigación.

Ante este enfoque, en la medida en que consideramos a la neutralidad del lenguaje como una ilusión, el discurso de las ciencias sociales no puede ser aséptico ni transparente:

“Toda enunciación supone su propio sujeto, ya se exprese el tal sujeto de manera aparentemente directa, diciendo yo, o indirecta, designándose como él, o de ninguna manera, recurriendo a giros impersonales; todas ellas son trucos puramente gramaticales, en las que tan sólo varía la manera como el sujeto se construye al interior del discurso.” (Barthes, 1984:19)

La tinta que plasmamos sobre el papel se tiñe de posturas, proyectos, utopías y tradiciones, en fin, intertextos. También pasiones y emociones, aunque intentemos disimularlas bajo una fachada de objetividad. Dice Forster (2004): “Si algo jamás es inocente es la escritura, en ella y a través de ella se perfila el mundo que deseamos habitar”. Así, dejando de lado la (falsa) dicotomía entre forma y contenido, el *qué* y el *cómo* se entremezclan en nuestros textos, poniendo de manifiesto concepciones acerca de qué son las ciencias sociales y desde dónde y con qué fines enuncian.

Afortunadamente, sin dejar del todo atrás el enfoque positivista o científicista, la escena actual de las ciencias sociales evidencia una apertura, una hibridez discursiva en la que “(...) insisten, junto a los nuevos, antiguos verosímiles de escritura, aunque las rupturas se muestren ya fundando otras tradiciones” (Steimberg, 2004). Este contexto de proliferación de géneros y formatos invita a la exploración, brindando renovadas oportunidades para recuperar a la lectura y la escritura académicas como espacios para el placer textual. La mezcla de géneros y la difuminación de fronteras entre literatura y ciencias sociales —a veces más permeables de lo que se aparenta⁹— pueden abrir la puerta a formas discursivas fronterizas. El ensayo o la crónica, por ejemplo, desde una racionalidad alternativa a la de los clásicos géneros académicos, brindan posibilidades para incorporar las emociones y la subjetividad, explorar nuevas preguntas y sospechas y movilizar la reflexión sin necesidad de clausurar el sentido. Aceptar la opacidad del lenguaje, dejar de domesticar el mundo a través del discurso, para abrazar la complejidad, recorrerla, disfrutarla, recordando que

“el trabajo (de investigación) debe estar inserto en el deseo. Si esta inserción no se cumple, el trabajo es moroso, funcional, alienado, movido tan solo por la pura necesidad de aprobar un examen, de obtener un diploma, de asegurarse una promoción en la carrera.” (Barthes, 1984: 122)

1.4 Las TIC en la UBA

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están transformando el acceso a la información y la producción de conocimiento en todas las áreas. Su creciente importancia en los escenarios sociales, culturales, políticos y pedagógicos y el peso que tienen hoy en la cotidianeidad de nuestras sociedades interpelan al campo educativo y a las instituciones; a los contenidos que éstas abordan y a las estrategias de enseñanza:

“Las tecnologías y, en especial, Internet, pueden ser consideradas como maneras de representar el mundo y de comunicarse, es decir, procesos sociales y culturales que demandan una atención educativa por parte de los docentes universitarios para su conocimiento, uso y reflexión en tanto fenómenos presentes en la vida de sus estudiantes y, cada vez, de ellos mismos.” (Florio, 2011)

⁹ Zurita plantea, por ejemplo, que “(...) la sociología puede ser considerada como un género literario, a partir de sus dimensiones escriturales y caligráficas, pero también por sus exigencias, por su necesidad, de crear escenarios y territorios, y, sobre todo, de generar perspectivas, miradas sobre el mundo, esto es, personajes” (2005:8).

A la vez, las sociedades del conocimiento plantean nuevos desafíos a la educación superior: la aceleración en el ritmo de desarrollo y obsolescencia de los saberes hace necesario que los profesionales desarrollen una disposición para la formación continua y la capacidad de resolver problemas complejos y tomar decisiones en contextos signados por el cambio y la incertidumbre.

En este marco, desde 2005, se registra la incorporación masiva de propuestas tecnológicas al ámbito universitario (Augustovski, Hara, Florio, Lipsman y Salvatierra, 2010). Las universidades incorporan recursos tecnológicos para dar soporte a la gestión académico-administrativa y/o para aportar a la construcción de conocimiento y al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sulmont Haak, 2004). Las funcionalidades comunicativas y de gestión de información de las nuevas TIC posibilitan la creación de nuevos escenarios educativos, ya sea en el marco de propuestas de modalidad presencial, a distancia o combinadas (Augustovski, Hara, Florio, Lipsman y Salvatierra, 2010): *e-learning*¹⁰, *blended learning*¹¹, *mobile learning*¹². Así, se intenta orientar la formación hacia modelos de aprendizaje distribuidos, personalizados, multimodales, que privilegien la flexibilidad, en términos de adaptación a necesidades de formación continua, a diversos tiempos, espacios, ritmos y estilos de aprendizaje, y a dispositivos y recursos tecnológicos en constante desarrollo (Sulmont Haak, 2004).

Algunos especialistas plantean que, a partir de la incorporación de las TIC, la universidad puede convertirse en un ámbito desde el cual interpelar a docentes y estudiantes acerca del cómo, por qué, cuándo, dónde y para qué utilizar las nuevas tecnologías (Forster, en Gvartz y Necuzzi coords., 2011), en un espacio de mediación que dé lugar a la mirada crítica y al distanciamiento (Dussel, en Gvartz y Necuzzi coords., 2011). Maggio argumenta que “si la tecnología está entramada en los campos de conocimiento, no [se imagina] un aula donde se pueda enseñar y formar un ciudadano sin las tecnologías que forman parte de esa trama o lo harán en perspectiva” (Maggio en Gvartz y Necuzzi coords., 2011:88) y, desde ese lugar, sugiere el concepto de *inclusión genuina* para referirse al desarrollo de propuestas didácticas

¹⁰ Conocido en español como *aprendizaje en red* o *virtual*, hace referencia a la formación a distancia basada en la utilización de tecnologías de la información y la telecomunicación. Fundamentalmente se apoya en el uso de Internet, a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación (correo electrónico, páginas web, foros de discusión, aplicaciones, chat, videoconferencia) (Cabero, 2006).

¹¹ Vera lo define como “(...) un modo de aprender en el cual se combina una modalidad de enseñanza y aprendizaje presencial con una modalidad de enseñanza y aprendizaje virtual” (2008:9). Es un modelo híbrido o mixto donde las herramientas digitales son utilizadas para potenciar los aprendizajes realizados en el ámbito del aula.

¹² Conocido en español como *aprendizaje móvil*, se trata de la integración del e-learning con los dispositivos móviles (tabletas y smartphones). De esta manera, se posibilita el acceso a experiencias educativas desde cualquier momento o lugar, favoreciendo la accesibilidad y la flexibilidad en el aprendizaje (Zambrano, 2009).

que emulen los modos en que las comunidades especializadas construyen conocimiento.

En sintonía con estas tendencias, durante los últimos años, las diferentes unidades académicas de la UBA han avanzado en la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, a partir de la creación de sitios web, campus virtuales, perfiles en redes sociales, entre otras herramientas.

Se ha registrado la apertura de campus virtuales por parte de las Facultades de Filosofía y Letras; Psicología; Ciencias Económicas; Ciencias Veterinarias; Ingeniería; Odontología; Farmacia y Bioquímica; Ciencias Sociales; Ciencias Exactas y Naturales; Medicina; y Arquitectura Diseño y Urbanismo, y por el programa UBA XXI. De acuerdo al informe ejecutivo realizado por el LabTIC de la UNIPE (Martinelli coord., 2011), este tipo de entornos virtuales constituyen la modalidad más habitual de incorporación de TIC en las universidades nacionales de Argentina. Generalmente, se los emplea como apoyos y complementos de la educación presencial, con las funciones de suministro y distribución de material bibliográfico; presentación y entrega de trabajos prácticos; y creación y desarrollo de espacios de difusión de noticias y novedades, consulta, debate y producción colaborativa, ya sea de carácter obligatorio u opcional para la aprobación del curso.

Sin embargo, según plantean Brito, Laaser y Toloza (2012), la UBA en tanto institución no cuenta con una política centralizadora o unificadora en lo que respecta al uso de herramientas digitales y de la Web 2.0 a nivel pedagógico. En consecuencia, “cada Facultad establece su propia línea de trabajo, dejando el uso, apropiación y aplicación de las herramientas a criterio discrecional y posibilidades del equipo docente de cada materia, con lo cual el aprovechamiento del potencial de las herramientas es muy dispar” (Brito, Laaser y Toloza, 2012:17). Según puede rastrearse en las actas de recientes congresos y encuentros en educación superior (Jornadas “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional”, UTN, 2011; I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior UBATIC+, 2012; Congreso en Docencia Universitaria, UBA, 2013; VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO, UNC, 2013), las diferentes unidades académicas de la UBA desarrollan una variedad de proyectos pedagógicos con TIC: más y menos desarrollados, más y menos complejos, a veces con la participación de unos pocos docentes, otras impulsados desde todos los miembros de una cátedra.

Carina Lion, Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y directora del CITEP, señala al respecto que “la universidad tiene más de 320.000 alumnos, 28.000 docentes, muchas facultades y es muy difícil el tema de una política para todas las unidades académicas” (en Brito, Laaser y Toloza, 2012:18). Desde esta

comprensión, la Universidad de Buenos Aires no realiza ninguna sistematización o seguimiento de la incorporación o uso de las TIC en sus diferentes facultades, por lo que no existen estadísticas ni indicadores oficiales al respecto.

Sin embargo, sí pueden visualizarse indicios de una política deliberada y explícita por parte de la UBA para incentivar la incorporación de TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta intencionalidad resulta relevante si tenemos en cuenta que las experiencias más exitosas de uso pedagógico de TIC en el nivel superior se desarrollan

“en organizaciones que promueven y alientan procesos de cambios e innovación, (...) [donde] la inclusión digital y el uso de TIC se perciben como un intento de mejora de la enseñanza que se inicia o se apoya en un plan de equipamiento en redes y servicios informáticos, sigue con la adopción y adecuación de plataformas virtuales, la capacitación del personal docente y no docente, la preparación y producción de materiales didácticos, la implementación en escala y la investigación de las acciones realizadas.” (Martinelli, coord., 2011:113)

La creación del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) en 2008, por iniciativa de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado, es un indicador de esta política. El objetivo de este centro es “(...) liderar el proceso de inclusión genuina de nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza de la UBA con el propósito de promover la mejora y el enriquecimiento de las propuestas pedagógicas de la Universidad” (Informe de gestión UBA, 2010-2011). Con este fin, según se menciona en su página web institucional¹³, son misiones del CITEP el desarrollo de aplicaciones, herramientas y proyectos asociados a la tecnología educativa que ayuden a abordar los desafíos pedagógicos de los programas, cátedras y carreras de las diversas unidades académicas de la UBA; el asesoramiento personalizado acerca de la inclusión de tecnología en las prácticas de enseñanza y aprendizaje a los profesores, cátedras y departamentos de la UBA; el desarrollo de propuestas de formación continua (presencial y virtual) en nuevas tecnologías, dirigidas a los docentes de la universidad y de las escuelas medias de gestión pública; y la construcción de conocimiento y la difusión de experiencias innovadoras en torno a las prácticas docentes que implican la inclusión de nuevas tecnologías.

Desde el CITEP, se han desarrollado aplicaciones como USINA —un entorno digital para la enseñanza y el aprendizaje a través de simulaciones— e Integra 2.0 —entorno orientado a la construcción de explicaciones y la resolución de problemas—. Además, el centro ha desarrollado un campus virtual basado en la plataforma Moodle

¹³ Disponible en <http://citep.rec.uba.ar/acerca-del-citep/>

2.0, disponible para el dictado de cursos a distancia y propuestas de enseñanza complementarias del trabajo áulico por parte de todos los docentes y cátedras de la UBA. Por otra parte, desde 2011 se encuentra en funcionamiento el Programa Virtual de Formación Docente “Las nuevas tecnologías en la formación y las prácticas docentes”, dirigido a capacitar y orientar a los docentes de las unidades académicas y escuelas medias públicas dependientes de la UBA en el uso de recursos digitales para enriquecer sus propuestas de enseñanza.

Otro hito interesante en la política de inclusión de TIC en la UBA fue el I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior UBATIC+, desarrollado por el CITEP del 5 al 9 de noviembre de 2012. A través de una plataforma digital, se llevaron adelante conferencias, debates y presentaciones de experiencias educativas vinculadas a la inclusión de TIC en la enseñanza del nivel superior.

Es importante destacar también la creación del Programa UBATIC en el año 2011 por iniciativa de la Secretaría de Asuntos Académicos. Esta propuesta ofrece financiamiento para la implementación de proyectos educativos bianuales que integren a las TIC con el objeto de potenciar los procesos educativos, presentados por docentes de todas las unidades académicas y de las instituciones de enseñanza secundaria dependientes de la UBA. El CITEP brinda asesoramiento en el diseño y desarrollo de las propuestas, además de participar en su evaluación y selección.

Por otra parte, vale mencionar la inclusión de un eje específico dedicado a *Los nuevos escenarios educativos con disposición tecnológica* en el Congreso en Docencia Universitaria organizado por la UBA el 17 y 18 de octubre de 2013. Dentro de este eje, se contempló la presentación de ponencias y trabajos vinculados con propuestas de enseñanza innovadoras mediadas por tecnologías; la educación a distancia en la Universidad; las decisiones, los supuestos y las representaciones en el diseño de propuestas pedagógicas con tecnologías; el desarrollo de software y aplicaciones para la enseñanza; y los procesos del aprender a partir de la inclusión de tecnologías en la enseñanza. A la vez, las principales conferencias del evento fueron transmitidas en línea a través del sitio web del congreso¹⁴, se habilitaron foros de debate durante los días previos y se abrió una cuenta de Twitter¹⁵ para dar difusión al encuentro y responder consultas de los interesados.

1.5 Las disciplinas y sus cruces en la universidad

“La interdisciplinariedad no es una cosa reposada: comienza *efectivamente*...cuando se deshace la solidaridad de las antiguas

¹⁴ <http://www.cdu.rec.uba.ar/>

¹⁵ https://twitter.com/CDU_UBA

disciplinas, quizás hasta violentamente,... en provecho de un objeto nuevo,
de un lenguaje nuevo”

Roland Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*

Desde la década de 1970, en el ámbito académico se ha asistido a un auge de los enfoques multi, pluri y transdisciplinarios. Esta tendencia al cruce de las fronteras disciplinares puede asociarse a los sentimientos de inseguridad e incertidumbre crecientes que surgen ante una realidad compleja y en constante transformación, y a las limitaciones que se perciben en los diferentes campos del saber a la hora de abordarla (Guillaumín Tostado, 2001; Luengo González, 2012). Por un lado, se observa una tensión entre la compartimentalización de las disciplinas y la emergencia de problemáticas multidimensionales, transectoriales y transnacionales, como aquellas concernientes a los derechos humanos, las migraciones, la pobreza, la violencia o la sustentabilidad, asociadas a un mundo globalizado, interconectado y cambiante (Luengo González, 2012; Max-Neef, 2004). Por otra parte, el surgimiento de las *ciencias de la complejidad*¹⁶ y los *estudios culturales*¹⁷ también ha contribuido, desde mediados del siglo XX, a debilitar las divisiones entre las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades.

Como señala Luengo González,

“la compleja trama de la realidad y los retos que implica para el conocimiento la resolución de sus diversas problemáticas están presionando a las universidades y a los centros de investigación a salir del círculo cerrado de las disciplinas, para aceptar, con humildad, que ningún fenómeno, ningún acontecimiento, ningún problema, es reducible al saber de una sola disciplina” (2012:9)

La necesidad del colocar a las disciplinas en diálogo parecería presentarse, a la vez, como una *exigencia teórica* y una *necesidad práctica* (Luengo González, 2012). Max-Neef (2004) relata que las primeras universidades (Salerno, Bologna, Paris,

¹⁶ Las *ciencias de la complejidad* se originan a partir de la conjugación de visiones teóricas provenientes de la biología, la teoría de los sistemas regulados, la teoría de redes, la teoría de la información, entre otras. En auge desde 1980, abordan el estudio de sistemas con múltiples componentes interdependientes, desafiando los postulados de la ciencia newtoniana y de la parcelación del conocimiento. Promueven un abordaje holístico de la realidad e intentan pensar la incertidumbre, descartando el pensamiento disyuntivo, reduccionista o acrítico. Uno de sus principales representantes es Edgar Morin.

¹⁷ Los *estudios culturales* emergen en Inglaterra en la segunda mitad del siglo XX, con Hoggart, Thompson, Stuart-Hall y Williams como padres fundadores. De acuerdo a Miller (2006), pueden ser considerados una tendencia que atraviesa varias disciplinas, antes que una disciplina aislada. Este autor señala que los estudios culturales se interesan por los condicionamientos estructurales sobre la reproducción de la cultura, por los modos en que los sujetos se constituyen y por sus prácticas sociales y culturales, enfocándose en el análisis de cuestiones de género, raza, clase y sexualidad en la vida cotidiana. Sus objetos de investigación y métodos provienen de campos variados, como la economía, la ciencia política, las ciencias de la comunicación, la sociología, la literatura, la educación, el derecho, la antropología y la historia.

Oxford, Cambridge) contaban solo con facultades de Medicina, Filosofía, Teología y Derecho, en torno a las cuales se nucleaba todo el conocimiento, y brindaban una formación generalista, integradora y versátil, en línea con el modelo del hombre renacentista. La especialización de las facultades y la proliferación de disciplinas y subdisciplinas es un fenómeno posterior, asociado al siglo XIX. En ese momento histórico, la disciplina surge como una categoría organizadora en el ámbito de creación de conocimiento, que da lugar a la división y especialización en los dominios sobre los que indagan las ciencias. Las disciplinas tienden hacia la autonomía, la delimitación de fronteras y la elaboración de un lenguaje propio, que da cuenta de categorías metodológicas y teóricas diferenciadas. Puntualmente, el surgimiento de las ciencias sociales se remonta a los inicios de la modernidad, en simultáneo con la conformación de los Estados nacionales, que éstas asumieron como su primer objeto de estudio. Hoy, en el contexto de la globalización, las incumbencias de las ciencias sociales se complejizan y emergen nuevas temáticas: las tensiones entre integración y fragmentación, identidad y diversidad, nacionalismo y cosmopolitismo, entre otras (Batta Fonseca, 2007).

Habitualmente, se reconocen tres posibles grados de diálogo entre los saberes de diferentes áreas de conocimiento: la *multidisciplina* o *pluridisciplina*, la *interdisciplina* y la *transdisciplina*.

La *multidisciplinariedad* constituye el grado más básico de articulación entre disciplinas. Aquí, ellas se reúnen pero cada una mantiene su enfoque, métodos y categorías, limitándose a sumar su punto de vista a los de las demás. Los miembros de equipos multidisciplinarios realizan análisis separados (simultáneos o secuenciales) de un área del conocimiento, generando una serie de informes yuxtapuestos. Así, el objeto de estudio se ve enriquecido a partir de las diferentes miradas, pero no se establecen conexiones entre ellas ni se alcanza una síntesis integradora (Max-Neef, 2004).

En el caso de la *interdisciplina*, se observa un avance en la cooperación entre diferentes saberes, a partir del intento de transferir e intercambiar objetos de estudio, métodos o lenguajes, aunque se mantienen los límites entre uno y otro. Habitualmente, se establece entre áreas del conocimiento compatibles entre sí.

Finalmente, el grado más profundo de colaboración se da con la *transdisciplina*, que apunta al enriquecimiento recíproco y a la construcción de un conocimiento que desborde los límites de las ciencias que se integran, desde la conciencia de que ellas no son la únicas *dueñas* de sus objetos de conocimiento (Luengo González, 2012). Max-Neef sintetiza: “La transdisciplina más que una nueva disciplina o super-disciplina es, en realidad, un modo distinto de ver el mundo, más sistémico, más holístico”

(2004:20). Para Arias Alpizar (2009), se trata de expandir las disciplinas hacia aquellos dominios que las atraviesan y trascienden y, en este sentido, podemos hablar de movimientos de apertura, ruptura y quiebre disciplinar. Luengo González (2012) agrega que la transdisciplina no solo comprende el diálogo entre diferentes campos disciplinares, sino también con otros tipos de saberes como "(...) la literatura, la experiencia común, la intuición y la imaginación social" (2012:13).

La inter y transdisciplina, sin embargo, no se oponen al enfoque disciplinar. Por el contrario, son complementarios, en la medida en que alcanzar una comprensión más global de las problemáticas de investigación ayuda a que cada disciplina por separado avance en la comprensión de sus objetos de estudio específicos. De hecho, las diferencias y tensiones entre disciplinas habilitan y estimulan la construcción de nuevos conocimientos. Así, se entiende que "las disciplinas son necesarias y están justificadas intelectualmente, a condición de reconocer la existencia de sus interdependencias entre las distintas ciencias" (Luengo González, 2012:10). Resulta posible trascender la especificidad de los saberes para integrarlos sin por ello negar su especificidad.

Esta postura favorable al cruce entre disciplinas está motivando la reflexión crítica acerca de la organización de las instituciones de educación superior y una indagación en los medios para impulsar una formación y una creación de conocimientos más holística. Especialmente a nivel de grado, los departamentos, institutos y facultades están estructurados sobre la base de disciplinas aisladas y las currículas tienden a fragmentar el conocimiento. Si bien existen instituciones académicas y de investigación organizadas disciplinarmente y multidisciplinariamente, a partir de la configuración de centros de estudios avanzados o equipos de trabajo conformados por miembros provenientes de diferentes campos del saber, en general estas iniciativas parecen tender a la yuxtaposición antes que a una auténtica interacción entre disciplinas. Así, pueden promover la emergencia de "(...) ignorancias y desprecios recíprocos o, en el mejor de los casos, de indiferencia y desinterés cultural por las disciplinas ajenas" (Luengo González, 2012:10).

En este contexto, la caracterización abierta y compleja del conocimiento que propicia la transdisciplina nos desafía a repensar las estructuras, los programas y la formación docente en las universidades, para explorar cómo crear condiciones y oportunidades favorables a una cultura transdisciplinar:

"Entrenarse para emplear diversos tipos de información y conocimiento, para trabajar en equipos compuestos por miembros de distintos campos del saber, para adaptarse y aprender en nuevos contextos, para asumir la incertidumbre y el

cambio permanente, para reflexionar sobre el conocimiento y sus implicaciones multidimensionales a nivel social (...)” (Luengo González, 2012:9)

En esta línea, vale mencionar algunas iniciativas recientes de la Universidad de Buenos Aires que buscan propiciar el diálogo interdisciplinar. Durante los últimos años, se han creado en la universidad cinco programas interdisciplinarios, tendientes a “atender la problemática compleja de la realidad nacional, integrada a la mundial” y a “generar visiones y prácticas innovadoras, despojadas de tradiciones más acotadas”¹⁸. Estos Programas Interdisciplinarios de la UBA (PIUBA) tratan respectivamente acerca de cambio climático (PIUBACC), marginaciones sociales (PIUBAMAS), energías sustentables (PIUBAES), desarrollo (PIUBAD) y transporte (PIUBAT)¹⁹. Otra propuesta en la misma línea ha sido la creación de una serie de maestrías interdisciplinarias, promovida desde la Secretaría de Ciencia y Técnica y la Secretaría de Posgrado con el objeto de desarrollar “el trabajo conjunto de investigadores de diferentes áreas de conocimiento”²⁰. Actualmente, se encuentran en vigencia la Maestría Internacional en Ciencias Biomédicas, la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, la Maestría Interdisciplinaria en Energía, la Maestría en Salud Pública, la Maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad y la Maestría Interdisciplinaria en Estudios sobre Servicios de Comunicación Audiovisual, esta última de reciente creación (diciembre de 2012).

2. Fundamentación teórico-disciplinar y didáctica

2.1 La propuesta pedagógica de los talleres de escritura

“Escribir es trabajo, lucha, transformación. No hay creación de la nada...”

Grafein, *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*

Un *taller de escritura* puede ser definido como

“(...) un espacio en el que un grupo de personas acepta que se le proponga escribir, en el que producen textos y comparten lo que escriben con otros, en el que reciben comentarios, a partir de los cuales muchas veces reescriben sus textos” (Bas, Klein, Lotito y Vernino, 1999:7)

¹⁸ Ambos objetivos son mencionados en el programa de la *Jornada de los Programas Interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires*, organizada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA y realizada en noviembre de 2013 en la Facultad de Derecho.

¹⁹ Para más referencias acerca de las características de los PIUBA, remitirse a <http://www.uba.ar/investigacion/contenidos.php?id=150>.

²⁰ Objetivo enunciado en el sitio web institucional de la UBA. Ver <http://www.uba.ar/investigacion/contenidos.php?id=152>.

Esta modalidad pedagógica apareció en Argentina a fines de la década de 1970, para expandirse hacia los años ochenta, de la mano de figuras vinculadas con la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA como Nicolas Bratosevich, Gloria Pampillo y Maite Alvarado (estas últimas, integrantes del grupo Grafein) (D'Agostino, 2009). Más allá de algunas diferencias en sus propuestas, los primeros talleres de escritura buscaban alentar la invención y la experimentación con la lengua, con una fuerte apelación a la ludicidad y a la intertextualidad. Explica Alvarado: “Se reivindicaba (...) el trabajo con la lengua a través de la escritura; pero no se trataba ya de un trabajo sistemático, vinculado a una metodología de enseñanza, sino de una exploración más libre y lúdica de los recursos lingüísticos” (2001:17).

La propuesta emergía desde una serie de críticas a las prácticas tradicionales para la enseñanza de la escritura. En primer lugar, la percepción de que el enfoque escolar, inspirado en cierta concepción romántica, concebía a la escritura como un don innato y de pocos. La inspiración de las musas era recurso suficiente para escribir textos correctos al primer intento, sin necesidad de reescrituras o revisiones (Alvarado, 2001; Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2010; Cassany, 1987; D'Agostino, 2009). En segundo lugar, el rechazo a las típicas consignas escolares: caracterizadas por la artificialidad de la situación de escritura; su carácter temático, asociado a contenidos curriculares (los próceres, las fechas patrias, las estaciones) o a la imitación o reformulación de textos modelo; y la propuesta de un único destinatario —el docente— que lee los textos producidos con el solo propósito de evaluarlos. Finalmente, la convicción de que las instituciones educativas tendían a dejar de lado el problema retórico propio de toda situación de escritura —la evaluación de la situación de enunciación, la formulación de objetivos y subobjetivos, la construcción del lector, el control del tema abordado— para instalar una concepción mecánica y desproblematizadora, entendiéndola como mero medio o canal de transmisión de mensajes e ideas preexistentes:

“(...) esta pedagogía (...) [suponía] que el mero enunciado de un tema convocaba a quien escribía a ‘volcar sobre el papel’ saberes, experiencias, recuerdos sobre el mismo.” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2010:129-130)

En oposición a estas nociones y prácticas, los talleres de escritura han buscado instalar una propuesta alternativa. Para empezar, han partido de una definición diferente de la tarea de escritura, en línea con las teorías de enfoque psicolingüístico desarrolladas desde la década de 1970 por autores como Flower y Hayes, o Bereiter y Scardamalia. Estos teóricos conciben el proceso de composición como una actividad compleja y lenta, que involucra múltiples decisiones, operaciones y saberes. Por eso, asumen que toda tarea de escritura coloca al escritor ante el desafío de resolver un

problema retórico y pone en juego múltiples conocimientos —retóricos, lingüísticos, enciclopédicos— y habilidades —de lectura, de escritura, metacognitivas, de pensamiento crítico—.

Particularmente, el difundido modelo de Flower y Hayes (1996) piensa a la producción escrita como una tarea compleja, compuesta por procesos y subprocesos; instancias *recursivas* —y, podríamos agregar, *concurrentes* e *iterativas* (Caldera y Bermúdez, 2007)— de planificación, puesta en texto y revisión, que pueden alternarse, superponerse y repetirse. Todas las operaciones mentales involucradas en la escritura pueden tener lugar en cualquier momento del proceso de composición; es imposible distinguir etapas claramente diferenciables o sucesivas. En síntesis,

“el proceso de composición no se caracteriza por el automatismo ni por la espontaneidad, sino por la recursividad, por la revisión, por la reformulación de ideas, etc. Es un proceso de reelaboración constante y cíclica de las informaciones y de las frases de los textos” (Cassany, 1987:178)

En segundo lugar, en la modalidad de taller, se concibe a la escritura como una *práctica* y se sostiene que aprender a escribir abarca tanto la producción de textos como la reflexión sobre ese hacer. Por eso, no se busca enseñar técnicas infalibles, sino desarrollar la conciencia de los escritores acerca las operaciones y estrategias puestas en juego al escribir. El foco está en el ejercicio permanente de reflexión metacognitiva y metalingüística²¹ acerca los procesos de escritura transitados, antes que en el producto final.

En tercer lugar, existe una amplia reflexión acerca de la elaboración de las consignas de escritura, que se nutre de las experiencias de los surrealistas y del grupo francés OuLiPo²². Se considera que los enunciados deberían encuadrar la tarea a realizar y funcionar como marco de referencia para el grupo, incentivando la escritura antes que coartándola o limitándola: “(...) siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada” (Grafein, 1981:16). A la vez, las consignas suelen plantear “(...) una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada

²¹ Siguiendo a Caldera y Bermúdez, entendemos a la *metacognición* como “la captación consciente de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron determinado resultado. (...) Las estrategias metacognitivas tienen como propósito desarrollar en el individuo el uso de habilidades para conocer, regular y evaluar su propio proceso cognoscitivo” (2007:251). En cuanto a la *metalingüística*, de acuerdo a estos autores, ésta “permitiría al alumno-lector-escritor conocer y manipular de manera intencional su comportamiento lingüístico con la finalidad de hacerlo más efectivo” (2007:254). El desarrollo de esta última clase de estrategias habilita a los estudiantes a convertirse en escritores autónomos, independientes y conscientes.

²² Mientras que los surrealistas indagaron en las posibilidades del azar y del automatismo en la creación de imágenes y de asociaciones no convencionales, el grupo OuLiPo —fundado por el escritor Raymond Queneau y el matemático François Le Lionnais en 1960— se apoyó en la restricción como mecanismo clave para movilizar la invención, a través de consignas que adquirirían un carácter lúdico a partir de su naturaleza maquinal y arbitraria.

sobre el mundo y sobre el lenguaje” (Alvarado, 2001:38). Puesto que se concibe al acto de escribir como un trabajo sobre la lengua accesible para todos, las consignas no parten del uso de modelos o enseñanzas previas a aplicar. No hay un único modo de resolverlas: en un gesto de confianza, invitan a cada escritor a movilizar sus propios recursos y conocimientos.

Finalmente, se observa un desplazamiento de la situación comunicativa habitual en la escuela —donde el único receptor de las producciones de los estudiantes es el docente— para impulsar un modelo de circulación social de los trabajos. En los talleres, busca instaurarse un método de enseñanza basado en la reciprocidad. Por eso, se procura construir una comunidad de lectores y escritores, en la que todos los estudiantes lean y comenten las producciones de los demás, mientras que el docente o coordinador asume el rol de orientar las devoluciones y la evaluación. Esta metodología de trabajo ayuda a los escritores/estudiantes a tomar conciencia del lector y de los efectos que produce el texto en él: “(...) los comentarios realizados a los textos producidos en taller (...) permiten a los alumnos pensar su propia escritura para complejizarla, volver sobre ella y ensayar versiones mejores” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2010:139)

En balance, Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, (2010) plantean que la relación entre la pedagogía del taller y la de la escuela tradicional es comparable a la relación entre la lectura en la biblioteca y la lectura en la escuela:

“(...) en ambos casos, la primera plantea un modelo libre, ligado al placer y a la creatividad, orientado al desarrollo del imaginario de acuerdo con los propios gustos y necesidades, mientras que la segunda plantea un modelo de obligación, que permite mantener el orden de la clase y se vincula a tareas acotadas que garantizan el poder dar cuenta de un trabajo.” (Ídem)²³

Si bien los talleres suelen estar ligados a la escritura literaria, su propuesta pedagógica puede aplicarse en diversas áreas curriculares, para el trabajo con diferentes tipos de discurso. Es importante, sin embargo, tener en cuenta que la modalidad plantea una serie de limitaciones y tensiones. En primer lugar, se trata de una metodología de trabajo de difícil implementación con grupos numerosos, porque suelen dificultar la tarea de lectura compartida y el seguimiento personalizado del proceso de cada estudiante por parte del equipo docente. A la vez, el desarrollo de

²³ Esta oposición puede asociarse a la que Rosenblatt (1996) establece entre las posturas *eferente* y *estética* ante la lectura. Para esta autora, “el acto de lectura debe ubicarse en algún punto de una línea continua, definido por el lector al adoptar lo que llamo una postura ‘predominantemente estética’ o bien una postura ‘predominantemente eferente’”. Mientras que la primera se enfoca en las vivencias (sentimientos, sentidos, intuiciones) que surgen al leer (por ejemplo, en el caso de la poesía), la segunda “(...) se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura” (como suele ocurrir con los libros de texto o los periódicos).

talleres de escritura requiere de docentes-coordinadores calificados en su metodología específica de trabajo

Por otra parte, el clima lúdico y la lógica horizontal del trabajo en el taller pueden entrar en conflicto con las exigencias curriculares y la normativa de la institución educativa, al ponerse en cuestión la posición asimétrica entre docentes y estudiantes. Y, además, la instancia de evaluación se complejiza, en la medida en que los aprendizajes realizados por los estudiantes a lo largo de su paso por el taller pueden resultar difíciles de medir y acreditar de manera formal. De hecho, en los talleres dictados por el grupo Grafein, uno de los principales precursores del modelo, había una insistencia en la ausencia de juicios de valor sobre las producciones: “Grafein jamás pretendió enseñar a escribir a nadie, sino provocar una práctica y trabajar sobre los resultados...solo para profundizar y enriquecer esa misma práctica” (Grafein, 1981:12).

2.2 Los talleres de escritura como comunidades de aprendizaje: el lugar de la colaboración

“(…) la lectura es buena conductora del Deseo de escribir (…); deseamos el deseo que el autor ha tenido del lector, mientras escribía, deseamos ese *ámame* que reside en toda escritura.”

Roland Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*

En el taller, la grupalidad ocupa un lugar central. Toda escena de escritura presupone la existencia de al menos dos personas: una que toma la palabra —que se materializará en el texto en la figura del *enunciador*—, y otra(s) a quien el texto se dirige —encarnada en el discurso en la imagen del *enunciario*—. Puesto que se escribe para un Otro, la escritura es para quien toma la palabra un lugar de encuentro con sus lectores (los imaginados y los empíricos). Por eso, se ha señalado que el taller de escritura busca constituirse como una comunidad de lectores en la que compartir e intercambiar textos. Leer y comentar para volver sobre los trabajos y ser capaces de revisarlos son actividades fundamentales, que se reiteran en cada encuentro.

Se dijo que en el taller de escritura se construye una *comunidad* de lectores y la elección de esta palabra (y no *grupo*, *clase*, *equipo*) no es azarosa. A primera vista, el término remite a un conjunto de personas que comparten una cualidad común: su origen geográfico, su religión, ciertos intereses²⁴. Pero es fácil concordar con Bauman

²⁴ De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2001, 22º ed.): **Comunidad** (Del lat. *communitas*, *-ātis*).

(2001) en que la palabra *comunidad* despierta ecos y sensaciones que van más allá de su significado formal. En primer lugar, *calidez*: “(...) la comunidad es (...) un lugar acogedor y confortable. Es como un tejado bajo el que cobijarse cuando llueve mucho, como una fogata ante la que calentar nuestras manos en un día helado” (2001:V). En la comunidad no hay espacio para los extraños y, por eso, nos sabemos seguros. Podemos sentirnos tranquilos, en confianza. Lo que es más importante aún, podemos confiar en los demás, contar con su buena voluntad, confiar en que “si tropezamos y caemos, otros nos ayudarán a volvernos a levantar. Nadie se burlará de nosotros, nadie ridiculizará nuestra torpeza ni se alegrará de nuestra desgracia.” (2001:VI)

Quienes participan de un taller de escritura se constituyen en una *comunidad de aprendizaje*, “(...) un grupo más o menos establemente conformado en el que los integrantes tienen *alternadamente*²⁵ la iniciativa de aprender y de enseñar en base a los propósitos que comparten y pretenden alcanzar.” (Litwin, 2008: 160). La definición de Litwin destaca el *intercambio de roles* como característica central de las comunidades de aprendizaje: no hay una distinción polarizada entre estudiantes y profesores; todos, de manera alternada, pueden enseñar y aprender.

Reig, en cambio, elige hablar de *comunidades de práctica*, señalando que “pueden ser parte de redes formales, pero están integradas, básicamente, por un grupo de personas que confían unas en otras, compartiendo un interés en áreas específicas de conocimiento o competencia (objeto social de la comunicación)” (Reig, en Adaime, Binder y Piscitelli coords., 2010:191). Esta segunda definición toma como rasgo clave de las comunidades la confianza y los intereses compartidos.

En cualquier caso, hablar de comunidades de aprendizaje (CA) presupone adoptar una *visión amplia de la educación*, ya que éstas suelen ser permeables a una multiplicidad de modos de aprender, en conexión con tres ejes:

“...el eje escolar/no-escolar o extra-escolar, el eje real/virtual, y el eje que hace a la gran gama de objetivos y sentidos atribuidos a dicha CA. Así, la CA remite en unos casos al contexto escolar y, más específicamente, a la escuela o incluso al aula de clase; en otros, a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad);

1. f. Cualidad de **común** (ll que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios).

2. f. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación.

3. f. Conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos. *Comunidad Europea*.

4. f. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. *Comunidad católica, lingüística*.

5. f. **comunidad autónoma**.

6. f. Junta o congregación de personas que viven unidas bajo ciertas constituciones y reglas, como los conventos, colegios, etc.

7. f. Común de los vecinos de una ciudad o villa realengas de cualquiera de los antiguos reinos de España, dirigido y representado por su concejo.

8. f. pl. Levantamientos populares, principalmente los de Castilla en tiempos de Carlos I.

²⁵ La cursiva es nuestra.

en otros, a una realidad virtual y a la conectividad mediada por el uso de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales, etc.).” (Torres, 2001)

Para esta autora, reconocer y respetar la diversidad de motivaciones, necesidades, recursos y realidades que caracterizan a cada persona/estudiante requiere revisar y cuestionar distinciones convencionales como escuela (universidad)/comunidad, o educación formal/no-formal/informal, para pensar nuevas vinculaciones entre estos aparentes binomios. Precisamente porque las comunidades de aprendizaje desafían los límites que separan a la escuela/universidad del barrio permiten abordar un enfoque de *aprendizaje a lo largo de toda la vida* (en inglés, *long life learning*). La propuesta del *long life learning* concibe al aprendizaje como un proceso continuo que atraviesa la vida de los seres humanos —en lugar de concentrarse en momentos específicos de su carrera—.

Hoy, gracias a las nuevas tecnologías de información y comunicación, es posible hablar también de comunidades *virtuales* de aprendizaje. Según sugiere Andreoli (2012), las redes sociales y los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA)²⁶ como Moodle pueden facilitar el intercambio y la interacción en el ámbito virtual. De esta manera, también en las comunidades virtuales “se construyen (...) redes de relaciones personales durante un período en el marco de relaciones que provocan sentimientos comunitarios, afectivos.” (Litwin, 2008:161). La virtualidad potencia en muchos casos la heterogeneidad de los miembros del grupo, en lo que respecta a sus edades, sus orígenes, o su ubicación.

Así, se desarrollen de manera virtual o presencial, hablar de *comunidades de aprendizaje* pone en primer plano la construcción de vínculos entre los participantes, quienes dotan de sentido a estos espacios, se los apropian y los co-construyen como ambientes de aprendizaje. E implica la adopción de una perspectiva constructivista en relación a los procesos de aprendizaje, según la cual el conocimiento se construye socialmente a partir de la actividad conjunta de un grupo de personas (profesores, alumnos).

La actividad que caracteriza a una comunidad de aprendizaje y a todo taller de escritura es la *colaboración*. El trabajo en colaboración hace referencia al proceso de interacción y construcción compartida desarrollado por un grupo, en el que sus integrantes combinan sus habilidades y contribuciones con el fin de desarrollar un trabajo o proyecto, o resolver un caso o problema (Andreoli, 2011). Está definido por

²⁶ También conocidos como sistemas de gestión del aprendizaje o LMS, por sus siglas en inglés (Learning Management Systems).

una manera de hacer determinada: la concertación de objetivos en común, la distribución de roles y tareas (intercambiables e interdependientes), la planificación de actividades de manera conjunta y la negociación y renegociación continua de significados al interior del grupo.

Específicamente desde una perspectiva educacional, el aprendizaje cooperativo/colaborativo²⁷ puede definirse como

“(...) una serie de métodos de enseñanza en los que los alumnos trabajan en grupos pequeños para ayudarse a aprender entre ellos mismos. En las aulas cooperativas se espera que los alumnos se ayuden, que discutan con sus compañeros, que evalúen lo que saben los demás y los ayuden a superar sus problemas de comprensión.” (Slavin, 1995:15)

Las dinámicas de aprendizaje colaborativo se enfocan en estimular la participación activa de los estudiantes en la construcción de significados, partiendo de la comprensión de que

“(...) trabajar con otros y, sobre todo, desde la perspectiva del ‘conocimiento colaborativo’ implica un proceso permanente de descentración (de entender la perspectiva del otro para un trabajo conjunto) y de recentración (volver a pensar el proceso de aprendizaje).” (Lion, 2006:116)

En proyectos colaborativos, el trabajo en grupos pequeños es valorado para Andreoli (2011) como el engranaje desde el cual articular el aprendizaje individual y el aprendizaje en la comunidad, ya que facilita el desarrollo de procesos de identificación y pertenencia.

Trabajar y aprender con otros, intercambiar textos y opiniones, escribir a varias manos requiere del desarrollo de la confianza y el respeto al interior del grupo, ya que compromete a sus participantes desde un punto de vista cognitivo, social y afectivo. Por eso, esta clase de tareas favorecen la solidaridad grupal y ayudan a que cada miembro desarrolle su autoestima al saberse capaz de aportar al trabajo conjunto. Especialmente en los grupos más heterogéneos, compuestos por estudiantes con diferentes niveles de desempeño, el intercambio colaborativo ayuda a convertir en una fortaleza esta diversidad que inicialmente podría percibirse como dificultad (Slavin, 1995).

²⁷ Los conceptos de *colaboración* y *cooperación* no son necesariamente equivalentes, aunque a veces (como en el caso de Slavin) se los utiliza como si lo fueran. Habitualmente, se considera que el aprendizaje cooperativo “(...) supone un proceso de división del trabajo en el que los miembros del grupo acuerdan ayudarse con el fin de alcanzar determinado objetivo. La tarea está distribuida jerárquicamente en actividades independientes y la coordinación es necesaria para ensamblar el trabajo final. Cada miembro asume la responsabilidad de la porción del trabajo asignado para la resolución de un problema” (Andreoli, 2011). De esta manera, a diferencia de la colaboración, la responsabilidad es distribuida antes que compartida, el profesor suele asumir el liderazgo en el desarrollo de la actividad y el foco suele estar en el producto antes que en el proceso por el que se lo genera.

El trabajo y el aprendizaje en colaboración en el taller pueden implicar a estudiantes, estudiantes y docentes, docentes y docentes, docentes y especialistas, estudiantes y especialistas, siempre en el marco de una producción colectiva. Si es el docente quien busca favorecer la producción colaborativa entre los alumnos, su intervención didáctica tenderá a promover en ellos procesos reflexivos acerca de su trabajo, orientarlos a través de la pregunta y, especialmente, invitarlos a leerse, a confiar en las intervenciones de sus compañeros y a consultar con ellos sus dificultades en la resolución de problemas de escritura complejos.

Una típica dinámica de aprendizaje colaborativo que suele implementarse en los talleres de escritura es la edición colaborativa entre pares. Lo que se propone es que los estudiantes conformen parejas, se lean mutuamente de manera crítica y puedan aportar comentarios para orientar en la reescritura de los textos. No se espera que operen como correctores, sino como compañeros de lectura sensibles. Así, todos los estudiantes reciben devoluciones de alguno(s) de sus compañeros, quienes se constituyen como lectores intermedios entre autor y evaluador.

Carlino (2002) considera que este tipo de propuestas generan de manera explícita un espacio y un tiempo dentro del taller destinado a la revisión del escrito. Además las lecturas y comentarios realizados enriquecen a ambos integrantes de la pareja, los ayudan a crear categorías para observar el propio escrito y detectar sus dificultades e impulsan su desarrollo metacognitivo y metalingüístico.

2.3 La mediación de las TIC en el aprendizaje colaborativo

“...una nueva tecnología de la palabra refuerza a la vieja al mismo tiempo que la transforma”

Walter Ong, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*

La escritura ha sido, en la historia del hombre, la primera tecnología de la palabra:

“Puesto que en la actualidad ya hemos interiorizado la escritura de manera tan profunda (...) nos parece difícil considerarla una tecnología (...). Sin embargo, la escritura (y particularmente la escritura alfabética) constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas, superficies cuidadosamente preparadas. (...) Inició lo que la imprenta y las computadoras solo continúan: la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil; la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas.” (Ong, 1987:84)

Por este motivo, aunque no se trabaje más que con papel y lápiz, un pizarrón y una tiza, un taller de escritura es, necesariamente, un espacio de *alfabetización tecnológica*. En las actuales sociedades del conocimiento, resulta razonable y necesario incorporar al taller las *nuevas tecnologías de la palabra*. Experiencias recientes en el campo (Ribeiro, 2011; Andreoli, 2012) demuestran que los medios digitales y, particularmente, las herramientas de la *Web 2.0*²⁸, pueden ser recursos muy útiles para andamiar tareas colaborativas —la escritura “a varias manos”, la edición online entre pares— y potenciar la co-construcción del conocimiento, siempre que se las utilice en el marco de proyectos que promuevan espacios auténticos de intercambio y participación.

El paradigma 2.0 implica un distanciamiento de la llamada Web 1.0 —enfocada en la creación de software, aplicaciones y contenido de manera centralizada, con autoría de profesionales especializados y posibilidades acotadas de interacción por parte de los usuarios—. Se centra en la aparición de una serie de aplicaciones, herramientas y servicios basados en Internet, fáciles de usar, gratuitos o de bajo costo y que posibilitan a los usuarios la adopción un rol activo en la creación y carga de contenidos web. Al utilizar servidores para almacenar la información, el modelo 2.0 asegura a los usuarios conectados a Internet un acceso permanente a ella.

El caso de *Wikipedia* ilustra fácilmente estas características —además de ser un ejemplo muy interesante de escritura colaborativa en la web—. Se trata de un proyecto de enciclopedia colectiva online, de acceso libre y gratuito, basado en la construcción colaborativa de contenidos y la lógica de revisión entre pares; cualquier usuario puede aportar la definición de un término y cualquier otro puede corregirlo. Pero también forman parte del ecosistema 2.0 los entornos para compartir recursos tales como videos —YouTube, Vimeo—, fotos —Flickr, Picasa—, documentos —Google Drive y Skydrive— o presentaciones —Prezi, Slideshare—; los servicios de almacenamiento online como Dropbox; las redes sociales, especializadas y no especializadas —Facebook, Hi5, Tuenti, Twitter, LinkedIn, Google+, Pinterest—; las plataformas de alojamiento de blogs —Blogger, Wordpress—; los servicios de marcación social como Diigo, entre muchas otras aplicaciones.

Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007) argumentan que las herramientas de la Web 2.0 presentan potencialidades especialmente valiosas para la educación y la

²⁸ De acuerdo al rastreo realizado por Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007), el término *Web 2.0* surge en 2004 a partir de una conferencia organizada por las compañías O'Reilly Media y MediaLive International y de la primera *Web 2.0 Conference*, realizada en octubre de ese mismo año. La principal referencia bibliográfica al respecto es el artículo *What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, publicado en 2005 por Tim O'Reilly.

investigación debido a que en general son de uso libre, no requieren de una alfabetización tecnológica avanzada por parte del usuario y facilitan la colaboración entre pares. En realidad, estas posibilidades colaborativas se sustentan sobre las bases tecnológicas de Internet, la denominada *arquitectura de la participación*:

“(…) la estructura reticular que soporta la Web (…) se expande de manera conjunta con las interacciones sociales de los sujetos que utilizan Internet. (…) cada vez que una persona crea un nuevo enlace la Red se complejiza y, por tanto, se enriquece” (Cobo Romani y Pardo Kuklinski 2007:49)

La estructura en red promueve la generación de espacios abiertos en los que muchas personas pueden interactuar pese a estar separadas de manera espacial o temporal²⁹. En resumen, “(…) la web 2.0 no inventa la colaboración entre las personas, pero (…) ofrece un enorme abanico de posibilidades para facilitar el intercambio y cooperación entre individuos” (Ibídem, p.56). Vale destacar, sin embargo, que nunca puede darse por sentado que efectivamente vayan a generarse procesos colaborativos dentro de un grupo; sólo puede intentarse crear condiciones que lo favorezcan.

En el ámbito de los talleres de escritura, los procesadores de texto basados en la nube —centralmente, Google Drive—, las wikis, los blogs y las redes sociales son herramientas 2.0 útiles para apoyar el trabajo colaborativo.

Google Drive (antes conocido como Google Docs) contiene, entre otras funcionalidades, un procesador de texto que permite la creación y edición de textos en línea por parte de múltiples participantes (de manera sincrónica o asincrónica). Algunas de sus principales ventajas son su interfaz simple y eficiente, la posibilidad de exportar trabajos en diferentes formatos (docx, .pdf, .odt, .rtf, .txt, .html) y de soportar el trabajo en tiempo real de varios escritores. La herramienta transparente y visibiliza el trabajo grupal, ya que registra y almacena todos los cambios efectuados en el documento, permitiendo volver hacia atrás para consultar versiones anteriores y conocer quiénes y en qué momento introdujeron modificaciones. Además, la aplicación cuenta con la opción de insertar comentarios y con una herramienta de chat incorporada que facilita el intercambio entre los editores.

En el taller, Google Drive puede ser un soporte adecuado para desarrollar tareas de edición online entre pares. Extender esta dinámica típicamente *talleréutica* más allá del aula y del horario de clase contribuye a generar espacios de diálogo e intercambio que profundizan y dan continuidad a la interacción entre los participantes,

²⁹ La socialización y creación colectiva de conocimiento en la web ha sido bautizada con diferentes nombres: *intercreatividad* (Berners-Lee, 1996), *inteligencia colectiva* (Lévy, 1997), *multitudes inteligentes* (Rheingold, 2002), *sabiduría de las multitudes* (Surowiecki, 2004). Berners-Lee, por ejemplo, define a la intercreatividad como “(…) el proceso de hacer cosas o resolver problemas juntos” en el ámbito de Internet (Berners-Lee, 2000:156, citado por Cobo Romani y Pardo Kuklinski, 2007:45).

a la vez que dinamizan la revisión y la reescritura de los textos. De esta manera, se asegura que los estudiantes lleguen a cada encuentro habiendo recibido ya lecturas y comentarios de sus compañeros y conociendo al menos algunos de los textos producidos por los demás. Y, en simultáneo, se facilita el seguimiento y la realización de devoluciones por parte de los coordinadores. Es necesario considerar que los alumnos suelen sentirse inicialmente intimidados a la hora de comentar críticamente los textos de sus compañeros en la web. Por eso, lograr una dinámica de trabajo cómoda y fluida en el terreno virtual requiere de un trabajo con la grupalidad intenso y sostenido en el tiempo —que debe ser, inicial y centralmente, presencial, para poder luego continuarse en la web—, a la vez que del acompañamiento del equipo docente.

La escritura “a varias manos” o colaborativa —proceso en el cual escritores con diferentes habilidades interactúan en la construcción de un documento colectivo— es otra actividad que puede encauzarse a través de esta herramienta. Para Ribeiro (2011), el desarrollo de tareas de escritura colaborativa inevitablemente pone en juego la confianza, el respeto, la colaboración, la negociación y el conflicto entre los involucrados. Por eso, el compromiso de todos los participantes para con el proyecto suele ser un requisito necesario para generar un clima positivo de trabajo y obtener un texto final más rico. Al igual que en la edición entre pares, tanto Ribeiro como Andreoli (2011) concuerdan en que los estudiantes tienden a sentir cierta incomodidad e inseguridad al realizar cambios en los aportes de sus compañeros —y ver que su propia escritura sufre modificaciones—, sensación que se agudiza porque, a diferencia de lo que ocurre en el papel, en el procesador de textos no se visualiza con claridad dónde empieza y dónde termina el discurso de cada integrante del grupo y cualquiera de ellos puede alterar libremente y de forma aparentemente *invisible* el texto de los demás. Estas inhibiciones a veces generan que la edición quede demasiado apegada a la superficie del texto, limitándose a introducir correcciones ortográficas o de gramática, hacer pequeños agregados o exclusiones y reubicar algunos fragmentos. Por ese motivo, Andreoli hace notar que

“(…) la colaboración a través de la edición recíproca de textos puede ser una experiencia mucho más rica si se alientan procesos de diálogo y negociación para recibir sugerencias de los pares y no tanto desde la edición directa de los textos de otros.” (Ibídem)

La escritura colaborativa también suele ser trabajada a través de *wikis* —basta pensar en el caso emblemático de Wikipedia—, es decir,

“(…) aplicación[es] informática[s] que reside[n] en un servidor web y a la[s] que se accede con cualquier navegador y que se caracteriza[n] porque permite a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes” (Adell, 2007)

Las wikis permiten editar textos con gran facilidad y crear y vincular nuevas páginas de manera flexible, además de almacenar un historial de cambios para dar seguimiento al proceso de todos los participantes y recuperar de manera sencilla versiones anteriores de los documentos.

Otra herramienta 2.0 útil en los talleres de escritura son los *blogs*,

“(…) sitios en la web con una interfaz muy sencilla que permiten a los usuarios crear espacios personales de reflexión para compartir con otros —y de manera abierta— reflexiones, ideas y opiniones, dando lugar a la voz del individuo y generando diálogo en el ciberespacio” (Andreoli, 2012)

Los weblogs pueden servir para construir *portfolios electrónicos* que, al modo de carpetas o dossiers de trabajo online, compilen el trabajo de cada estudiante a lo largo de un período determinado. Estos testimonios, hilados y puestos en relación, permiten que cada estudiante tome conciencia del recorrido que ha transitado en el taller y contribuyen a que el docente evalúe su proceso de aprendizaje. También pueden crearse *blogósferas*, redes de blogs de alumnos que reenvían de uno a otro a través de hipervínculos, para facilitar la lectura de las producciones de los pares. En ellas, los comentarios tenderán a construir *conversaciones interactivas* que aporten a la revisión de los textos:

“Más que publicaciones terminadas y acabadas, [las publicaciones en los blogs] son parte de un diálogo dinámico y una conversación que crece en la diseminación de nuevas ideas y la construcción de conocimiento. Se trata de un conversación porque la práctica de permitir comentarios y comentarios de comentarios hace que en la mayoría de los casos los mismo autores del blog comenten o enriquezcan el texto original con nuevas opiniones o explicaciones ampliadas.” (Andreoli, 2012)

En la línea de los blogs, pero con características de red social, pueden nombrarse también los servicios de *microblogging*, “plataformas que permiten a los usuarios publicar textos breves desde la web o diferentes dispositivos móviles; lo que posibilita la interacción en tiempo real entre los usuarios conectados” (Andreoli, 2012). El más conocido es Twitter, donde el límite de extensión para los mensajes es de 140 caracteres. Esta característica, que obliga a ejercitar el poder de síntesis y de condensación del sentido, puede servir para explorar actividades de corte más lúdico. Andreoli da cuenta de experiencias de escritura de microrrelatos que se han anclado

en esta plataforma. Otra opción interesante puede ser trabajar en la realización de notas de lectura, que capturen a través de *tweets* las impresiones generadas por un texto en su lector

Sea cual sea la herramienta utilizada, la oportunidad de que los coordinadores y participantes del taller acompañen en los entornos virtuales el proceso de elaboración de un texto habilita una labor de edición y reescritura más rica y productiva para su autor, a la vez que una evaluación más justa y global de su trabajo —con foco en los procesos antes que en los productos de la escritura—.

2.4 La metáfora del aula en discusión: EVEA, PLE y MOOC

“Las metáforas nuevas tienen la capacidad de crear nueva realidad.”

George Lakoff y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*

Desde su aparición a mediados del siglo XIX, el campo de la educación a distancia ha demostrado gran interés en explorar e incorporar el uso de tecnologías para mejorar el desempeño de estudiantes y docentes. ¿El desafío? Proponer modos viables de enseñar y aprender por fuera de las cuatro paredes que delimitan el aula, en espacios y tiempos distintos a los típicamente escolares o académicos. Así, en poco más de 50 años, las propuestas en este campo se han modificado y complejizado, de la mano de los cambios producidos en el terreno tecnológico (desde la prensa, la radio y la televisión hasta la incorporación de Internet hacia la década de 1990) y, esencialmente, en las teorías pedagógicas en que se basan: los modos de entender la cognición humana, las actividades de aprendizaje propuestas, el tipo de interacción generada entre estudiantes y docentes³⁰. Concretamente, la irrupción de modalidades de educación a distancia o combinadas con base en tecnologías digitales han contribuido a resquebrajar el paradigma que consagraba no solo al aula, sino a la institución escolar/universitaria como espacios educativos emblemáticos y privilegiados. Es así como los nuevos escenarios educativos surgidos desde el ámbito de la educación a distancia nos llevan hoy a repensar y reformular las propuestas de la educación presencial.

³⁰ Andreoli (2012), retomando los trabajos de Taylor (1999) y Bates (2005), diferencia cinco generaciones en la formación a distancia: la primera (1850-1960), caracterizada por el uso de una única tecnología predominante (papel, radio o TV) y una comunicación bidireccional que involucraba únicamente a la institución y el estudiante; la segunda (1960-1985), en la que se emplean múltiples tecnologías (cintas de audio y video, fax, TV, papel impreso) pero aún no computadoras; la tercera (1985-1995), en la que se introduce el uso de computadoras e Internet y la comunicación se diversifica (es interactiva, puede ser sincrónica o asincrónica, alumno-institución o alumno-alumno); la cuarta (1995-2007), en la que se incorpora la transmisión digital de videos y audio y se fomenta la interactividad por esta vía; y la quinta (2007-2012), caracterizada por la convergencia de diferentes medios con base en una plataforma web.

Johnston (2009) —apoyándose en el trabajo de Lakoff y Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana* (1980)³¹— explica que, al usar Internet, los usuarios tienden a construir marcos metafóricos que los ayudan a dar sentido a sus experiencias. Es muy diferente pensar a Internet en términos de *autopista de la información, red o revolución tecnológica*; cada una de estas metáforas supone diferentes puntos de vista y deriva potencialidades y limitaciones en los usos que se hacen de esta tecnología³². De esta manera, los conceptos metafóricos condicionan la manera en que nos vinculamos con la web, nuestro modo de entender a las TIC y nuestras experiencias cotidianas de uso. Sin embargo, estas figuras que orientan nuestra vida diaria se encuentran tan entrelazadas con hábitos y costumbres que generalmente no las reconocemos como tales.

También en el ámbito educativo, el uso de las tecnologías se ha visto modelado por una serie de metáforas: un caso claro y habitual es referirse a los entornos virtuales en términos de *aulas virtuales*. Creados en base a esta referencia, de alguna manera, las características de estos entornos han buscado replicar el espacio aula en el ámbito de la web. Pero estos intentos han dejado de lado el desafío más interesante que plantean los espacios virtuales: explorar —de manera crítica y reflexiva— sus características diferenciales para intentar superar algunas limitaciones del aula escolar. En los últimos años, propuestas como los ambientes personalizados de aprendizaje y los cursos masivos y abiertos en línea (más conocidos como MOOC por sus siglas en inglés: *Massive Online Open Courses*) han puesto en tensión los límites entre la educación formal y la no formal; entre el tiempo dedicado al aprendizaje y el destinado a otras actividades, como el trabajo o el ocio. Este apartado propone un breve recorrido por estos diferentes modelos de incorporación de las TIC a la educación, como vías desde las que interrogar y repensar el taller de escritura. Al fin y al cabo, “muchos de los cambios culturales nacen de la introducción de conceptos metafóricos nuevos y la pérdida de otros viejos” (Lakoff y Johnson, 1995:187).

El primer modelo al que se ha hecho referencia —probablemente el más habitual en las propuestas educativas enriquecidas con TIC— es el de los *entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje* (EVEA). Según señala Andreoli (2012), los EVEA son plataformas informáticas educativas surgidas en la década de 1990 con el

³¹ En *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), los autores postulan que “nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (1995:39). Así, las metáforas impregnan el lenguaje, el accionar y el pensamiento humano. De hecho, consideran que “las metáforas como expresiones lingüísticas son posibles, precisamente, porque son metáforas en el sistema conceptual de una persona” (1995:42).

³² Explican Lakoff y Johnson: “al permitimos concentrarnos en un aspecto (...), un concepto metafórico puede impedir que nos concentremos en otros aspectos (...) que son inconsistentes con esa metáfora” (op.cit., p. 46).

objetivo de facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes de un proceso educativo. Pueden ser utilizados en el marco de propuestas de educación a distancia o como complemento de la educación presencial (en un formato de *blended learning*). Desde el punto de vista técnico, pueden construirse sobre diferentes plataformas de software; algunas de las más conocidas son *Moodle*³³, *Atutor*³⁴ o *Claroline*³⁵.

Los EVEA suelen estar diseñados desde una perspectiva constructivista sobre el aprendizaje, partiendo de la idea de que el conocimiento se construye de manera colectiva en el espacio virtual, a partir de las interacciones entre educadores y estudiantes. Basados en estos supuestos, los EVEA habitualmente integran tres clases de herramientas: aquellas destinadas a facilitar la comunicación entre los participantes de la propuesta educativa (a través de medios sincrónicos como los foros, o asincrónicos, como el chat); las que permiten administrar contenidos y materiales; y las dedicadas a la gestión de la actividad de los estudiantes (al permitir el seguimiento de su trabajo y la evaluación del mismo).

Desde una perspectiva crítica, Andreoli señala que la aparición de los EVEA estuvo inicialmente ligada a finalidades administrativas y centralizadoras: se buscaba simplificar la distribución de contenidos a los estudiantes; integrar los recursos de trabajo en un mismo espacio; y brindar a los alumnos una estructura informática eficiente, robusta y segura que uniformizara su experiencia de cursada. Por este motivo, para algunos expertos, el modelo que plantean los EVEA a veces se centra demasiado en la entrega de contenidos y en las funciones administrativas del curso. Andreoli, por ejemplo, plantea que “abundan los ejemplos en los que los EVA son utilizados para facilitar la distribución del contenido pero no se exploran aquellas herramientas que permiten mayor interactividad entre los estudiantes” (2012:11).

Además, estos entornos tienden a ubicar al docente y al contenido sugerido por él en el centro de la propuesta; por ejemplo, solo los profesores pueden asumir un rol activo en la apertura y administración de los espacios de participación, mientras que la capacidad de creación y auto-organización de los estudiantes es relegada. También Reig (2012) señala que los EVEA suelen constituirse como plataformas institucionales estandarizadas, construidas y dirigidas por ingenieros, técnicos o profesores, y enfocadas a satisfacer las necesidades de una institución educativa antes que las de los alumnos.

Otras críticas plantean que los EVEA trazan límites artificiales de espacio y tiempo en el aprendizaje, dado que circunscriben todas las interacciones de

³³ <http://moodle.org>

³⁴ <http://atutor.ca>

³⁵ <http://www.claroline.net>

enseñanza a un único espacio virtual y organizan las actividades en módulos temáticos con una duración temporal específica. Así, parece dejarse de lado que, cuando las propuestas son ricas y movilizantes, el aprendizaje generado en el marco de un entorno virtual puede crecer y desarrollarse más allá de los tiempos y espacios pautados inicialmente por un curso. En esos casos, el cierre del entorno tras la finalización de la cursada desalienta la continuidad de los intercambios y tiende a disolver los vínculos entre los estudiantes. De esta manera, aunque se logre construir una comunidad de aprendizaje durante el curso, las características del EVEA pueden entorpecer el desarrollo de conexiones duraderas entre los participantes.

A partir de estas críticas y en contraposición con la centralización que suele caracterizar a los EVEA, ha emergido en los últimos años el concepto de *entornos personalizados de aprendizaje* o PLE (por sus siglas en inglés, *Personalized Learning Environments*). El modelo PLE complejiza y complementa al de los entornos virtuales y tensiona de manera particular la metáfora del aula, al plantear propuestas educativas flexibles, centradas en el estudiante y que proponen cruces y solapamientos entre ámbitos educativos formales e informales.

Sin embargo, se trata de una noción muy nueva —originada en el artículo de Olivier y Liber (2001) *Lifelong Learning: The Need for Portable Personal Learning Environments and Supporting Interoperability Standards* (*Aprendizaje para toda la vida: la necesidad de entornos personalizados de aprendizaje portable y que soporten los estándares de interoperabilidad*)— y que aún no cuenta con una definición demasiado precisa o estable en el ámbito académico. Como sintetiza Leal Fonseca (en Adaime, Binder y Piscitelli, coords., 2010), mientras que algunos autores definen a los PLE desde un enfoque centralmente tecnológico (desde la combinación de aplicaciones, servicios y herramientas digitales), otros los caracterizan desde un punto de vista pedagógico, visualizándolos como un mapa de los entornos y herramientas con los que las personas aprenden en todas las esferas de su vida:

“(…) un diagrama de PLE puede incluir con mayor o menor nivel de detalle los espacios físicos en los cuales se aprende, las personas de las que o con las que se aprende (profesores, tutores, colegas, otros aprendices), los medios que son utilizados para acceder a información relevante (libros de texto, artículos académicos, televisión, radio, periódicos, blogs, wikis, listas de correo electrónico, etc.) y las herramientas usadas para compilarla o para interactuar con otras personas (en las cuales usualmente se incluyen diversas herramientas de software social).” (Leal Fonseca, en Adaime, Binder y Piscitelli, coords., 2010:168)

De manera amplia, es posible definir a los PLE como sistemas o dispositivos creados a partir de una combinación de herramientas digitales, que apuntan a que los estudiantes tomen el control sobre su propio aprendizaje y lo autogestionen en base a sus motivaciones e intereses: definan objetivos propios, tomen decisiones sobre los contenidos a trabajar (cómo acceder a la información, verificarla, almacenarla y clasificarla) y sobre su proceso de aprendizaje, interactúen y aprendan con otros:

“Los PLE se construyen combinando y ensamblando aplicaciones, servicios y herramientas digitales de la denominada Web 2.0, siendo Internet la plataforma en la que se trabaja. El espacio resultante es abierto, flexible, inmersivo y modular, y permite al alumno intervenir tanto en el diseño como en su organización dando sentido personal al gran caudal de información que circula.” (Andreoli, 2012)

Desde el punto de vista tecnológico, los espacios de interacción se multiplican: se incorporan blogs, wikis, podcasts, RSS, marcadores sociales y redes sociales y cada estudiante puede decidir, en base a sus preferencias, con cuáles de ellas trabajar. Para organizar la actividad, suelen utilizarse agregadores de contenido o páginas de inicio como iGoogle, Pageflakes o Netvibes, los cuales permiten crear interfaces modulares que centralicen el acceso a todas las herramientas en uso. La propuesta busca estimular el sentimiento de propiedad y control de los alumnos hacia su PLE —a partir de la posibilidad de personalizar el entorno digital de trabajo— y la integración y participación en una red de conexiones conformada por familiares, amigos, pares y expertos —que puede incluir a los grupos que se generan en las instituciones educativas, pero también va más allá de ellos—. La integración del trabajo personal con estas *voces otras* enriquece la experiencia del aprendizaje, ayudando a poner el conocimiento en contexto:

“El énfasis no es el consumo de información sino la construcción compartida y la creación. (...) Las conexiones sociales que se establecen con otros proveen el contexto para las interacciones auténticas, dinámicas y fluidas en el que es posible el intercambio de ideas, hipótesis así como también llevar adelante un trabajo colaborativo o participar en proyectos.” (Andreoli, 2012)

Los PLE, sin embargo, también plantean ciertas limitaciones. En primer lugar, organizar, mantener y hacer crecer el entorno exige estudiantes autónomos, comprometidos y capaces de dar continuidad en el tiempo a su participación. También aparecen desafíos desde el punto de vista tecnológico:

“Un PLE construido por múltiples herramientas de la Web 2.0 puede generar complicaciones a la hora de tener que registrarse y mantener varias cuentas activas. Los alumnos tienen que recordar las direcciones URL, contraseñas, y la

forma de navegar a través de diferentes interfaces. (...) A su vez, todas estas herramientas distribuidas en la red pueden no estar disponibles el tiempo suficiente, de manera que es necesario desarrollar estrategias para recuperar la información periódicamente y así evitar pérdidas de contenido y procesos educativos valiosos.”(Andreoli, 2012)

Además, el uso de PLE en el ámbito de la educación formal obliga a plantear nuevas preguntas al respecto de las instancias de evaluación: ¿cómo calificar el trabajo y el aprendizaje realizado en estos ámbitos? Reig (en Adaime, Binder y Piscitelli coords., 2010) y Andreoli (2012) proponen hacerlo a través de la construcción de *e-portfolios*, espacios digitales —blogs, wikis, sitios web— destinados a reunir y documentar experiencias, proyectos, documentos, fotos, videos, para dar cuenta de los trayectos formativos atravesados por su creador. La ventaja de estos portfolios virtuales por sobre las carpetas o compilaciones de trabajos en papel reside en que el contenido online posibilita volver indefinidamente sobre lo publicado para releer, editar e incorporar comentarios. Así, los trabajos publicados allí pueden continuar modificándose y enriqueciéndose a través del tiempo para incorporar las sugerencias de la comunidad de lectores que accede al mismo (profesores, compañeros, amigos, familiares, colegas, otros internautas interesados en el tema). Por estas características, los e-portfolios habilitan procesos de formación continua y pueden acompañar al estudiante a lo largo de su vida académica y profesional.

Reig también recomienda el uso de modalidades de evaluación entre pares, basadas en criterios como la relevancia de las fuentes empleadas por los trabajos, o la calidad y cantidad de vínculos y aportes que generan los estudiantes hacia el interior de su comunidad de aprendizaje.

En síntesis, si los críticos de los EVEA los definen como *jardines vallados*, los PLE son presentados por Andreoli como *espacios porosos, interconectados y reticulares*. Reig los piensa como entornos *libres y personalizables*, que brindan oportunidades para el desarrollo de un aprendizaje sostenible, informal y autónomo de las instituciones. Así, en tanto escenografías comunicativas y redes de herramientas para la formación personal de un estudiante, los PLE pueden servir para potenciar el aprendizaje formal e informal. A la vez, pueden ser pensados como alternativas o complementos de los EVEA.

Finalmente, el tercer y último modelo en el que interesa detenernos es el de los MOOC. Se trata de propuestas de inscripción libre y gratuita, ofertadas a través de diferentes plataformas digitales, con una escala masiva de participación y basadas en contenidos de acceso gratuito en la web. Los temas abordados varían enormemente

(matemática, historia del arte, literatura, estadística, ciencias de la educación, ciencias ambientales, medicina, veterinaria, entre muchos otros), al igual que las características de sus participantes, que suelen tener edades, historias, orígenes y motivaciones sumamente disímiles. Habitualmente, se diferencia a los llamados xMOOC de los cMOOC: mientras que los primeros se basan en un modelo más tradicional, de transmisión de contenidos, con docentes y estudiantes claramente diferenciados, los cMOOC son propuestas de corte conectivista³⁶ (precisamente, la “c” hace referencia a esta corriente), enfocadas en la construcción de conocimientos por parte de una comunidad que comparte intereses. Los xMOOC son ofertados por organizaciones de gran escala (algunas de las más conocidas son *Udacity*³⁷, *Coursera*³⁸ y *edX*³⁹, todas ellas creadas durante 2012), habitualmente en asociación con grandes universidades que financian los cursos. Además, suelen tener un formato más estructurado (similar al de un curso universitario tradicional, con clases grabadas en video, cuestionarios y exámenes), mientras que los cMOOC son descritos como una experiencia más caótica, donde cada participante fija objetivos propios de aprendizaje. Sin embargo, la diferenciación entre uno y otro tipo de curso no siempre es tan clara y, en la instancia inicial y de experimentación en la que se encuentran hoy los MOOC, pueden encontrarse propuestas híbridas.

La posibilidad de acceder a este tipo de formación de manera abierta y gratuita ha resultado particularmente novedosa y movilizó debates en países como Estados Unidos, donde la educación universitaria es muy costosa y solo accesible para una elite (Carr, 2012)⁴⁰. Su masividad, sin embargo, debe ser relativizada, ya que cursar y aprobar un MOOC demanda condiciones y requisitos con los que no todas las personas cuentan: una conexión a Internet de calidad; en muchos casos, conocimientos avanzados de inglés —idioma en que se ofertan la mayoría de los cursos—; y, especialmente, las competencias y la formación previa necesarias para dar seguimiento a un curso de nivel universitario de forma autónoma.

Dado que se trata de un formato muy nuevo, aún en una fase exploratoria, cada MOOC presenta características diferentes —de la misma manera, su calidad educativa también varía ampliamente—. Habitualmente, el modelo combina

³⁶ El *conectivismo* es una teoría del aprendizaje desarrollada por George Siemens en 2004. Este autor plantea que la distribución en red de la información en la era digital requiere de métodos de aprendizaje acordes. Así, propone alentar el desarrollo de conexiones a través de comunidades de práctica o redes personales o profesionales, planteando que las interacciones en este marco promueven la adquisición de conocimientos (Reig, en Adaime, Binder y Piscitelli coords., 2010)

³⁷ <https://www.udacity.com/>

³⁸ <https://www.coursera.org/>

³⁹ <https://www.edx.org/>

⁴⁰ Carr (2012) da cuenta de que el costo promedio de una licenciatura en Estados Unidos es de más de U\$S 100.000, llevando a que los estudiantes y sus familias deban contraer grandes deudas para poder afrontar las cuotas de las universidades.

características de EVEA y PLE; espacios centralizados/cerrados y descentralizados/abiertos. Los cursos se apoyan en un entorno virtual, donde puede encontrarse el programa y el recorrido propuesto para cada semana; contenidos en texto y/o video (clases grabadas); foros de discusión; ejercicios de opción múltiple. A esta base pueden sumarse una variedad de actividades, obligatorias u optativas, en espacios descentralizados, que incluyen redes sociales (sobre todo, Facebook, Twitter y Google+), blogs, wikis, chat, Google Hangouts y otras herramientas de la Web 2.0. En este marco multimedia, los estudiantes pueden seleccionar con cuáles de estas herramientas trabajar de acuerdo a sus preferencias e intereses:

“El cambio es, en definitiva, desde ‘éste es el contenido del curso’, con un programa (currículo) de contenidos establecidos y cerrado, hacia ‘éste es el ecosistema del curso’, con un programa (currículo) con márgenes de libertad, de construcción, incluso de los contenidos concretos que se pretende aprender, por parte de los participantes.” (Reig, en Adaime, Binder y Piscitelli coords., 2010:194)

Las redes personales de aprendizaje construidas por los participantes en espacios descentralizados permiten que, aun tras finalizar el curso, pueda darse continuidad al aprendizaje: los espacios en las redes sociales, por ejemplo, continúan abiertos y activos.

Una característica de los xMOOC es que, para soportar números elevados de inscriptos, tienden a apoyarse en un alto grado de automatización, delegando en las computadoras muchas de las tareas habitualmente realizadas por profesores: moderación de discusiones, corrección y evaluación de tareas y exámenes (necesariamente de opción múltiple). Pese a que el desafío de procesar la enorme cantidad de información generada por los estudiantes de manera eficiente puede ser muy interesante desde un punto de vista técnico, es válido discutir en qué medida esta estandarización en el tratamiento de las actividades puede motivar a los estudiantes y promover en ellos un aprendizaje comprometido, creativo, significativo o crítico. De hecho, estas características han promovido críticas muy negativas —y quizás algo apocalípticas— del fenómeno:

“Si la educación superior ha llegado al punto de meramente entregar listas de lecturas, recursos en la web, exámenes estandarizados y procesos formales, entonces puede que la historia de la educación realmente haya terminado y haya llegado el momento de aceptarlo”⁴¹ (Popenici, 2013)

⁴¹ “If higher education reached the point of simple delivery of various reading lists, different resources, standardized tests and formal processes then it may be that the history of education really ended and we reached the days to accept it.”

Sin embargo, también es necesario observar que, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, algunos cursos buscan resolver las dificultades de la masividad por una vía diferente a la automatización: a través de dinámicas colaborativas y de la evaluación entre pares. Estos xMOOC promueven la creación de grupos de estudio virtuales —que, a veces, cuando la geografía lo permite, derivan en encuentros cara a cara— y proponen como proyectos finales tareas de tipo creativo o ensayos, evaluadas y calificadas por los propios estudiantes. Para Anderson (2012), la evaluación entre pares genera una riqueza de lecturas y debates en torno de los trabajos que puede resultar más motivadora que las calificaciones finales. De hecho, debería reflexionarse sobre el sentido de emitir una calificación final en un curso de estas características —¿para qué y para quién se evalúa?— y desde esos interrogantes pensar qué tipo de evaluación puede ser útil, pertinente y significativa en ese contexto.

La tasa de deserción de los MOOC suele ser muy alta: a modo de ejemplo, de los 155.0000 inscriptos en un curso sobre circuitos electrónicos ofertado por el MIT en 2012, solo un 5% logró aprobar (Carr, 2012). 7.000 estudiantes aprobados, sin embargo, no son pocos para un curso de nivel universitario sobre un tema complejo. Especialmente si se toma en cuenta que, aunque los xMOOC otorgan un certificado digital de aprobación, estos documentos tienen hoy un valor simbólico antes que real validez en el mundo laboral o académico. Lo que moviliza a los participantes suele ser un interés auténtico en la temática tratada y una fuerte motivación por aprender, antes que el deseo de acceder a un certificado que avale sus conocimientos.

Es una realidad, sin embargo, que la motivación por detrás de los xMOOC no es meramente filantrópica. Las universidades participantes los ofertan movilizadas por intereses comerciales, dado que estos cursos gratuitos funcionan como herramientas de marketing, ayudándolas a atraer nuevos estudiantes hacia sus actividades pagas. Partiendo de esta base, sería dudoso que el modelo pudiera desplazar o reemplazar los estudios universitarios, como sugieren algunos de sus defensores más optimistas. Sin embargo, para Shirky (2012), los MOOCs pueden ayudar a ampliar el acceso a la educación para quienes se encuentran excluidos o inadecuadamente representados por el sistema universitario actual.

Aún con sus debilidades y limitaciones, es posible coincidir con Anderson (2012) en que los MOOC plantean interesantes interrogantes en torno al rol de los profesores, el concepto de *estudiante*, el sentido de un título universitario e incluso la misión de las universidades en tanto instituciones. En el marco de este trabajo, interesa destacar el valor que tienen estas propuestas a la hora de repensar las posibilidades de la educación superior para alcanzar públicos habitualmente excluidos,

extender la formación a lo largo de la vida de las personas de un modo viable y sostenible y, fundamentalmente, movilizar y sostener el interés y la motivación de un conjunto de estudiantes con historias y características fuertemente diversas.

2.5 Desigualdades, tensiones e interrogantes en torno a los medios digitales

“La información sólo nos hace más sabios y más sensatos si nos
acerca a los hombres.”

José Saramago, “¿Para qué sirve la comunicación?”

Desde la década de 1990, diferentes discursos a nivel mundial han entonado odas a la renovación del sistema educativo a través de la incorporación de TIC. Por detrás de estas propuestas, asoma una confianza renovada —y a veces desmedida— en las nuevas tecnologías, basada en la creencia de que la innovación tecnológica aumenta la calidad educativa —al permitir el acceso a competencias requeridas por el mundo laboral y favorecer la inclusión de los estudiantes en las sociedades del conocimiento— y ayuda a promover la autonomía de los estudiantes —en desmedro del disciplinamiento que tradicionalmente había caracterizado a las instituciones educativas— (Yeremian, 2010). Este tipo de iniciativas parece haberse nutrido del *imaginario telecomunicacional*, término con el cual Cabrera denomina al núcleo de la sociedad de la información y la matriz simbólica de las nuevas tecnologías:

“el magma de representaciones, afectos y deseos centrados en las ‘nuevas tecnologías de la información y de la comunicación’ cuyos elementos definitorios son la *pancomunicación*, la *tecnoinformación* y la *orientación al futuro*” (Cabrera; 2006:146).

Para Cabrera (2006), integran este imaginario la creencia en la comunicación y la conexión como imperativos (se debe comunicar sin importar qué se comunica); la centralidad de las tecnologías informáticas; y la confianza en la tecnología como novedad permanente y destino inevitable, que se traduce en promesas y esperanzas de desarrollo y progreso. Con base en estas ideas, algunas propuestas educativas que incorporan TIC han tomado cierto tinte tecnofílico, fascinadas por la novedad de los dispositivos técnicos pero sin tener demasiado claros los por qué y los para qué de su introducción en la universidad.

Otra deriva habitual de estas propuestas ha sido la del *tecnodeterminismo tecnológico*: “(...) la noción de que la tecnología digital producirá automáticamente ciertos tipos de efectos (por ejemplo, en relación con ‘estilos de aprendizaje’ o formas particulares de cognición) sin tener en cuenta los contextos particulares en los que se

use, o los actores sociales que la empleen” (Buckingham, 2006:2). Sin embargo, la mera introducción de tecnologías en los procesos de enseñanza no es garantía de mejora en las prácticas educativas. De hecho, según postulan algunos estudios, puede acabar sirviendo para reforzar los modelos establecidos de enseñanza y aprendizaje antes que para transformarlos (Onrubia, 2005).

La propuesta de este trabajo pretende distanciarse de esas derivas y escapar del tecnorromanticismo, recuperando la idea de Litwin (2005) de que “la tecnología limita o enmarca, potencia o banaliza la propuesta pedagógica y didáctica” y por eso su integración a un proyecto debe abordarse desde una posición crítico-reflexiva y problematizadora. Incorporar a las TIC exige como requisito previo plantear preguntas, intentar entender de qué manera la propuesta de enseñanza proyectada cambia al incluirlas y al dejarlas afuera; en qué medida las tecnologías favorecen o perjudican un determinado tratamiento del contenido a abordar y acompañan o complejizan el aprendizaje de los estudiantes.

En cualquier caso, no será (únicamente) la tecnología el elemento desde el cual analizar o reconstruir una práctica de la enseñanza, sino que habrá que colocar en primer plano la propuesta didáctica que enmarca el uso de las TIC, ya que, en definitiva, “(...) los cambios más importantes causados por las tecnologías no son por las tecnologías mismas, sino por un cambio de ideas y prácticas sociales que las acompañan” (Burbules, 2008). O, en palabras de Pinto, “(...) no es la tecnología la que nos permite producir (...) cambios, sino nuestra decisión de imaginar con y a través de ella” (2007).

También resulta fundamental descartar toda apropiación meramente instrumental de la tecnología: los dispositivos no son neutrales. Como cualquier otro medio, los medios digitales representan el mundo —no lo reflejan—, recortan e interpretan la realidad. Por eso, es necesario ampliar (y, como señala Buckingham, también revisar) los enfoques críticos desarrollados desde las ciencias de la comunicación para el estudio de los *mass media* a los nuevos medios:

“Si queremos usar Internet o los otros medios digitales para enseñar, tenemos que equipar a los estudiantes para que comprendan y critiquen estos medios: no podemos emplearlos de un modo simplemente funcional o instrumental.”
(Buckingham, 2006:5)

Entonces no se trata solo de introducir a las TIC en el abordaje de los contenidos curriculares, sino que también debemos preguntarnos por los modos de convertir a las tecnologías (y sus impactos en nuestras maneras de enseñar y aprender en las diferentes disciplinas) en objetos de la reflexión (Lion, 2008).

A la vez, como señala Burbules, de los usos que hacemos de cualquier dispositivo tecnológico suelen desprenderse consecuencias inesperadas, incluso nuevos propósitos que nunca habíamos anticipado —positivos y negativos, auspiciosos y preocupantes—. Por eso, el autor destaca la necesidad de adoptar *una visión realista de las tecnologías en educación*:

“Necesitamos estar abiertos todo el tiempo a la posibilidad de que sus efectos no van a ser lo que esperábamos, porque ésa es la lección que nos dan todos los cambios tecnológicos.” (Burbules, 2008:40)

Antes que una perspectiva instrumental de las tecnologías —en tanto herramientas o artefactos técnico-funcionales—, la mirada desde la cual este trabajo propone pensar a la tecnología busca ser *relacional*. Siguiendo los desarrollos de Lion (2008), partimos de entender que las tecnologías son *artefactos culturales y materiales simbólicos*, cuyos usos transforman el medio que las rodea —el afuera— e incluso a nosotros mismos.

Por otra parte, es necesario tener presentes a las desigualdades que condicionan y limitan la apropiación de los dispositivos digitales: la(s) *brecha(s) digital(es)*, “(...) la distancia existente entre los países o grupos sociales con capacidad de incorporar las tecnologías de la información y los países o grupos sociales con incorporación tecnológica más lenta” (Aguiar, 2007:121)⁴², y la *brecha generacional*, que da cuenta de “(...) la diferencia en cuanto al uso y apropiación de las nuevas tecnologías por grupos según rango de edad” (Andreoli, 2012). Porque estas desigualdades existen, quizás debemos desconfiar de conceptos como el de *nativo digital* o *generación digital* que, alerta Buckingham, “(...) esencializa[n] a los jóvenes, y puede[n] llevarnos a hacer caso omiso de las desigualdades y las diferencias entre ellos” (2006:3).

En síntesis y retomando nuevamente las palabras de Buckingham, “(...) tenemos simplemente que dejar de pensar meramente en términos de tecnología, y empezar a pensar de nuevo en el aprendizaje, la comunicación y la cultura” (2006:8).

3. Diagnóstico

3.1 Propósitos del diagnóstico y marco metodológico

⁴² Ahondando en el concepto, Ortega Gutiérrez plantea que “la brecha digital es un fenómeno complejo que incluye varias brechas interdependientes: la económica, la tecnológica, la de conocimiento —que preferimos denominar *competencia tecnológica e informática*—, la cultural —que optamos por denominar *competencias digitales culturales*— y la brecha política.”(en García Canclini, Urteaga y Castro coords., 2012: 119)

Para transformar una situación es necesario conocerla. Por ese motivo, creemos que, como instancia previa al diseño de cualquier proyecto educativo, es necesario captar y analizar la situación inicial en la que se busca intervenir, a través de un diagnóstico.

A la vez, todo proceso de diagnóstico abordado desde las Ciencias de la Comunicación tiene como objetivo la comprensión e interpretación de las prácticas sociales y los sentidos que los sujetos les asignan, sus experiencias, interpretaciones, valoraciones, las relaciones que entablan con otros y, especialmente, sus sueños y deseos de futuro (TPPC, 2009).

Concretamente, al diseñar un Taller de Escritura extracurricular, interdisciplinar y de modalidad combinada, emergen una serie de interrogantes en conexión a cuatro ejes clave: el lugar de la escritura en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA; los usos de las nuevas tecnologías de información y comunicación desarrollados por los estudiantes y graduados; el nivel de conocimiento y participación respecto a los Talleres Extracurriculares ofertados desde la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación; y el rol que juega la interdisciplina en la formación y desempeño profesional.

En primer lugar, es necesario preguntarse por el lugar que ocupa la escritura en las carreras de grado de la Facultad. ¿Qué tipo de relación establecen estos estudiantes con la comunicación escrita a lo largo de sus carreras? ¿Existen asignaturas dentro de sus planes de estudio que —de manera explícita o implícita— aborden y problematicen los procesos de escritura? ¿Qué y cómo se escribe en estas cinco carreras de grado? ¿Qué géneros discursivos se trabajan de forma más habitual? ¿Se describe, se relata, se informa, se argumenta? ¿Qué fortalezas y qué dificultades detectan cuando tienen que escribir?

Pero a la vez es importante interesarse por lo que ocurre en el ámbito laboral. ¿Qué lugar ocupa la escritura en el desempeño de un sociólogo, un trabajador social, un politólogo, un comunicólogo, un licenciado en Relaciones del Trabajo? Y, en definitiva, también se trata de interrogar(se) por las conexiones entre la escritura y las ciencias sociales y por los imaginarios que los estudiantes y graduados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA tienen al respecto de este vínculo.

Un segundo nivel de indagación atañe a los usos y prácticas que los estudiantes y graduados de la Facultad despliegan en relación con las TIC. ¿De qué equipamiento tecnológico disponen (computadora, impresora, conexión a Internet, dispositivos móviles)? ¿Desde qué lugar, cómo y con qué frecuencia acceden a Internet? ¿Qué aplicaciones web utilizan y con qué fines (correo electrónico, mensajería instantánea, microblogging, video-conferencia, blog, wikis, documentos

compartidos, RSS, marcadores sociales, presentaciones, redes sociales, recursos compartidos de multimedia)? ¿Cuentan con experiencias previas en la formación mediada con TIC? ¿En qué ámbitos? Y, especialmente, ¿qué imaginarios tienen al respecto de la incorporación de las nuevas TIC a la formación superior?

Un tercer nivel —más específico— de indagación se vincula con los TEX ofertados desde la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación⁴³. ¿Los estudiantes de la Facultad conocen estos talleres? ¿Han participado de alguno? ¿Qué es lo que los atrae o los distancia de la propuesta? ¿Existen otras iniciativas semejantes impulsadas desde las demás carreras o en otros ámbitos de la Facultad?

Y un último nivel atañe al lugar que la interdisciplina ocupa en la Facultad y en el desempeño de los profesionales que surgen de ella. ¿Los estudiantes tienen hoy posibilidades de interactuar con estudiantes de otras carreras de la Facultad? ¿Comparten la cursada de asignaturas obligatorias u optativas, actividades extracurriculares, colaboran en proyectos de investigación, intervención o extensión? ¿Qué tipo de interacciones e intercambios se generan? ¿Cuál es el sentido o la importancia del trabajo interdisciplinar en la formación de un profesional de las ciencias sociales? ¿Y qué lugar ocupa la interdisciplina en el desempeño de un graduado? ¿En qué ámbitos y con qué tareas se entrecruzan las áreas de acción de los graduados de las diferentes carreras de la facultad?

A través del diagnóstico, se intento explorar los interrogantes nucleados en torno a estas cuatro dimensiones de análisis. Se trata de ejes que han permitido recortar y enfocar el universo de investigación y han sido la guía para decidir qué información relevar.

La modalidad propuesta para el abordaje del diagnóstico, centrado en comprender el significado que los actores sociales otorgan a sus acciones, se encuadra dentro del *enfoque cualitativo* y de una *perspectiva interpretativa*. Específicamente, se ha optado por trabajar con la técnica de *entrevista*.

Taylor y Bogdan (citados por Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004) caracterizan a la investigación cualitativa como *inductiva* —ya que toma a los datos como punto de partida para desarrollar conceptos y modelos—; *humanista* —interesada por las luchas cotidianas de las personas, sus deseos, esperanzas, éxitos y fracasos—; *naturalista* —inclinada a interactuar con los actores modo no intrusivo, pero consciente de los efectos que el accionar del investigador genera sobre los informantes—; centrada en un abordaje holístico del escenario y las personas; y dispuesta a la suspensión de las

⁴³ Para conocer más acerca de los TEX, propuesta en la que se sugiere encuadrar el taller diseñado en esta tesina, ver el apartado 1.2 *Justificación de la propuesta*.

creencias y predisposiciones del investigador para intentar comprender las perspectivas de todos los actores.

Dado que los métodos cualitativos permiten que los investigadores permanezcan muy cerca del mundo empírico y aseguran el ajuste entre los datos y las palabras y acciones reales de las personas, se considera que contribuyen a asegurar la *validez interna* de la investigación. Para Álvarez-Gayou Jurgenson (2004), la *validez* en el paradigma cualitativo se asocia fuertemente a la *autenticidad*, "(...) la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga (...)" (2004:31); "(...) que las personas logren expresar realmente su sentir" (2004:32).

Puntualmente, la perspectiva interpretativa apunta a comprender experiencialmente los hechos sociales para alcanzar una *descripción densa*. Interpretar el flujo del discurso social significa, en términos de Geertz "(...) rescatar lo dicho en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta" (Geertz, 1973:32).

En este encuadre, hace sentido optar por la *entrevista en profundidad* como técnica de registro de información, ya que ésta permite acceder a información muy rica acerca de las experiencias, sentimientos, percepciones, impresiones de los entrevistados, de manera intensiva, contextualizada y holística, y expresada en los términos de sus protagonistas (Valles, 1997). Por este motivo, se trata de una herramienta muy adecuada para trabajos exploratorios o de reconocimiento.

Según explica Valles (1997), la entrevista, basada en el diálogo entre investigador y entrevistado, es una de las llamadas técnicas de conversación y presenta similitudes y diferencias con respecto a una conversación informal. Se trata de una mezcla de conversación y preguntas insertadas, en la cual no deberían evidenciarse al entrevistado los objetivos del investigador o la estructura de la pauta guía. Presenta la ventaja de facilitar una interacción directa, personalizada, espontánea y flexible, que permite al investigador ahondar en los temas de su interés a través de la repregunta y la clarificación.

Específicamente, la modalidad de la entrevista en profundidad se centra en la exploración de un tema a partir de la experiencia de los actores. Si bien se apoya en una pauta guía, ésta es flexible y se orienta a dejar hablar al entrevistado para conocer su punto de vista.

3.2 Objetivos de las entrevistas, composición de la muestra y técnicas de análisis

En el encuadre de este diagnóstico, el objetivo de las entrevistas en profundidad realizadas fue el de *explorar e indagar* en

- a. las experiencias, necesidades, inquietudes y deseos de los estudiantes y graduados de las cinco carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA al respecto de la escritura;
- b. los usos y prácticas que desarrollan con respecto a las nuevas tecnologías de información y comunicación;
- c. el nivel de conocimiento y participación que manifiestan en relación con los Talleres Extracurriculares (TEX) ofertados desde la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación;
- d. su percepción y valoración del lugar de la interdisciplina en la formación y desempeño de un profesional de las ciencias sociales.

Con esta orientación, se elaboró una pauta guía para las entrevistas (ver **Anexo C**), estructurada en base a los cuatro ejes de análisis señalados.

Cada uno de estas dimensiones fue a su vez desglosada en tópicos y líneas de indagación específicas. La pauta guía no fue pensada como un cuestionario fijo, sino como una herramienta de trabajo, ordenadora pero flexible. Durante las entrevistas, se intentó lograr un encadenamiento natural y no forzado de las temáticas abordadas, articulado a partir del discurso del entrevistado y abierto a la repregunta y profundización en las cuestiones de interés que emergieran a lo largo de la conversación.

En cuanto a los destinatarios, el universo de estudio contemplado para la realización de estas entrevistas comprendió a los estudiantes avanzados y graduados recientes de las cinco licenciaturas ofertadas por la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. A los fines de este diagnóstico, se consideró *estudiante avanzado* a aquel que, en el momento de realización de las entrevistas, se encontrara cursando el último año de su carrera y *graduado reciente* a aquel que hubiera completado el plan de estudios durante el último año y medio.

Mientras que en la investigación cuantitativa la selección de una muestra representativa de un universo se considera fundamental para poder generalizar los resultados, en el enfoque cualitativo esta preocupación no se toma en cuenta, ya que “si (...) buscamos conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004:32). También Geertz caracteriza a la perspectiva interpretativa como *microscópica*, anclada en contextos y problemáticas de pequeña escala. Por eso, las conclusiones de la *descripción densa* tienen siempre un “(...) carácter específico y circunstanciado” (1973:34) y son

inseparables de los hechos empíricos; resulta imposible generalizar *a través* de casos particulares, solo podemos hacerlo *dentro de ellos* (Geertz; 1973:36).

Partiendo de estas consideraciones previas, la muestra delimitada con base a este universo no fue ni pretendió ser representativa, pero se intentó orientar su composición con el objetivo de garantizar mínimamente su heterogeneidad y evitar sesgos incontrolados o excesivos. Por ese motivo, se seleccionaron inicialmente dos entrevistados por cada una de las carreras, de manera que todas ellas se encontraran representadas de manera equivalente. Se optó por un procedimiento muestral no probabilístico, basado en la denominada *técnica de la bola de nieve* —acuñada por Coleman (1958), pero con antecedentes en desarrollos previos de Katz y Lazarsfeld (1955)—. Esta técnica se caracteriza por iniciar la investigación con un muestreo aleatorio de personas pertenecientes a la comunidad de interés, que a su vez facilitan el contacto de otras provenientes de su círculo de familiares, amigos o conocidos (Valles, 1997). En este caso, se optó por difundir la convocatoria a través de grupos de Facebook asociados con la Facultad (*Facultad*⁴⁴, *Tesistas Comunicación Fsoc*⁴⁵, *Relaciones del Trabajo*⁴⁶, *Trabajo Social*⁴⁷). En respuesta a este pedido, algunos miembros de los grupos se ofrecieron personalmente como voluntarios, mientras que otros recomendaron a compañeros, amigos y conocidos.

Si bien inicialmente se había planeado entrevistar a dos personas por carrera, en el caso de Ciencias de la Comunicación se reconoció que los dos estudiantes entrevistados presentaban muchas similitudes en su perfil (ambos cursaban la orientación en Educación y Comunicación y sus intereses profesionales se vinculaban a la docencia y la investigación). En consecuencia, se optó por sumar una tercera entrevistada, proveniente de la orientación en Políticas y Planificación de la Comunicación y con experiencia laboral en el ámbito de la publicidad, a fin de aportar diversidad a la muestra.

Las 11 entrevistas en profundidad que finalmente constituyeron el corpus de análisis se realizaron entre el 6 y el 23 de octubre de 2013. Fueron grabadas y posteriormente desgrabadas⁴⁸. Para su procesamiento y sistematización, se optó por la construcción de una matriz de datos de doble entrada (ver **Anexo E**), destacando en el eje vertical las cinco carreras de grado de la facultad y, en el eje horizontal, los cuatro ejes temáticos seleccionados: relación con la escritura, usos de TIC,

⁴⁴ <https://www.facebook.com/groups/169730909716616/>

⁴⁵ <https://www.facebook.com/groups/384277981615386/>

⁴⁶ <https://www.facebook.com/groups/rtsoc/>

⁴⁷ <https://www.facebook.com/groups/21470096317/>

⁴⁸ La totalidad de entrevistas desgrabadas que han constituido el corpus de análisis se encuentran disponibles en el **Anexo D**.

conocimiento de los TEX y experiencias de interdisciplina. A partir de la lectura de las desgrabaciones de las entrevistas, se procedió a identificar los sentidos y las prácticas vinculados a cada uno de los ejes, para capturarlos en la matriz.

Posteriormente, se avanzó en la descripción, análisis e interpretación de los datos, que se desarrollará a continuación. Vale destacar que estas tareas se encuentran siempre atravesadas por la mirada del analista. En este caso, el número y la duración de las entrevistas, sumados a la riqueza de los relatos de los entrevistados, permitieron recoger una gran cantidad de información, que las limitaciones de extensión de esta tesina impiden abordar en detalle. Por lo tanto, se ha optado por realizar un recorte, tomando en consideración los objetivos propuestos al inicio del trabajo de campo y los requerimientos del diseño del taller. Sin embargo, a futuro, la riqueza del material recogido podría habilitar el surgimiento de otros interrogantes e impulsar la reflexión hacia nuevas direcciones.

3.3 **Análisis e interpretación de las entrevistas**

3.3.1 **Relación con la escritura**

Interrogantes clave
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué tipo de relación establecen los estudiantes y graduados de la Facultad con la comunicación escrita a lo largo de sus carreras?• ¿Qué lugar creen que ocupa la escritura en el desempeño de un profesional de las ciencias sociales?• ¿Qué y cómo se escribe en las cinco carreras de grado? ¿Qué géneros discursivos se trabajan de forma más habitual?• ¿Existen asignaturas dentro de los planes de estudio que —de manera explícita o implícita— aborden y problematicen los procesos de escritura?• ¿Qué fortalezas y qué dificultades detectan cuando tienen que escribir?

Todos los entrevistados valoran la escritura como una habilidad indispensable para cualquier profesional de las ciencias sociales, sin importar la frecuencia con que éste efectivamente escriba en el ámbito laboral:

“[La escritura] es súper importante, trabajes en donde trabajes. Si vos estudiaste comunicación, deberías saber escribir y escribir bien.” (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

“(…) más allá de que una persona decida o no investigar, me parece que la escritura es primordial (...) si vos tenés que redactar tu curriculum, qué ponés

primero, qué ponés después (...) Me parece que no podés dejarla de lado en ningún tipo de trabajo" (Estudiante de Relaciones del Trabajo)

"La escritura es en el ámbito formal una gran, gran herramienta y una gran llave para conseguir vinculaciones, articulaciones, conseguir recursos. (...) Estás todo el tiempo escribiendo, no te podés salvar de escribir" (Estudiante de Trabajo Social)

"Cuando se entra dentro del circuito académico, uno vive de lo que publica, cómo se posiciona dentro de un tema, y para eso es imprescindible escribir." (Estudiante de Ciencia Política)

"Me parece súper importante la escritura. El formato que uno utiliza, cómo expone los hechos." (Graduada de Sociología)

Se observa que la mitad de los entrevistados se desempeñan en puestos donde la comunicación escrita ocupa un lugar central, al incluirse entre sus principales actividades la redacción de contenidos, posteos en redes sociales, informes y encuestas, o la formulación de proyectos. Y varios de quienes componen la otra mitad admiten que una porción importante de sus intercambios comunicativos en el ámbito laboral tiene lugar por vía escrita, a través del intercambio de correos electrónicos.

Puede inferirse que varios de los entrevistados perciben la escritura como una actividad compleja y socialmente situada, ya que demuestran ser conscientes de los desafíos particulares que plantean los *géneros profesionales* propios de su área específica de desempeño. Una estudiante que escribe textos para páginas web explica:

"[Las notas] no pueden ser muy extensas, y quizás tienen que tratar de tener visualmente más ítems, tablas, para un lector que está leyendo desde la computadora." (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

Y una graduada que redacta informes de investigación en una entidad estatal señala:

"(...) yo tengo que usar un lenguaje mucho más metodológico, objetivo, pues yo soy la que refleja números y características, por ejemplo, no puedo dar una opinión tan clara o tan abierta." (Graduada de Ciencia Política)

Esta concepción del problema retórico en su complejidad (características de la audiencia, propósito comunicativo, contexto) es uno de los comportamientos que identifican a los escritores expertos (Cassany, 1987). Y probablemente sea posible reconocer en estos estudiantes y graduados entrevistados a un conjunto de escritores expertos, en la medida en que, durante su trayecto por la universidad, han logrado atravesar con éxito una serie de actividades de análisis y producción de textos y han desarrollado esquemas de pensamiento y usos del lenguaje propios de sus campos de

estudio y de su profesión, para estar ahora, hacia el final de sus carreras universitarias, comenzando a formar parte de una comunidad discursiva asociada a un ámbito académico y/o profesional. Esto no impide que los entrevistados sean capaces de reconocer en sí mismos fortalezas y dificultades a la hora de escribir: se observa que 9 de los 11 pueden identificar áreas de dificultad o aspectos que desearían profundizar en relación con sus habilidades de escritura. Desde el desafío de elaborar un informe técnico demandado en su ámbito laboral, hasta el de componer la crónica de un viaje de campo reciente, o simplemente desarrollar el hábito de escribir por iniciativa propia —y no por imposición externa— sobre temas de interés personal, las dificultades mencionadas son muy diversas.

Al interior de la Facultad, los géneros más ejercitados son los de tipo académico, siendo las monografías, los parciales presenciales y domiciliarios los más mencionados. Cuando componen textos académicos, los entrevistados ponen en juego operaciones retóricas como definir, describir, desarrollar, ejemplificar, analizar, relacionar, opinar, reflexionar, aplicar teoría al análisis de un caso o comparar y contrastar posturas de diferentes autores. Se trata de prácticas de escritura complejas, que suelen exigir conceptualización y análisis, antes que la mera descripción o relato de los desarrollos de un autor:

“Se apunta mucho a la conceptualización y al entendimiento. No pasa por contar, no es descriptivo. De hecho, si llegás a describir nomás, te va a ir mal.”
(Estudiante de Relaciones del Trabajo)

Si se va más allá de estas coincidencias iniciales, se aprecian algunas variaciones en los géneros discursivos abordados de acuerdo a la carrera, lo que da cuenta de una especificidad en la cultura discursiva de las diferentes disciplinas: los futuros sociólogos destacan el trabajo con la escritura académica y la formulación de proyectos de investigación; los politólogos, la redacción de trabajos de corte ensayístico; los trabajadores sociales resaltan al informe social y la crónica; y, en el ámbito de las relaciones del trabajo, se focaliza en el informe de investigación en base a diagnósticos y trabajos de campo y aparecen algunas menciones a géneros específicos del rubro (el *curriculum vitae*, la carta de motivación). Quienes provienen de la carrera de Ciencias de la Comunicación dan cuenta del abordaje de un amplio y heterogéneo abanico de géneros, que incluye escrituras ficcionales, crónicas, trabajos periodísticos y ensayos. Dentro de este espectro tan variado, los géneros académicos serían comparativamente más sencillos, mientras que la escritura de ficción es caracterizada como la más desafiante, por poner en juego la creatividad y requerir un mayor involucramiento de la propia subjetividad:

“Me resultó más difícil, pero a la vez mucho más interesante, cuando tuve que escribir ficción (...) porque sentía que esos textos hablaban mucho más de mí (...) Los leía y me daba vergüenza porque sentía que contaban un montón de cosas personales (...)” (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

“A mí, el [texto] ficcional siempre me resultó más difícil...por lo que implica pensar, imaginar algo que no existe (...)” (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

La creatividad es, de hecho, una característica apreciada por la mayoría de los entrevistados en conexión con la escritura. Así, los textos que permiten ponerla en juego son valorizados por sobre aquellos que no lo habilitan:

“...los usos de la escritura en el laburo refieren a tareas específicas de laburo, no presentan ninguna creatividad.” (Estudiante de Sociología)

“[refiriéndose a la escritura de ficción] (...) era más desarrollar algo de la nada. (...) Más complicado, pero al mismo tiempo, más rico. Desarrollás la creatividad, también.” (Estudiante de Relaciones del Trabajo – cursó algunas materias de Ciencias de la Comunicación)

Esta valoración de la escritura creativa y de ficción por parte de estudiantes y graduados del ámbito de las ciencias sociales resulta interesante si se considera que la escritura literaria puede ser una vía de indagación para cuestionar y problematizar lo establecido, construir nuevas hipótesis sobre lo real, e imaginar otros mundos posibles:

“La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón.” (Bruner, 1986:160)

Precisamente, si la formación en ciencias sociales suele enfocarse hacia el desarrollo de profesionales reflexivos, creativos y críticos, éstas competencias pueden desarrollarse también a través de la escritura literaria (Klein, 2013), camino que en nuestra facultad parece estar siendo explorado solo por la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Por otra parte, pese a que en las cinco licenciaturas existe un fuerte trabajo con la comunicación escrita, de las entrevistas se desprende que los docentes brindan una orientación y un acompañamiento acotados frente las tareas de producción de textos, en línea con lo que se señalaba en el apartado 1.3, *Escritura y ciencias sociales*.

Una primera área problemática se vincula a las *consignas de escritura formuladas desde los equipos docentes*. Se observa que las tareas de escritura propuestas no siempre son encuadradas en un género discursivo específico, quizás

porque los docentes no tienen en claro las características de los géneros, o no los perciben como modos de desarrollar actividades sociales (Ávila y Laco, 2012).

El caso del *trabajo práctico* es ilustrativo: la denominación engloba a un conjunto de géneros asociados al ámbito universitario, tareas individuales o grupales caracterizadas por ser resueltas de modo domiciliario y entregadas en una fecha determinada. Los entrevistados agrupan bajo esta etiqueta la composición de monografías, trabajos de campo, informes de investigación o ensayos. Dada la generalidad del término, el docente que designa a una determinada tarea de escritura como *trabajo práctico* a secas no acaba de especificar con claridad el género a abordar ni las características del texto a escribir, lo que puede resultar confuso y desorientador para los estudiantes (Ávila y Laco, 2012). Uno de los entrevistados se detiene específicamente en este asunto:

"Se escribe un género (...) que no existe como género, que es el 'trabajo práctico', lo cual es un problema. Porque cuando en las materias te mandan a hacer un trabajo práctico, no es lo mismo hacer una monografía que una ponencia, un informe de investigación, etc. (...) en realidad, estás escribiendo algo mucho más concreto (...)" (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

De modo similar, de las entrevistas se deriva que las expresiones *monografía* o *informe* pueden ser empleadas de modo polisémico, haciendo referencia a distinto tipo de producciones que constituyen en realidad géneros diferentes:

"(...) la última [monografía] que hicimos fue el año pasado, sobre el tema de las cesantías de profesores en la facultad. Tuvimos que hacer una para *Comportamiento y ética organizacional* (...) ellos [los docentes] lo llaman monografía, pero en realidad era más una investigación de campo." (Estudiante de Relaciones del Trabajo)

"en (...) *Administración y Políticas Públicas*, [el trabajo práctico] era como una especie de...no sé si llamarlo informe, pero había que hacer un recorrido histórico sobre una problemática en particular." (Graduada de Ciencia Política)

Como señala Carlino,

"(...) los géneros discursivos no son meros formatos de textos; son sistemas de acción que generan expectativas entre lectores y autores. Conocer un género discursivo implica, para un autor, saber qué es lo que el lector está esperando que diga un texto." (2006:14).

Por este motivo, además de dificultar la tarea de escritura, una consigna que no especifica el género y características del texto a escribir puede dar lugar a

malentendidos en las instancias de evaluación, ya que los alumnos no tienen en claro qué se espera de ellos:

“(…) cuando el estudiante recibe como consigna: ‘Realice un informe sobre…’ procede poniendo en juego las estrategias de resolución que aplicó en alguna otra oportunidad. El docente, por su parte, corrige de acuerdo con la visión que él construyó de lo que debiera ser la respuesta deseada. Cuando se produce la devolución de los trabajos corregidos y el alumno constata que ‘su respuesta no es correcta’, la única interpretación que concibe es que no se ajustó a las *preferencias* del profesor.” (Ávila y Laco, 2012)

Una segunda área problemática se encuentra a nivel de las *correcciones y devoluciones realizadas por los docentes*. Los entrevistados manifiestan haber recibido poca retroalimentación acerca de su escritura en el ámbito universitario, ya que el foco de las correcciones de parciales y trabajos prácticos se ha inclinado hacia los contenidos curriculares de cada asignatura antes que hacia lo propiamente textual:

“(…) si tenés un profe copado, que te hincha con la redacción, está bueno (…)
Pero la corrección generalmente no está abocada a la redacción” (Estudiante de Trabajo Social)

Constituyen una excepción las asignaturas abocadas específicamente al trabajo con la comunicación escrita, como ocurre con *Taller de Expresión I, Taller de Expresión III, Taller de Comunicación Periodística*, y algunas otras vinculadas con la educación (*Comunicación y Educación; Taller Anual de la Orientación en Comunicación y Procesos Educativos*), todas éstas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. En este conjunto de materias, según se desprende de las experiencias de los entrevistados, se aprecia una preocupación especial por acompañar el desarrollo de las competencias de escritura de los alumnos. Pero, en general, las correcciones enfocadas en la escritura que exceden los contenidos específicos de la materia son percibidas como excepcionales:

“(…) tuve un caso aislado, de una devolución muy pero muy personalizada, en la materia *Comunicación y educación*, con el docente de prácticos. A cada parcial domiciliario le hacía una devolución por escrito que tenía en cuenta la textualidad.”
(Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

Lo habitual es que los comentarios de los docentes sobre la escritura de sus estudiantes sean de tipo general, dirigidos a la totalidad de la comisión, antes que correcciones personalizadas o enfocadas en problemáticas particulares. Se hace referencia a la “mala ortografía”, la “mala redacción”, problemas de sintaxis, dificultades en la organización textual o en el desarrollo de los contenidos, para

concluir recomendando al grupo mayor cuidado en la redacción y en la revisión de sus textos. Las dificultades observadas no suelen ser repasadas con detenimiento junto con los estudiantes, lo que dificulta que los estudiantes puedan comprender sus errores para intentar superarlos:

"(...) algunos profesores te dicen: 'Chicos, ya están en la facultad, se están por recibir, no pueden escribir como escriben. Cuiden la sintaxis, las reglas de ortografía', ese tipo de cosas." (Estudiante de Relaciones del Trabajo)

"(...) en parciales de algunas materias han amenazado con bajar puntos por faltas de ortografía (...)" (Estudiante de Sociología)

Un caso interesante es el de Trabajo Social: las entrevistadas expresan que solo en la asignatura *Taller Nivel 4*, el último taller anual de la carrera, han percibido una fuerte preocupación docente por el trabajo con la escritura. La atribuyen, por un lado, a que en esta materia se empieza a trabajar en la redacción de informes sociales, género característico del ámbito del trabajo social⁴⁹ cuya composición suele presentar dificultades a los estudiantes:

"El informe es uno de los pilares del trabajo social y mucha gente asocia el trabajo social a los informes. Tenés un entrenamiento en eso, pero recién al final de la carrera y dando por sentado que ya sabés narrar, cómo se estructura un párrafo, cómo darles una coherencia interna, todas esas cosas las dan por supuesto." (Estudiante de Trabajo Social)

Pero también asocian este interés por la escritura a que la dinámica pedagógica de taller, de sesgo netamente práctico y con foco en el trabajo grupal, habilita un seguimiento más cercano de los trayectos de los estudiantes por parte del profesor:

"(...) es anual y tenés otro contacto y otro vínculo con el profesor. Son menos personas, es diferente. Entonces te permite un seguimiento que vaya más allá de un parcial (...) Como hay más trabajos prácticos, (...) el profesor puede darte una devolución de cómo es tu forma de escribir" (Estudiante de Trabajo Social)

La carencia de un trabajo más profundo con la escritura durante los primeros años de la carrera parece ser percibida como un área de vacancia por las estudiantes entrevistadas. A la vez, la organización de un taller de escritura por parte de la Dirección de la Carrera de Trabajo Social durante 2013 —mencionada por una de las entrevistadas— parece indicar que las autoridades comparten esta preocupación. El taller *Apoyo de escritura académica para estudiantes de grado*, extracurricular y

⁴⁹ Para un mayor desarrollo de las características discursivas del *informe social*, consultar el apartado 1.3, *Escritura y ciencias sociales*.

gratuito, constó de cuatro encuentros de dos horas donde se apuntó a brindar estrategias para facilitar la comprensión y producción de textos académicos⁵⁰.

3.3.2 Usos de TIC

Interrogantes clave

- ¿De qué equipamiento tecnológico disponen los estudiantes y graduados de la facultad?
- ¿Desde qué lugar, cómo y con qué frecuencia acceden a Internet?
- ¿Qué aplicaciones web utilizan y con qué fines?
- ¿Cuentan con experiencias previas en formación mediada con TIC? ¿En qué ámbitos?
- ¿Qué imaginarios tienen al respecto de la incorporación de nuevas TIC a la formación superior?

La totalidad de los entrevistados tiene acceso a tecnologías digitales y hace un uso intenso de las mismas. Todos poseen computadoras personales con conexión a Internet; la mitad de ellos, de hecho, cuentan con más de una PC propia (a la de escritorio se suma una notebook o netbook, a la netbook se suma una tablet); y 7 de los 11 disponen de celulares con conexión a Internet.

Internet es utilizada de modo cotidiano: se encuentra incorporada a las rutinas personales y de trabajo y se accede a ella con gran frecuencia, “todo el tiempo”. Algunos llegan a calificar a su computadora, a su celular o a la Web como imprescindibles:

“La computadora en sí es esencial, tanto para la facultad como para el trabajo. A mí se me llega a caer la computadora y entro en estado de shock” (Estudiante de Sociología)

“Tengo un apéndice de mi mano que es el celular, que lo tengo bastante presente (...) escucho música en el celular, veo Facebook en el celular, está todo ahí.” (Estudiante de Relaciones del Trabajo)

“(...) yo uso Internet, creo que el máximo uso posible. Yo puedo no tener televisión, pero no puedo no tener Internet, por ejemplo” (Graduada de Ciencia Política)

Las herramientas web más utilizadas son las que habilitan la *comunicación* — aunque quizás sea más adecuado hablar de *conexión*— con otras personas: el correo

⁵⁰ Objetivo expresado en la circular de convocatoria al taller, disponible en <http://metodologiats.sociales.uba.ar/2013/05/03/taller-apoyo-de-escritura-academica-para-estudiantes-de-grado/>

electrónico y las redes sociales (Facebook en primer lugar, seguida por Twitter). Facebook es empleado fundamentalmente como servicio de mensajería instantánea, para chatear con otras personas, antes que para realizar publicaciones o cargar fotos. Con fines de entretenimiento, la mayoría de los entrevistados accede a música, películas o series, ya sea vía streaming (especialmente, a través de YouTube) o a través de la descarga de estos recursos. Otros también son usuarios de juegos en red o sociales, principalmente vía Facebook. Internet también es utilizado como fuente de información; muchos entrevistados leen diarios online o emplean Twitter para enterarse de las últimas novedades:

“[A] Twitter (...) lo uso mucho para ver el clima o el estado de los subtes, si estoy en la calle.” (Estudiante de Relaciones del Trabajo)

En el ámbito laboral, los estudiantes y graduados suelen tener acceso a una PC suministrada por sus empleadores y, en casi todos los casos, se encuentran conectados a Internet durante toda su jornada laboral, enviando y recibiendo correos electrónicos de modo constante. De hecho, comentan que sin Internet les sería imposible trabajar. Vale mencionar que algunos se desempeñan en puestos vinculados de modo directo con el mundo digital: redacción de contenidos web, coordinación de redes sociales, investigación de mercado en la web.

En el contexto universitario, se observa que, si los estudiantes han incorporado las TIC a sus rutinas de estudio, parece ser poco habitual que los equipos de cátedra hagan uso de ellas en el dictado de las asignaturas.

Estudiantes y graduados emplean habitualmente las tecnologías para buscar información, para leer textos digitalizados y como andamiaje para la realización de trabajos grupales. La búsqueda de información es, de hecho, uno de los principales usos que le dan a las TIC. El buscador preferido es Google, pero varios lo complementan con la consulta directa en sitios especializados, vinculados con sus áreas de interés. En algunos casos, las redes sociales también se emplean como herramientas de investigación, para contactar a expertos e informantes y mantenerse al día con las novedades del campo. También se las utiliza para despejar dudas, pedir ayuda e intercambiar ideas con otros compañeros; existen múltiples grupos de Facebook que nuclean estudiantes de la Facultad.

Por otra parte, la mayoría de los entrevistados prefiere leer textos digitalizados antes que en soporte papel, ya sea por comodidad (debido a la portabilidad de los dispositivos), por motivos económicos (ahorro de dinero), o por su actualidad (la información en Internet se renueva de modo constante). Finalmente, a la hora de completar trabajos prácticos grupales, optan por el correo electrónico, Google Drive,

SkyDrive, Dropbox y Skype para compartir y/o editar colaborativamente archivos con otros compañeros. Esto les permite trabajar de modo remoto cuando no es posible concretar encuentros personales:

"Yo vivo en el Tigre, hay gente que viene de Constitución, otros que vienen de Almagro. Entonces, juntarte es una locura. Nos juntamos por ahí una vez para ver los temas y repartir: 'vos hacé esto', 'vos hacé lo otro' y después nos lo vamos pasando por mail. Muchas veces terminás laburando online. Yo tengo una compañera que se recibió el año pasado, con la que por ahí estábamos online haciendo un laburo hasta las 3, 4, 5, 6 de la mañana. No dormíamos (...) ella hacía lo de ella, yo lo mío y nos comunicábamos por Skype, por mail, por teléfono, lo que fuera." (Estudiante de Relaciones del Trabajo)

En contraste, la incorporación de tecnología al dictado de las asignaturas parece ser acotada, limitándose habitualmente a la proyección de presentaciones de Power Point durante los teóricos, el uso de listas de correos electrónicos o la existencia de sitios web de las cátedras desde donde descargar materiales de lectura. Así, en general, los intercambios generados desde los equipos docentes en torno a las TIC suelen ser unidireccionales, basados en un esquema de transmisión de conocimientos donde la tecnología es el canal por el cual hacer llegar al estudiante contenidos o información, antes que una plataforma para generar procesos de construcción de conocimiento:

"[refiriéndose a las páginas web de algunas cátedras de la facultad] Nos daban la página de Internet y ahí podías encontrar el programa, pero ni siquiera había un foro. Era 100% informativo." (Estudiante de Sociología)

En la Facultad, no es posible cursar materias a distancia. Y los entrevistados dan cuenta de que solo en tres asignaturas de Ciencias de la Comunicación (*Taller de Procesamiento de Datos*, el seminario optativo *Fans en la web: comunidades y prácticas textuales* y *Tecnologías educativas*) y dos de Sociología (las optativas *Informática y relaciones sociales* y *TICs y movimientos sociales*) se incorporan entornos virtuales y/o redes sociales a la cursada, desde una lógica tendiente a generar intercambios por fuera del espacio áulico. Vale destacar que estas cinco asignaturas abordan contenidos directamente vinculados a las nuevas tecnologías, lo cual probablemente haya motivado el interés por usar TIC en primer lugar.

Los pocos entrevistados que han atravesado experiencias de educación a distancia mediadas con TIC lo han hecho fuera de la UBA y han disfrutado de la experiencia:

"Yo decía al principio: '¿hacerlo a distancia, valdrá la pena? No sé si después voy a poder seguir la clase' (...) Y realmente ellos [los docentes que coordinaban el curso] hacían lo posible para que entiendas, había tres profesores apoyándote continuamente, mandándote correos. Así que la comunicación era muy fluida."
(Graduada de Sociología - Realizó una *Certificación en Microfinanzas* de 7 meses ofrecida por la Universidad de Frankfurt)

Se observa que, en general, este tipo de cursos online son valorados porque ofrecen mayor flexibilidad de espacios y tiempos de estudio y permiten autorregular el propio ritmo de trabajo. Pero se considera que demandan mucha iniciativa o autonomía por parte de los participantes, lo que a veces desalienta la participación o acaba llevando al abandono de la actividad cuando no se logra cumplimentar las actividades obligatorias a tiempo:

"(...) había empezado uno que estaba bueno, un curso virtual sobre derechos humanos, pero no me daban los tiempos para hacer los TPs y lo terminé dejando."
(Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

"(...) casi me meto a estudiar inglés (...) Lo que pasa es que hay veces que [los cursos a distancia] son muy autogestionados y al perder la presión de que hay que estar en la clase siguiente o algo, colgás un poco." (Estudiante de Relaciones del Trabajo)

La mayor parte de los entrevistados cree que se debería incentivar el uso de TIC dentro de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, aunque algunos se muestran reticentes ante la posibilidad de perder el contacto cara a cara como mediación fundamental para el aprendizaje:

"(...) Teniendo en cuenta que [Trabajo Social] es una carrera en la que necesitamos recuperar el relato del otro, la necesidad del otro y las historias de vida, si nos nublamos con la tecnología, que nos viene a decir todo cantado y se pierde eso, ya está." (Estudiante de Trabajo Social)

"El hecho de ver a tu profesor o profesora, poder discutir, el intercambio que se genera con tus compañeros, me parece que eso es irremplazable." (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

Estas observaciones resultan muy pertinentes, ya que sin duda la presencia de estos Otros docentes y estudiantes, una comunidad educativa que invita a la participación y acompaña en el proceso de especulación y negociación de sentidos, es necesaria si se pretende que el ámbito educativo sea foro de elaboración y reelaboración de cultura (Bruner, 1986). Sin embargo, según se ha desarrollado en la fundamentación teórico-disciplinar y didáctica de esta tesina, la incorporación de

tecnologías de la información y la comunicación puede funcionar como andamiaje facilitador de procesos de elaboración y transformación de conocimiento para una comunidad de aprendizaje; aquí entrarán en juego el *qué*, el *cómo* y el *por qué*: la propuesta didáctica que enmarca el uso de las TIC. Las propuestas que combinan clases presenciales y trabajo en entornos virtuales, por ejemplo, mantienen las ventajas del contacto cara a cara a la vez que incorporan el trabajo con tecnologías digitales:

“El cara a cara tiene que estar siempre, pero puede tener menos presencia, o por lapsos más cortos.” (Estudiante de Relaciones del Trabajo)

En líneas generales, los entrevistados consideran que las TIC podrían ayudar a:

1. profundizar el abordaje del contenido de las asignaturas, ampliar los debates o aclarar dudas más allá de las horas de cursada:

“En la facultad te dan dos horas, te explicaron este tema y, si no lo entendiste, se ve la clase que viene o capaz nunca más. O [lo ves] solo en tu casa. En cambio, si vos tenés este apoyo de un video o de un paper, algo que esté online (...) vos tenés tu tiempo, lo leés cuando vos querés y lo leés 50 veces.” (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

“(...) podés estar en tu laburo y seguir profundizando, que la experiencia de una clase no se reduzca solamente a 2 horas, o 4, o 6, sino que todo el tiempo o por lo menos buena parte de la semana puedas estar pensando, debatiendo” (Estudiante de Sociología)

“(...) cada quince días tener algún encuentro vía videoconferencia, para ver dudas de los temas, que haya una plataforma común.” (Estudiante de Relaciones del Trabajo);

2. facilitar el acceso a contenidos digitalizados en diferentes formatos — mayor actualización de la bibliografía, comodidad de acceso, menores costos—:

“(...) si se trata de una materia donde se abordan problemáticas de actualidad y hay una conferencia (...) [sería bueno] trabajar por teleconferencia (...)” (Estudiante de Ciencia Política)

“(...) todo lo que es la bibliografía debería estar digitalizada.” (Estudiante de Sociología);

3. aportar al desarrollo de competencias tecnológicas por parte de los estudiantes:

“(...) yo no sé manejar Excel (...) Entonces me parecería útil que nos dieran un paneo general de una herramienta que nos serviría mucho, por lo menos en una rama de la carrera creo que deberíamos utilizar Excel (...)” (Graduada de Ciencia Política)

“(...) hoy en día muchas encuestas son elaboradas en software, en programas como Surveymonkey, hay varios programas para realizar encuestas. Y a nosotros nunca en la carrera nos dijeron cómo trabajar con esto, sino que yo lo aprendí sola” (Graduada de Sociología);

4. y permitir el cursado de materias a distancia.

Lúcidamente, se advierte que todo uso de TIC en el marco de una asignatura debería tener un sentido pedagógico explícito:

“(...) lo importante no es trabajar con tecnología, porque incorpores una TIC no va a ser mejor el aprendizaje. Siempre es en función de la dimensión simbólica que atraviesa a esas tecnologías. Siempre pensando en el aprendizaje y no en el uso del dispositivo en sí mismo.” (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

Y, desde una mirada crítica y reflexiva, los entrevistados también perciben posibles limitaciones o desafíos ante este tipo de propuestas de innovación:

1. la falta de una sala de informática a disposición de docentes y estudiantes de la Facultad:

“(...) muchos de los alumnos que van a la Facultad no disponen de los medios para acceder a la tecnología. Yo sí, pero muchos no tienen computadora. Entonces [los docentes] no pueden arriesgarse a usar una tecnología muy novedosa, si los alumnos que asisten no la tienen, o no pueden acceder a ella de alguna manera (...) Yo creo que (...) es necesario que haya computadoras en la facultad.” (Estudiante de Relaciones del Trabajo);

2. la necesidad de contemplar la renovación de los planes de estudios y la formación docente ante la actualización permanente de las TIC:

"Sociología tiene un plan de estudios del '88, estas dos materias [*Informática y relaciones sociales, y TICs y movimientos sociales*] surgieron en el '94-'95 y no están muy actualizadas. El titular de cátedra no tiene Facebook ni sabe usarlo (...) Y el problema va a ser cuando todos los chicos del programa *Conectar Igualdad* entren a la universidad" (Estudiante de Sociología);

3. la posibilidad de que la inclusión de TIC suponga un aumento excesivo en la carga de trabajo de estudiantes (y, podríamos agregar, docentes):

"Salvo que tengas alguna duda puntual, por más que haya foros, no te metés (...) Por una cuestión de tiempo, no porque no te interese, sino

porque realmente no llegás con lo que tenés que leer." (Estudiante de Relaciones del Trabajo);

4. el contraste entre la inmediatez de acción que propondrían las nuevas tecnologías (en especial, las redes sociales) y el pensamiento reflexivo y analítico que se promueve desde la Facultad:

"Me parece que las redes sociales, sobre todo Twitter, tienen demasiada inmediatez, demasiado poco espacio para redactar bien, desarrollar una idea y que esa idea permanezca una cantidad de tiempo razonable como para ser evaluada, estudiada, criticada, abordada por todos. Por lo cual no me parece que sea útil en el desarrollo de una cursada (...) Al menos dentro de la carrera mía, en lo que prevalece el contenido, el análisis y la discusión por sobre lo estrictamente formal o sobre la manera de producir" (Estudiante de Ciencia Política)

3.3.3 Conocimiento de los TEX

Interrogantes clave

- ¿Los estudiantes de la Facultad conocen la existencia de los TEX?
- ¿Han participado de alguno?
- ¿Qué es lo que los atrae o los distancia de la propuesta?

Se comprueba que los TEX tienen difusión solo al interior de la carrera de Ciencias de la Comunicación, desde donde se origina la propuesta: mientras que los tres estudiantes de Comunicación han escuchado hablar de ellos —aún si solo uno de ellos ha participado del espacio y los otros dos no tienen demasiado en claro en qué consiste—, quienes provienen de otras carreras desconocen la sigla.

En general, la propuesta es percibida como interesante por todos los entrevistados: se valora su gratuidad y la posibilidad de complementar por vía extracurricular algunas deudas de los planes de estudios. Pero creen que se debería ampliar su difusión para que los estudiantes de todas las carreras de la Facultad sepan de qué se trata y puedan asistir.

Por otro lado, varios consideran que la dinámica de trabajo planteada por los TEX es un condicionante a la hora de la inscripción: les resulta más útil y atractiva una metodología participativa o de taller, que promueva la reflexión y la elaboración de los estudiantes, que una clase expositiva:

"(...) no sé cómo es [el trabajo que se hace en los TEX], si es realmente útil, (...) con la escritura, quizás me sirve más que me corrijan algo que yo ya escribí

previamente que que me expliquen. No sé cómo funciona, quizás funciona así."
(Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

"¿Es solamente una clase magistral, como ir a una clase más, o hay elaboración de los estudiantes, se requiere que el estudiante piensa y elabore? (...) Si es como ir a una clase más, prefiero ir de oyente a un teórico, pero si hay elaboración, se escribe, se piensa en grupo, hay participación, sí." (Estudiante de Sociología)

Además, una de las entrevistadas sugiere la alternativa de desarrollar TEX en articulación con ONGs, asociaciones, vecinos del barrio:

"A mí me gusta hacer actividades extracurriculares pero intento salir un poco de la Facultad (...) Capaz si fuera en algún lugar, en una ONG, en un barrio, con gente de la zona, capaz sí me llama la atención. Es interesante la propuesta, pasa que (...) somos muy académicos y nos metemos demasiado adentro de la Facultad, somos muy endógenos" (Estudiante de Trabajo Social)

3.3.4 Experiencias de interdisciplina

Interrogantes clave

- ¿Los estudiantes tienen posibilidades de interactuar con alumnos de otras carreras de la Facultad? ¿Comparten la cursada de asignaturas obligatorias u optativas, actividades extracurriculares, colaboran en proyectos de investigación, intervención o extensión? ¿Qué tipo de interacciones e intercambios se generan?
- ¿Cuál es el sentido o la importancia del trabajo interdisciplinar en la formación de un profesional de las ciencias sociales? ¿Y qué lugar ocupa la interdisciplina en el desempeño de un graduado?

El trabajo interdisciplinar es considerado por todos los entrevistados como necesario y enriquecedor; un componente fundamental en el desempeño profesional:

"(...) siempre es muy productiva la mirada de otras carreras y (...) en la mayoría de las instituciones se trabaja así, o se intenta trabajar así." (Estudiante de Trabajo Social)

"En Sociología lees muchos estudios interdisciplinarios: sociólogos, antropólogos, politólogos, comunicólogos. (...) Por lo general, los mismos autores lo dicen: 'Yo venía por este camino y ella me hizo dar cuenta de esto; me aportó tal autor, que yo no conocía; me aportó tal perspectiva, que yo no conocía [...]' (Estudiante de Sociología)

"En la cátedra en la que estoy [como ayudante], la mayoría son de comunicación, pero el Jefe de Cátedra se recibió en Letras (...) Y después hay una que es musicóloga. (...) La carrera que estudiaste te da cierta mirada, y quizás el otro la

está mirando de otra manera. Y entonces las dos miradas juntas hacen algo mucho más completo." (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

En el ámbito de la Facultad, los encuentros entre alumnos de diferentes carreras suelen producirse—más allá del CBC— en algunas materias optativas, en los niveles de idiomas, en los profesorados y en algunas asignaturas obligatorias compartidas por diferentes planes de estudios (como el caso de *Historia Social Argentina*, común a Ciencia Política y Trabajo Social, o *Filosofía*, ofertada para Ciencia Política y Sociología). Otros espacios de encuentro interdisciplinar se producen por vía de la militancia política en agrupaciones estudiantiles, en tareas de voluntariado, en el marco de comunidades digitales (foros, grupos de Facebook) y, especialmente, en el ámbito laboral, donde el trabajo con personas provenientes de diferentes carreras y universidades es la norma:

"[La militancia] Me sirvió para conocer enfoques de las otras carreras. Yo estuve relacionada con gente de Comunicación y con futuros sociólogos. Entonces uno ya compara lo que le falta a su carrera, qué le gustaría que metieran o qué le gustaría hacer después." (Graduada de Ciencia Política)

"[Cuando cursé Inglés] me hice amigos con los que me sigo hablando y me sigo cruzando en el pasillo y está bueno porque uno a veces también se ciega a su propia carrera y está bueno abrir un poco (...) ampliar las redes." (Estudiante de Trabajo Social)

"(...) cuando trabajé en apuntes, acá, tenía compañeros de Ciencia Política, pero eran los menos, dos creo (...) tuve intercambios: ustedes demoran tanto en recibirse y por qué, que los idiomas, que para qué les sirven los idiomas a ustedes (...)" (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

"(...) a mí que me cuestan las materias duras, yo trabajo con ingenieros y ellos, si tengo un problema con Excel o lo que fuere, me ayudan. Y quizás si ellos tienen que mandar un mail, me piden que los ayude a revisarlo (...)" (Estudiante de Relaciones del Trabajo)

Los entrevistados valoran la interacción con estudiantes y graduados de otras carreras, otras Facultades e, incluso, otras universidades y manifiestan que les gustaría que estos encuentros fueran más frecuentes, que existieran más materias compartidas entre los diferentes planes de estudio. Sin embargo, consideran que la existencia de múltiples sedes dentro de nuestra Facultad lo dificulta:

"(...) juntos somos más fuertes, no solo en sentido de lucha estudiantil, sino también en sentido de producción y enriquecimiento profesional. Vos cuando te doctorás o hacés una maestría, (...) [cursás] con gente de otras carreras, ¿por qué

tiene que ser una experiencia de posgrado, a la que pocos acceden, solo con beca? (...) estaría buenísima no solo la interdisciplinariedad entre la facultad sino con otras facultades." (Estudiante de Sociología)

"(...) me gustaría que tuviéramos más materias comunes con otras carreras (...) Con Sociología creo que podríamos tener varias materias comunes, no sé por qué no las tenemos. Con esto de las dos sedes, hace que estemos re alejados. Yo cuando iba a Marcelo T., sentía como que estaba en otra facultad, no era la mía." (Estudiante de Ciencias de la Comunicación)

Sin embargo, se evidencia que en las interacciones entre estudiantes de diferentes carreras también se ponen de manifiesto diferencias, distancias y, a veces, estereotipos, rivalidades y recelos asociados a los diferentes ámbitos disciplinares. Esta oposición *nosotros/ellos* emerge en el discurso de algunos entrevistados:

"En Sociología [de la Educación] era medio complicado, (...) había cosas que chocaban. El hecho de que los docentes son muy sociólogos (...) a veces, con un compañero, por ahí saltábamos con intervenciones que por ahí a ellos ni se les habían ocurrido, que tenían que ver con cuestiones semióticas, y ellos estaban muy en los datos, en los cuantitativo y cualitativo, en los datos, en las estructuras (...) Nos parecía mucho más rico trabajar un montón de cosas que no entraban en juego." (Estudiante de Ciencias de la comunicación)

"Yo cuando fui a hacer la materia de comunicación pensé que iba a socializar mucho más con las personas y no, yo también me automarginaba un poquito, me sentía muy jugando de visitante." (Estudiante de Sociología)

Probablemente la multiplicación de los espacios de encuentro entre estudiantes y graduados de diferentes carreras ayudaría a desmontar y desmitificar algunos prejuicios y aportaría a una mejor comprensión y colaboración interdisciplinar.

3.4 Conclusiones

A través del trabajo de análisis e interpretación de las 11 entrevistas realizadas, ha sido posible reconocer que los supuestos y consideraciones desarrolladas en la introducción de esta tesina acerca de las prácticas de escritura, los usos de las TIC y las experiencias de interdisciplina de estudiantes y graduados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA han sido acertados.

En línea con trabajos previos sobre la problemática de la escritura en la universidad (Ávila y Laco, 2012; Becker 1986; Carlino, 2011) y según se anticipaba en la sección *Escritura y ciencias sociales*, las entrevistas dan cuenta de que estudiantes y graduados enfrentan de modo cotidiano una variedad de prácticas de escritura

complejas, tanto en el ámbito universitario como en el laboral. Pero, si bien valoran las competencias de escritura como centrales para su desarrollo profesional, reconocen que a lo largo de su carrera de grado han recibido escasa orientación y retroalimentación al respecto: poco más que advertencias sobre la importancia de cuidar la gramática y la ortografía. Parece comprobarse aquí la afirmación de Carlino: “En las ciencias sociales y humanidades, es habitual que se demande leer y escribir, aunque no se enseña explícitamente cómo hacerlo” (2011:1), quizás porque prevalece la concepción de la escritura como producto textual antes que proceso intelectual o método para pensar. De acuerdo a lo señalado, se considera que el taller de escritura extracurricular aquí propuesto responde a necesidades, intereses y preocupaciones reales identificados por los entrevistados.

Si el diagnóstico ha permitido confirmar la pertinencia de la propuesta, será importante generar un diseño de taller que retome las sugerencias y los desafíos enunciados en las entrevistas.

Dada la divergencia de experiencias previas, fortalezas y dificultades en el ámbito de la comunicación escrita, se percibe la necesidad de que el taller a diseñar aborde el trabajo con diferentes géneros y explore los solapamientos entre los textos académicos, los periodísticos y los literarios. Por otra parte, ante la valoración positiva de los entrevistados hacia las prácticas de escritura creativa y dado el mencionado potencial de la ficción como vía para desarrollar una mirada alternativa, reflexiva, crítica y creativa sobre la realidad (Klein, 2013), se considera recomendable introducir en el taller algunas consignas que ejerciten la escritura de relatos ficticiales o poesía. Vale destacar además que, según sugieren Aren, Sarchione y Semelman (2013), enfrentarse con la configuración discursiva compleja de los textos narrativos permite al escritor adquirir competencias de escritura avanzadas que luego podrá poner en juego al enfrentarse a otros modelos textuales.

Si se atiende a la dimensión tecnológica del proyecto, los estudiantes y graduados entrevistados ya desarrollan un uso intensivo de las TIC, incorporado a sus hábitos universitarios y laborales, y creen que su aplicación en el ámbito de la Facultad debería ampliarse. Así, la posibilidad de cursar el taller en modalidad combinada (presencial/virtual) seguramente sea valorada por los participantes debido a su flexibilidad y practicidad, porque permite amplificar la discusión por fuera del espacio áulico y porque posibilita el desarrollo de nuevas competencias digitales (por ejemplo, aprender a usar Moodle). Sin embargo, la falta de una sala de computadoras en la Facultad, de uso libre y gratuito para estudiantes y docentes, ha sido señalada por los entrevistados como un posible factor condicionante.

Otras limitaciones en el desarrollo del taller podrían ser la escasa experiencia previa de los entrevistados en modalidades de formación a distancia o semi-presencial y los recelos de algunos ante la posibilidad de que las TIC desplacen el contacto cara a cara y la interacción interpersonal en el aprendizaje. Somos conscientes de que construir una dinámica de trabajo cómoda y fluida en el terreno virtual habitualmente requiere de un trabajo con la grupalidad intenso y sostenido en el tiempo —que debe ser, inicial y centralmente, presencial, para poder luego continuarse en la web—, a la vez que del acompañamiento del equipo docente.

Desde el punto de vista pedagógico, será desafiante lograr un diseño de taller que resulte relevante, atractivo, desafiante y enriquecedor para participantes provenientes de diferentes disciplinas. Si bien estudiantes y graduados valoran la posibilidad de cursar con personas que estudian otras carreras, plantean que sólo es realmente enriquecedor cuando la dinámica de las clases favorece el intercambio y el debate. Por otra parte, la integración de los participantes también puede resultar compleja, dado que se ha observado la existencia de ciertas distancias, recelos y prejuicios entre sujetos provenientes de distintos ámbitos disciplinares, que las actividades interdisciplinarias pueden contribuir a activar.

Resulta evidente que los entrevistados valoran en los talleres extracurriculares la orientación a la práctica y la adopción de una dinámica participativa. ¿Con qué consignas promover en los talleristas la integración y el intercambio? Se considera pertinente la introducción de dispositivos artísticos (films, pinturas, cuentos, obras de teatro) como pretextos disparadores para el abordaje de problemáticas de índole social desde la mirada de las diferentes ciencias sociales. Otra línea de acción posible es el trabajo en pequeños grupos constituidos por integrantes de distintas carreras, ya sea para investigar o escribir de modo colaborativo, o para editar textos individuales de modo conjunto. También podría resultar interesante, como sugería una de las entrevistadas, traer como invitados a actores externos a la Facultad y vinculados a las problemáticas abordadas, para introducir nuevas miradas y ampliar el debate.

Finalmente, al tratarse de un taller extracurricular y optativo, se considera fundamental motivar e involucrar a los participantes a través de consignas flexibles, que fomenten la autonomía, se adapten a sus intereses, y habiliten recorridos múltiples y personales.

4. Diseño del Taller de Escritura y Ciencias Sociales

4.1 Destinatarios

El taller extracurricular de escritura aquí propuesto convocará a todos los estudiantes (iniciales, intermedios, avanzados) y graduados de las carreras de grado dictadas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, sin ningún otro requisito previo para la inscripción.

4.2 Objetivos generales y específicos

El *objetivo general* del taller será que los participantes puedan desarrollar o profundizar sus competencias de escritura como herramientas de indagación de la realidad, como medios para transformar y problematizar su conocimiento y como fuentes de placer y disfrute.

Como *objetivos específicos*, el taller propondrá:

1. Que los participantes se aproximen de modo consciente, crítico, creativo y reflexivo a las prácticas de escritura.
2. Que los participantes puedan fortalecer su capacidad de gestionar y regular la propia escritura a partir de la toma de conciencia de las operaciones, decisiones y elecciones que ponen en juego al escribir.
3. Que los participantes construyan una mirada inter/transdisciplinar en el abordaje de las problemáticas sociales desde la comunicación escrita.
4. Que los participantes desplieguen estrategias de aprendizaje en red y de trabajo colaborativo y constituyan una comunidad de aprendizaje que pueda trascender al taller.
5. Que los participantes adquieran *aprendizajes invisibles* vinculados a las TIC.

4.3 Descripción de la propuesta

“Texto, o taller: productividad que no se detiene.”

Grafein, *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*

El *Taller de Escritura y Ciencias Sociales* tendrá un formato modular, constituido por bloques temáticos trimestrales independientes entre sí. Se sugiere el dictado de dos módulos temáticos diferentes por año, el primero de ellos en el período marzo-abril-mayo y el segundo en agosto-septiembre-octubre.

2014											
Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sept	Oct	Nov	Dic
		Módulo 1					Módulo 2				

Los módulos no serán correlativos, es decir, estudiantes y graduados podrán inscribirse en cualquiera de ellos, sin necesidad de que hayan completado el anterior. De la misma manera, aquellos que lo deseen podrán participar de ambos bloques, siendo esto recomendable ya que podrán profundizar el trabajo realizado en el módulo anterior.

La duración de los bloques ha sido fijada atendiendo al plazo mínimo necesario para lograr la conformación de una comunidad de aprendizaje en el taller, a partir del desarrollo de lazos de confianza y una dinámica de trabajo aceptada. Con esta misma finalidad, el cupo previsto por comisión será de hasta 25 talleristas.

La dinámica de cursada del taller será *combinada*: se articularán encuentros presenciales de 3 horas de duración con el trabajo en entornos virtuales —Moodle y una Comunidad en Google+—. Las reuniones presenciales se realizarán el día sábado, en horario a definir, y tendrán una frecuencia quincenal —sumando un total de entre 6 y 8 encuentros por módulo—.

Mientras que en los encuentros presenciales se enunciarán las consignas de escritura y se realizarán actividades grupales y de puesta en común de los textos, las dos semanas de trabajo virtual que medien entre una y otra reunión se destinarán a la revisión y reescritura de los trabajos y a la preparación de la consigna siguiente — exploración preliminar de la temática y género a abordar, lectura y discusión de pre-textos, redacción de notas de lectura, actividades individuales o grupales de investigación—. Así, la secuencia de trabajo en el taller será la siguiente:

- **Semana 1 – Encuentro presencial:** Enunciación de la consigna de escritura. Producción y publicación virtual del primer borrador.
- **Semana 2 – Entorno Virtual:** Consigna de revisión. Lecturas y comentarios a los textos de los compañeros
- **Semana 3 – Encuentro presencial:** Puesta en común de los textos. Revisión y reescritura. Publicación del segundo borrador
- **Semana 4 – Entorno virtual:** Lectura y comentarios al segundo borrador. Preparación para la nueva consigna de escritura.

Marzo 2014

L	M	M	J	V	S	D
					1 <u>Encuentro presencial:</u> Consigna de escritura	2
3	4	5	6	7	8 <u>Entorno virtual:</u> Consigna de revisión	9
Producción y publicación virtual del primer borrador						
10	11	12	13	14	15 <u>Encuentro presencial:</u> Puesta en común	16
Lecturas y comentarios a los textos de los compañeros						
17	18	19	20	21	22 <u>Entorno virtual:</u> Preparación para la consigna siguiente	23
Revisión y reescritura. Publicación del segundo borrador						
24	25	26	27	28	29 <u>Encuentro presencial:</u> Nueva consigna de escritura	30
Lecturas y comentarios al segundo borrador. Preparación para la siguiente consigna de escritura						
31						

Cada consigna se plantea como un problema a resolver, inserto en una situación de comunicación, y opera como disparador para leer, escribir, reflexionar y revisar los textos. Como se aprecia en el esquema, estas cuatro operaciones comprenden algunas instancias de trabajo individual, vinculadas a la escritura y reescritura de los trabajos, y otras en colaboración, orientadas a la discusión acerca de las producciones. De este modo, en el taller se busca constituir un espacio de socialización de los textos, donde se aliente la edición cooperativa entre pares, proponiendo que los talleristas compartan sus producciones escritas, se lean entre sí y participen críticamente en el proceso creativo de sus compañeros, en el marco de un clima de confianza y respeto. En la conformación de equipos y duplas de trabajo, se priorizará que los compongan participantes provenientes de diferentes carreras, de modo de favorecer la integración grupal y alentar el pensamiento en clave inter/transdisciplinar.

Además, el taller contempla múltiples instancias destinadas a la reflexión metacognitiva, en las que se buscará que los participantes puedan ahondar en el reconocimiento de sus procesos de escritura, al explicitar y revisar las decisiones y elecciones que ponen en juego al escribir y visualizar las transformaciones de orden cognoscitivo que han tenido lugar durante el desarrollo de las actividades (Goyes

Morán y Klein, 2011). Estos ejercicios de metacognición incluyen la exposición y discusión acerca de los textos en los encuentros presenciales, así como la escritura de notas breves o bitácoras que reconstruyan el proceso de escritura de algunos de los trabajos.

Los coordinadores del Taller actuarán como guías y facilitadores, proponiendo las consignas de trabajo y acompañando y orientando a los participantes en su resolución. Tanto en los encuentros presenciales como en los entornos virtuales, serán incitadores y moderadores de las discusiones, alentarán la participación, estimularán los procesos metacognitivos, sugerirán intertextos y favorecerán la crítica y la reflexión a través de preguntas que indaguen, cuestionen y provoquen. En síntesis, siguiendo a Perosi (2012), llevarán adelante tareas de índole pedagógica (diseño de secuencias y estrategias didácticas), social (creación de un ambiente de trabajo agradable, impulso a la formación de una comunidad de aprendizaje), organizativa (diseño del programa del curso, coordinación de interacciones con y entre los participantes) y técnica (acompañamiento en el uso de los dispositivos y aplicaciones digitales). En los entornos virtuales en particular, su rol será clave a la hora de retener a los participantes y promover su intervención activa. En efecto, según plantea Perosi, "(...) el tutor —y su forma de actuar— es el factor esencial para asegurar que el entorno de aprendizaje mediado será favorable al estudiante" (2012:3).

Cada bloque trimestral del curso tendrá como eje una temática a problematizar desde las miradas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales, que funcionará como pre-texto disparador en el desarrollo de las secuencias didácticas. El tema propuesto para el primer módulo es *Cuerpo y subjetividad*. Otras problemáticas sugeridas para bloques futuros podrían ser *Infancias*, *El trabajo*, *La tierra* y *La memoria*. En particular, para el módulo de *Cuerpo y subjetividad* se propone un trabajo conjunto en articulación con el área de investigación en "Cuerpo y comunicación. Problemáticas estético-políticas", creada recientemente en el marco de la carrera de Ciencias de la Comunicación y coordinada por Wanda Balbé, Hernán Bayón, Julieta Gros y Mariela Singer⁵¹.

Para cada módulo temático, se propondrán una serie de *trayectos de exploración* alternativos, compuestos por intertextos artísticos que abordan una de las facetas del tema analizado: cuentos, ensayos, films de ficción, documentales, pinturas, esculturas, obras de teatro, espectáculos de danza. La plataforma Moodle será de gran ayuda a la hora de introducir estos elementos multimediales en el curso. Se trata

⁵¹ El documento de creación del área, que enuncia la fundamentación de la propuesta, su propósito general, objetivos y actividades, se encuentra disponible en <http://comunicacion.sociales.uba.ar/files/2013/12/%C3%81rea-Cuerpo-y-comunicaci%C3%B3n.pdf>.

de una invitación a usar al arte y la literatura como trampolines para hacer nuevas lecturas del fenómeno abordado, como interlocutores con los que dialogar o discutir, como anteojos (o lupas, o binoculares) con los que volver a mirar. Los participantes podrán elegir con qué trayecto de exploración trabajar en el desarrollo de las consignas; se promoverá la búsqueda y la exploración personal.

Se abordarán géneros variados, tales como crónicas, ensayos, entrevistas, etnografías y relatos de ficción. Desde las consignas, se buscará inducir a los participantes a indagar y poner en tensión los límites entre lo académico, lo periodístico y lo literario, alentando a la experimentación a través del lenguaje y privilegiando el componente lúdico.

De acuerdo a la temática abordada en cada módulo, se prevé la convocatoria a especialistas invitados, provenientes de diferentes ámbitos y campos disciplinares, quienes co-coordinarán algunos encuentros, llevando adelante actividades especiales. Siguiendo la recomendación surgida en las entrevistas, se procurará invitar a algunos actores externos a la universidad (por ejemplo, representantes de organizaciones de la sociedad civil), de modo de diversificar los puntos de vista y ampliar el debate.

4.4 La tecnología en el taller

El ecosistema virtual que dará soporte al Taller estará conformado de modo mixto, por un espacio *centralizado y cerrado*, creado en la plataforma Moodle, y otro *descentralizado y abierto*, basado en una Comunidad creada en la red social Google+ y en el uso de documentos de Google Drive. Mientras que el primero condensará las funciones tradicionales de un LMS (distribución de contenidos, entrega de trabajos finalizados, gestión de la evaluación), las funcionalidades sociales se desplazarán hacia Google+, entorno más amigable para la interacción. A Google+ se acudirá a la hora de dar avisos, compartir textos en proceso y recursos multimediales, o iniciar discusiones. De este modo, se intentará sumar al entorno virtual de enseñanza y aprendizaje algunas características del enfoque PLE⁵²: apertura, interconexión, reticularidad.

Por un lado, entonces, se creará un entorno virtual en Moodle para cada módulo temático del Taller, que cumplirá un rol administrativo y de centralización: simplificar el acceso a los contenidos y materiales del curso y permitir la gestión de las actividades de los participantes (seguimiento y evaluación de los trabajos). El entorno estará restringido a talleristas y coordinadores.

⁵² Para mayores referencias acerca de estos dos conceptos, revisar el apartado 2.4, *La metáfora del aula en tensión: EVEA, PLE y MOOC*.

Se opta por Moodle ya que es la plataforma de uso más extendido en el ámbito educativo en general y en la UBA en particular. Así, el EVEA puede alojarse en espacios institucionales preexistentes, como el campus virtual de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA⁵³ o el del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA⁵⁴, ambos basados en el sistema Moodle. Pero, más allá de ello, se reconoce a esta plataforma por ser de distribución gratuita —se trata de software libre bajo Licencia Pública General de GNU⁵⁵—, y contar con una interfaz de navegación sencilla y eficiente.

The screenshot shows a Moodle course page for 'Introducción a la Argumentación'. The page has a header with the 'citep' logo and navigation links. On the left, there are two sidebars: 'AJUSTES' (Settings) and 'NAVEGACIÓN' (Navigation). The main content area is titled 'Diagrama de temas' and contains a 'Bienvenida' (Welcome) section with a tabbed interface (MO, M1, M2). Below this, there are sections for 'Contenidos' (Contents) and 'Actividades' (Activities). Annotations with arrows point to various elements: the tabs, the '¿Argumentar?' link, the PDF content link, the '¿Textos argumentativos?' link, and the 'Trabajo 1' link.

Pestañas para acceder a los diferentes módulos semanales.

Página en Moodle: Permite cargar textos, imágenes, consignas.

Publicación de contenidos: el primero, cargado como archivo en pdf, el segundo, publicado a través de una URL

Foros

Tarea: permite a los talleristas subir sus trabajos a la plataforma

Pantalla de un EVEA en el Campus del CITEP

⁵³ <http://campus.sociales.uba.ar/>

⁵⁴ <http://campuscitep.rec.uba.ar/>

⁵⁵ La Licencia Pública General de GNU para software (o GPL, por sus siglas en inglés) garantiza a los usuarios la libertad para distribuir copias del programa, acceder al código fuente, modificarlo y usar parte del mismo en el desarrollo de nuevo software libre. El software bajo licencia GPL puede ser distribuido de modo pago o gratuito. Para mayores referencias, ver <http://www.gnu.org/licenses/licenses.es.html>

Dentro del EVEA en Moodle, se creará una pestaña por semana de cursada, en la que se cargarán las consignas a seguir, se publicarán los recursos y contenidos a consultar (los *trayectos de exploración* u otros materiales recomendados) y se podrá entregar virtualmente los trabajos finalizados. Los recursos y herramientas de Moodle a emplear se detallan a continuación:

- **Publicación de consignas:** Tendrá lugar a partir de la *creación de páginas* en Moodle.
- **Publicación de contenidos:** Se realizará por medio de la *subida de archivos en formato pdf* a la plataforma o directamente, a través de la *publicación de las URLs* a consultar.
- **Actividades:** Se concretarán por vía de dos herramientas:
 - *Tareas:* permitirán que los participantes acrediten el envío de sus trabajos finalizados
 - *Foros:* Si bien se intentará encauzar la mayor parte de las interacciones de talleristas y coordinadores vía Google+, alternativamente se podrá crear foros de discusión o de evacuación de dudas en Moodle. Los foros podrán ser de utilidad, por ejemplo, para incentivar el debate en torno de preguntas-problema, ya que el formato resulta más adecuado que el de la red social a la hora de realizar intervenciones extensas por vía escrita. Especialmente, se recomienda la creación de dos foros transversales al curso, uno de ellos asociado al eje *Escritura*, dedicado a la reflexión metadiscursiva acerca de los procesos de escritura desplegados durante el taller y, el otro, vinculado al eje *Ciencias Sociales* y destinado a la discusión inter/transdisciplinar, en el cual desde la mirada de las diferentes disciplinas se problematice la temática abordada en el módulo. Se propondrá que los talleristas vuelquen en estos dos espacios los comentarios y las ideas que vayan surgiendo durante el desarrollo de las diferentes actividades de escritura.

Para el espacio descentralizado de trabajo, se propone emplear la funcionalidad de *Comunidades* de la red social Google+ —similar a los *Grupos* de Facebook—, que permite reunir en un espacio virtual a un conjunto de usuarios con intereses comunes, posibilitando compartir noticias, fotos, videos o artículos, generar debates o coordinar eventos. Las comunidades pueden ser públicas —de libre acceso para cualquier usuario de Google+— o privadas —contenidos solo disponibles para sus participantes—; este estatus se define al crearlas y no puede ser modificado posteriormente.

Si la práctica de crear comunidades en redes sociales en el marco de cursos universitarios se está expandiendo, Google+ es considerado por algunos como una opción superadora de otras redes sociales. Entre sus principales ventajas se encuentran la posibilidad de categorizar las publicaciones en pestañas o hilos temáticos —inexistente en los Grupos de Facebook, donde los mensajes se ordenan de acuerdo a su fecha de publicación, generando dispersión temática y una sensación de desorden, y dificultando la búsqueda de publicaciones antiguas—; su integración con todas las herramientas de Google (entre ellas, Google Drive); y la opción de interactuar con los miembros de modo asincrónico o sincrónico —vía los *Hangouts*, videoconferencias que pueden integrar hasta 25 personas—. Por otra parte, mientras en el inicio de Facebook el usuario suele enfrentarse al ruido comunicacional de una multiplicidad de publicaciones en las que se cruzan lo personal, lo laboral, lo educacional, los gustos e intereses y el bombardeo publicitario, aún no ocurre lo mismo con Google+. Esta red social se encuentra bastante menos extendida que otras y todavía no ha incorporado anuncios publicitarios. En consecuencia, puede resultar más sencillo para coordinadores y talleristas asociarla a una finalidad educativa y al espacio del Taller.

Durante 2013, colaboré en la implementación de una comunidad en Google+ para los estudiantes de la comisión de Taller de Expresión 1 (Cátedra Reale) coordinada por la Prof. Claudia Risé: *Taller61enla305*⁵⁶. Los objetivos del espacio eran semejantes a los buscados en este proyecto: constituir un entorno de trabajo donde publicar consignas, compartir y comentar textos producidos en Google Drive, realizar avisos, evacuar dudas. La experiencia resultó muy positiva: tras un tímido inicio y en la medida en que los estudiantes se familiarizaron con la plataforma, se generó una dinámica de trabajo ágil en la que se animaron a hacer preguntas y propuestas, sugerir intertextos a sus compañeros o incluso discutir acerca del mejor modo de organizar los hilos temáticos. La recepción favorable de la propuesta se reflejó en las devoluciones que los estudiantes escribieron sobre el final de la cursada anual del taller:

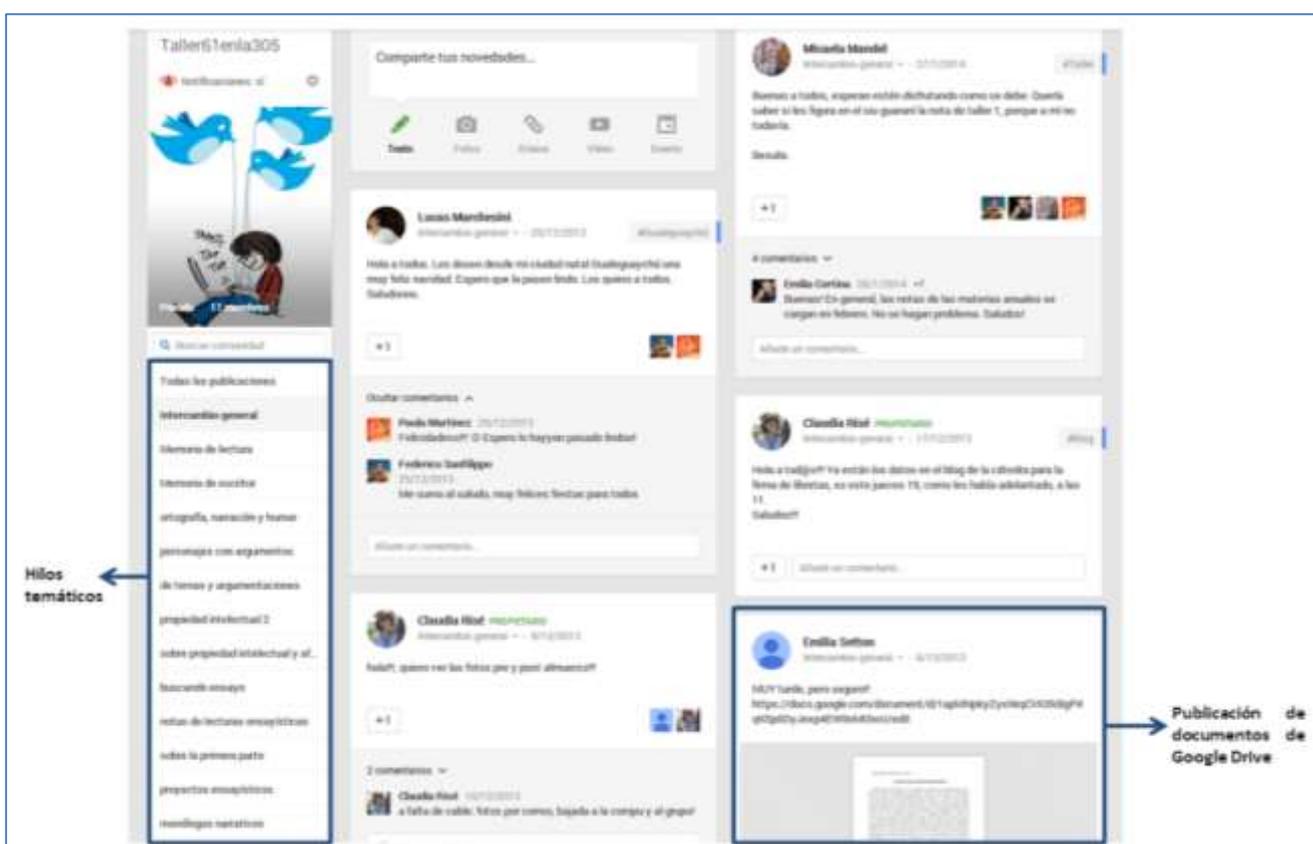
“A nuestros viernes de clase se sumó un eterno espacio, siempre abierto para nosotros: EL GRUPO DE GOOGLE. Me pareció fantástico en dos aspectos; en primer lugar aprendí a usar una nueva herramienta, que al principio fue difícil, pero después cómoda. En segundo término nos permitía estar siempre en contacto, nunca desesperar ante la duda porque sabíamos que alguien, no sólo vos [la coordinadora], sino cualquiera de los compañeros, podía resolver nuestra

⁵⁶ Disponible en <https://plus.google.com/u/0/communities/114424708392817048207/stream/295e9c5d-9f06-4726-82a2-640e291a1235>

consulta. También nos permitía tener a nuestro alcance los trabajos de todos, para chismearlos, leerlos conscientemente y dar consejos (...)"

"(...) había algunos trabajos a los cuales me costaba comprender del todo y eso me frustraba, no se me ocurría nada mientras veía que varios compañeros ya tenían sus trabajos subidos a la comunidad [de Google+] durante los primeros días de la semana mientras yo seguía sin nada, estancada. Igualmente esta herramienta servía a su vez para ver como ellos habían encarado la consigna, si yo la había comprendido de la misma manera o era ese mi problema, muchas veces leerlos me sacaba de ese pozo de incertidumbres (...)"

"Era muy bueno como podíamos integrarnos mediante google+, se me hizo muy positivo, me sirvió, poder trabajar en grupo."



Pantalla de la Comunidad *Taller61enla305*, en Google+.

Dados los resultados positivos de la experiencia, se propone replicar el uso de Google+ para este Taller de Escritura extracurricular, pensando a la Comunidad como un auténtico espacio de trabajo y de intercambio colaborativo, donde visibilizar los procesos de escritura de los textos y abrirlos hacia las lecturas de coordinadores y talleristas.

Inicialmente, se sugiere la creación de pestañas de *Intercambio General*, *Cartelera* (para difundir eventos de interés para los talleristas), *SOS - Compañeros al*

rescate (para despejar dudas, especialmente de índole tecnológica, y con la intención de que los talleristas se ayuden unos a otros) y otras específicas para cada consigna abordada. En estas últimas, se pretende que los participantes compartan sus producciones escritas, se lean entre sí y participen críticamente en el proceso creativo de sus compañeros. Para ello, se les pedirá que publiquen en el hilo temático correspondiente los borradores elaborados para cada consigna, realizados en documentos de Google Drive. Será necesario que cada escritor habilite a los demás participantes del curso para insertar comentarios —en el caso de los talleristas— o editar los textos —en el caso de los coordinadores—. Como se revisó en el apartado 2.3, *La mediación de las TIC en aprendizaje colaborativo*, de uso más sencillo que las wikis de Moodle, los documentos de Google Drive son una opción muy efectiva para editar textos de modo colaborativo y se integran fácilmente a Google+.

La Comunidad de Google+ será entendida como un *lugar* donde se entrecruzan aprendizajes formales e informales. Por este motivo, a medida que el grupo de taller se consolide, los coordinadores alentarán a los talleristas a crear nuevas pestañas, a realizar publicaciones sobre cuestiones que excedan los contenidos formales del curso, a publicar textos de su autoría que no hayan sido escritos en el taller.

Si se planteó que la metáfora del aula virtual cristalizada en Moodle tiende a transformar a los cursos en espacios cerrados, de solo acceso para los participantes, con la Comunidad de Google+ se intentará poner en jaque esta barrera. Por ese motivo, se dará a la Comunidad el estatus de *pública*: cualquier usuario de la red social podrá ver quiénes son sus miembros y leer las publicaciones, aunque se requerirá de la aprobación de los moderadores —rol asumido, inicialmente, por los coordinadores— para escribir comentarios. En este marco, se evaluará la posibilidad de habilitar la participación de personas externas al grupo de taller en la medida en que puedan aportar a los procesos de aprendizaje y sus intervenciones no incomoden a los talleristas. Concluido el módulo, se nombrará a participantes del taller como moderadores de la Comunidad, apuntando a que ésta perdure y continúe siendo un espacio de construcción de conocimiento más allá del curso.

4.5 Estrategias de seguimiento y evaluación

“...un grupo de taller **funciona como un texto**: cada elemento significativo; cada parte, referida al todo; y el todo, produciéndose detallada y continuamente.”

Grafein, *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*

Todos aquellos talleristas que asistan a un 80% de los encuentros y completen los trabajos propuestos recibirán, al finalizar cada módulo temático, un certificado que acredite su participación, emitido por la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. No existirán instancias formales de evaluación ni se calificará a los participantes. Así, desde la comprensión de que quienes se inscriban al taller lo harán motivados por un interés genuino en desarrollar sus habilidades de escritura, la evaluación no tendrá una función de acreditación, sino un sentido formativo: ayudar a los talleristas a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y de escritura; y brindar a los coordinadores retroalimentación acerca del curso, permitiendo revisar y ajustar sus objetivos, programa, metodología y contenidos.

La evaluación será cualitativa y se realizará de modo sistemático y continuo a lo largo de todo el módulo, integrándose al proceso de enseñanza y aprendizaje. Tendrá además un carácter contextualizado, puesto que atenderá a las características de cada participante (carrera de la que proviene, estadio de la misma en la que se encuentra, intereses, experiencias previas con la escritura) y a la totalidad de su recorrido por el taller.

Las responsabilidades de seguimiento y evaluación durante el taller se encontrarán distribuidas entre coordinadores y talleristas, en el marco de actividades de *evaluación de los coordinadores, evaluación entre pares y autoevaluación*.

Por un lado, los coordinadores del taller tendrán a su cargo el seguimiento de las tareas de todos los talleristas. Durante el curso, ellos se encargarán de recorrer y comentar con regularidad los textos publicados por los participantes en los diferentes entornos de trabajo (Moodle/Google+), acompañando y asesorando a los talleristas, según se describió en el apartado 4.3, *Descripción de la propuesta*. Y, finalmente, en el último encuentro, realizarán devoluciones grupales e individuales. Para empezar, los coordinadores brindarán a todo el grupo retroalimentación acerca del desempeño colectivo durante el trimestre, los logros y los aspectos a seguir profundizando. Se pensará a este momento como una instancia dialógica y dinámica en la cual intercambiar opiniones acerca del desarrollo del taller. Pero, además, cada participante recibirá luego una devolución individual, donde se repasará su trayecto personal y se puntualizará acerca de los trabajos realizados, destacando los aciertos y revisando las dificultades y las vías para seguir trabajando en ellas. El feedback podrá tener carácter oral o escrito, de acuerdo al número de talleristas a cargo de los coordinadores y de la disponibilidad de tiempo y espacio para su realización. Preferentemente, se sugiere que tome el formato de un intercambio breve (aproximadamente 10 minutos) entre coordinador y tallerista.

A la vez, se implementarán actividades de seguimiento y evaluación entre pares. Con este fin, se establecerán duplas de trabajo que tendrán como responsabilidad leerse críticamente, aportar comentarios que acompañen la revisión y reelaboración de los textos y realizar devoluciones de forma regular. Para enriquecer estas lecturas, alentar la reflexión inter/transdisciplinar y profundizar la integración del grupo, se intentará que las duplas estén conformadas por talleristas provenientes de diferentes carreras.

Con el sentido de orientar a los participantes acerca de cómo leer y comentar críticamente un texto, se construirá en clase, de modo grupal y colaborativo, una guía o *ayudamemoria* que, a la manera de una *rúbrica*⁵⁷, sintetice aspectos a considerar al evaluar un trabajo. Mediante esta actividad, se buscará que los talleristas expliciten los criterios que toman en cuenta al evaluar una producción escrita, poniendo en discusión qué se entiende por un *buen texto* en el marco del taller y alineando expectativas al interior del grupo.

Finalmente, se implementarán también actividades de autoevaluación. Su objetivo será el de alentar el desarrollo de una mirada autocrítica y de un sentimiento de responsabilidad ante el propio aprendizaje. Para ello, en primer lugar, se sugerirá que, por vía de la herramienta de comentarios de Google Drive, los talleristas consignen en sus borradores algunas observaciones acerca de sus dificultades en la construcción del texto, dudas o interrogantes que quieran ofrecer a consideración de los coordinadores y de sus compañeros. Éstos últimos, a la vez, tomarán las anotaciones en cuenta a la hora de realizar una devolución acerca de esa producción.

También con fines autoevaluativos, se solicitará regularmente que los participantes escriban reflexiones de tipo integrador acerca de los procesos de escritura de sus trabajos. Especialmente, sobre el cierre del taller, se invitará a los talleristas a formular una devolución que tome en cuenta las expectativas que tenían al iniciar el curso, el recorrido realizado, los contenidos y géneros abordados, el rol de los coordinadores y del trabajo colaborativo durante la cursada, entre otros aspectos.

Finalmente, tras completar el módulo del taller y con el sentido de realizar una síntesis de la cursada, se invitará a los participantes a crear colaborativamente un mural digital —mediante *mural.ly*⁵⁸, *Glogster*⁵⁹ o alguna aplicación web similar— en

⁵⁷ Una *rúbrica* es una matriz de valoración que, en el formato de un cuadro de doble entrada, especifica los criterios con los que se valorará el aprendizaje de un estudiante en el desarrollo de un trabajo o asignatura (Andrade, 2010). Además de enumerar criterios, las rúbricas describen para cada uno de ellos una gradación de niveles de calidad. De este modo, la herramienta sirve para que docentes y estudiantes establezcan acuerdos acerca de lo que se espera de una determinada actividad y el modo en que ésta será evaluada.

⁵⁸ <https://mural.ly/>

⁵⁹ <http://edu.glogster.com/>

torno a la temática trabajada, que plasme los hallazgos, los interrogantes y los desacuerdos con los que se encontraron durante la cursada del taller. El formato de mural habilitará a incluir en este producto colectivo texto, imágenes, audio o video, a elección de cada tallerista.

Esta producción podrá ser el puntapié inicial para un proyecto de mayor envergadura: dar a conocer las producciones realizadas a través de una publicación vía web —un blog grupal o una revista digital— que compile trabajos considerados como destacados por el conjunto de los talleristas. En caso de que los participantes se muestren interesados en la propuesta, la elaboración de la publicación será de naturaleza colectiva, en línea con la dinámica de trabajo del curso. Los talleristas se repartirán las tareas de selección y edición de los textos y diagramación de la publicación, contando con el acompañamiento de los coordinadores.

Como antecedente de este tipo de propuesta, puede mencionarse el caso de *Las letras que vivimos*, blog colectivo creado por los miembros de la comisión 63 de Taller de Expresión I, Cátedra Reale, en 2012⁶⁰.



Pantalla del blog *Las letras que vivimos*, alojado en Blogger.

⁶⁰ Disponible en <http://la63del2012.blogspot.com.ar/>

Impulsados por la sugerencia que realizamos junto con la Prof. Claudia Risé, a cargo de la comisión, y con el fin de difundir la producción realizada durante la cursada, los talleristas crearon un blog, le dieron formato y diseño, redactaron los textos para las diferentes secciones, seleccionaron, editaron y agruparon las producciones a publicar y, finalmente, cargaron los contenidos en la web. Estas tareas, que comenzaron sobre el final de la cursada —en noviembre—, finalizaron hacia marzo de 2013. Los estudiantes fueron protagonistas durante todo el proceso: contando con nuestro acompañamiento, se repartieron los roles y las tareas a realizar y tomaron todas las decisiones necesarias para arribar al producto final.

4.6 Equipo docente

El equipo de coordinadores a cargo del taller estará integrado por docentes con formación en enseñanza de la escritura y experiencia previa en la coordinación de talleres de escritura —del estilo de *Taller de Expresión 1* y *3* en la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad, *Taller de Semiología* en el CBC, o similares—.

Para caracterizar el perfil del coordinador de un taller de escritura, puede resultar iluminador retomar los rasgos citados en el Decálogo del coordinador del grupo Grafein (1981:100-101):

1. *Compartir los presupuestos teóricos del taller.*
2. *Tener un conocimiento internalizado de los conceptos.*
3. *Poder hacer —rápidos, variados, ceñidos, inteligentes— comentarios.*
4. *Mantener la organización: equilibrio, tiempo, orden, disciplina.*
5. *Relacionarse bien con la gente: atención, respeto, humor, cordialidad.*
6. *Claridad y rapidez al hablar.*
7. *Cierta cultura literaria y también general.*
8. *Alguna experiencia en el manejo de grupos.*
9. *Entusiasmo y alegre convicción.*
10. *Imaginación.*

Asimismo, los coordinadores contarán con conocimientos de informática y/o interés por aprender e indagar en el ámbito de las TIC. Será conveniente que sepan usar Moodle y redes sociales y tengan experiencia en el empleo de estas herramientas con fines educacionales. Sin embargo, tanto la Facultad de Ciencias Sociales como el CITEP podrán facilitar asistencia en el uso de sus campus virtuales.

Por otra parte, dada la condición inter/transdisciplinar del curso, podrá ser interesante incorporar en un rol de co-coordinación o como docentes invitados a profesores provenientes de diferentes carreras y disciplinas asociadas a las ciencias

sociales, que acompañen a estos especialistas en escritura al menos durante algunos encuentros

En caso de que los grupos conformados superen los 15 integrantes, se recomienda especialmente que el docente coordinador sea acompañado por un ayudante alumno, que lo asista durante los encuentros y en el seguimiento de los trabajos. De acuerdo a Borgobello y Peralta, este rol, desempeñado por estudiantes avanzados, suele cumplir una función mediadora y tutorial frente al curso. Desde su lugar de *pares con diferente/mayor nivel de preparación*, los ayudantes alumnos “(...) conservan la sensibilidad a los puntos difíciles de aprender, en sus explicaciones suelen ser más directos que los profesores y, algo que no es menor, tienen la ventaja de compartir referentes culturales y lingüísticos próximos [con los estudiantes]” (Borgobello y Peralta, 2011). En el proceso de enseñanza y aprendizaje, tutor y tutorado se benefician: desde su rol de mediador pedagógico, el ayudante reelabora los conocimientos que pone en juego en clase, a la vez que se forma como futuro docente. Para este taller en particular, se recomienda la participación de ayudantes alumnos provenientes de las diferentes carreras de la facultad, que aporten a la mirada inter/transdisciplinar.

4.7 Inserción institucional. Análisis de viabilidad y factibilidad

Desde el punto de vista institucional, como se sugirió en el apartado 1.2, *Justificación*, el presente diseño recomienda la inserción del Taller de Escritura y Ciencias Sociales en el marco de los Talleres Extracurriculares o TEX, lanzados por la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA. Dadas las características de la propuesta —gratuidad, destinatarios, carga horaria—, similares a las de los TEX realizados desde 2011, su implementación en este encuadre puede considerarse viable y factible. Al realizarse los encuentros presenciales el día sábado —y solo con frecuencia quincenal—, la asignación de aulas se facilita, puesto que son muy escasas las materias que se dictan durante este día.

La principal diferencia que presentaría respecto a los TEX es la de convocar explícitamente a una audiencia de estudiantes y graduados de todas las carreras y no sólo a aquellos provenientes de Ciencias de la Comunicación. Este enfoque interdisciplinar es novedoso dentro de nuestra facultad, aunque no necesariamente a nivel de la UBA: como caso de referencia, puede mencionarse a *Heurística*⁶¹, materia curricular electiva para todas las carreras de la Facultad de Diseño, Arquitectura y

⁶¹ Para más referencias, consultar los blogs de la asignatura: <http://tallernumero.wordpress.com/> y <https://tallerespejo.wordpress.com/>

Urbanismo (FADU), en la que se conforman grupos interdisciplinarios para resolver proyectos de modo conjunto. Quizás el abordaje interdisciplinario esté más incorporado en la enseñanza de disciplinas proyectuales, centrales en la FADU, que en las carreras humanísticas y de ciencias sociales.

Para una adecuada difusión del curso, además de comunicar la convocatoria mediante la lista de correos electrónicos de Comunicación —como es habitual para todos los TEX—, será necesario involucrar a las Direcciones de las otras cuatro carreras de la Facultad, para que informen a sus respectivos estudiantes y graduados de la propuesta. Creemos que se mostrarán dispuestas a amplificar la convocatoria, ya que existen antecedentes del interés por la temática en la facultad, tanto desde la carrera de Trabajo Social —que, como se mencionó, organizó durante 2013 el taller extracurricular y gratuito *Apoyo de escritura académica para estudiantes de grado*— como desde las áreas de Formación Profesional y Cultura, que han ofrecido durante los últimos años varios cursos vinculados a la escritura bajo una modalidad paga —*La escritura desde Recursos Humanos, Taller de escritura de cuentos, Taller de escritura académica, Taller de Redacción y corrección de textos, Taller de redacción periodística para no periodistas, Taller de narrativa breve*, entre otros—.

Un posible obstáculo a anticipar en la realización del taller puede ser el número de inscriptos: si los TEX, dirigidos solamente a la comunidad de Comunicación han tenido hasta ahora una convocatoria muy amplia, es de esperarse que, si la difusión es adecuada, exista un elevado número de estudiantes y graduados de las diferentes carreras de la Facultad interesados en participar. En la medida de lo posible y respetando siempre el número máximo de 25 talleristas por comisión, se recomienda inscribir a todos los interesados, abriendo más de una comisión si es necesario. Aun así, si el número de inscriptos superara las vacantes disponibles, la prioridad de inscripción será por *orden de llegada*: los primeros en confirmar su participación asegurarán su vacante. Aquellos interesados que no logren ser inscriptos tendrán prioridad para asistir al siguiente módulo temático del taller.

Un segundo obstáculo posible se asocia a la disponibilidad de tecnología de parte de los participantes. Si bien no se establecerá como requisito excluyente la posesión de una PC con acceso a Internet para participar del curso, en la práctica, participar activamente de un taller de tipo combinado hace necesario este recurso. Aunque los 11 estudiantes y graduados entrevistados para esta tesina manifestaron tener acceso a computadoras en el ámbito personal y laboral, la realidad es que, si se consideran los principios de inclusión y equidad en el acceso al conocimiento, en una universidad pública resulta inviable dar por hecho que todo estudiante o graduado dispone de una computadora con conexión de calidad a Internet. Por este motivo, si se

aboga a futuro por ampliar el uso de las TIC en materias de cursado obligatorio en la Facultad, se impondrá la necesidad de crear una sala de informática abierta a los miembros de la comunidad académica. Vale destacar que salas de este tipo existen ya en otras facultades de la UBA, como la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, o la de Ingeniería; y de otras universidades nacionales, como es el caso de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba

4.7 Módulo *Cuerpo y subjetividad*: Secuencia didáctica del Mes 1

Como referencia de la modalidad de trabajo propuesta para el Taller de Escritura y Ciencias Sociales, se incluye a continuación una propuesta didáctica para el primer mes de trabajo del módulo *Cuerpo y subjetividad*.

Los intertextos artísticos que se abordarán en este bloque temático se han organizado en tres trayectos de exploración: *Cuerpo y movimiento*, *Cuerpo y silencio* y *Cuerpo y mirada*. Estos trayectos incluyen obras de cine de ficción y documental, pinturas, esculturas, fotografías, crónicas, ensayos y cuentos, agrupados de acuerdo a su afinidad temática. Entre los cuentos y crónicas, se han contemplado algunos textos destacados de ex-alumnos de *Taller de Expresión 1*, algunos de ellos publicados en la antología *Umbrales y fronteras. Escritos sobre viaje, viajes de escritura* (2012) —es el caso de “Contra la pared”, de Belen Rizzo—; otros, inéditos —“Donde las mujeres no se planchan el pelo”, de Regina Topilskaya; “Paranorexia”, de Ayalén Monje—.

Los talleristas podrán elegir con cuál trayecto trabajar de acuerdo a sus preferencias y serán invitados a recorrerlos del modo en que prefieran —podrán trabajar con algunos o con todos los textos y abordarlos en el orden que les plazca—. Se subrayará que no se trata de bibliografía obligatoria, sino de pre-textos, disparadores/excusas para la escritura. A la vez, los trayectos podrán ser ampliados durante el transcurso del taller, a partir a las sugerencias de los talleristas —y de las relaciones intertextuales que establezcan con otros objetos culturales—y de la agenda cultural del momento —se intentará sumar a los listados muestras, películas o espectáculos que se encuentren en cartel—.

Trayecto 1 – Cuerpo y movimiento

Cine de ficción: Cerezos en flor (2008) - Film alemán de ficción, dirigido por Doris Dörrie. Para acercarse a Japón, al Festival de los Cerezos en Flor y a la danza butoh, en la que se baila a los muertos.

Ficha técnica: <http://www.filmaffinity.com/es/film857229.html>

Cine documental: Pina (2011) - Documental acerca de la coreógrafa alemana Pina Bausch y su compañía de danza contemporánea.

Ficha técnica: http://www.filmaffinity.com/es/film731038.html
Cine documental: Olympia (1938) - Documental propagandístico de Leni Riefenstahl acerca de los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936. Experimental e innovador para su época, es el antecedente de la estética actual de muchos programas deportivos. Interesante para pensar la dimensión ideológica en relación a la técnica cinematográfica. Ficha técnica: http://cine.estamosrodando.com/filmoteca/olimpiada-parte-i/ficha-tecnica-ampliada/ y http://cine.estamosrodando.com/filmoteca/olimpiada-parte-ii/ficha-tecnica-ampliada/
Artículo: “Si no puedo perrear, no es mi revolución”, de Mari Kazetari - Una lectura feminista del reggaetón y del perreo como vías para la liberación y la autoafirmación. http://gentedigital.es/comunidad/june/2013/07/24/si-no-puedo-perrear-no-es-mi-revolucion/
Crónica: “Donde las mujeres no se planchan el pelo”, de Regina Topilskaya - Crónica de un espectáculo de ¿danza? en el centro cultural IMPA. http://desfasajesincronizado.blogspot.com.ar/2011/05/donde-las-mujeres-no-se-planchan-el.html
Crónica: “El dolor no existe”, de Lenin Brea y Gonzalo Figueroa – Crónica publicada en Revista Anfibia acerca de las Artes Marciales Mixtas y sus practicantes. http://www.revistaanfibia.com/cronica/el-dolor-no-existe
Crónica/Ensayo: El zen en el arte del tiro con arco, de Eugen Herrigel – Narración autobiográfica acerca del viaje del filósofo alemán Eugen Herrigel al Japón y sus experiencias al aprender el arte de la arquería. http://textosmonasticos.files.wordpress.com/2010/01/tiroconarco.pdf
Literatura: “Instrucciones para subir una escalera”, de Julio Cortázar (En Historia de cronopios y de famas) http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/instrucciones_para_subir_una_escalera.htm

Trayecto 2 – Cuerpo y silencio
Cine de ficción: La escafandra y la mariposa (2007) - Film francés de ficción dirigido por Julian Schnabel. Acerca del síndrome de cautiverio y las posibilidades de comunicación más allá de la palabra Ficha técnica: http://www.filmaffinity.com/es/film632121.html
Cine de ficción: Hable con ella (2002): Film español de ficción dirigido por Pedro Almodóvar. Dos hombres, dos mujeres en coma. Acerca del amor, la sexualidad, el cuerpo, el silencio.
Pinturas de Frida Kahlo https://www.google.com/search?q=frida+kahlo+pinturas&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=Uh_4UuvUGKrh0wGaoGYDw&ved=0CAkQ_AUoAQ&biw=1040&bih=870
Escultura: “Lo imposible” – MALBA http://4.bp.blogspot.com/_YuwOMJIKHfE/TGhFrlyF30I/AAAAAAAAAC7A/8qHeDFfgCr0/s400/lo%2Bimposible%2BMaria%2BMartins.jpg
Ficción: “La metamorfosis”, de Franz Kafka – Un viajante de comercio se ve transformado en un insecto. Texto completo disponible en

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/kafka/metamor.htm>

Ficción: “Contra la pared”, de Belén Riso - Acerca del encierro y la incomunicación.

<http://lagrimasdecianuro.blogspot.com.ar/2009/09/contra-la-pared.html>

Ensayos: “Rembrandt y el cuerpo” y “Frida Kahlo”, de John Berger (En *La forma de un bolsillo*) -

“Rembrandt y el cuerpo”: <http://www.jornada.unam.mx/2006/05/14/sem-john.html>

“Frida Kahlo”: <http://www.elistas.net/lista/mediosmedios/archivo/indice/6261/msg/6272/>

Trayecto 3 – Cuerpo y mirada

Cine de ficción: En las nubes (2008) - Film alemán de ficción, acerca del amor y la sexualidad en la tercera edad.

Ficha técnica: <http://www.filmaffinity.com/es/film301688.html>

Cine de ficción: Miedo a comer/Thin (2006) - Documental estadounidense filmado en un centro de rehabilitación para personas con trastornos alimentarios.

Ficha técnica: [http://dreamers.com/peliculas/7383/Miedo%20a%20comer%20\(Thin\)](http://dreamers.com/peliculas/7383/Miedo%20a%20comer%20(Thin))

Cine de ficción: Fur. Retrato de una obsesión (2006) – Relato ficcional basado en la vida de la fotógrafa Diane Airbus, especializada en fotografiar personajes marginales.

Ficha técnica: <http://www.filmaffinity.com/es/film474655.html>

Fotografía: Fotogalería de Karla Solano (online) – Miradas alternativas acerca del cuerpo humano. El cuerpo como paisaje. Extrañamiento.

<http://www.karlasolano.com/>

Ficción: “Paranorexia”, de Ayalén Monje.

<http://celulosadigital.blogspot.com.ar/2011/08/proyecto-narrativo-final.html>

Ficción: “Acefalia”, de Julio Cortázar (En *Historia de cronopios y de famas*). ¿Cómo percibiríamos el mundo si no tuviéramos cabeza?

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/1553_3127.pdf

Ensayo: “El problema de los 3 cuerpos”, de Paul Valery – Caminos para pensar (y representar) al cuerpo.

<http://es.scribd.com/doc/90694921/valery-p-el-misterio-de-los-tres-cuerpos>

Crónica: “Forzudas: la belleza del cuerpo femenino”, de María Inés Landa y Enzo Maqueira – Crónica de Revista Anfibia acerca del mundo del fisicoculturismo femenino. Modelos alternativos de ¿belleza?, dietas, modos de ser-mujer.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/forzudas-la-belleza-del-cuerpo-femenino>

En cuanto a la secuencia de trabajo para el primer mes, se la ha sintetizado en el siguiente cuadro de doble entrada, que indica la fecha estimada de cada encuentro de taller —tomando como mes de referencia a marzo de 2014—, el marco espacial en el que tiene lugar —reunión presencial o entorno virtual—, los objetivos de la clase y las actividades a realizar. Dado que los encuentros presenciales tienen lugar el día

sábado y con el objetivo de ordenar el trabajo, también en el entorno virtual las consignas de trabajo y recursos a utilizar se publicarán siempre los sábados.

Taller de Escritura y Ciencias Sociales

Bloque temático: Cuerpo y subjetividad

Marzo 2014

Fecha	Entorno	Objetivos	Actividades
Sábado 01/03	Encuentro presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar el taller: dar cuenta de sus objetivos y la dinámica de trabajo propuesta. - Presentar los entornos virtuales que se utilizarán en el taller (Moodle/Google+). - Brindar un espacio para que coordinadores y talleristas se presenten y comiencen a conocerse. - Introducir a los talleristas al trabajo con la escritura. - Introducir a los talleristas al uso de GoogleDrive. 	<p>1) <u>Presentación del taller a cargo de los coordinadores</u>: se dará cuenta de los objetivos del curso y la modalidad de trabajo propuesta y se indicarán los entornos virtuales a utilizar, explicando cómo se trabajará en ellos.</p> <p>2) <u>Actividad de presentación - Palabras que nos presentan</u>: Los participantes tendrán 15 minutos para escribir un texto de presentación en tercera persona: un párrafo de al menos 6 líneas de extensión, con predominio de a) palabras de cinco letras, b) palabras comiencen con una misma letra c) palabras de dos sílabas d) palabras esdrújulas (cada tallerista trabajará con la restricción que le sea asignada). Transcurrido el lapso de tiempo fijado, los coordinadores retirarán los textos y los repartirán nuevamente entre los talleristas, cuidando que todos reciban el trabajo de un compañero. Cada participante leerá la presentación que le han entregado en voz alta e intentará adivinar quién es su autor. Éste último tendrá luego unos minutos para presentarse, diciendo su nombre y comentando de qué carrera proviene, por qué se inscribió en el taller y cuáles son las expectativas que tiene en relación al curso.</p> <p>3) <u>Consigna de acercamiento a la escritura - Escribir en Sociales</u>: Continuar una de las siguientes frases y escribir en base a ella un texto de presentación: “No hay dudas de que estudio/estudié en Sociales, porque siempre/nunca...”, “Si hubiera estudiado Comunicación/Sociología/Ciencia Política/Relaciones del Trabajo/Trabajo Social (<i>elegir una carrera diferente a la propia</i>),...”, “Dirán que estoy loca/o, pero para mí escribir es como...”, “Elijo escribir cuando...”. Los talleristas dispondrán de unos minutos para comenzar a trabajar en clase, pero finalizarán la tarea de modo domiciliario en un documento de Google Drive, en el</p>

			<p>cual deberán habilitar la inserción de comentarios y/o la edición por parte de cualquier persona que cuente con el link. Se les sugerirá que, mediante comentarios, ellos mismos incluyan en el documento aquellas dudas, preguntas o dificultades que les surjan durante la escritura del texto y que deseen poner a consideración de los coordinadores y compañeros que lo lean.</p> <p>4) <u>Consignas “tecnológicas”</u>: Se indicarán una serie de tareas para introducir a los participantes a los entornos virtuales del taller:</p> <p>a) Aquellos participantes que no cuenten con una cuenta de Google deberán abrir una del 2 al 6 de marzo y comunicar su usuario a los coordinadores vía correo electrónico, para poder ser invitados a la Comunidad de Google+ del taller.</p> <p>b) La cuenta de Google también les permitirá acceder a Google Drive, para poder llevar adelante la actividad 3.</p> <p>c) De no tener aún un usuario en el campus virtual a utilizar durante el curso, se les pedirá que creen uno y editen la información que aparece en su perfil, agregando una foto para facilitar que sus compañeros los reconozcan. Se comunicará a los talleristas que las consignas a llevar adelante durante las semanas de trabajo a distancia se publicarán siempre en el campus, durante los días sábado.</p> <p>Ante cualquier duda o dificultad en la resolución de estas actividades, los participantes podrán solicitar ayuda a compañeros y coordinadores a través del grupo de Google+, en el hilo temático “SOS – Compañeros al rescate”.</p>
Domingo 2/03 – Jueves 06/03	Entorno virtual	Los participantes desarrollan la consigna <i>Escribir en Sociales</i> en un documento de Google Drive.	
Sábado 08/03	Entorno virtual	<ul style="list-style-type: none"> - Comenzar a crear hábitos de trabajo a distancia en los entornos virtuales. - Introducir a los talleristas en el uso de Moodle y Google+. 	<p>1) <u>Actividad de lectura y revisión</u>: Se solicitará a todos los participantes que publiquen en la Comunidad de Google+, en el hilo temático titulado <i>Escribir en Sociales</i>, el link al documento de Google Drive en el cual realizaron su trabajo en respuesta a la consigna. Cada tallerista deberá acceder al texto de aquel compañero con quien haya trabajado la semana anterior durante la actividad</p>

		<p>para que empiecen a familiarizarse con ambos espacios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir la dinámica de trabajo colaborativo y de edición entre pares en el taller. - Promover el intercambio entre los talleristas y alentar la creación de lazos al interior del grupo. 	<p><i>Palabras que nos presentan</i>, leerlo y realizar un comentario constructivo en Google Drive. Durante la escritura de este comentario, podrán tomar en cuenta las observaciones insertadas en el texto por su escritor.</p> <p>Las indicaciones para esta actividad serán publicadas en Moodle, con el objetivo de habitar a los talleristas a este nuevo espacio de trabajo. El anuncio de la publicación de la consigna en este EVEA se reforzará vía correo electrónico.</p>
Domingo 09/03 – Jueves 13/03	Entorno virtual	Los participantes publican sus textos en Google+, y leen y comentan los trabajos de sus compañeros.	
Sábado 15/03	Encuentro presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en común el trabajo realizado en los entornos virtuales y reflexionar acerca del lugar de la revisión y la reescritura en el taller. - Explicitar los criterios que talleristas y coordinadores ponen en juego al evaluar una producción escrita y alinear expectativas respecto de la redacción de comentarios a textos de compañeros. - Ayudar a despejar dudas acerca de los entornos virtuales. - Favorecer que los talleristas se ayuden unos a otros en el aprendizaje del uso de las TIC. - Introducir la temática <i>Cuerpo</i> 	<p>1) <u>Actividad de puesta en común</u>: Se brindará un espacio para que los talleristas den cuenta de sus experiencias con la resolución de la consigna <i>Escribir en Sociales</i> y la posterior tarea de lectura y revisión entre pares: qué pudieron hacer y qué no, qué les resultó sencillo y qué les trajo dificultades, cómo se sintieron durante el proceso, qué dudas surgieron al utilizar los entornos virtuales, cómo se sintieron leyendo y comentando los textos de sus compañeros. En base a los relatos de los participantes, se buscará que el grupo reflexione acerca del sentido de comentar textos y el aporte de esta tarea para la revisión y reescritura de los trabajos. Se procurará que los talleristas ayuden a resolver las dudas y dificultades de sus compañeros que emerjan durante la actividad, tanto en lo que respecta a la escritura como al uso de tecnologías.</p> <p>2) <u>Confección de una guía orientadora para comentar textos</u>: En base a lo discutido durante la puesta en común, los talleristas confeccionarán de modo grupal y colaborativo una guía que, a la manera de una rúbrica, sintetice aspectos a considerar al comentar textos escritos por sus compañeros. Se asignará a uno de los participantes la tarea de tomar apuntes de lo discutido y pasar en limpio los criterios en un documento de Google Drive, para luego compartirlo con todos los talleristas, quienes podrán introducir modificaciones.</p>

		<p>y <i>subjetividad</i> en la escritura.</p>	<p>Así, la guía elaborada será dinámica y continuará nutriéndose con los nuevos criterios que adicionen los participantes a lo largo de la cursada.</p> <p>3) <u>Consigna <i>Textos en movimiento</i></u>: Tras desplazar todas las sillas hacia el fondo del aula, se colocarán en el suelo, en diferentes puntos del salón, papeles afiche de distintos colores y marcadores o lapiceras (1 cartulina cada 4-5 talleristas). Utilizando un equipo de audio, se les pedirá a los participantes que, mientras suene la música, se desplacen por el aula al ritmo de la canción, caminando en todas las direcciones, reconociendo la totalidad del espacio y evitando pisar los afiches. Cuando la música se detenga, deberán rápidamente dirigirse hacia el afiche más cercano y escribir en él palabras que respondan a la consigna propuesta por los coordinadores (“Partes del cuerpo”, “Acciones corporales”, “Sensaciones gustativas”, “Sensaciones táctiles”, “Sonidos”, etc.). En cuanto la música vuelva a sonar, deberán ponerse de pie y desplazarse nuevamente por el salón. Tras tres rondas similares, durante la cuarta vuelta, cuando los participantes se hayan detenido ante el afiche más cercano, se les pedirá que, de modo individual, compongan un texto (un cuento, un poema, un caligrama, una carta) utilizando el campo de palabras que ha quedado capturado en la lámina. Tendrán aproximadamente 20 minutos para comenzar a trabajar. Se les pedirá que lo finalicen para la clase siguiente, pasen el texto en limpio en un documento de Google Drive y publiquen el link en Google+, en el hilo temático <i>Textos en movimiento</i>. Al igual que en la consigna <i>Escribir en Sociales</i>, se sugerirá que los escritores consignen en sus trabajos, a modo de comentarios, observaciones sobre las dificultades o interrogantes que les surjan durante el proceso de escritura.</p>
Domingo 16/03 – Jueves 20/03	Entorno virtual	Los participantes escriben su primer borrador en Google Drive	
Sábado 22/03	Entorno virtual	<ul style="list-style-type: none"> - Crear hábitos de trabajo a distancia en los entornos virtuales. - Desarrollar la dinámica de 	<p>1) <u>Actividad de lectura y revisión</u>: Vía Moodle, se solicitará a todos los participantes que publiquen en la Comunidad de Google+, en el hilo temático titulado <i>Textos en movimiento</i>, el link al documento de Google Drive donde desarrollaron la consigna enunciada la clase anterior. Además, se subirá a la</p>

		<p>trabajo colaborativo y de edición entre pares en el taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover el intercambio entre los talleristas y alentar la creación de lazos al interior del grupo. 	<p>plataforma el link a la versión digital de la guía orientadora para la escritura de comentarios, construida colectivamente durante la clase anterior, y una lista de las duplas de trabajo propuestas por los coordinadores —con las que se trabajará durante el resto del curso—. Cada dupla estará conformada por participantes provenientes de carreras diferentes. Los talleristas chequearán en la lista con quién conforman dupla, para luego ingresar al texto de este compañero publicado en Google+ y realizar un comentario constructivo, tomando en cuenta los criterios contemplados en la guía orientadora subida a Moodle.</p> <p>2) <u>Trayectos de exploración</u>: Se presentará a los participantes los trayectos de exploración: se explicará que se trata de intertextos que funcionarán como disparadores del trabajo en el taller y se subirán a Moodle los listados de obras que componen los tres trayectos propuestos (<i>Cuerpo y movimiento</i>, <i>Cuerpo y silencio</i>, <i>Cuerpo y mirada</i>). Se pedirá a los talleristas que los lean y se familiaricen con ellos y los lleven impresos al siguiente encuentro.</p>
Domingo 23/03 – Jueves 27/03	Entorno virtual	Los participantes publican sus textos en Google+, y leen y comentan los trabajos de los compañeros con quienes conforman duplas de trabajo.	
Sábado 29/03	Encuentro presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en común las tareas realizadas en los entornos virtuales y reflexionar acerca del sentido de trabajar en dupla en el taller. - Introducir el trabajo con los trayectos de exploración en el taller. - Introducir la composición de notas de escritura. - Alentar la revisión y reescritura de los textos. 	<p>1) <u>Actividad de puesta en común</u>: Se brindará un espacio para que los talleristas den cuenta de sus experiencias en la resolución de la consigna <i>Textos en movimiento</i> y durante la posterior tarea de lectura y revisión en duplas. En base a la discusión generada, se buscará puntualizar acerca del aporte de trabajar en dupla en el taller: ¿qué les aportó conocer el texto de su compañero? ¿De qué modo los enriqueció encontrarse con otra lectura de su propio texto?</p> <p>2) <u>Actividad de aproximación a los trayectos de lectura</u>: Se leerán en clase 3 textos, tomados de los tres trayectos de lectura propuestos: un fragmento de <i>El zen en el arte del tiro con arco</i>, de Eugen Herrigel, tomado del trayecto <i>Cuerpo y movimiento</i>; un fragmento de “Frida Kahlo”, de John Berger, extraído de <i>Cuerpo y silencio</i>; y uno de “El problema de los 3 cuerpos”, de Paul Valery, extraído de <i>Cuerpo y mirada</i>. Los textos serán leídos en voz alta, haciéndolos circular en ronda de modo que cada tallerista lea una parte. Luego, se les pedirá a los</p>

			<p>participantes que se tomen unos minutos para escribir notas acerca de las ideas, los sentimientos, las sensaciones, las reflexiones que les surgieron durante la lectura de los fragmentos. Se realizará una puesta en común de estas anotaciones, como punto de partida para intentar pensar grupalmente cuál es la propuesta de los tres trayectos de exploración. Grupalmente, se leerán y comentarán los tres listados de intertextos que componen los trayectos y se pedirá a cada tallerista que elija con cuál de ellos prefiere trabajar. Durante la siguiente semana, tendrán que acceder a al menos dos de los intertextos de su trayecto y redactar notas de lectura sobre las impresiones e ideas que les despiertan, para luego publicarlas en el hilo correspondiente al trayecto seleccionado (<i>Cuerpo y movimiento</i>, <i>Cuerpo y silencio</i>, <i>Cuerpo y mirada</i>). Se dedicará un tiempo durante la clase para que cada participante comente con qué trayectos y textos prefiere trabajar, de modo de asegurar que haya notas sobre todos los intertextos contemplados en los trayectos.</p>
--	--	--	---

3) Actividad de revisión y reescritura: Se solicitará a los talleristas que, para la siguiente clase, revisen y editen el trabajo escrito en base a la consigna *Textos en movimiento*, tomando en cuenta los comentarios realizados por su compañero. Las nuevas versiones del trabajo se publicarán también en el hilo temático *Textos en movimiento* en Google+.

Para seguir pensando

Proyectar es imaginar un futuro deseado, contemplar el presente, llevar la mirada hacia el pasado. En sus 25 años de vida, la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA ha recorrido un largo camino, pero aún quedan espacios a seguir revisando, repensando y transformando. E interrogarse acerca de ellos tiene un sentido político.

Hemos visto que el lugar que ocupan la escritura, las nuevas tecnologías y el trabajo inter/transdisciplinar a lo largo de las carreras de grado de nuestra Facultad está todavía en vías de consolidación y sin duda hay oportunidades para seguir trabajando y construyendo.

¿De qué maneras llenar estos espacios vacantes? Desde afuera de la curricula, la propuesta del Taller de Escritura y Ciencias Sociales desarrollada en esta tesina apunta a ser un germen de cambio, a contribuir a la reflexión sobre el aporte de la escritura, el diálogo entre disciplinas y la incorporación de las nuevas TIC en la formación de mejores profesionales de las ciencias sociales. Y desde este lugar, abrir el juego a la transformación, a empezar a entender el rol que estos nuevos elementos pueden jugar al interior de los planes de estudio.

Los cambios, cuando surgen desde la reflexión crítica y desde el deseo y la esperanza de un futuro mejor, entusiasman y dinamizan. Bienvenidos sean.

Bibliografía

- Adaime, I., Binder, I. y Piscitelli, A. (Coords.) (2010); *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. 1º edición, Editorial Ariel, Buenos Aires.
- Adell, J. (2007); "Wikis en educación". En *Edu & Tec. El sitio en la red de Jordi Adell*. S/D. Recuperado de: http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Adell_Wikis_MEC.pdf
- Aguiar, H. (2007); *El futuro no espera. Políticas para desarrollar la sociedad del conocimiento*, 1º ed., La Crujía, Buenos Aires.
- Alvarado, M. (2001); "Enfoques en la enseñanza de la escritura". En Maite Alvarado (coord.); *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, 1º ed., 2º reimp., Manantial, Buenos Aires.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2004) [2003]; "Introducción a la investigación cualitativa". En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, 2º ed., Paidós, México D.F.
- Anderson, N. (2012); "Elite education for the masses". En *The Washington Post*, 4 de noviembre. Recuperado de: http://www.washingtonpost.com/local/education/elite-education-for-the-masses/2012/11/03/c2ac8144-121b-11e2-ba83-a7a396e6b2a7_story.html
- Andrade, H. (2010); "Comprendiendo las rúbricas". En *Enunciación* Vol. 15, Num. 1 en enero-junio de 2010, Bogotá, Colombia, pp. 157-163. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3111/4475>
- Andreoli, S. (2011); "Fundamentos teóricos", "Entornos virtuales de aprendizaje y colaboración" y "Experiencias de aprendizaje colaborativo". En *Herramientas de co-elaboración en Educación Superior*. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- Andreoli, S. (2012); "Entrega bibliográfica 1 – Parte I: Nuevos escenarios educativos", "Entrega bibliográfica 1 – Parte II: Web 2.0 y pedagogía", "Entrega bibliográfica 2 – Parte I: Blogs y microblogs" y "Entrega bibliográfica 2 – Parte II: Blogs y microblogs en proyectos educativos". En *Creá, publicá y compartí. La Web 2,0 en Educación*. 2º ed. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del

Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

- Andreoli, S. (2012); "Módulo 1: Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la educación a distancia: Evolución, contexto histórico y debates actuales", "Módulo 2: Hacia espacios porosos, interconectados y en red" y "Módulo 3: Cruzando puentes". En *Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la educación a distancia*. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- Apella, G., Huarte, C. y Vargas, T. (2012); *Análisis situacional desde la comunicación*. Cap. I: Diseño del trabajo de campo y Cap. III: Procesamiento de la información y conclusiones, Cuadernos de Cátedra TPPC N°6.
- Aren, F., Sarchione, A. y Semelman, A. (2013); "Crónica de una escritura: desarrollo de competencias en un taller universitario". En *Entrelíneas. Revista Digital/Taller de Expresión 1 – Cátedra Klein*, Año 1, N° 1, pp. 43-49. Recuperado de <http://entrelineas.sociales.ub.ar/>
- Arias Alpízar, L. M. (2009); "Interdisciplinariedad y triangulación en ciencias sociales". En *Diálogos, Revista Electrónica de Historia*, Vol. 10 N° 1, febrero-agosto, pp. 117-136.
- Augustovski, I., Hara, G., Florio, M. P., Lipsman, M. y Salvatierra F. (2010); "Enseñanza universitaria: innovación en tecnología y pedagogía"; V Congreso de Tecnología y Educación en Tecnología, mayo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/18442>
- Ávila, M. y Laco, L. (2012); "Trabajos prácticos en la universidad: ¿función pedagógica o categoría administrativa?". En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 59/3, 5 de julio, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4353Laco.pdf>
- Barthes, R. (2008) [1978]; *El placer del texto*, 2º ed., Siglo XXI, Editores, Buenos Aires.
- Barthes, R. (2011) [1953]; *El grado cero de la escritura*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Barthes, R. (2012) [1984]; *El susurro del lenguaje*, 1ra ed., Paidós, Barcelona.
- Bas, A., Klein, I., Lotito, L. y Vernino, T. (2001) [1999]; *Escribir: apuntes sobre una práctica*, 1º ed., 2º reimpresión, Eudeba, Buenos Aires.

- Batta Fonseca, V. (2007); "Las Ciencias Sociales y el conocimiento transdisciplinario: claves ontológicas para investigar la realidad social mundial". En *Revista Relaciones Internacionales de la UNAM*, N° 99, Universidad Autónoma de México, mayo-agosto.
- Bauman, Z. (2006) [2001]; *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*, 2da edición, Siglo XXI, Madrid.
- Becker, H. (2011) [1986]; *Manual de escritura para científicos sociales*, 1º ed., Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992); "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje*, N° 58, 43-64, Barcelona.
- Bermúdez, A. y Caldera, R. (2007); "Alfabetización académica: comprensión y producción de textos." En *EDUCERE — Artículos arbitrados*, Año 11, N° 37, abril-mayo-junio 2007. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 247-255. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Borgobello, A. y Peralta, N. (2011); "Funciones tutoriales y auxiliares de la docencia en Argentina". En: *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 8, N° 20, pp. 48-55. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v8n20/a07.pdf>
- Brito, A. (dir.), Cano, F., Finocchio, A. M. y Gaspar, M. (2010); *Lectura, escritura y educación*, FLACSO, Editorial Homo Sapiens, Rosario.
- Brito, J., Laaser, W. y Toloza, E. (2012); "El uso de redes sociales por parte de las universidades a nivel institucional. Un estudio comparativo". En *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 32. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32>
- Bruner, J. (1998) [1986]; *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Barcelona.
- Buckingham, D. (2006); "La educación para los medios en la era de la tecnología digital". Ponencia para el Congreso del décimo aniversario del MED "La sapienza di comunicare", Roma, 3-4 de marzo.
- Burbules, N. (2008); "Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?". En *Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas*, 1º ed., UNICEF, Buenos Aires.

- Cabero, J. (2006); "Bases pedagógicas del e-learning". En *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 3, Nº 1. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970689>
- Cabezas Mardones, C. (2008); "Leer y escribir en la web social: uso de blogs, wikis y multimedia compartida en educación". En *Serie Bibliotecología y Gestión de Información Nº 35, marzo-abril*, pp. 3-14, Santiago de Chile, Departamento de Gestión de Información de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Recuperado de: http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/11717/1/Serie_N%C2%BA35%2cmarzo-abril%2c2008.pdf
- Cabrera, D. (2006); *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2002); "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad". Ponencia invitada en el Panel sobre "Enseñanza de la escritura", Seminario Internacional de Inauguración Subsele Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril.
- Carlino, P. (2006); "La escritura en la investigación". Documento de trabajo Nº 19. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Universidad de San Andrés, 1º edición.
- Carlino, P. (2011); "Leer y escribir en ciencias sociales en universidades argentinas". En *Revista Contextos de Educación*, UNRC, Argentina. Noviembre de 2011. Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Carr, N. (2012); "The crisis in higher education". En *MIT Technology Review*, 27 de septiembre. Recuperado de: <http://www.technologyreview.com/featuredstory/429376/the-crisis-in-higher-education/>
- Cassany, D. (2008) [1987]; *Describir el escribir*, 1º ed, 6º reimpresión, Paidós, Buenos Aires.
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007); *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, Flacso México, Barcelona / México DF.

- D'Agostino, M. A. (2009); "Talleres Literarios: las obras pioneras". En Revista *Espacios de Crítica y Producción*, N°42, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, noviembre.
- Real Academia Española (2001). Comunidad. En Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=comunidad>
- Florio, M. P. (2011); "El tutor hoy en los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior: Hacia una búsqueda transparente". En *La educ@ción. Revista digital*, N° 145, mayo, "Web 2.0 y la educación en América Latina y el Caribe", Organización de los Estados Americanos. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articulos/ART_florio_ES.pdf
- Florio, M. P. (2013); "Módulo 1: Ser docente con ojos de alumno" en *Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Nivel 1*. 2da edición. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996); "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto, Lectura y vida*, Buenos Aires.
- Forster, R.(2004); "La artesanía de la sospecha: el ensayo en las ciencias sociales". En *Revista Sociedad*, N° 23, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2004.
- Fotheringham, M. y Vahedzian, C. (2010); "El informe social: vidriera de una profesión". En *Miríada*, Año 3, N° 5, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador.
- Freire, P. (1973); *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, 13º ed., Siglo XXI, Montevideo.
- García Canclini, N., Cruces, F. y Urteaga Catro Pozo, M. (coords.) (2012); *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, Fundación Telefónica, Buenos Aires.
- Geertz, C. (1987) [1973]; "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". Capítulo 1. En *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Geertz, C. (1989); "Estar allí. La antropología y la escena de la escritura". Capítulo 1. En *El antropólogo como autor*, 1º ed., Paidós, Buenos Aires.

- Goyes Morán, A. y Klein, I. (2011); "Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina)". Ponencia presentada en las Jornadas "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional", Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento, junio.
- Grafein (1994) [1981]; *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Santillana, Buenos Aires.
- Guillaumin Tostado, A. (2001); "Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad". En *Polis. Revista latinoamericana*, N° 1. Recuperado de <http://polis.revues.org/8085>
- Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (coords.) (2011); *Educación y tecnología. Las voces de los expertos*, 1ra ed., ANSES, Buenos Aires. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/educaci%C3%B3n_y_tecnolog%C3%ADa
- Hopkins, D. (2013); "MOOC, what's in a name?". En *Technology Enhanced Learning Blog*, 6 de marzo. Recuperado de <http://www.dontwasteyourtime.co.uk/elearning/mooc-whats-in-a-name/>
http://www.quia.com/files/quia/users/compinf/hacu/blog/Alfabetizaci_yyn_acad_yymica.pdf
- Johnston, R. (2009); "Salvation or destruction: metaphors of the Internet". En *First Monday*, Vol. 14, N° 4, 6 de abril. Recuperado de: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2370/2158>
- Klein, I. "El taller de ficción. Prólogo". En *Entrelíneas. Revista Digital/Taller de Expresión 1 – Cátedra Klein*, Año 1, N° 1, pp. 43-49. Recuperado de <http://entrelineas.sociales.ub.ar/>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995); *Metáforas de la vida cotidiana*. 2da. Edición, Cátedra, Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2003); "El ensayo y la escritura académica". En *Propuesta Educativa*, Vol. 12, N° 26, Julio de 2003, pp. 34-40.
- Lion, C. (2006); "Capítulo 5: El conocimiento colaborativo". *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento*, 1º ed., Ediciones La Crujía, Buenos Aires.

- Litwin, E. (1992), "Algunas reflexiones en torno a la construcción de un proyecto educativo". En *Tecnología educacional*, Associação Brasileira de Tecnologia educacional (ABT), Año XXI, N° 107, julio-agosto.
- Litwin, E. (2005); "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo". En *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, 1º ed., Amorrortu, Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008); *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, 1º ed., Paidós, Buenos Aires.
- Luengo González, E. (coord.) (2012); *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, Agosto.
- Martí Cholbi, G. (2013); "Teoría, práctica y ubicuidad en el proceso de aprendizaje". En: *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2013. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, Universidad de Alicante, Alicante, 4 y 5 de julio. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-orales/332911.pdf>
- Martinelli, S. (coord.) (2011); *Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades nacionales*. Laboratorio de Investigación y Formación en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (LabTIC), UNIPE, Buenos Aires.
- Mastache, A. (2011); "Los jóvenes estudiantes del siglo XXI. Desafíos para la enseñanza". En Silvia Martínez (coord.); *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes*, 1º ed., Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Max-Neef, M. (2004); *Fundamentos de la transdisciplinariedad*, Universidad Austral de Chile, Valdivia, agosto.
- Melano, M. C. (2003); "Escritura y trabajo social. Del autor al lector". En *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N° 11, diciembre de 2003, pp. 111-129. Elaborado sobre la base de la Conferencia dictada en las XXI Jornadas Nacionales de Trabajo Social, Termas de Río Hondo. Santiago del Estero. 2001.

- Miller, T. (2006); “. “What it is and what it isn’t: Introducing...Cultural Studies.”. En Toby Miller (ed.), *A Companion to Cultural Studies*, Malden: Blackwell Publishing, pp. 1-21.
- Morales-Encisco, S. (2012); “¿Qué son las ciencias de la complejidad?”. Ponencia presentada en el *II Simposio de Becarios y Ex-becarios del CONACyT*, Estrasburgo, noviembre.
- Morales Vallejo, P. (2010); “La evaluación formativa”. En *Ser profesor: una mirada al alumno*, 2da edición, Universidad Rafael Landívar, Guatemala, pp. 33-90. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/evaluacionformativa.pdf>
- Morrison, Debbie (2013); “The Ultimate Student Guide to xMOOCs and cMOOCs”. En: MOOC News & Reviews, 22 de abril. Recuperado de <http://mooconewsandreviews.com/ultimate-guide-to-xmoocs-and-cmoocs/>
- Ong, W. (1987); *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica S.A., México.
- Onrubia, J. (2005); “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”. En *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Perosi, M. V. (2012); “Módulo 2: La tutoría, ¿Un ‘GPS’ didáctico?” y “Módulo 3: El rol del tutor en los entornos virtuales educativos”. En *Estrategias tutoriales en entornos virtuales*. 2º ed. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- Pinto, L. (2007); “¿Por qué hacer proyectos con tecnología?”. En *Taller de proyectos con Tecnologías, Educared*.
- Popenici, S. (2013); “The end of history and the last MOOCs”. En *popenici.com*, 18 de marzo. Recuperado de: <http://popenici.com/2013/03/18/thelastmooc/>
- Ramírez Navarro, M. F. (2011); “Capítulo V: La evaluación formativa”. En Amézquita Iregoyen, A., Gómez Velázquez, G., Ramírez Navarro, M. F. y Sánchez Ortíz, A., Eva, *Evaluar contextos para entender el proceso de aprendizaje*, Lagos de Moreno, Jalisco. Recuperado de http://www.eumed.net/libros-gratis/2011d/1021/evaluacion_formativa.html

- Reale, A. (coord.) (2010); *El taller de Lectura y Escritura en el inicio de los estudios superiores*, Proyecto Editorial, Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2000); "Textos fronterizos. La crónica, una escritura a la intemperie". En: *Diálogos de comunicación*, N° 58, agosto de 2000, pp. 59-65.
- Ribeiro, A. E. (2011); "Escrita colaborativa mediada por computador: relato de caso no Brasil". Ponencia presentada en las Jornadas "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional", Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento, junio.
- Rizzardi, L. (2011); "El Feedback como instrumento de mejora en la relación docente – alumno". Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño, Universidad de Palermo, julio.
- Rosenblatt, L. (1996); "El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura". En *Textos en contexto*, Vol. 1, Lectura y vida, Buenos Aires.
- S/D (2012); "Recorrido de la semana 1". En *Diseño de proyectos educativos con nuevas tecnologías*. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- Saramago, J. (1998); "¿Para qué sirve la comunicación?". En *Le Monde Diplomatique* (edición española), N° 38, diciembre de 1998.
- Savransky, C. (1999); *Para una teoría de la práctica*. Documento de cátedra, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA (2011); Informe de Gestión 2010-2011, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.uba.ar/informe/pdf/academicos.pdf>
- Shirky, C. (2012); "Napster, Udacity and the academy". En *shirky.com*, 12 de noviembre. Recuperado de: <http://www.shirky.com/weblog/2012/11/napster-udacity-and-the-academy/>
- Slavin, R.E. (1999) [1995]; *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*, 1º ed., Aique, Buenos Aires.
- Steimberg, O. (2004); "Algunos espacios de discusión, en relación con la cambiante escritura de las ciencias sociales". En *Revista Sociedad*, nº 23, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Buenos Aires, agosto de 2004.

- Sulmont Haak, L. (2004); "La universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación". En *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*. Madrid, Vol. 7, N° 1-2, pp. 163-176 Recuperado de [http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/vol7-1-2/la%20 universidad.pdf](http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/vol7-1-2/la%20universidad.pdf)
- Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (2009); *El sentido de las técnicas en el diagnóstico desde la comunicación*, Documento de cátedra, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Torres, R. M. (2001); "Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". Documento presentado en el *Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje*, Barcelona.
- UNESCO (2005); *Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento*, Ediciones UNESCO, París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Universidad de Buenos Aires (2013); *Programa de la Jornada de los Programas Interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires*, Secretaría de Ciencias y Técnica, Buenos Aires.
- Valles, M. (1997); "Técnicas de conversación, Narración (I): las entrevistas en profundidad" en *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Síntesis, Madrid.
- Vera, F. (2008); "La modalidad blended-learning en la educación superior", Rancagua-Chile, junio. Recuperado de http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf
- Yeremian, A. G. (2010); "Estado e imaginario tecnológico: un análisis de las reconfiguraciones en las políticas educativas nacionales de incorporación de TIC". En *Ecos de la comunicación*, Año 3, N°3, pp. 131-149.
- Zambrano, J. (2009); "Aprendizaje móvil (M-Learning)". En *Inventum*. Bogotá, N° 7 Facultad de Ingeniería Uniminuto, diciembre. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/Inventum/article/view/127/120>
- Zurita, C. V. (2005); "El trabajo como escritura. Notas sobre la sociología como género literario". Ponencia presentada en *el 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo* de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios Laborales, Buenos Aires, 10-12 de agosto.

Zurita, C. V. (2009); "Acerca del sociólogo como escritor. (Des)gajes de un oficio". En *La trastienda de la investigación social*. Número monográfico de la revista *Política y Sociedad* (Universidad Complutense de Madrid), vol. 46, N°3.



Anexo



A. Listado de TEX organizados por la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (2011-2013)

Nombre	Fecha	Profesor	Nº de encuentros	Duración de los encuentros	Cupo	Modalidad	Comentarios
Formas del ensayo	Septiembre y octubre de 2011	Patricia Somoza y Teresita Vernino	8	2 horas – Lunes 17 a 19 hs.	N/A	Seminario taller	-
Escritura de tesis	Septiembre de 2011	María Elena Bitonte	3	2 horas – jueves de 11 a 13 hs.	25 personas	Taller	Prioridad de inscripción para los estudiantes que hubieran cursado todas las materias, estuvieran próximos a realizar su tesis o trabajando en la misma.
Escritura académica	Octubre y noviembre de 2011	Alicia Méndez, Claudia Vespa y Carolina Bruck	3	2 horas – Viernes 17 a 19 hs.	30 personas	Taller	Aunque dice ser un taller de escritura académica, de acuerdo la descripción parece ser específicamente un taller de tesis.
Resolución de problemas de producción de tesinas	Junio de 2012	María Elena Bitonte	3	3 horas – jueves de 10 a 13 hs.	25 personas	Taller	Se presenta como un “Taller de reflexión sobre cuestiones de escritura y producción de conocimiento en la universidad”. Prioridad de inscripción para los estudiantes que hubieran cursado todas las materias, estuvieran próximos a realizar su tesis o trabajando en la misma.
Taller para la producción de tesis de tipo audiovisual o de análisis, en tanto impliquen a lenguajes como el cine y el teatro	Julio de 2012	Maximiliano de la Puente	4	2 horas – jueves de 19 a 21	25 personas	Taller	Prioridad de inscripción para los estudiantes que hubieran cursado todas las materias, estuvieran próximos a realizar su tesis o trabajando en la misma.

Nombre	Fecha	Profesor	Nº de encuentros	Duración de los encuentros	Cupo	Modalidad	Comentarios
Lo que muestran y lo que ocultan las imágenes	Agosto de 2012	Beatriz de las Heras	2	1º encuentro de 6 horas. 2º de 3 horas.	-	Curso	Dictado por una profesora invitada de la Universidad Carlos III de Madrid
Investigación periodística en el ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Virrey Cevallos”	Septiembre, octubre y noviembre de 2012	Miriam Lewin	12	3 horas – Miércoles de 18 a 20 hs.	12 personas	Taller de periodismo	Se realizó dentro del el Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) "Virrey Cevallos". Dirigido a estudiantes avanzados de la orientación Periodismo. Prioridad de inscripción para estudiantes con experiencia profesional o académica vinculada a la temática.
Lectura de “El capital” de Karl Marx	Abril a noviembre de 2013	José Ernesto Castillo	25	2 horas – sábados de 12 a 14 hs.	N/A	Taller	Dividido en dos tramos: <u>Tomo I</u> : 1er cuatrimestre (12 encuentros desde el 6/4 al 29/6 de 2013) <u>Tomos II y III</u> : 2do cuatrimestre (13 encuentros desde el 24/8 al 23/11 de 2013)
Comunicaciones digitales	Mayo y junio de 2013	Darío Laufer	4	3 horas – sábados de 10 a 13	30 personas	Taller	Prioridad de inscripción para estudiantes avanzados y graduados de la orientación de publicidad.
Taller de Video Digital	Mayo de 2013	Leonardo Tolchinsky	1	2 horas – 2 opciones de horario: Martes 7/5 de 19 a 21 y Jueves 16/5 de 14 a 16 hs.	25 personas	Taller	Organizado por el Centro de Producción e Investigación Audiovisual (CEPIA) de la Carrera. Prioridad de inscripción para quienes cursen Taller de Expresión 2 o 3 (TV), ya que el taller les permitía aprender a usar las islas de edición para desarrollar los trabajos de las materias sin ayuda de los operadores.

Nombre	Fecha	Profesor	Nº de encuentros	Duración de los encuentros	Cupo	Modalidad	Comentarios
Taller de Metodología Audiovisual	Mayo de 2013	Leonardo Tolchinsky	1	2 horas – 2 opciones de horario: jueves 9/5 de 14 a 16 hs. y martes 14/5 de 19 a 21 hs.	25 personas	Taller	Organizado por el Centro de Producción e Investigación Audiovisual (CEPIA) de la Carrera. Prioridad de inscripción para quienes cursen Taller de Expresión 2 o 3 (TV), ya que el taller les permitía aprender a usar las islas de edición para desarrollar los trabajos de las materias sin ayuda de los operadores.
Taller de Adobe Premiere	Mayo y junio de 2013	Leonardo Tolchinsky	4	2 horas – 2 opciones de horario: martes del 21/5 al 11/6 de 19 a 21 hs. y jueves del 23/5 al 13/6 de 14 a 16 hs.	25 personas	Taller	Organizado por el Centro de Producción e Investigación Audiovisual (CEPIA) de la Carrera. Prioridad de inscripción para quienes cursen Taller de Expresión 2 o 3 (TV), ya que el taller les permitía aprender a usar las islas de edición para desarrollar los trabajos de las materias sin ayuda de los operadores. Es requisito para hacer el curso haber cursado el seminario de Video Digital.
Taller de Adobe Photoshop	Mayo y junio de 2013	Leonardo Tolchinsky	4	2 horas – 2 opciones de horario: martes del 21/5 al 11/6 de 19 a 21 hs. y jueves del 23/5 al 13/6 de 14 a 16 hs.	25 personas	Taller	Organizado por el Centro de Producción e Investigación Audiovisual (CEPIA) de la Carrera. Prioridad de inscripción para quienes cursen Taller de Expresión 2 o 3 (TV), ya que el taller les permitía aprender a usar las islas de edición para desarrollar los trabajos de las materias sin ayuda de los operadores. Es requisito para hacer el curso haber cursado el seminario de Video Digital.

Nombre	Fecha	Profesor	Nº de encuentros	Duración de los encuentros	Cupo	Modalidad	Comentarios
Taller de Capacitación en Edición de Audio	Mayo y junio de 2013	Drupa Risso Patrón, Diego Gutman, Juan Pablo Berch y Agustín Alejandro	5	2 horas – 3 opciones de horario: martes de 7/5 al 4/6 de 14 a 16 hs., jueves del 2/5 al 6/6 de 9 a 11 hs. y jueves del 2/5 al 6/6 de 19 a 21 hs.	25 personas	Taller	Organizado por el Centro de Producción e Investigación Audiovisual (CEPIA) de la Carrera. Prioridad de inscripción para quienes cursen Taller de Radio o Taller de Expresión 3 (Radio).
Taller para la producción de tesis de tipo audiovisual o de análisis, en tanto impliquen a lenguajes como el cine y el teatro	Mayo y junio de 2013	Maximiliano de la Puente	4	2 horas – jueves de 10 a 12 hs.	30 personas	Taller	Dirigido a alumnos avanzados de la carrera de Ciencias de la Comunicación que se encuentren cursando las últimas materias, y/o que estén en proceso de elaboración de sus tesinas de grado, ya sean de producción audiovisual o de análisis, en tanto impliquen a lenguajes como el cine y el teatro. Se explica que funciona como espacio de consulta, de problematización, de desarrollo y de tutoría de proyectos de tesinas.
Escritura Creativa de No Ficción	Junio y julio de 2013	Julián Gorodischer	8	2 horas – sábados de 13 a 15 hs.	50 personas	Taller	Dirigido a estudiantes avanzados y a graduados de la carrera de Ciencias de la comunicación.
Taller Extracurricular de Entrevista	Junio de 2013	Daniel Mecca y Brian Majlin	4	2 horas – viernes de 19 a 21 hs.	-	Taller	-

Nombre	Fecha	Profesor	Nº de encuentros	Duración de los encuentros	Cupo	Modalidad	Comentarios
Taller de medios periodísticos digitales	Junio de 2013	Pablo Martín Fernández	3	2 horas – miércoles de 19 a 21	-	Taller	Dirigido a estudiantes y graduados
Taller Extracurricular de Emprendimientos sociales y productivos	De agosto a noviembre de 2013	Diego Ansolabehere, Santiago Castellano, Diego Ontiveros, Pablo Falik y Daniel Franco	7	2 horas – sábados de 10 a 12 hs.	30 personas	Taller	Carga horaria total del Taller: 14 horas, distribuidas en 7 encuentros de 2 horas, más 7 hs. de consultoría y asistencia técnica on-line a través del Blog del Taller.
TEX Escritura Académica	Octubre de 2013	Ana Sarchione, Adriana Semelman y Teresita Vernino	4	2 horas – miércoles de 13 a 15 hs.	35 personas	Modalidad expositiva más taller.	Dirigido a estudiantes avanzados que deseen escribir tesinas, ensayos u otros textos académicos. Objetivo: facilitar el intercambio de experiencias y producciones escritas referidas al tipo de textos propuestos.

B. Entrevista con D. G., Coordinadora Técnica de la Carrera de Ciencias de la Comunicación

Fecha: 14/06/2013

— **¿Cómo, cuándo y por qué aparece la idea de hacer estos talleres extracurriculares?**

D. — Comienza...igual acá mi compañero me va a dar datos más precisos. S., si estás libre, querés acercarte un momentito...

— **Yo vi que la primera convocatoria fue en el 2011.**

D. — Claro, yo no estaba en el 2011. (A S.) Ella está haciendo su tesis y quiere hacernos unas preguntas sobre los TEX. Como surgen en 2011...surgen a partir de los docentes que estaban a cargo de comisiones que se les cierran, ¿eso es?

S. — No, no, no necesariamente. (Suena el teléfono y D. atiende, sigue hablando S.) Surge primero de la iniciativa de algunos docentes y después, en la medida en que quedan docentes sin comisiones a cargo, de acuerdo a esa iniciativa se aprovecha. Pero no necesariamente surge por eso, es como un...

— **Un conjunto de diferentes motivos. ¿Y qué otras cosas entraron en juego?**

S. — Fundamentalmente eso, una cierta necesidad en algunas cuestiones de vacancia, como por ejemplo lo que tiene que ver con escritura de tesis.

— **Vi que los primeros eran todos de escritura académica.**

S. — Claro, exacto, más que nada eso, por un lado. Y después, por otro lado, los docentes que estaban sin comisiones. Esas fueron las dos cosas que hicieron que se empiecen a dar los TEX.

— **Yo vi esto que comentabas de que los primeros TEX más que nada abordaban cuestiones que tenían que ver con la escritura académica. ¿Cuándo empezaron a abordar otros temas? Porque después se fueron diversificando.**

S. — A partir del año pasado.

— **¿Y por qué?**

S. — Fue tal la concurrencia a los primeros talleres que empezó a circular entre los distintos profesores, los distintos graduados...se abrió la posibilidad de que fueran más amplios los temas, más allá de lo que tenga que ver estrictamente con tesis, sino ampliar a otras cuestiones quizás de vacancia que tiene la carrera. Entonces en el marco de eso es que se abre a otros temas, como la realización de tesinas audiovisuales. Este año se hicieron los de edición de audio, los de edición de video...

—Del CEPIA

S. — Exacto, junto con el CEPIA. Este año se está haciendo el de lectura de El capital...

—Sí, este que dura todo el año

S. —...que es todo el año.

—Así que se está diversificando un montón. ¿Por qué se decidió hacer esto de talleres en lugar de cursos, seminarios? Porque vi que todos tienen en común la modalidad de ser un taller, una propuesta más práctica.

S. — Más que nada por eso, que sean poco encuentros, intensos o intensivos y, fundamentalmente por eso, tienen una dinámica distinta a la que puede ser la de un seminario ad-hoc de los que están en la currícula. Como no hay posibilidad de, de manera simple, poder modificar la currícula e incorporar estas cosas, más allá de la oferta de los seminarios ad-hoc, que es la vía mediante la cual se actualiza contantemente la currícula de la carrera, la forma de taller y que sea extracurricular, es la forma más dinámica y no tan burocrática que tenemos de poder cumplir con esas vacancias y atender a todas esas cuestiones vinculadas a la escritura de la tesina, de ensayos, de investigación, audiovisual, y los otros que viste este año: edición de audio, video, y eso.

— Además también la diferencia es que para los seminarios hay una cantidad que se tiene que hacer, que son uno o dos según la orientación y esto es mucho más libre.

S. —Claro, esto es mucho más libre. Por eso te decía, es una herramienta mucho más amplia y mucho más directa y sencilla, tanto para el que está cargo del taller, de su dictado, como para los estudiantes.

— ¿Y a quiénes piensan como audiencia de estos talleres, a quiénes están dirigidos, principalmente?

S. —Por lo general, siempre a estudiantes y graduados.

— ¿Siempre de comunicación?

D. — *(estaba hablando por teléfono, tras cortar)* Inicialmente, estuvo vinculado a la tesis, la cuestión de la tesis. Creo que desde el año pasado se empezó a abrir y docentes se acercaban con propuestas, entonces ya fue algo mucho más amplio, que no esté vinculado necesariamente con la tesis. En general, el target al que va dirigido el taller está vinculado a estudiantes y graduados de la carrera. En algunos casos, se ha sumado gente de otras carreras.

— Yo pensaba, por ejemplo, el tema de El capital, que por ahí le podría llegar a interesar a cualquiera.

D. — Sí, se han sumado. Ahora, nosotros enviamos al listado que son alumnos de la carrera, porque la facultad tiene en todo caso acceso al listado de todos los estudiantes. En los casos en que han preguntado, hemos dejado participar mientras el cupo lo permitía. La prioridad siempre fue estudiantes y/o graduados, de acuerdo a la propuesta pedagógica del taller.

— **También ésta es una propuesta que surge desde la Dirección de la carrera de Comunicación.**

D. —Desde la carrera y también de acuerdo a lo que nos propone el docente. Generalmente el docente que se acerca está vinculado a la carrera, tanto como el graduado.

— **Vos me habías comentado la otra vez , que hablé un par de segunditos, yo había pasado por acá, que había algunas propuestas que surgían de afuera, de docentes de otros lugares o...**

D. —No, graduados, graduados sí. Uno que se dictó este año sobre medios digitales, es un graduado quien lo vino a dictar. Otro de escritura creativa de no ficción...en su momento ha dado clases Julián, después se fue, se acercó con esta idea, tenía ganas de acercarse de alguna manera a la carrera.

— **¿El que vos decías es el de comunicación digital?**

D. —Sí, comunicación digital.

—**Porque también va a haber uno de medios digitales, pero ese todavía no arranco.**

D. —Sí, ese es el que está ahora la convocatoria. Decía el de comunicación digital, de Darío Laufer, que es un graduado.

—**Entonces, quiénes acercan las propuestas, me decías que son gente de la carrera...**

D. — A ver, el de entrevista, lo están haciendo los chicos del Partido Obrero. Acercaron la propuesta, políticamente no están en consonancia con la gestión y, de todos modos, nosotros lo hicimos, armamos la convocatoria desde acá, la enviamos por las listas, se realizó. Y los demás se van acercando, quieren hacer algo, el seminario no siempre cuadra, porque el seminario también es otra opción, pero por ahí ellos quieren hacer una experiencia previa de tres encuentros o cuatro. Entonces el TEX es lo que más se acomoda a las necesidades de ese docente.

— **Claro. ¿Tienen buena convocatoria, la gente se anota?**

D. — Sí, tenemos una buena convocatoria. Hay veces que nosotros tenemos que poner cierto cupo por el aula...

— **Y por las características del taller, me imagino que también.**

D. — Por la cuestión pedagógica, exacto. Pero en general tenemos, aproximadamente, entre 60 y 70 inscriptos seguro. A veces más, llegamos a 100, y otras estamos en 50. Pero más o menos tenemos arriba de 50 casi siempre.

— **¿Y cuáles fueron los que tuvieron mayor convocatoria, te acordás de alguno en particular en que hayan tenido que restringir el cupo?**

D. — Ehh, uno cortito que hubo el año pasado sobre imágenes, de Beatriz La Heras. Vino mucha gente, tuvimos que ampliar y ampliar.

— **Para el de comunicación digital, sé que a mí me rebotaron, así que me imagino que hubo mucha gente inscripta.**

D. — Sí, ese justo yo no lo manejé, porque a principios de año empezamos con que lo maneje otra chica, que ahora está en facultad, entonces yo ahora recuperé las tareas. Lo estaba manejando esta chica y no recuerdo, pero alrededor de 50. Después hubo otros con otras características, el que dio Miriam Lewin, que era un taller de investigación periodística en el ex Centro clandestino, que tuvo la particularidad de ser en otro lugar, que fue el ex Centro Clandestino Virrey Cevallos. Ella pidió un número de diez. Igual ahí no lo difundimos tanto, no lo podemos largar por todos lados, porque si el cupo es de diez, es un problema. Entonces, por suerte no dejamos tanta gente afuera. Lo difundimos de tal manera que no se inscriban muchos, aunque con algunos criterios mínimos que tenían que tener, como que cursaran la orientación en periodismo y todo, entonces lo pudimos llevar y quedaron pocos afuera. Ese también estuvo muy bueno, el de investigación. Porque fue muy largo, a diferencia de otros que suelen ser cortos. Pero no, en general, tienen esa convocatoria.

— **¿Y tienen devoluciones por parte de los cursantes? ¿Les llegan comentarios?**

D. — Eh sí, no los tenemos sistematizados, pero en general nos llegan comentarios que están muy buenos. El docente se queda conforme y los comentarios que hemos recibido, de manera más oral acá, o algún que otro mail, es que están conformes con el taller. Pero no lo tenemos sistematizado.

— **¿Qué proyección tienen a futuro, en qué les gustaría seguir trabajando, qué temáticas, por ejemplo, qué propuestas se vienen para el resto del año?**

D. — Y, quizás lo que deberíamos hacer...lo digo personalmente, eso habría que hablarlo con todo el equipo de la carrera...poder pensar alguna sistematización. Hoy los TEX están en una primera experiencia. Entonces llega la propuesta, hacen la gacetilla...y por ahí sería interesante poder sistematizarlo más a lo largo del año, saber qué temáticas...

— **¿Un cronograma?**

D. — Claro, quizás habría que institucionalizarlo un poco más. De hecho, este año tuvimos mucha demanda de docentes para la organización de talleres y llega una propuesta, la hacemos...pero bueno, ahí habría que ver si los temas los distribuimos a lo largo del año de una manera determinada. Quizás deberíamos institucionalizarlo más para darle mayor coherencia, poder plantear temática que implican una vacancia, y darle un poco más de forma. Hoy el procedimiento tiene más que ver con lo inmediato y no con una estrategia a largo plazo. Pero es lógico, tiene que ver con la puesta en marcha de los talleres.

—También es una cosa un poco experimental, en principio.

D. —Exacto, quizás el año que viene se dé otra dinámica. Inclusive, lo que no se hace y quizás se podría hacer...en ningún momento se hizo una convocatoria a docentes para presentar talleres. Los docentes se acercaron. Entonces uno no sabe qué docente se va a acercar. Si uno hiciera una convocatoria a principio de cada cuatrimestre, por ejemplo, recibe las propuestas y las va acomodando. Acá no, acá es lo inmediato: llega una propuesta y la hacemos.

— A diferencia de los seminarios, que ahí sí hay una propuesta. Los seminarios ad-hoc.

D. — Con los seminarios, ya hay otra historia. Se hace una convocatoria anual, tiene otro funcionamiento.

— Y por ejemplo, si se reformara el plan de estudios, tienen idea de qué pasaría, tienen la idea de que siga existiendo el espacio de los TEX. Porque vi que estaba mencionado.

D. — Sí, porque son herramientas, dispositivos con los que actualmente cuenta la carrera, están buenos, son convocantes, son espacios muy interesantes, con lo cual sí, está previsto.

C. Pauta guía para realización de las entrevistas en profundidad

Pauta guía	
Eje 0: Perfil del entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Edad, carrera, orientación (si aplica), año de inscripción, momento del plan de estudios en el que se encuentra, año en que planea finalizar sus estudios ✓ Situación laboral actual ✓ Intereses profesionales a futuro
Eje 1: Relación con la escritura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipos textuales / géneros que se trabajan durante la carrera (<i>¿qué se escribe durante la carrera?</i>). ¿Cuáles presentan mayor/menor dificultad? ✓ Tipos textuales /géneros que maneja en su trabajo (o qué podría escribir en el campo en el que le interesa desempeñarse) ✓ Asignaturas a lo largo de la carrera donde se trabaja la escritura (qué clase de escritura, de qué manera). ¿Los profesores orientan sus correcciones u observaciones hacia la textualidad de los trabajos solicitados? ¿Qué tipo de comentarios realizan, de qué modo? ✓ Vacíos o carencias que observa en su carrera en relación al trabajo con la escritura. Géneros o aspectos en los que al entrevistado le interesaría profundizar. ✓ Lugar de la escritura en el desempeño de un graduado de su carrera ✓ Lugar de la escritura en las ciencias sociales en general
Eje 2: Usos de TIC	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Equipamiento tecnológico del que dispone (computadora/impresora/conexión a Internet/dispositivos móviles/etc.) ✓ Lugar, dispositivo y frecuencia de acceso a Internet ✓ Usos y prácticas con las TIC: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicaciones web que utiliza (correo electrónico, mensajería instantánea, microblogging, videoconferencia, blog, wikis, documentos compartidos, RSS, marcadores sociales, presentaciones, redes sociales, recursos compartidos de multimedia) ○ Con qué fines las usa ○ Qué recursos emplea para encontrar y recuperar información en la web. Qué hace con esa información tras encontrarla ✓ Experiencia previa en formación mediada por NTIC ✓ Usos y prácticas con las TIC en la universidad <ul style="list-style-type: none"> ○ Experiencias en el uso de TIC en asignaturas cursadas durante su carrera de grado. ○ Expectativas al respecto: ¿cree que se deberían incorporar las TIC a la cursada de las materias? ¿De qué manera? ✓ TIC y la formación superior. <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cree que se debería incorporar el uso de TIC en la

	<p>formación superior? ¿Por qué/ en qué aspectos? ¿Qué aportes pueden hacerse a través de la tecnología a la formación universitaria?</p>
<p>Eje 3: Conocimiento de los TEX</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Conoce la existencia de los TEX ofrecidos por la Dirección de la Carrera de Comunicación? Indagar si en las otras carreras de la Facultad existen propuestas equivalentes. ✓ Si los conoce: ¿Participó de alguno? ¿Cuál? ¿Cómo fue la experiencia? En caso de que no haya participado, ¿por qué? ✓ Si no los conoce: explicarle de qué se tratan. ¿Qué piensa de la propuesta?
<p>Eje 4: Experiencias de interdisciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Tuvo posibilidades de interactuar con estudiantes de otras carreras de la Facultad a lo largo de la cursada de su carrera? ¿En qué circunstancias y de qué manera? ✓ ¿Tuvo posibilidades de interactuar con estudiantes de otras carreras de la Facultad en el ámbito laboral? ¿En qué circunstancias y de qué manera? ✓ ¿Le gustaría/hubiera gustado compartir (más) actividades con estudiantes de otra carrera durante su paso por la Facultad? ✓ ¿Cuál cree que es el sentido o la importancia del trabajo interdisciplinar en la formación de un profesional de las ciencias sociales? ¿Y en su desempeño profesional?

D. Desgrabación de las entrevistas en profundidad

Entrevista N°1. Graduada de Sociología

Edad: 27 años

Estudios: Sociología. Graduada en abril de 2012. Actualmente vive en España

Fecha: 06/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada vía Skype

— **Para empezar, contame, ¿cuánto años tenés?**

— Tengo 27 años.

— **Y vos estudiaste sociología. ¿Hiciste alguna orientación dentro de la carrera?**

— Sí, yo estudié sociología en la UBA, pero no realicé ninguna orientación. Oficialmente, no me han reconocido ninguna orientación, pero realmente mi proyecto de fin de carrera fue en un Taller Anual de Investigación sobre sociología económica. También realicé otras asignaturas de economía y realmente me ha faltado una asignatura para ser reconocida como socióloga con orientación en economía.

— **¿Ustedes tienen la opción de hacer la carrera con una orientación o no?**

— Sí, tenemos la opción, exactamente. Tenés que cursar algunas asignaturas teóricas y otras más prácticas como talleres de investigación y después aplicar al Departamento para que te las puedan reconocer y tener esa orientación.

— **¿Vos cuándo empezaste la carrera, el CBC?**

— El CBC lo comencé en el año 2006.

— **¿Y la carrera, en el 2007?**

— Sí, exactamente.

— **¿Y terminase cuándo?**

— 2012, en abril. Pensaba terminarla en el 2011, pero finalmente me quedé aquí en España, entonces tuve que estudiar por mi cuenta, hacer asignaturas de manera libre y volver a Argentina y rendir tres exámenes finales.

— **¿Y qué es lo que estás haciendo ahora?**

— Ahora estoy trabajando en la coordinación de un Máster de Microfinanzas para el Desarrollo, que está en la Universidad Autónoma de Madrid, en España. Me encargo de llevar adelante un par de tareas sobre la búsqueda de financiamiento, armar proyectos de cooperación con otros países para traer estudiantes extranjeros y también actividades para formar redes de investigación con otras universidades, ONGs y fundaciones.

— **¿En qué te gustaría orientar tu carrera a futuro, tenés idea de qué te gustaría hacer, en qué te gustaría desarrollarte?**

— Sí, yo por suerte ya me estoy desarrollando en lo que me interesa: proyectos de cooperación internacional, proyectos de cooperación en el sentido de trabajar en el terreno en otros países, cooperar con otros países en el sector de las microfinanzas, ya sea ayudando en inclusión financiera y social en países llamados en vías de desarrollo o del tercer mundo, pero donde el sistema financiero no está desarrollado o todavía no llegó. Entonces, formar emprendedores, darles recursos para el financiamiento, darles esas herramientas que necesitan para sacar su negocio adelante, que muchas veces el banco de sus países no se las puede dar. Entonces, hay algunas ONGs, fundaciones que se encargan de proveer de capacitación y asistencia técnica a aquellos emprendedores y también asistencia financiera, bajo la forma de microcréditos, que pueden ser de metodología individual, grupal o comunal. Pero me gusta trabajar en ese tipo de proyectos. Me gusta y también quiero dedicarme profesionalmente en proyectos de investigación. Recientemente estuve en Guatemala trabajando en un proyecto que trataba de analizar qué impacto tiene el microcrédito en la vida de mujeres indígenas, que son prestatarias de una organización que se llama FUNDESOL, en Guatemala. Y este proyecto de investigación puntualmente trata de conocer si estas mujeres han incrementado sus ahorros y nivel de ingreso en los últimos dos años, y también analizar la dimensión de empoderamiento: si una vez que se le otorgan microcréditos puede adquirir ciertas capacidades, tomar ciertas decisiones en el ámbito individual, familiar y comunitario. En este caso se trataba de una aldea rural.

— **Ahora vamos a hablar de cuestiones que tienen más que ver con la escritura. Lo anterior era más que nada para conocer tu perfil, qué es lo que estás haciendo y lo que te interesa. Con respecto a la escritura, ¿qué tipos de textos trabajaste más durante la carrera, cuando estabas estudiando?**

— En la carrera de sociología tenemos un año y medio de la asignatura Metodología de la Investigación Social.

— **¿Tres niveles cuatrimestrales?**

—Sí, nivel 1, 2 y 3, son asignaturas cuatrimestrales. Trabajamos dos metodologías, cuantitativa y cualitativa. En su mayor proporción, cuantitativa, porque es un año de “cuanti” y un cuatrimestre con la metodología cualitativa. Puntualmente, en estas asignaturas nos hacen redactar proyectos de investigación, propuestas de proyectos. Lo que tenemos que trabajar es identificar el objetivo, la población objetivo, nuestro tema de investigación, nuestra hipótesis.

— **¿Es el tipo de proyecto que por ejemplo podrías presentar para que te den financiamiento?**

—Sí, a mí puntualmente me ha servido mucho, porque en esas materias han puntualizado mucho la estructura que tiene que tener un proyecto de investigación. Estuvimos un año y medio trabajando con eso y luego esa estructura te sirve para presentarte al CONICET, o presentar una investigación para buscar financiamiento. A mí me ha servido y he notado esa diferencia con personas que vienen de otras carreras y no han tenido esas asignaturas. A la hora de plantear un proyecto, es muy útil.

— **¿Y qué otro tipo de textos se escriben durante la carrera? ¿Parciales, trabajos prácticos...?**

—De manera más informal, monografías. Trabajos prácticos, exámenes domiciliarios. Entonces, estábamos viendo una asignatura de Marx, por ejemplo, y teníamos que hacer una monografía, un trabajo práctico sobre un libro de Marx. Y se señalaban algunos ejes del libro, y vos elegías un eje que era un tema y trabajas sobre eso.

— **¿Y siempre el formato era de monografía, digamos, expositivo? ¿O tenían una dimensión más argumentativa, que vos tuvieras que defender alguna postura, plantear una hipótesis y defenderla, algo así?**

— En los primeros años, primer y segundo año de la carrera, el formato del trabajo que demandaban era muy informal, no teníamos pautas. Había una asignatura que era Sociología del Conocimiento 1 y la tuve en el segundo año de la carrera. Ahí sí teníamos que contraponer autores. Veíamos a los padres fundadores de la sociología y teníamos que contraponer argumentos.

—**Eso ya es un poco más complejo, contrastar.**

— Contrastar opiniones y puntos de vista y vos también dar tus argumentos, tu opinión, con cuál de ellos estabas de acuerdo y dar las razones. Hacer hablar a los autores, nos decían. Hay que leerlos mucho y nosotros tratar de discutir con ellos también. Creo que esa fue una manera buena de aprender. También me acuerdo que a la hora de hacer trabajos prácticos, monografías, nos solían dar algunas preguntas orientativas. A veces era un libro y un tema de ese libro, y trabajarlo en 10 páginas. Pero otras veces nos daban tres preguntas y teníamos que contestarlas. Tuve varios exámenes domiciliarios de ese tipo.

— **¿Tuviste que escribir un ensayo alguna vez, o una crónica?**

—No...

— **¿Eran siempre textos más propiamente académicos?**

— Sí, a veces con una metodología determinada, donde el texto que vos leías ya te decía “trabajamos con esta metodología”. Entonces no había mucho lugar a escribir

una crónica, un ensayo, ni dar mucho tu opinión, era seguir esa estructura del texto. Ahora bien, había una asignatura, Sociología de la Cultura, que sí te daba más libertad para explayarte, opinar más, hacer un posible ensayo también, porque hablábamos sobre los significados, signos...hay una materia de comunicación que es sobre eso.

— **Sí, semiótica.**

— Eso, semiótica. Y el contenido, yo había comparado los programas, era muy similar a Semiótica, de Comunicación y había profesores que venían de Comunicación, incluso. Había una actividad que era escribir una apreciación, algo similar a un ensayo.

— **¿Y cómo te sentías escribiendo esa apreciación?**

— Personalmente, por la formación que tengo, estoy más acostumbrada a escribir siguiendo una metodología determinada. Te digo un ejemplo, yo quería escribir mis memorias de Guatemala y me cuesta escribir sobre mis memorias, mis pensamientos, porque estoy más acostumbrada a escribir como si estuviera redactando un proyecto de investigación: “Yo en el terreno usé esa metodología y después entrevisté...”. Combinado por otro lado con un enfoque antropológico, de etnografía, que también tuvimos de eso en la carrera, dentro de la metodología cualitativa. En Sociología de la Cultura y Psicología social, vimos etnografía. Incluso en Metodología, en el cuatrimestre que trabajamos con metodología cualitativa, tuvimos que hacer una práctica, un proyecto de investigación cualitativo. Tuvimos que ir a un hospital, al Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez, y ver cómo las madres llevaban a sus niños, cuánto tardaban en la fila, qué opinaban ellas sobre la calidad del servicio de salud y tuvimos que entrevistar a varias madres. Entonces teníamos que detectar e identificar qué expresiones tenían, si eran abiertas o no para hablar y ahí sí que da más lugar a identificar sensaciones, pensamientos y eso creo que el antropólogo lo tiene más claro. Tratar de adaptarse a una comunidad, ver qué come, cómo funciona y seguir esas reglas. Un poco en Guatemala esto lo aplicamos, estuvimos 3 meses ahí en las aldeas rurales. A veces para que una mujer te aceptara una entrevista tenías que aceptar su comida, y si no querías comer...El agua no se puede tomar ahí y tenías que tomártela igual, para tener una buena relación con la mujer y que te contestara la encuesta. Entonces, siempre lo que el antropólogo dice es que hay que ponerse en los zapatos del otro, tratar de entenderlo. Y realmente, hay cosas que uno aprende en la práctica, pero la carrera te da ciertas herramientas, “cualis”, “cuantis”, para que puedas armar un proyecto de investigación o trabajar en la práctica, en el caso de la metodología cualitativa.

— **¿O sea que si vos tuvieras que plantear qué textos te presentan mayor dificultad, serían estos donde interviene más lo subjetivo, los que están menos estructurados?**

— Exactamente, los ensayos...yo estaría limitada para escribir un buen ensayo, ¿sabés?

—Y quizás la crónica, porque esto que querías escribir acerca de Guatemala me parece que sería una crónica, creo, estaría en el orden de lo narrativo.

— Sí, sería una crónica, mi idea era escribirla una vez que hubieran pasado los tres meses y como te comenté antes, me costaba un poco qué lenguaje usar. Yo hasta mismo lo leía y pensaba: “esto parece una escritura muy rígida”. Desde ya que a mí me cuesta...Termino de ver una película, de leer un libro y viste que la gente te pregunta, ¿qué apreciación tenés de esto que acabás de ver, de leer? Yo le puedo contar, pero hay cierta informalidad o herramientas narrativas que en lo personal me cuestan.

— Y en lo laboral, ¿qué tipo de textos tenés que escribir, en tu trabajo del día a día? Me contabas que tenías que formular proyectos.

— Formular proyectos, sí, y aplicar a subvenciones. Por lo general, cuando vos aplicás a una subvención, en determinadas fundaciones...Por ejemplo, la AECID, que es la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, ya te da los formularios para que vos lo llenes. Siempre tenés que declarar los ingresos que tenés, qué presupuesto estás solicitando, cuáles van a ser tus herramientas y cómo vas a medir el desempeño de la gente que querés beneficiar. En este caso, si es un Master, yo estaría beneficiando a 20 alumnos, porque les estamos enseñando, capacitándolos en microfinanzas para que vayan a un país en vías de desarrollo a trabajar. Entonces tenemos que dejar bien en claro que vamos a beneficiar a estas personas y pedimos este presupuesto para ellos. Y todo se justifica, todo el dinero que entra en matrículas vos le vas a decir: “yo de matrículas ingreso 20.000 anuales, pero también recibo dinero de otra fundación, pero todo este dinero va a estar destinado al proyecto”. Por lo general el tipo de proyecto que escribo viene con un formato determinado, que me lo da la entidad a la que pido financiamiento.

— Entonces todo bastante estructurado. En ese sentido, el tipo de formación que decías que recibiste en la carrera te sirve.

— Sí, por lo general, todas las subvenciones se manejan así. También en donde estoy ahora trabajando para formular un proyecto de investigación hay una estructura determinada, que se llama estructura del marco lógico. Es una estructura de cooperación internacional, es un Excel, un cuadro de Excel que tenés que ir completando lugar de trabajo, población a beneficiar, duración del proyecto, entidades que van a financiar ese proyecto, cuántas personas estamos trabajando, nuestro curriculum, quiénes somos. Entonces también hay una estructura, que por lo general es un requisito que te piden para trabajar en cooperación internacional. Yo esa

metodología en la carrera no la aprendí, la aprendí aquí trabajando, o mismo en Internet la podemos conocer, y hay Masters en Cooperación Internacional donde lo aprenden también. Y en este Máster de Microfinanzas en el que estoy trabajando también lo enseñamos.

— **¿Qué vacíos o qué carencias sentís que tiene tu carrera en relación con el trabajo con la escritura, sentís que hay algo que debería trabajarse más?**

— Los talleres de investigación se cursan en el último año, hay talleres cuatrimestrales o anuales. En esos talleres uno realiza un trabajo de investigación, por lo general son entre 30 y 40 páginas, como si fuera un proyecto de fin de carrera, porque en mi caso yo estuve un año y medio para escribirlo. Te piden mucha investigación, que elabores una encuesta, una entrevista, el proyecto de investigación es bastante completo. Y yo opino que lo mejor hubiese sido empezar con talleres antes en la carrera, no dejarlo para el último año, porque a veces hablé con un par de compañeros y les cuesta escribir un proyecto de investigación para presentarse al CONICET. Porque te podés presentar cuando debés hasta tres materias, pero imagínate que justo una de esas tres últimas es el taller, que es donde más aprendés a armar un proyecto como te pide el CONICET. Por eso, creo que el taller de investigación debería empezar a darse ya en el tercer año, un poco antes, para que puedas aprender más. Y elaborar ensayos...yo no sé si es el propósito principal de la carrera, a mí me parece útil porque se puede complementar con la metodología cuali, cuando uno interpreta acciones, actitudes, prácticas. El sociólogo trata principalmente de entender los trasfondos de hechos sociales más amplios, pero también de instituciones, de personas, las motivaciones de las personas, los intereses que hay detrás de la acción. Eso lo trabajamos mucho. Entonces yo creo que la metodología cuali es muy útil, [trabajarla] más tiempo, no solo un cuatrimestre sino un año, sería apropiado. Pero además incluir otros géneros. Realmente la carrera tiene ciertas limitaciones, no tenemos muchas asignaturas de economía, de comunicación tenemos Sociología de la Cultura nada más. Uno si quiere puede elegir optativas de otras carreras. Pero sí complementar con otros géneros, aprender a escribir de otra manera. Yo creo que hay que aprender a escribir de varias maneras. Sí me hubiese gustado aprender otros formatos, otros géneros.

— **En las materias, ¿en general trabajaban la escritura, o sea, se sentaba el profesor para hablarte sobre cómo habías escrito un texto, te hacía devoluciones que tuvieran que ver con la textualidad, más allá de la metodología o el contenido del trabajo?**

— No, las observaciones que nos hacían no tenían que ver con la escritura en sí. A excepción de cómo redactás un objetivo de investigación: “Chicos, un objetivo de

investigación tiene que tener el verbo en infinitivo, 'Quiero analizar...', incluir las fechas, qué objetivos, dónde, cuándo", pero que se siente el profesor y te diga "Fijate que usás un tiempo verbal aquí y abajo otro", algo que tenga que ver con la forma en que estás contando, yo te diría que no.

— **¿Qué lugar te parece que tiene la escritura para vos como socióloga, en tu desempeño profesional? ¿Qué tan importante te parece que es?**

— Yo tengo un par de artículos publicados...a ver, sí me parece super importante la escritura. El formato que uno utiliza, cómo expone los hechos. Hay que ser claro cuando uno escribe. Yo creo que cuando uno lee el resumen, la primera hoja, que es el abstract, en los ocho, diez renglones que te piden tiene que expresarse la idea esencial de tu artículo. Tenés que tener mucha capacidad de síntesis. Creo que tendríamos que haber trabajado más qué es lo que quiero decir, cómo puedo resumir esto, cómo puedo sintetizarlo y contarlo de la mejor manera. Yo creo que en ese sentido faltaron herramientas. Yo igual adquirí cierta forma de escribir porque fui a un colegio técnico, tal vez eso me ayudó, no sé si tanto la universidad me ha dado herramientas para eso. Pero sí la escritura me parece muy importantes. La capacidad de síntesis y la claridad para escribir son súper importantes y yo creo que eso se podría trabajar más.

— **Pasando a otro eje, con respecto a las tecnologías de la comunicación, ¿de qué equipamiento tecnológico disponés? ¿Computadora, celular con Internet?**

— Yo tengo un portátil, una computadora pequeñita.

— **¿Una netbook o una notebook?**

—Una notebook. Con ésta trabajo, busco información, también redacto correos a nivel particular. Y en el trabajo tengo una computadora grande.

— **De escritorio.**

— Exactamente.

— **¿Y tenés celular con Internet?**

— En este momento, móvil pero sin Internet, solamente mensajes de texto y llamadas.

— **¿Entonces, tenés conexión a Internet en tu casa y en el trabajo?**

— Sí.

— **¿Y te conectás mucho a Internet, la usás mucho?**

— Para el trabajo sí, estoy casi todo el día enviando mails y necesito estar en el minuto a minuto: si llega determinada información, tenemos que a veces corregís cosas, formularios, cuanto antes uno reciba esos correos, mejor. Y después, ya hace como tres años que estoy fuera del país, por lo cual estoy bastante acostumbrada a las relaciones un poco virtuales. Estos últimos 2 años y medio, tres años ha sido

mucho Facebook, mucho Skype, entonces ya estoy acostumbrada, estoy constantemente con Internet.

—Claro, entonces no pasa solo por los temas laborales, sino por cuestiones que tienen que ver con tu vida social o tu vida personal. Nombaste Skype, redes sociales, correo electrónico, ¿qué otras aplicaciones usás mucho en tu día a día?

— Realmente las redes sociales no las uso, únicamente el Facebook pero realmente pocas veces miro el muro, lo abro para ver si alguien me escribe un mensaje. Twitter no tengo. Tampoco suelo tener mucha actividad en el Facebook, yo soy en ese sentido más práctica, lo uso como si fuera un correo el Facebook realmente, para escribir mensajes.

Después para el trabajo seguir a determinadas fundaciones o entidades internacionales nos parece muy útil. Lo hacemos por medio del Facebook y del Twitter del trabajo, porque nos anuncia las fechas de convocatorias.

— ¿Y hacés también búsquedas de información?

— Tenemos portales especializados para la búsqueda de financiamiento, trabajamos con esos buscadores especializados o también muchísima búsqueda en Google.

— ¿Google común o usan Google académico?

— Para la búsqueda de sitios de financiamiento, Google común; para el artículo que estoy escribiendo sobre Guatemala, Google académico, porque estamos relevando artículos sobre empoderamiento de la mujer. ¿Sabés qué me parece útil? El Google Alerta.

— No lo conozco, ¿para qué sirve?

— Funciona como un buscador. Trabajamos con palabras claves: escribimos “financiamiento”, “microfinanzas”, “España”. Para estar al tanto de la información en el sector, nos llegan correos. Vos podés seleccionar si preferís que te lleguen todos los días, una vez por semana. Te llega el correo y adentro, una noticia sobre microfinanzas en España...todas las noticias que hubiera en el día sobre ese tema.

— ¿Alguna vez hiciste alguna experiencia de formación mediada por tecnología, a distancia, por ejemplo?

— Sí, hice un entrenamiento, un curso de 7 meses, que se llama *Certified Expert in Microfinance*, con la universidad de Frankfurt, Alemania. Estuve esos 7 meses haciendo un curso online, que consistía en 10 capítulos y había para asegurar la comunicación entre compañeros (que eran de diversos países, había unas 50 personas) un muro para escribirnos entre nosotros. Cada compañero proponía un tema, por ejemplo, “Cómo son las microfinanzas en tu país” y cada uno escribía.

— ¿Era un foro?

—Exactamente, un foro.

— **¿Y después tenías materiales para descargarte, textos, videos, audios?**

— Sí, podías descargar los pdf y videos también.

— **¿Clases?**

— Sí, los videos eran clases de profesores de la universidad de Frankfurt, que el año anterior habían dado esa misma asignatura de manera presencial.

— **¿Y cómo fue la experiencia, te sentiste cómoda?**

— Sí, me sentí cómoda porque era un tema muy específico y los textos que ellos enviaban eran muy claros. Podíamos escribir nuestras dudas y lo mejor de todo es que respondían a los dos segundos, entonces había una comunicación muy fluida. Yo decía al principio: “¿hacerlo a distancia, valdrá la pena? No sé si después voy a poder seguir la clase”. Y realmente ellos hacían lo posible para que entiendas, había tres profesores apoyándote continuamente, mandándote correos. Así que la comunicación era muy fluida. En cuanto a los compañeros, había un rango de edad desde los 25 a los 60 años haciendo ese curso, desde un puesto junior hasta directores o CEOs de grandes entidades internacionales. Entonces a mí me ha gustado mucho y me ha servido, porque había tanta diversidad de opiniones y tan heterogéneas.

— **¿Y alguna vez tuviste alguna experiencia de uso de tecnologías dentro de alguna materia en la facultad?**

— Sé que hay una asignatura sobre eso, no sé cómo se llama, pero me habían comentado. Es Tecnologías de la Información y Comunicación, o TICs, pero yo no la cursé.

— **¿Te parece que será útil incorporar a las TIC a la cursada de algunas materias de la carrera?**

— Sí, totalmente, mucho más en la actualidad.

— **¿Por qué, en qué aspectos te parece que serviría?**

— Por ejemplo, hoy en día muchas encuestas son elaboradas en software, en programas como *SurveyMonkey*, hay varios programas para realizar encuestas. Y a nosotros nunca en la carrera nos dijeron cómo trabajar con esto, sino que yo lo aprendí sola. Nunca en los 6 años de carrera llevamos una computadora a clase. Yo nunca tuve una clase con Powerpoint, siempre fotocopias y libros. La tecnología de la información nunca estuvo incorporada, únicamente un correo del profesor para avisarnos que no había clase o enviarnos un pdf, nada más. Algunas asignaturas tienen lo que se llama la página del profesor o de la asignatura. Nos daban la página de Internet y ahí podías encontrar el programa, pero ni siquiera había un foro. Era 100% informativo.

— **Para descargarte documentos que podrías comprar en la fotocopiadora.**

—Lo mismo estaba subido en la página de Internet, te lo podías bajar en pdf, lo podías conseguir en librería enfrente. En mi caso solo lo abría para ver qué clase tengo mañana, ni siquiera había un canal de comunicación para los alumnos. Igual, yo me recibí el año pasado, en un año cambió muchísimo todo, porque la comunicación avanza muy rápido, es posible que este año lo hayan incorporado.

— **¿Conocés la existencia de los Talleres Extracurriculares que ofrece la carrera de Comunicación, alguna vez escuchaste hablar?**

— Talleres extracurriculares sí, a los de comunicación no los conozco. Me han llegado correos que ofrecían cursos extracurriculares.

— **Vos decís los de extensión o los de formación profesional, seguramente.**

— ¿Es distinto, no?

— **(Le explico en qué consisten los TEX)**

— No sabía, no los conocía.

— **¿Tienen algún taller parecido que se ofrezca desde la carrera de sociología?**

— Las convocadas por las agrupaciones de estudiantes.

— **¿Pero no institucionales, desde la carrera?**

— Que fueran gratis, no, las que me llegan de la carrera de sociología son pagas.

— **¿Te parece que los TEX son una propuesta interesante, crees que serviría que las demás carreras ofrecieran algo así, que tendría convocatoria?**

— A mí me parece que sí y para cualquier persona. Para posicionarte en el mercado laboral, por ejemplo, en la red LinkedIn, uno a veces tiene que hacer un poco de branding personal, un marketing de su empleo, exponer qué estás haciendo y a qué te dedicás, para que otras personas conozcan. Como es un mundo de relaciones sociales digitales y tenemos tanta exposición en esas redes, es importante para el trabajo. Los puestos de trabajos muchas veces se consiguen por medio de contactos. Yo creo que aprender marketing digital, si lo mirás ampliamente, sería útil.

— **O también otros temas que tengan que ver con las demás carreras, ampliar los temas que se aborden. Por ejemplo, en este caso los que proponen los temas son los mismos profesores que los dan, en este sentido el ámbito está bastante abierto. Pasando al último eje de la entrevista, ¿tuviste posibilidades de interactuar con estudiantes de otras carreras durante tu cursada?**

— No, salvo 2 o 3 personas, en las últimas asignaturas que son optativas, de ciencia política, comunicación o filosofía. Sé, he hablado con ellos, pero muy poquito, nomás he conocido a 2 o 3. Yo tampoco cursé asignaturas de otras carreras. Empecé a cursar Opinión pública, de la carrera de comunicación. Justo me enteré que me había salido seleccionada para la beca UAM, entonces no era necesaria que siguiera cursando esa asignatura, porque iba a cursar otra en España. Entonces a mitad de

cursada la dejé, era toda gente de comunicación y me acuerdo perfectamente, me gustó, me sentí cómoda. Fui dos meses.

— **¿Y en el ámbito laboral tenés posibilidades de interactuar con gente que estudió otras carreras, o viene de otras disciplinas?**

— Exactamente, porque microfinanzas se relaciona con la economía y con la carrera de trabajo social, también. Al ser un Máster, en general a los másters viene gente de diferentes carreras. El otro día me contaban de un MBA, master in Business Administration, donde había un par de sociólogos, ingenieros...estoy viendo esa tendencia.

— **¿Qué aporte sentís que te hace en el día a día trabajar o cursar con gente de distintas carreras? ¿Sentís que se enriquece la cursada o el trabajo?**

— Totalmente y me gusta, porque te ayudan a pensar, a incorporar otros puntos de vista, otro tipo de análisis que a lo mejor uno no completa. Mismo, en microfinanzas es importantísimo tener nociones de finanzas, de econometría, entonces que economistas me puedan ayudar a mí, a aprender nuevos conceptos, me enriquece un montón.

— **¿Y te parece que es importante el trabajo interdisciplinar en la formación de un profesional de ciencias sociales en general?**

— Sí, muy importante. Fijate que en los orígenes, la carrera de Sociología se crea en los años '50, con Gino Germani. Y antes Sociología estaba en la facultad de Filosofía y Letras, entonces había muchas asignaturas sobre pensamiento sociológico, esa tendencia más filosófica, pero también de economía, porque tenemos que aprender a interpretar la actualidad a nivel mundial, la realidad económica, social, cultural. La carrera es como un pantallazo general de todo y después te tenés que especializar en algo que te guste. Pero la carrera te abre un abanico enorme, después vos elegís qué posgrado, qué máster, o un doctorado. Pero la carrera te prepara mucho para la investigación. Los profesores te preguntan: "Chicos, ¿quiénes se presentan al CONICET?". Y en general cuando empieza en un UBACyT, con un director, a trabajar en investigación, hay altas posibilidades de que ese director luego pueda ser tu director en el CONICET, que te presentes con él. Entonces hay una orientación muy de investigación, para que hagas una carrera académica-docente. Vemos un pantallazo de todo, pero para mí la práctica es súper importante, te preparan más para hacer un trabajo de escritorio o investigación, pero también dedicarte a otra cosa. Yo personalmente me quiero dedicar a trabajos de terreno. Para mí, aprender de otras carreras, de otras especialidades es súper importante.

Comentarios: Tras la entrevista, continué conversando con Diana y me comentó que, al enseñarle SPSS (un programa estadístico que se usa en investigación de mercado)

en una asignatura, se lo habían explicado a través del pizarrón, sin tener acceso a una computadora con este software instalado.

Entrevista N°2. Graduada de Ciencia Política

Edad: 25 años

Estudios: Ciencia Política. Graduada en marzo de 2013. Actualmente vive en Colombia

Fecha: 08/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada vía Skype

— **¿Cuántos años tenés?**

— 25

— **Sé que estudiaste Ciencia Política, ¿hiciste alguna orientación dentro de la carrera?**

— Pues en mi carrera muy claras las orientaciones no están, cada uno escoge las optativas y los seminarios como uno más o menos quiere, pero yo elegí de varias orientaciones, por lo que no hice una en particular.

— **¿En qué año empezaste la Facultad?**

— A mitad del 2007 arranqué el CBC y la carrera la empecé en el 2008.

— **¿Y terminaste cuándo?**

— Terminé de cursar materias en marzo de este año.

— **¿Y estás trabajando ahora?**

— Sí, en una entidad de Presidencia aquí en Colombia, que se llama Agencia Colombiana para la Reintegración.

— **Contame un poquito qué es lo que hacés.**

— Básicamente soy investigadora de un programa que lleva adelante la Agencia, analizar determinados datos y situaciones que se fueron dando con una parte de la población que se trabaja acá. Yo elaboro los informes, trabajo con bases de datos, las analizo. Tomé parte de una base de datos que ya estaba conformada de antemano.

— **¿En qué te gustaría desempeñarte a futuro, en qué te gustaría orientar tu carrera profesional?**

— Me gustaría seguir estudiando, hacer una especie de posgrado o doctorado en derechos humanos, más enfocado hacia la cuestión de género o comunidades indígenas o afrodescendientes, pues acá hay mucho de eso.

— **Pasando más a los temas de la entrevista, primero vamos a hablar de cuestiones que tienen que ver con la escritura. Me gustaría saber qué tipo de textos se escriben durante tu carrera.**

— Muchos ensayos, monografías y ya. La experiencia que yo tengo y el lenguaje que la carrera me otorgó y me legó fueron más ensayísticos, más literarios. Quizás del lado de las falencias, supongo que la facultad, la carrera debería fortalecer la parte de escribir informes más técnicos o metodológicos, pues aquí yo hago eso y me encontré con problemas a la hora de escribir informes con un lenguaje particular.

— **¿En este momento en tu trabajo qué tipos de textos tenés que escribir habitualmente?**

— Yo soy parte de un equipo, de un grupo de personas que hacen cada uno una tarea distinta. Yo soy la que hace los informes, que se basan en el análisis de datos, de una base de datos de X número de personas con determinada formación. Yo soy la que hace los datos tanto cualitativos como cuantitativos. Como te decía, yo tengo que usar un lenguaje mucho más metodológico, objetivo, pues yo soy la que refleja números y características, por ejemplo, no puedo dar una opinión tan clara o tan abierta. Entonces, en la carrera va mucho a eso, igual me parece muy bien.

— **¿Sentís que hace falta trabajar más lo académico?**

— Lo metodológico, mi crítica es esa. Tenemos una materia de “metodología-metodología”, digamos, que la podemos bajar a la tierra, y otra de metodología que es teoría, la historia de las ciencias o algo así, que se llama Filosofía y métodos de las ciencias sociales. Y en la única materia que tenemos un ejercicio más práctico, es cuatrimestral, es súper corta, y no nos enseñan muchos métodos de análisis de datos. Por ejemplo, yo no sé manejar Excel, hay muchas cosas que yo no sé. Entonces me parecería útil que nos dieran un paneo general de una herramienta que nos serviría mucho, por lo menos en una rama de la carrera creo que deberíamos utilizar Excel, u otras herramientas.

— **Vos me nombrabas estas dos metodologías, pero ¿en qué otras asignaturas de la carrera te parece que se trabaja la escritura de manera especial? ¿Hay alguna materia en la carrera que se enfoque en trabajar con la escritura?**

— No que nos hagan escribir mucho pero hubo una, Teoría Política Contemporánea, con mi cátedra, la que yo elegí fue García Delgado, ahí se hacen varios ejercicios de escritura. En Administración y Políticas públicas nos tocó hacer un trabajito bastante largo...estuvo buena esta materia porque hicimos un trabajo final, que era con base en una teoría pero teníamos que aplicarla a un caso en particular. Entonces estaba bueno porque te conjugaba las dos cosas, analizar una situación particular con una teoría que te daban. Esas dos creo yo son las que más trabajaron la escritura.

— **¿Y los textos eran más de corte ensayístico, como me comentabas antes?**

— En Política Contemporánea, sí, fue en una monografía, y en la otra, Administración y Políticas públicas, era como una especie de...no sé si llamarlo informe, pero había

que hacer un recorrido histórico sobre una problemática en particular. Entonces, yo creo que sí, era bastante parecido, aunque en el trabajo de Políticas públicas no teníamos que dar una opinión, por lo menos una opinión nuestra solamente, sino que estaba atravesado por otras dimensiones este trabajo.

—Y cuando vos recibías correcciones de esos trabajos, ¿el profesor te hacía observaciones sobre la textualidad, o sea, más allá del contenido del trabajo, sobre cómo habías escrito el texto?

— No muchas, no sé si porque estaba bien escrito o porque no se fijaban en eso. Yo creería que porque estaba bien escrito.

— ¿Pero tuviste alguna materia donde el profesor se sentara a hacerles comentarios sobre cómo escribían?

— No, pues así como enfocado, no. De pronto, algún comentario aislado, pero así como poner mucho énfasis en eso, no.

— ¿Y comentarios de qué tipo te acordás?

— Mala ortografía, en parciales por ejemplo, y mala redacción. Sobre todo en los parciales, que es donde uno no tiene tiempo de corregir ni nada. Pero muy pocas veces, yo creo que habrá sido una vez que dijeron algo así, al aire.

— ¿Qué lugar o qué importancia te parece que tiene la escritura en la vida profesional de alguien se graduó de Política?

— Yo creo que toda. En todos los espacios que estamos preparados para integrar, en todos. Lo que pasa es que, dependiendo el espacio, pues tu lenguaje cambia. Pero con la teoría política, voy a tener un lenguaje muy rico, porque la universidad me da ese lenguaje, me lo aporta. Pero si yo me voy a dedicar al trabajo más de campo, investigativo, ahí ya tengo un problema. Pero en toda la carrera, alguien que se dedica a las Ciencias Políticas tiene que escribir bien, tiene que desarrollar el ejercicio de escribir, mejor dicho.

— Pasando a otro tema, con respecto a las tecnologías de la información, ¿de qué equipamiento disponés? ¿Tenés computadora, impresora, celular con Internet...?

— Compu, impresora, celular pero no es así nada tecnológico, yo no soy muy amiga de la tecnología. Compu de escritorio, tengo una notebook y pues en el trabajo tenemos esas impresoras que son súper importantes, eficientes, con scanner, todo en uno. Y ya.

— ¿Tu celular tiene Internet?

— Tengo celular, pero no es con acceso a Internet.

— ¿Usás mucho Internet?

— Sí.

— **¿Para qué la usás?**

— Para todo, la uso para escuchar música, para ver películas, para leer noticias, para leer ensayos, para leer investigaciones, para no hacer nada, no sé, para estar en Facebook chateando. También la uso para eso.

— **¿Redes sociales?**

— Sí, yo uso Internet, creo que el máximo uso posible. Yo puedo no tener televisión, pero no puedo no tener Internet, por ejemplo.

— **¿La usás para buscar información?**

— Sí.

— **¿Qué buscadores o de qué manera solés buscar información por Internet?**

— Con Google siempre.

— **¿Alguna vez tuviste alguna experiencia de formación donde utilizaras las tecnologías, por ejemplo, hacer algún curso a distancia, algo así?**

— No, no.

— **¿Y durante la cursada de la carrera, recordás alguna materia donde usaran las tecnologías?**

— Sí, en una optativa, se llama La comunicación como herramienta política.

— **Contame, ¿qué es lo que usaban?**

— Nosotros teníamos que hacer una campaña pre-electoral, entonces teníamos que usar todos los medios de comunicación: gráficos, Internet, radial, video, audiovisual, merchandising, esas cosas.

— **En Internet, ¿les hacían producir materiales a ustedes, videos, por ejemplo?**

— Sí, todo era producido por nosotros. Hicimos videos, como cuñas, que se podían ver en tele o en video en Internet, y cuñas de radio.

— **O sea que usaban Internet como un medio para producir, ¿y para compartir, en las redes sociales, por ejemplo?**

— Pues no, redes sociales, la verdad que no me acuerdo, creo que no usamos. Usamos más que nada el tema de la radio, la tele y colgar en YouTube, esas cosas. En Facebook, no me acuerdo, creo que no.

— **¿Te parece que se deberían incorporar más las tecnologías a la cursada de las materias de la carrera?**

— Algunas materias lo tenían, lo que pasa es que no era un eje de la cursada, sino más como una cuestión de apoyo: teníamos blogs, para leer notas, para preguntar cosas, hacer un foro de debate, pero así como introducido a la cursada, no hay. Pues sí, estaría bueno, no como un tema de la carrera en sí, sino en todas las materias, incentivar a los profesores y estudiantes a llevar adelante ese tipo de comunicaciones. Pero no en las materias como un tema de cursada. A mí me parece chévere, para usar

una palabra colombiana, me parece que está bien que se meta. Igualmente, yo creo que se están metiendo de a poquito estas dinámicas. Sobre todo en apoyo de la labor de los docentes, facilitar la labor de ellos, que puedan crear su página, su blog, esas cosas, y que uno interactúe con ellos.

— **Pasando a otro eje, ¿escuchaste hablar alguna vez de los talleres extracurriculares que ofrece la carrera de comunicación? Se llaman TEX. ¿Alguna vez los escuchaste nombrar?**

— No.

— **(Le cuento acerca de los TEX) ¿Qué te parece la propuesta, si cubrieran temas que tienen que ver con tu carrera, te podría llegar a interesar participar? Más allá de que vos estás lejos y no podés, pero si estuvieras acá.**

— Yo creo que sí, el tema es la difusión. Yo me meto a todo lo que encuentro. En la facultad había organizado un curso de comunicación, o algo así, y yo me metí porque me gusta el tema del periodismo.

— **¿De qué era el curso?**

— Ya no me acuerdo, de algo como elaboración de crónicas, era de una agrupación, organizado por el Centro de Estudiantes. Pero yo creo que si la Facultad lo publica bien [a los TEX], lo publicita, yo creo que mucha gente se podría meter, y si es a distancia, hasta yo me podría meter.

— **Durante la carrera, en la cursada, ¿tuviste posibilidades de interactuar con estudiantes de otras carreras?**

— Sí.

— **¿En qué circunstancias o en qué contexto?**

— Militancia política.

— **¿De qué manera sentís que te enriqueció o qué te aportó ese intercambio?**

— Me aportó mucho. Yo soy de otro país, entonces ya de por sí hablar con una persona que milita y que estudia otra carrera en Argentina ya me da muchas experiencias nuevas y una realidad que yo no había visto, no había vivido ni tengo tradición histórica; no la conocía. Me sirvió para conocer enfoques de las otras carreras. Yo estuve relacionada con gente de comunicación y con futuros sociólogos. Entonces uno ya compara lo que le falta a su carrera, qué le gustaría que metieran o qué le gustaría hacer después.

— **Y en tu ámbito laboral, ahora que estás trabajando, ¿interactúas con gente que estudio otras carreras de Sociales?**

— Sí, interactúo con antropólogos, con economistas, politólogos. Comunicadores en lo que es mi área no he visto, tiene que haber, obviamente, pero en estos grupos donde estoy trabajando, no.

— En el ámbito laboral, ¿qué aportes hace trabajar con gente que estudió otras cosas?

— Un montón, una vez había hablado con dos antropólogos y te dan una apertura mental increíble. Ellos se paran de una manera muy diferente en sus lugares de trabajo. Aprender a ver distintas realidades de una manera más cercana, más plural. Sobre todo con los antropólogos, que son los que más se untan del barro. Donde yo trabajo, es un lugar donde se trabaja con muchas comunidades, entonces uno tiene enfrentar novedades que no son tan copadas. Pero en el momento de afrontarlas, el ejercicio que los antropólogos hacen me parece súper valioso.

Entrevista N°3. Estudiante de Ciencias de la Comunicación

Edad: 23 años

Estudios: Ciencias de la Comunicación, con orientación en Comunicación y Procesos Educativos. Planea graduarse hacia julio de 2014.

Fecha: 11/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada de manera presencial

— **¿Cuántos años tenés?**

— Tengo 23 años.

— **Me dijiste que estudiás Comunicación y estás en la orientación en Educación.**

¿En qué año arrancaste el CBC y la carrera?

— El CBC, en el 2008, y la carrera en el 2009.

— **¿Y ahora en qué momento te encontrás dentro de la carrera?**

— Estoy terminando de cursar, este año termino con las materias, y después me quedarían unos meses para terminar la tesina y entregarla. Mi idea es recibirme antes de julio del año que viene.

— **¿Estás trabajando en este momento?**

— Estoy trabajando en una empresa que maneja una página de Internet, entonces puedo trabajar desde mi casa. Soy freelancer.

— **¿A qué te gustaría dedicarte en el futuro, en qué te gustaría orientarte?**

— Y, por ahora, parecería que todo se orienta a la carrera académica. Estoy dando los primeros pasos siendo ayudante de una materia acá y me gustaría el día de mañana tener una comisión en esa materia. Y con mi tutora y las personas de la cátedra [Seminario de Cultura Popular y Masiva – Cátedra Alabarces] estamos viendo si presentarnos el año que viene a alguna beca CONICET o algo. Yo estoy viendo que voy a hacer con mi vida, pero esa es la posibilidad que tiene más forma en este momento.

— **Con respecto a la escritura, si pensás en el conjunto de la carrera y todo lo que transitaste hasta ahora, ¿qué tipo de textos se escriben más durante la carrera?**

— Yo lo sentí bastante heterogéneo. Desde Taller 1, donde escribíamos ficción, hasta Taller 3, donde teníamos que escribir noticias, y después en otras materias, trabajos prácticos, de estilo monografía o ensayos. No sé qué es lo que más escribí.

— **¿Y qué es lo que te resultó más sencillo y qué es lo que te resultó más difícil de todo eso?**

— Creo que lo más sencillo son monografías, porque es el género con el que estoy más familiarizada. Me resultó más difícil, pero a la vez mucho más interesante, cuando tuve que escribir ficción, porque me ponía en un rol de tener que poner más sobre mí que lo que podía poner en una monografía.

— **¿Y eso por qué?**

— Y porque sentía que esos textos hablaban mucho más de mí. Además, el momento de la carrera en el que lo hice, que era mucho más chica. Los leía y me daba vergüenza porque sentía que contaban un montón de cosas personales y, en ese sentido, los sentí mucho más desafiantes.

— **En las materias donde tenías que escribir textos, ¿recibías comentarios de los profesores acerca de los textos en sí, más allá de su contenido?**

— En la mayoría, excepto en los Talleres de Expresión que corregían directamente eso, en las otras materias no. Excepto en el TAO de Educación, donde me sorprende que la profesora te corrige más cosas de redacción que cosas de contenido.

— **¿Qué tipo de correcciones hace?**

— Por ejemplo, si una oración no le gusta, te dice que no está bien redactada, no es muy clara o que tendrías que haber empezado con un conector en particular.

— **Digamos, está más atenta al detalle de la superficie. ¿Qué te hubiera gustado escribir en la carrera, de qué te quedaste con ganas?**

— Ensayos, quizá, me hubiese gustado que trabajos prácticos que eran pedidos como monografía hubiesen sido ensayos.

— **¿Tuviste alguna materia donde te pidieran escribir ensayos?**

— Y, en Cultura [Seminario de Cultura Popular y Masiva] fue medio raro lo que tuvimos que entregar, era un pseudo ensayo, una mezcla con monografía, no sé qué era. Era como un híbrido. Y después, en Taller 1, el ensayo sobre viajar.

— **¿En tu trabajo qué tipo de textos escribís?**

— Escribo como notas periodísticas pero adaptadas al formato web. No pueden ser muy extensas, y quizás tienen que tratar de tener visualmente más ítems, tablas, para un lector que está leyendo desde la computadora. A veces escribo notas sacando información de Internet o entrevistando a alguien, y generalmente son traducciones de papers que me llegan de McAfee, que es la empresa con lo que trabajamos.

— **¿Sobre qué tema?**

— Seguridad en Internet para la familia

— **¿Qué lugar te parece que tiene la escritura en el desempeño de alguien que se graduó en Ciencias de la Comunicación?**

— En mi caso personal, muchísima. Sé que a muchas personas quizás les gusta más lo visual o lo audiovisual. En mi caso, es la manera que tengo de expresarme,

entonces en mi caso personal tuvo y tiene mucho lugar la escritura. Pero no sé si en el de toda persona que se recibe de comunicación.

— **¿Y para una persona que se desempeña en Ciencias Sociales en general, qué lugar te parece que tiene la escritura?**

— Yo creo que mucha, pero no conozco exactamente qué hacen en las otras carreras. Pero la manera que tenemos de comunicarnos sigue siendo escrita.

— **Ahora, pasando a otro eje que tiene que ver con las tecnologías, la TIC, ¿de qué equipamiento tecnológico disponés?**

— Tengo un celular muy prehistórico. Tengo una Tablet que no uso, porque no le encuentro mucho el sentido. Me la regalaron y trato de usarla porque me da pena, pero no le encuentro un sentido muy trascendental. Después tengo una notebook que la uso muchísimo, porque con eso trabajo. Entonces me da muchísima libertad, en comparación con la de escritorio, porque puedo ir a trabajar a un bar, puedo irme de vacaciones y seguir trabajando. Es mi preferida. Y después, tengo la computadora normal, la que se enchufa.

— **¿Usás mucho Internet?**

— Sí.

— **¿Para qué lo usás?**

— Lo uso para trabajar, para actividades ociosas: chatear, Facebook.

— **¿Qué aplicaciones, qué sitios usás?**

— Uso Facebook, el mail. Uso Twitter, ponele, ahora para la tesina lo estoy usando un montón, para contactar personas, y generalmente lo uso más para leer a otros, pero nunca sé qué decir. Trato de escribir para escribir algo, pero en realidad nunca sé bien qué decir. Y después leo noticias, chusmeo páginas de Internet. También si hay que buscar algo para la facultad, me considero bastante buena googleando, o si tengo que averiguar algo sobre alguien.

— **¿En qué sentido te parece que sos buena, qué hacés?**

— No sé, buscar bien. ¿Viste que hay personas que buscan y nunca encuentran que quieren? Bueno, yo sé orientar de alguna manera la búsqueda para que, si existe, lo pueda encontrar.

— **¿Usás siempre Google?**

— Sí.

— **¿Google común o académico?**

— No, el común.

— **Vos me contabas que trabajas deslocalizada, desde tu casa, entonces supongo que usás un montón Internet para trabajar, ¿no?**

— Sí, 100%.

— **¿Qué herramientas usás?**

— La vía de comunicación con mis jefas es el mail. Sino, a veces, me llaman por teléfono, pero yo prefiero que me llamen por mail, trato de que el teléfono lo evitemos. Y alguna que otra vez, una vez que trabajé desde San Martín de los Andes, hablamos por Skype.

— **¿Alguna vez hiciste algún curso o materia mediada a través de TICs?**

— Decís, de educación virtual, ¿por ejemplo? Hice un curso de Photoshop, no sé si eso cuenta.

— **Puede ser, ¿a distancia?**

— No, era presencial, con computadoras.

— **Yo digo que lo hayas hecho a través de un entorno virtual, por ejemplo, a distancia, o yendo algunas veces y siguiendo el resto del tiempo a distancia.**

— No, había empezado uno que estaba bueno, un curso virtual sobre Derechos Humanos, pero no me daban los tiempos para hacer los TPs y lo terminé dejando.

— **¿Dónde era?**

— Del Ministerio de Derechos Humanos de Nación.

— **¿Y cómo funcionaba, cómo era la dinámica?**

— Era a través de un campus virtual. Había un profesor que daba pautas y todas las semanas tenías que entregar un trabajo y eso es lo que yo no pude hacer.

— **¿Tenías que enviarlo a través del campus?**

— Sí.

— **¿Y tenías foros?**

— Sí, tenías un foro, donde te ponían alguna consigna o algo para charlar y las personas participaban. Después acá en la Facultad, en Tecnologías Educativas, una clase se dio de manera virtual. Ese día no íbamos a cursar y teníamos toda la semana, en el momento que quisiéramos, para tomar esa clase. La subieron en el campus. Era un texto...dieron muchas explicaciones sobre cómo armar una clase virtual, pero no me parece que hayan usado todas las herramientas que había. Era un texto, una presentación en Slideshare y no me acuerdo si pusieron algo más, un diagrama. Creo que había un video, pero o tenía que ver con los textos, era más bien contextual. Lo que vos tenías que hacer era comparar dos campus virtuales de dos universidades según unas pautas que te daban: si usaban links externos, por ejemplo.

— **¿En alguna otra materia de la facultad incorporaron las TIC?**

— En otra materia que estoy haciendo, Teorías y técnicas de grupo, usan el campus virtual. Por ejemplo, el parcial me lo mandaron por ahí, y suben algunos textos y videos.

— **¿Lo usan para subir y bajar textos, digamos, tipo fotocopidora?**

— Sí.

— **¿Te parece que habría que incorporar más las TIC a la carrera, a las materias?**

— ¿Con TIC hablás del proyector, poner videos?

— **No necesariamente, quizás que vos puedas seguir en simultáneo una materia en el ámbito presencial y en un campus virtual, que desarrolles actividades, no tanto en sí subir o bajar materiales.**

— No sé, yo soy medio apática con la educación virtual. Trabajé un año en una empresa de educación virtual, conozco bastante como es el sistema y las posibilidades que tiene, y para mí es irremplazable lo que se genera estando en el lugar. El hecho de ver a tu profesor o profesora, poder discutir, el intercambio que se genera con tus compañeros, me parece que eso es irremplazable. Y por ejemplo esta experiencia que tuve de reemplazar una clase presencial por una virtual no me gustó, no me pareció que fuera comparable. Me pareció que no tenía sentido y era una pérdida de tiempo.

— **¿Y si no fuera un reemplazo sino un complemento?**

— No sé, a mí no me interesaría, me gusta venir a cursar y separar las cosas. De hecho, me distraigo mucho en la computadora, no puedo ni leer textos. Cuando trabajo también me pasa que estoy trabajando y de repente me distraigo, y a veces mi jornada laboral se extiende porque estuve haciendo otras cosas en el momento en que tendría que haber trabajado.

— **Pasando a otro eje, ¿conocés la existencia de los TEX que ofrece la carrera de comunicación?**

— Sí.

— **¿Hiciste alguno?**

— No, no hice ninguno.

— **¿Por qué?**

— No sé, siempre veo que me llegan las convocatorias y ninguno me llamo mucho la atención como para ir. Sé más o menos la idea, de qué se tratan, pero no conozco a fondo, quizás por eso. Nunca me llamó la atención averiguar.

— **¿Y, por ejemplo, qué tema te interesaría que dieran o qué te podría llamar la atención para que te acerques?**

— Y, no sé cómo es, si es realmente útil, porque a las charlas que fui de la facultad, sentía que era una pérdida de tiempo haber estado ahí.

— **¿A qué charlas fuiste, por ejemplo?**

— Una que fui sobre becas, la información que daban era la misma que estaba colgada en la página, entonces dije: para esto, ni hubiera venido. Y, con la escritura, quizás me

sirve más que me corrijan algo que yo ya escribí previamente que que me expliquen. No sé cómo funciona, quizás funciona así.

— **¿Vos te referís a los talleres de escritura académica? Hay de muchos temas.**

— Sí, hay de audiovisuales también. No sé cuán taller son, o cuánto de charla tienen.

— **¿Cuánto tienen de modalidad de taller y cuánto de teórico?**

— Claro.

— **¿Y pasando a otro tema, durante la carrera tuviste la posibilidad de interactuar con gente que estudiara otras carreras?**

— No con personas que haya conocido acá en la Facultad, quizás con personas que yo conocía previamente, del secundario o de la primaria, que sé que están cursando otras carreras de Sociales. Pero estando acá en la carrera jamás interactué con alguien de otro lado.

— **¿Te hubiera gustado que se generaran más interacciones?**

— Sí, de hecho, una materia, Sociología de la Educación, la cursábamos con gente de sociología, esa fue la excepción, ahora que lo pienso, y estuvo bueno.

— **¿Por qué?**

— En parte, para nosotros era un poco difícil, porque me di cuenta que éramos bastante distintos en algunas cosas muy simples o muy comunes, como hacer un parcial. Me di cuenta de que teníamos diferencias bastante importantes.

— **¿Por ejemplo?**

— Por ejemplo, había que escribir para uno una mini investigación. Y me di cuenta de que nosotros acá estamos acostumbrados a cierta flexibilidad que ellos no tienen, entonces nos costaba mucho adaptarnos a eso de las categorías sociológicas, sí o sí utilizadas y de esta manera. Mucho más estructurado de lo que nos manejamos acá. Me di cuenta de lo flexibles que somos acá cuando cursé esa materia. Y mismo en el parcial, la manera en que te corregían.

— **¿Hacías trabajo en grupo con los chicos de socio?**

— Sí, igual yo trabajé con gente de comunicación.

— **¿Y cómo te dabas cuenta de que eran más estructurados?**

— Y, lo veía en la profesora, en las pautas que te daban para hacer el parcial, la manera en que te lo corregían. En la última clase, cuando hablábamos de qué nos parecía, los de comunicación todos manifestábamos lo mismo: que no estábamos acostumbrados a tanta rigidez.

— **¿Te gustaría que se generaran más posibilidades de interactuar?**

— Sí, me gustaría que tuviéramos más materias comunes con otras carreras.

— **¿En el tramo final o en qué instancia?**

— Con Sociología creo que podríamos tener varias materias comunes, no sé por qué no las tenemos. Con esto de las dos sedes, hace que estemos re alejados. Yo cuando iba a Marcelo T., sentía como que estaba en otra facultad, no era la mía.

— **¿En tu trabajo, interactúas con gente que estudio otras carreras de Sociales?**

— Más o menos. La editora de la otra página web también estudia comunicación, la hace de una materia por cuatrimestre, la hace medio hobby, más que como su carrera profesional. Y mis jefas no sé ni qué estudiaron, no sé si estudiaron. Y hay una persona, que es como la especialista, que está Doctorada en Comunicación.

— **Igual, como vos estás a distancia, quizás no tenés tanta interacción.**

— Claro, no tengo mucha interacción con nadie.

— **¿Qué aporte le puede hacer a alguien que estudió Ciencias Sociales el poder intercambiar con otras disciplinas, durante su carrera o en su desempeño profesional?**

— Creo mucho en la interdisciplina, en hacer estudios interdisciplinarios. Por ejemplo, mi tutora es socióloga.

— **Bueno, ahí tenés una interacción con alguien de otra carrera. ¿Y qué onda con eso?**

— Y, está bueno. En la cátedra en la que estoy, la mayoría son de comunicación, pero el Jefe de Cátedra se recibió en Letras.

— **Hay gente de sociología que la cursa.**

— Hay algunos. No dejan muchos por comisión, creo que el límite es dos. Y después hay una que es musicóloga. Y está bueno porque te das cuenta que aportás desde otro lugar. La carrera que estudiaste te da cierta mirada, y quizás el otro la está mirando de otra manera. Y entonces las dos miradas juntas hacen algo mucho más completo.

Entrevista N°4. Estudiante de Sociología

Edad: 23 años

Estudios: Sociología. Planea graduarse hacia julio de 2014.

Fecha: 11/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada de manera presencial

— **¿Cuántos años tenés?**

—23.

— **Y estudiás sociología, ¿hacés alguna orientación dentro de la carrera?**

— No.

— **Pero tenés la opción de hacer orientaciones.**

— Sí, la opción es así: vos tenés la oportunidad, porque más o menos la mitad de las materias son optativas, vos te vas armando tu propia aventura. Si vos querés hacer una orientación, tenés que primero pedirla y después monopolizar todas las materias en ese tronco. Por ejemplo, si vos querés orientarte en cultura, tenés que hacer, si no me equivoco, cuatro sociologías especiales en cultura y después todas las horas de investigación en esa investigación específica. Y eso lo que te caga un poco es poder hacer otras cosas. Y, además, pensando un poco en el día de mañana, vos decís: “bueno, me recibí de Sociólogo de la Cultura” y te sale una oportunidad de laburo en economía, y vas y te dicen: “No, flaco, yo quiero un sociólogo economista o un sociólogo, no quiero un sociólogo de la cultura”. Más que nada, por eso no lo hice.

— **¿Y el título dice la orientación?**

— Sí, pero no tiene mayor valor que el título en sí. O sea, no te da un grado más, excepto para algunos casos especiales, por ejemplo, querés ser un Sociólogo de la Cultura y laburar en el Ministerio de Cultura, ahí sí, capaz tenés un poco más de chance, pero para otros tipos de laburo, no hay drama.

— **¿Y en qué momento te encontrás de la carrera?**

— Yo estoy terminando, me quedan 3 materias y estoy cursando 2 de esas 3. O sea, el año que viene hago una y ya está.

— **¿Cuándo arrancaste?**

— CBC en el 2008 y en 2009, la carrera. Hasta este momento, venía haciendo 3 por cuatrimestre, pero ahora arranqué a laburar y pensé: opción 1, me mato laburando, u opción 2, me lo dejo más tranquilo.

— **¿En qué estás trabajando?**

— Investigación de mercado. Es la única que se hace en Argentina por Internet, exclusivamente. Se diseña la encuesta, eso después se pasa a un programa en la

computadora con el que garantizás que todo el mundo conteste lo mismo. El laburo no está malo, pero a mí no me agrada mucho lo que tiene que ver con el sector privado. Mi objetivo es el año que viene presentarme a CONICET. Este año no me presenté porque me iba a ser bastante jodido. El trabajo es básicamente eso, trabajan con empresas grades, para toda Latinoamérica. Básicamente es creación de cuestionario, luego lo pasan al cliente, lo programan y después a través de otra empresa tercerizamos los envíos. De ahí salen todas las encuestas que llegan a los mails. Ahí mi función es medio extraña, porque todavía no estoy como “el sociólogo oficial”, pero es como que estoy apuntando a eso, igual mi intención es, si me sale el CONICET, irme a la mierda.

— **O sea que te gustaría dedicarte a la investigación.**

— Sí, es más, yo ya vengo haciendo un camino de investigación. Hace un año que estoy en un grupo UBACyT que también forma parte de una cátedra, como ayudante de segunda, e investigación por mi cuenta vengo haciendo hace dos años, me presenté en jornadas, congresos y tengo publicadas unas cosas.

— **¿Sobre qué tema?**

— Sobre Internet, lo que son las relaciones sociales a través de Internet, no necesariamente el Facebook y las redes sociales. Hasta ahora vengo centrando lo que vine haciendo en dos caminos: uno es lo que tiene que ver con juegos online, de los que soy usuario y entonces me interesó ver la parte social, y lo otro, movimientos de protesta que se articulan a través de Internet, por ejemplo Indignados, Occupy Wall Street y el Partido Pirata en Suecia. Mi grupo presentó el trabajo ahora en Chile, en el ALAS, la semana pasada.

— **Durante la carrera, ¿qué tipo de textos se escriben más?**

— Lo que más se escribe son parciales domiciliarios, trabajos prácticos casi no hay, salvo muy pocas materias, y por lo general son condiciones de aprobación. Por lo general es en los seminarios, donde se hace más trabajo de redacción. Después, parciales escritos, pero lo que es trabajo de escritura de uno, poner cosas de uno y no solamente repetir lo que dijeron Engels y Marx en sus textos, son los parciales domiciliarios.

— **¿En general, qué formato tienen? ¿Tienen que responder preguntas, por ejemplo?**

— En cada parcial domiciliario varía. Lo que tiene de bueno es que lo haces en tu casa, y de malo, que por lo general tienen mucha más profundidad que un parcial presencial. Entonces, no es decir, sigamos con Marx, la periodización de la lucha de clases, sino concatenar varios textos y capaz con un tema que no se vio, para que vos investigues. Por ejemplo, yo hice el cuatrimestre pasado sociología de Medio Oriente.

Ahí los dos parciales son domiciliarios y tenés que basarte en lo que viste en la materia e investigar por tu cuenta, cosa que es bastante jodida, pero está bueno, porque te hace pensar mucho más que aprender de memoria ciertos conceptos.

— **Y el tipo de texto es más bien expositivo: contar qué dice un autor, qué dice otro.**

—Sí, en los parciales domiciliarios, también hay trabajo de comparación, pero sí, es expositivo.

— **¿Y qué tipo de trabajos te presentaron más dificultad durante la carrera, o qué te gustaba más escribir?**

— Lo que más me costó es, por el tipo de materia, Psicología social. Porque es una materia que es un filtro, que si le preguntás a cualquiera acá, no le va a gustar a nadie o al 5%, y el parcial domiciliario era ver una película y analizarla con categorías de Freud, de Lacan, etc., cosa que nosotros ni en el CBC lo vimos. Es un choque en sentido de que es una materia que se postula como antagonista a la tuya y la odiás y es obligatoria.

— **O sea que tenía más que ver con el contenido que con la dificultad...yo te pregunto más a nivel textual.**

— No, a nivel textual no.

— **Quizás porque son un poco parecidos los trabajos que hacen en las distintas materias.**

— Por lo general sí, aunque tenés cosas muy originales, por ejemplo, en Teoría Social Latinoamericana, el trabajo social para aprobarla es hacer una charla entre Sarmiento, Jauretche y Freire, poniendo todos los conceptos. Pero ese tipo de parciales no representan una dificultad, al contrario, está bueno porque uno se incentiva al hacerlo. Es algo nuevo y novedoso. Por lo general, acá los tipos de trabajos son de escritura académica. Acá ya te forman para la academia. Vos en Sociología tenés tres ramas en el tronco común, histórica, sociológica y metodológica. Y es como que todo está hecho para que vos salgas siendo un investigador, que sabe de historia y que tiene teoría para aplicar a los casos que quiera. Es todo siempre una formación académica, se te corrigen faltas de ortografía, pensando en que están formando un investigador. Y al realidad es que hay muchos sociólogos que no quieren trabajar en investigación, quieren trabajar en el Estado o en investigación de mercado, conozco varios. Entonces la carrera te prefigura una salida que encima es la menos transitada, porque requiere mucho esfuerzo, un promedio muy alto y además, muchas ganas. Vos, si entrás en el CONICET, como por ejemplo quiero hacer yo, sé que voy a estar 5 años con una beca, pero después, el futuro, Dios dirá, no es que te asegura seguir por ese camino. Y la carrera está pensando en formar ese tipo de personas. Entonces, nuestros

trabajos, a mí, que me interesa eso, no me presentan una dificultad, pero a otra persona que quizás le interesa trabajar en opinión pública, piensa “tengo que escribir lo que dijo este nabo” cuando al tipo quizás le interesa que le enseñen la teoría para aplicarla a lo que él quiere.

— **¿En tu trabajo, qué tipo de textos escribís?**

— Yo, como te decía, soy el encargado de hacer las encuestas, no solo programarlas sino hacerlas, operacionalizarlas. Por ejemplo, ahora estamos haciendo una para McDonald's Chile donde se quiere evaluar si los chicos comerían una Cajita Feliz que en lugar de juguetes traería libros. Entonces, el cliente en particular te tira ese concepto y te dice que le hagas la encuesta. Entonces, es escribir un montón de ideas, pensar como bajarlas. Después, todo lo que tiene que ver con mails, intercambio de mails constante. Pero los usos de la escritura en el laburo refieren a tareas específicas de laburo, no presentan ninguna creatividad. Especialmente, por el rol que ocupó yo en la empresa. A mí me dan un concepto y me dicen “haceme una encuesta”, y si capaz se me ocurre hacer algo más copado, no tanto para la empresa sino capaz para conocimiento mío, que capaz después pueda servir para algo, el cliente te dice “no”. Lo de los libros, una de las preguntas que había propuesto es si consideraban el cambio bueno como parte de una formación cultural. Y la Gerente de McDonald's Chile me dijo: no, disculpá, a mí no me importa si el nene se va a formar, a mí me importa que compre. Por eso no quiero trabajar en investigación de mercado, por eso quiero ser investigador, para si quiero hacer esa pregunta, poder hacerla.

— **¿Y durante la carrera, recibías devoluciones que tuvieran que ver específicamente con la textualidad, con cómo escribías? Me comentaste el tema de la ortografía, pero más allá de eso, sobre la organización del texto, el tono...**

—Sí, en realidad siempre depende de la cátedra, siempre depende del profesor. En las primeras materias siempre tenés reseñas. El presente, el lugar de venir y dar el presente o firmar una hoja, lo das entregando una reseña del texto que se va a leer. Y en las primeras materias, por lo general, te cagan mucho a palos ahí.

— **¿La traés hecha o la hacés en la clase?**

—La traés hecha. En las clases de sociología es muy raro que se escriba algo. Algunas materias capaz te dicen: “Charlen sobre el texto que leímos, para profundizar”, pero no nos ponemos todos en conjunto a hacer algo. Y ahí, en las primeras materias, te cagan a palos con la ortografía, sobre todo. Hay una imposición bien fuerte, y por eso te digo que es bien académico, porque vos en teoría estudiás una carrera en la que querés desentrañar las relaciones sociales, y ves que la ortografía no es más que una determinada regla que se impuso en cierto momento, desde España... Tampoco vamos a escribir vaca con “B”, pero qué se yo, cosas con la

C y la S que te pueden pasar, a mí me pasa por ejemplo, y que vengan y te corrijan... Es más, en parciales de algunas materias han amenazado con bajar puntos por faltas de ortografía. Y eso es una deficiencia en tu formación que...en definitiva vos venís a desentrañar, no a seguir el camino. Está bien, la academia lo requiere, pero vos no necesariamente tenés que seguir la academia. Y en lo que se refiere a organización del texto, se te corrige en el sentido de que primero viene la introducción o el marco contextual, vos no podés ir de entrada a lo que querés explicar. Vos tenés que primero hacer una referencia histórica, tenés que hablar de procesos y no de hechos, eso te lo dicen desde el primer día. Entonces, si vos vas muy directo a la cosa, para hacer una reseña chiquitita o un trabajo chiquitito, “no, muchacho, usted tiene que explayarse, que ampliar”. Incluso en los parciales, que te pidan que seas conciso y no escribas más que una carilla, si vos lo hacés, el profesor te pone menos nota, porque dice que no complejizaste lo suficiente. Hay una diferencia entre el decir y el hacer, entonces vos tenés que desarrollar las herramientas, en los parciales sobre todo, para ser medianamente conciso pero explicarle más de lo que el flaco te pide. No te dicen explícitamente que tenés que hacer esto, pero indirectamente, con las sanciones que te van poniendo, de menos nota, cagada a pedos, te lo van inculcando.

— **¿Qué lugar te parece que tiene la escritura en el desempeño de un sociólogo?**

— Yo creo que es muy importante, pero siento que tiene un papel mucho más preponderante la lectura. La escritura tiene que ver, complementa para lo que el sociólogo quiere hacer: trabajo en el Estado, trabajo en investigación de mercado, o trabajo en investigación. Pero en los tres ítems, la lectura siempre es más importante, la teoría, el que vos sepas, antes de escribir, relacionar lo que querés investigar con todo lo que se escribió antes e incluso desarrollar tus propias categorías. Pero la escritura en sí, más que la organización o ciertas pautas puntuales, irte corrigiendo para que escribas de una forma y no de otra, no tiene un papel preponderante. Tiene un papel importante, pero la lectura y el estudio tienen un papel muy superior. Es más, cuando en el grupo de estudio en el que estoy me plantearon presentarme al CONICET, lo primero que me dijeron es: “Lo que tenés que hacer sí o sí es buscarte toda la bibliografía que haya del tema a nivel mundial, porque lo primero que van a evaluar es si vos en el proyecto pusiste todos los autores más reconocidos.” O sea, la escritura requiere que yo ponga los autores más reconocidos, pero eso requiere que yo lea, busque para saber de qué trata todo. La escritura es como condensar toda la información que vos viniste recibiendo.

— **Pasando a otro eje, ¿de qué dispositivos tecnológicos contás, en tu vida, en un trabajo?**

— Celular, computadora, netbook. No tengo DVD, tengo VHS. No tengo ipod, no tengo ipad. Me gustaría tener un ipad pero de curiosidad, no porque lo considere necesario ni esencial. Celular, tengo éste que tiene cámara y radio y nada más.

— **¿Tiene Internet?**

— Sí, pero es lo más pedorro del universo. La computadora sí es esencial, tanto para la facultad como para el trabajo. A mí se me llega a caer la computadora y entro en estado de shock. Pero después, no soy un hispter, digamos. Sé que en otras carreras se prioriza más. Pero estoy hablando yo, que no soy un patrón general de sociología, hay gente que tiene más tecnología, hay gente que tiene menos. Pero, ponele, en una clase, es muy raro que veas alguien con la netbook, anotando en la netbook, una persona cada diez clases.

— **¿Usás mucho Internet?**

— Sí.

— **¿Para qué lo usás?**

— En el trabajo, para trabajar, porque si no tenés Internet no podés trabajar y te mandan a tu casa. Pero en lo que es mi vida, sobre todo para comunicarme. Informarme también, pero la información es una parte secundaria. Antes, ahora no tanto, para todo lo que era juegos, me entretenía. La investigación que hice sobre juegos era sobre las sociabilidades en el juego y los grupos de pertenencia. Y yo lo uso para eso, para conectarme con mis grupos de pertenencia virtuales y reales. Con mis amigos que veo todos los días y con los amigos que veo a través de la pantalla.

— **¿Y qué herramientas usás para conectarme con ellos?**

— Ahora, redes sociales, porque es la herramienta monopolizadora, pero yo me resistí mucho, tengo Facebook hace 6 meses nomás.

— **¿Y qué redes sociales, Facebook solamente?**

— Twitter lo usé en un momento, pero ahora no. En un momento usaba Twitter, cuando todo el mundo tenía Facebook, hay una frase que es “Facebook era para el pueblo, Twitter para los intelectuales”, entonces dije “Voy a usar Twitter”. Después cuando Twitter pasó a ser el comentario “Me pica la oreja”, que antes se hacía en Facebook y ahora en Facebook está mal, empecé a usar más Facebook. Y además porque se cerró el MSN, cerraron las vías alternativas que uno iba teniendo. Hoy día, si no tenés Facebook no existís o no te podés comunicar.

— **¿Buscás información en Internet?**

— Sí.

— **¿Cómo buscás, con qué buscador?**

— Por lo general, uno usa Google, pero depende de qué quiera buscar. Si quiero bajarme algo, uso The Pirate Bay, o algún fichero de Torrent, Cuevana a veces para

ver películas. Pero si querés buscar información, por lo general es Google; información académica, con el Google Scholar. También uso un poquito el buscador de Yahoo, pero es bastante pederro. Google monopoliza, no solo porque está instalado, sino porque dentro de todo es el más efectivo para buscar ese tipo de cosas.

— **¿Alguna vez tuviste alguna experiencia de formación a través de tecnologías?**

— No hice un curso formal, igual yo sostengo que la misma práctica de los juegos que te decía es en sí una formación, por las características de los juegos. Vos ocupás distintos roles que te van enseñando.

— **¿Qué tipo de juegos jugás?**

— Son juegos de navegador, donde no estás sumergido. No es un Counter Strike, donde tenés la pantalla completa. Son los antecesores a los juegos sociales, a los juegos de Facebook. Vos entrás a una página de acceso gratuito y podés hacer cosas, charlar con las personas. Mientras, si querés, lo cerrás, que no pasa nada, y hacés otro tipo de cosas. Yo cuando arranqué, que fue en el CBC, tenía el juego abierto, lo cerraba, estudiaba. ° No es que vas a ser presidente de un partido político en la realidad, pero sí cómo relacionarte con la gente, cómo mediar un poco más, cómo orquestar algunas cosas. Sería un curso de formación bastante informal y raro.

— **Pero nunca hiciste ninguna experiencia más formal.**

— No.

— **Y dentro de las materias de la carrera, ¿hubo alguna en la que usaran TIC?**

— Muchas usan blogs. Después, acá se creo el BiblioSoc, que vos lo debés conocer.

— **Sí, ahora está caído igual.**

— Fue un fiasco, yo participé un poquito. La idea estaba muy buena, esto de digitalizar los textos para que los puedas leer desde tu casa. Pero se digitalizó de una manera en que la calidad es pedorrísima, donde se digitaliza una hoja de frente y otra al revés, por lo que tenés que estar girándolas todo el tiempo, se subió a un servidor que no es gratuito, o sea, que es gratuito siempre y cuando hagas otro tipo de cosas. BiblioSoc se usó en pocas materias, pero donde más interacción hubo fueron dos que yo hice, en una de las cuales estoy como ayudante, que son dos específicamente sobre relaciones sociales e Internet. Las dos tenían lo que se llama Moodle, no sé si conocés. Dentro del Moodle te subían los textos, vos podías colgar trabajos prácticos...

— **¿Y hacían otro tipo de actividades?**

— Sí, en una, no en la que estoy como ayudante sino en la otra, vos tenías la obligatoriedad de participar de un debate sobre los textos en un foro en Moodle una vez por semana y eso contaba como tu presente. La clase era accesoria, pero vos

tenías que sí o sí participar, con un comentario o algo para demostrar que leíste el tema. Eso es lo máximo que vi de interacción.

— **¿Y qué tal funcionó?**

— No funcionaba.

— **¿No se copaban?**

— Poco. Yo esa materia la hice en el 2011, el Moodle era bastante más precario que el que tenemos ahora. Nosotros estamos implementando en la materia en que estoy, no ese tipo de cosas que me parecen bastante restrictivas, sino el hecho de que sí o sí haya consultas de alumnos y que contesten los profesores.

— **Como para sacarse las dudas.**

— Claro, y además la calificación es vía online.

— **¿Cómo se llaman las materias?**

— La materia donde había el núcleo de debate era Informática y relaciones sociales, de Emilio Cafasi, y donde estoy yo ahora es TICs y movimientos sociales, de Silvia Lagos Martínez. La calificación en las dos materias era por vía de Internet. Vos subías tu parcial y trabajos prácticos y se van calificando, y la interacción docente-alumnos la hacías específicamente por el Moodle. Podías preguntar en la clase, pero por lo general en este tipo de cosas, hay menos interacciones en la clase, pero hay más preguntas online.

— **¿La idea es que te pasan tu calificación y tenés también alguna devolución?**

— Claro, es calificación con comentario, no podés calificar si no comentás. El Moodle es muy vivo.

— **¿Te parece que habría que incorporar las TIC a más materias, sentís que hay una carencia en ese sentido?**

— Sí, en cierto sentido, sí. Por lo menos, todo lo que es la bibliografía debería estar digitalizada. Por eso me gustó mucho la idea de BiblioSoc al principio. Y después, todo lo que requiere interacción, para mí, no tiene que centrarse ni completamente en la TIC, como hacía la materia de Cafasi, ni completamente en lo tradicional, sino que sea un complemento entre ambas, que es un poquito lo que estoy tratando de impulsar desde un papel de hormiga en una cátedra gigante: que haya muchas consultas a través de Internet, que haya muchos trabajos subidos, pero también haya mucha participación y trabajos prácticos en la clase. Es una complementariedad. Lo que sí, Sociología tiene un plan de estudios del '88, estas dos materias surgieron en el '94-'95 y no están muy actualizadas. El titular de cátedra no tiene Facebook ni sabe usarlo. Y muchas otras personas, los marxistas más clásicos, los durkhemianos ortodoxos, no te van a incorporar una TIC ni en pedo. Y el problema va a ser cuando todos los chicos del programa Conectar Igualdad entren a la universidad. Está bien, el programa

Conectar Igualdad tiene 4.000 millones de deficiencias, pero también en muchas escuelas funciona más o menos, en el sentido de inculcarle al pibe usar más la netbook. Acá eso en cambio es rarísimo, ves alguno que otro, que por lo general son pibes que hacen profesorado, entonces tienen su netbook y la aprovechan. En mi opinión, debería haber una complementariedad entre las dos cosas, aprovechando no solo los recursos informáticos, sino que Internet también es un espacio de discusión. Vos podés estar en tu laburo y seguir profundizando, que la experiencia de una clase no se reduzca solamente a 2 horas, o 4, o 6, sino que todo el tiempo o por lo menos buena parte de la semana puedas estar pensando, debatiendo.

— **¿Escuchaste hablar alguna vez de los Talleres Extracurriculares que organiza la carrera de Comunicación? Se llaman TEX.**

— No.

— **¿Nunca te llegó ninguna convocatoria al mail?**

— No, y eso que estoy anotado en el mail de comunicación también.

— **(Le explico de qué se trata). Si te llegaran invitaciones, ¿te parece que podrías estar interesado en participar de alguno?**

— ¿Es solamente una clase magistral, como ir a una clase más, o hay elaboración de los estudiantes, se requiere que el estudiante piensa y elabore?

— **(Le explico que varía, doy ejemplos)**

— Está pensado más como formación profesional, me parece.

— **Algunos sí, otros no. Realmente es muy heterogéneo**

— Capaz si hubiera alguno que me interese, de las temáticas que yo trato, sí.

— **Y te interesaría más que hubiera espacios para la producción, por lo que me comentás.**

— Sí, por eso te preguntaba qué tipo de taller. Si es como ir a una clase más, prefiero ir de oyente a un teórico, pero si hay elaboración, se escribe, se piensa en grupo, hay participación, sí.

— **Durante la carrera, ¿tuviste posibilidad de interactuar con estudiantes de otras carreras?**

— Yo sí porque hice una materia de comunicación y una de ciencia política: Alabarces en comunicación y en ciencia política, una obligatoria que es Sociología política que se puede hacer ahí. El sistema es re choto porque solamente, cuando yo la hice, admitía 3 alumnos de Sociología. Después ibas, charlás con el titular de cátedra, hacías un par de negociados y podías entrar. Acá en la carrera, salvo dos materias donde hubo estudiantes de comunicación...es como que está más predispuesto sociología para que estudiantes vayan a hacer [materias a] otras carreras que para que estudiantes vengan acá

— **¿Qué materia era?**

— Sociología de la Argentinidad...ah, no, había estudiantes de intercambio ahí. Era Informática y relaciones sociales, había dos chicas de comunicación que trabajaban en Mercado libre

— **¿Notaste que aportaba en algo le hecho de que hubiera estudiantes de distintas carreras?**

— En la carrera, no mucho. Experiencias de intercambio de afuera, por lo general, las personas de Alemania, Estados Unidos, Holanda, hablaban poco. Sí era enriquecedor capaz charlar después y conocer anécdotas, pero en lo que refiere al ámbito del aula, muy poco. Por lo general, los profes hablaban o muy abstracto o muy rápido y muchos me decían “No entendí un carajo de la clase”. Y la única materia que compartí con estudiantes de comunicación acá en la carrera no significó mucho porque los estudiantes venían ya con un conocimiento del tema y no venían con un enfoque muy distinto. Yo noté más el choque, el contraste cuando yo hice otras materias, sobre todo en comunicación, noté un contraste enorme.

— **¿En qué sentido?**

— Yo hice la materia de Alabarces y en un momento se veía a Bourdieu y la profesora empezó a explicar el concepto de habitus como el ojete. Y yo le dije: “Profesora, mire, me parece que viene más por acá, por acá, por acá” y dice: “Bueno, escuchemos al sociólogo”, como si yo, por ser estudiante de sociología, tuviera más autoridad que ella para explicar Bourdieu. Es más, en el final de Alabarces, dice la flaca: “Ah, Sociología, te voy a preguntar sobre Bourdieu” y yo, “No, preguntame sobre otra cosa”. Igual hay de todo, acá también tenés de todo. Yo lo que notaba era, en las clases, mucha más dispersión que acá. Acá, salvo que el chabón sea un desastre, uno escucha. Más atento, menos atento, pero uno escucha. En la materia de Alabarces, tanto en teóricos como prácticos, notaba mucha dispersión, mucho juego con el celular, uh, yo decía. Yo la hice en el primer cuatrimestre del 2010 eso, que todavía estaba muy incipiente esta cosa. Y en Ciencia Política noté mucha diferencia, pero ahí ya más en lo que refiere al enfoque que le dan las dos carreras en particular. En Ciencia Política es todo mucho más desde las instituciones, lo abstracto, Sociología, más desde las relaciones sociales. Sociología política encima es una materia que es re marxista y veías todo desde el Estado, las superestructura, y decías: Che, pero pará, ¿y las relaciones, las luchas?

— **¿Más un tema de enfoque?**

—Sí, de enfoque. Yo cuando fui a hacer la materia de comunicación pensé que iba a socializar mucho más con las personas y no, yo también me automarginaba un

poquito, me sentía muy jugando de visitante. En Políticas no me pasó, por ejemplo, pero me fui con dos contactos, ni siquiera un conocido.

— **¿O sea que no tuviste mucha posibilidad de interactuar, charlar?**

— No, fuera de clase, no. En la clase, un poco sí, pero no.

— **¿Y en otros ámbitos de la vida tuviste posibilidad de interactuar con gente de otras carreras de la Facultad?**

— Sí, yo laburo con dos comunicólogas recibidas. Una es como mi co-equiper, hacelo mismo que yo, y otra se encarga más de controlar, llamar, conseguir contactos con los clientes.

— **Y, ¿qué tal? ¿Sentís que te enriquece esa interacción con alguien que estudió algo distinto?**

— Sí, el tema es que yo justo estoy interactuando en el ámbito laboral, donde además de que yo ya voy con una percepción negativa y mala onda, a veces tienen distintos enfoques y perspectivas que yo ni visualizo. Por ejemplo, lo que es comunicación de mails, mi co-equiper una vez vio cómo escribía un mail y casi se agarra un ataque. Dice: “No podés decirle ‘Buenas, Ana’, vos tenés que decirle ‘Hola, Ana’” y me iba estructurando la escritura, más o menos. Y está bueno eso, son pequeñas cositas. Como acá te dicen “Sé sintético y explayate mucho”, vos te explayás mucho en todos los ámbitos de tu vida, en cambio acá me decía “Tenés que organizarte más”. Capaz a mí me enriquecería más si hubiera hecho experiencias de investigación propiamente dichas con personas de otras carreras, pero no tuve la oportunidad. Eso hubiera estado bueno

— **¿Te parece que estaría bueno que hubiera más posibilidades de interacción entre estudiantes de distintas carreras durante su tránsito por la Facultad?**

— Sí, totalmente

— **¿Qué te imaginás?**

— Dentro del tronco común, hay algunas materias que se pueden llegar a compartir, como esta que te dije de Sociología Política, y nosotros compartimos, por ejemplo, Filosofía con Ciencia Política, que es una materia de primer año, que vos cuando recién entrás con la carrera no te vas a ir ni en pedo a hacerla. Pero, por ejemplo, algunas materias que sean de tronco común de todas las carreras. Historia Argentina, Historia Latinoamericana, que tenemos todos, más o menos, ¿por qué no la podemos hacer entre todos y ver distintos enfoques, capaz? Y que las mismas materias también adapten su enfoque. Porque la historia del lado sociológico no debe ser muy distinta de la historia del lado comunicacional, o del lado politológico, o de las relaciones del trabajo. Es más, acá, la misma flaca que es titular de Historia Contemporánea también lo es en Relaciones del Trabajo. No hay tanta diferencia. Incluso estaría bueno. Las

historias digo, porque son la base común de todo estudiante de Sociales. Con textos de distintos enfoques. Por ejemplo, acá, en Historia Contemporánea, son dos parciales y una monografía. Y que la monografía sea sí o sí en un grupo mixto, por ejemplo, y ahí ya tenés la obligación institucional de interactuar con los otros. El tema es que hasta que no tengamos una sede única, mientras sigamos nosotros acá, mientras allá no se termine de concretar, va a ser medio complicado. Vos casi no conocés MT, yo conozco Consti porque fui a hacer materias ahí, pero vos hacés una encuesta acá y la mayoría de estudiantes que conoce Constitución es por haber ido a una asamblea y no por haber ido a cursar. Y si la mayoría de los estudiantes conocen acá, es por asambleas, tomas, trámites. El Consejo Directivo está acá. Entonces, imagináte una propuesta así pero con 2 sedes, 3 sedes, sería un pandemonio. Con una sede, con varias cátedras, capaz con distintos enfoques, con varias aulas. Que esté bien organizado estaría muy bueno. Con materias que capaz pueden tocar más de dos carreras, que toquen tres carreras. Sociología del Trabajo, ahí ya podés meter Política, Trabajo Social, Relaciones del Trabajo y Sociología, si querés.

— ¿Y cuál te parece que es el aporte de la interdisciplina para alguien que se desempeña en las Ciencias Sociales?

— Y esto que hablábamos del enfoque. En Sociología leés muchos estudios interdisciplinarios: sociólogos, antropólogos, politólogos, comunicólogos. Y te das cuenta que.... Por lo general, los mismos autores lo dicen: “Yo venía por este camino y ella me hizo dar cuenta de esto; me aportó tal autor, que yo no conocía; me aportó tal perspectiva, que yo no conocía. Capaz nos peleamos un poco, capaz no llegamos a un consenso”. Enriquece mucho más. Por ejemplo, yo de Gramsci ahora estoy haciendo una materia específica que se abrió este año. Gramsci lo vi recién en Ciencia Política, en Sociología no se ve Gramsci. Y Gramsci es un autor fundamental para todo, por lo menos lo considero yo así. Suponete que no existía esta materia y yo no hubiera cursado en Ciencia Política, me recibo de sociólogo sin ver Gramsci. Me junto con un comunicólogo, un politólogo, y me dice: “Esto estaría bueno enfocarlo desde el folklore gramsciano”, “Ah, ¿y eso qué es?”. Y te aporta. También distintos enfoques: el politólogo ve las cosas más institucionales, el sociólogo ve las relaciones sociales, y esos son dos aspectos del mismo todo. Incluso estaría buenísimo hacer este tipo de experiencias con gente que es de Sociales pero no está en la Facultad de Ciencias Sociales, como Historia, Geografía y Antropología. Nos dividen tanto en Facultades como en sedes porque juntos somos más fuertes, no solo en sentido de lucha estudiantil, sino también en sentido de producción y enriquecimiento profesional. Vos cuando te doctorás o hacés una maestría, sos Doctor en Ciencias Sociales, no es un doctorado en Sociología. Ahí ya hacés el doctorado con gente de otras carreras, ¿por

qué tiene que ser una experiencia de posgrado, a la que pocos acceden, solo con beca? En ese sentido, estaría buenísima no solo la interdisciplinariedad entre la facultad sino con otras facultades. Sociología te permite, si querés, hacer una materia, no sé, de Ciencias de la Computación. No sé si lo permiten las otras carreras. En Sociología, en el marco de las optativas, tenés 6 sociologías especiales, que las podés hacer acá o hacer materias de distintas facultades. Tenés que hacer un trámite previo y lo podés hacer. Tengo una compañera especializándose en Medio Ambiente que está haciendo una materia de Geografía y una de Arquitectura, por ejemplo, y eso te enriquece bastante. Y estaría realmente muy buena una materia en común entre historiadores, antropólogos, filósofos.

Comentarios: Tras la entrevista, conversando informalmente, Martín recordó que en una material, para enseñarle SPSS, un software utilizado en estadística, tuvieron una clase especial en la que concurrieron a una sala con dos computadoras donde pudieron ver a los profesores utilizando el programa. En otro caso, se recurrió a proyectar un video que explicaba cómo usar el programa.

Entrevista Nº 5. Estudiante de Ciencia Política

Edad: 32 años

Estudios: Ciencia Política. Planea graduarse hacia julio de 2014.

Fecha: 12/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada de manera presencial

— **¿Cuántos años tenés?**

— 32.

— **Y vos estudiás Política, ¿hacés alguna orientación dentro de la carrera?**

— Intento hacer orientación en Relaciones Internacionales

— **¿Cómo funciona el tema de las orientaciones?**

— Hasta dónde sé, hay, como sucede muchas veces en Sociales, una diferencia entre lo formal y lo real. Lo formal dice que se te acredita una de las 5 orientaciones que tiene la carrera, y vos tenés que hacer materias y seminarios dentro de esa orientación. En la práctica ocurre que buena parte de los que cursamos tenemos otras obligaciones, como por ejemplo, el trabajo, y no podemos acceder a todas las materias de la orientación por cuestiones de horario. De hecho, ahora es sábado, son las 12 del mediodía, y estoy cursando los sábados porque no encuentro materias interesantes o de mi orientación en horarios que pueda hacer por el trabajo. Así que en la práctica creo que lo que hacen es que prevalezca la mayor cantidad de materias de una orientación para asignarte como Licenciado en Ciencias Políticas en orientación, por ejemplo, en este caso, Relaciones Internacionales.

— **¿Cuáles?**

— Creo que Filosofía y Teoría Política (no voy a ser exacto con los nombres) es una, Relaciones Internacionales, Estado y Administración pública, que es otra de las que me interesa y de la que tengo algunas materias hechas, creo que una se llama Política Latinoamericana, y otra es Opinión Pública. No sé si no me estoy olvidando alguna, eran 5 o 6.

— **¿En qué momento de la carrera estás?**

— Ésta es mi antepenúltima materia, en realidad sería la anteúltima. Me está faltando que me otorguen una equivalencia y cursar una última troncal, que es Sistemas Políticos Comparados.

— **¿Cuándo empezaste el CBC y la carrera?**

— Yo vengo de Ciencias de la Comunicación. Esa carrera la empecé en el 2001 y la dejé con 2/3 de las materias cursadas alrededor de 2006. Tuve una especie de año sabático, hice las dos materias del CBC que me faltaban para complementar el de

Políticas en el primer cuatrimestre del 2007 e ingresé oficialmente en la carrera en el 2do del 2007.

— **¿Y estás trabajando aparte?**

— Trabajo como administrativo en una empresa mediante la que el diario La Nación terceriza servicios: administración, cobranzas, reclamos, todo lo que sea reordenamiento administrativo. Lamentablemente no tiene nada que ver con lo que estudio, pero es la manera de sustentarme que tengo.

— **¿En qué te gustaría orientar tu carrera?**

— Me ocurre con la carrera algo que le pasa a mucha gente: encuentro varias áreas de interés, ninguna excluyente por sobre las otras. Lo que es relaciones internacionales me interesa mucho, por eso estoy intentando hacer esa orientación, pero también me resulta muy atrayente todo lo que es Estado y administración pública, puntualmente cómo aplicarlo en asesoramiento legislativo. Me interesa mucho la planificación legislativa.

— **Pasando más a otro eje que tiene que ver la escritura, contame, ¿qué se escribe en la carrera?**

— Se escribe bastante menos de lo que me gustaría y bastante menos de lo que me parece necesario, pero se escribe. Básicamente, se escriben monografías, algún proto-paper (porque no creo que tengan ese status todavía), parciales y trabajos prácticos. Se escribe menos que en tu carrera.

— **¿Y qué características tienen esos textos, son más bien expositivos? ¿Contar qué dice un autor, por ejemplo?**

— No, más bien son de cruce de teorías o de aplicación de teoría a un caso. De los parciales domiciliarios o monografías que recuerdo, la mayoría venían por ese lado. Hacer discutir o pelearse a los autores, contrastar teorías, buscar a partir de un caso un modelo teórico que explique mejor ese caso, proponer una solución a partir de una mezcla de propuestas teóricas, ese tipo de cosas. No tanto un desarrollo sobre un autor o una teoría puntual.

— **¿Y los textos son más bien expositivos, argumentativos? ¿Tenés posibilidades de poner un poco más de vos, de tu subjetividad?**

— Sí, hay bastantes posibilidades de poner lo de uno. Y también, no en las materias que por ahí me tocaron, pero hay algunas que tratan procesos más contemporáneos o vigentes, en las cuales es posible que haya una tensión ideológica. Materias como Actualidad Latinoamericana, hay un par de seminarios sobre la Argentina reciente. Todos los que tratan sobre teoría crítica se puede discutir un poco más. No son las materias que yo cursé, pero más o menos conozco la bibliografía, conozco gente que las ha cursado y me han manifestado esto.

— **¿Qué tipo de textos te costó más o te costó menos escribir durante la carrera?**

— No me ha costado escribir, sí por ahí soy más renuente, o me cuesta más, pero por una cuestión actitudinal antes que de entendimiento, abordar textos epistemológicos o metodológicos. Sé que es una falencia que tengo yo y es una falencia que tiene la carrera en cuanto a que es muy pobre la formación metodológica que hay. Y se suma que me resultan muy poco interesantes los textos. Pero es algo que hay que conocer. Las pocas veces que tuve que trabajar sobre ellos en algún trabajo práctico me resultó un poco irritante, pero insisto, es una falencia mía.

— **Cuando tuviste que escribir textos para las materias, ¿tuviste casos en que los profesores, al hacer la devolución, se refirieran a la textualidad de lo que habías escrito, más allá de los contenidos de la materia?**

— No, no tuve devoluciones al respecto y hasta donde sé, salvo en casos bochornosos, tampoco el resto de mis compañeros.

— **O sea, no se hace foco en lo que es lo textual.**

— No, tuve 2 o 3 casos, en parciales presenciales, donde es más entendible, pero también en domiciliarios, alguna crítica respecto de poca claridad a la hora de organizar las ideas, bastante chata la forma de exponer, ese tipo de cosas. Pero sobre la textualidad en sí misma, no es algo que en la carrera veo que se le dé mucha importancia.

— **¿Y en el ámbito laboral, qué tipo de textos tenés que escribir?**

— Correos electrónicos, tengo muy poco margen retórico.

— **¿Qué tipo de textos te hubiera gustado escribir más en la carrera?**

— Hacer con más frecuencia y con más intensidad lo que me toca escribir. Me siento bastante cómodo, para decirlo en términos globales, con el género ensayo.

— **¿Te gustaría apuntar más al ensayo?**

— Sí. Una de las quejas que tengo sobre la carrera, pero en general sobre Sociales, es, por los motivos que sea, la importancia que se le da al parcial presencial por sobre el domiciliario u otras maneras de evaluación que impliquen escritura, tomarse tiempo para elaborar una idea, un argumento. No solamente porque yo disfruto trabajar más eso sino porque, las veces que lo he hecho, he comprobado que tiempo después las ideas y el proceso de investigación me resultó mucho más fructífero que el típico parcial presencial en el cual se vomita lo que se tragó durante la semana o las semanas previas a la evaluación. Me gustaría que hubiese más de ese tipo y, por qué no, se diversificara un poco. Por ejemplo, en esta materia quiero que hagan una defensa, más allá de lo que ustedes piensen o no, de tal autor. O, en tal otra, que hagan una crítica furibunda, aunque ustedes estén de acuerdo, a tal autor. Que sean

ejercitaciones retóricas de ese tipo que enriquezcan las herramientas que tiene uno a la hora de producir. En última instancia, en la práctica, una carrera como Ciencia Política es casi un bachillerato. Es una carrera corta, relativamente simple y que, para que tenga alguna chapa la persona que la cursó, necesariamente tiene que tener un posgrado, o una maestría. Por lo cual, no estaría mal asumir, blanquear, no explícitamente pero en la práctica, que lo que se produce a la hora de evaluar sea una especie de borrador de lo que vendría a ser jugar en primera a la hora de hacer un posgrado. Seguir entrenándonos en eso. Tengo amigos que están haciendo posgrados, tanto en el exterior como acá, y veo que tienen aptitudes de producción de textos mucho más visibles, más sólida, que las mías. Y, asimismo, cuando a uno lo incentivan a escribir, termina produciendo por cuenta propia. Uno de los defectos que tengo es que me cuesta bastante sentarme a escribir por las mías. Desde un posteo en una red social hasta escribir algo “in progress” que después se me ocurra retomar o no. Pero tener 3 o 4 borradores de temas que me interesan en la computadora. Cada vez me pasa menos y es algo que me gustaría que mejorara, pero que tampoco la Facultad me incentiva mucho.

— **Un poco en relación a lo que estabas diciendo, ¿qué lugar te parece que tiene la escritura en el desempeño de un graduado de Ciencia Política?**

— Creo que es muy importante porque, cuando se entra dentro del circuito académico, uno vive de lo que publica, cómo se posiciona dentro de un tema, y para eso es imprescindible escribir. Es la única herramienta, el único insumo con el cual uno puede presentarse, puede competir, conseguir una beca, instalarse en un ámbito profesional más relacionado con las actividades y no tanto con la investigación. La producción textual es, de alguna manera, lo principal que uno tiene para ofrecer. El curriculum muchas veces consta de *papers*, de investigaciones, de ponencias, de libros, de publicaciones, ese tipo de cosas.

— **Pasando a otro eje, con respecto al tema de las tecnologías de la información y comunicación, las TIC, contame, ¿de qué dispositivos tecnológicos disponés en tu vida personal y el trabajo?**

— Smartphone, computadora con Internet, una computadora de escritorio y una netbook. La netbook la uso mucho como tablet, o sea, bajo muchos e-books, *papers*, ese tipo de cosas, y por la portabilidad, me resulta más cómoda para leer libros.

— **Para leer cuando no estás en tu casa, supongo.**

— Sí, por ejemplo, puede ser. Pero sobre todo porque es más económico descargar material en pdf o en epub que comprar libros. Y, sobre todo, porque en este tipo de materias de relaciones internacionales, hay mucho material que consiste en *papers*, ponencias y estudios de casos sobre asuntos que son actuales. O sea, no hay nada

escrito sobre el conflicto en Siria actualmente, pero sí un montón de *papers* y de artículos que se publican en páginas, *journals*, ese tipo de cosas.

— **¿Y te sentís cómodo leyendo en la compu?**

— En la desktop, no. Con la netbook me adapté, sí. Me costaba bastante al principio pero después, por una cuestión de necesidad, sí. Aparte tuve la suerte de tener 3 o 4 materias de la orientación en las que buena parte del material era completamente digital.

— **¿Se les enviaba a ustedes a través del correo electrónico?**

— Sí, totalmente.

— **Me contás que usás mucho Internet para la Facultad, ¿buscás información?**

— Sí.

— **¿Cómo buscás?**

— Principalmente, cuando sé dónde adquirirla, voy a esos lugares: portales, algunos sitios en los que se suben habitualmente materiales, de manera legal y no tanta. En el caso de relaciones internacionales, algunos portales como Foreign Policy, Foreign Affairs, ese tipo de cosas. Y después, algunas fuentes que te dan las propias cátedras para descargar material.

— **Si tenés que buscar en un buscador, ¿qué buscador usás?**

— Los que puedo, trato de complementar. Principalmente, uno va a Google, que es aparentemente el más completo. Después lo que sí uso mucho son los buscadores de sitios propios. Si vos estás en un sitio sobre análisis político comparado, es mucho más fácil encontrar una palabra clave dentro del buscador, si tiene un buscador bueno la página, que en un buscador universal, como Google, Bing. Para hacer un primer buceo en un tema, no necesariamente de algo que estoy buscando, sino si me quiero enterar cómo salió un partido por la copa de Oceanía ayer, voy a Google. O para tener un primer pantallazo de un tema del cual no soy un iniciado. Sino trato de ir a lo más específico.

— **¿Usás buscadores académicos?**

— Muy poco.

— **Y más allá de buscar información o hacer trabajos en la facultad, ¿para qué más usás Internet?**

— Uso redes. Y me gusta mucho ver cine y series, la uso para descargas.

— **Y dentro de lo que es redes sociales, ¿qué usás?**

— Facebook y Twitter.

— **¿Hiciste alguna vez algún curso o alguna experiencia de formación mediada por TIC?**

— No.

— **Y dentro de la facultad, en tus experiencias de cursada, ¿viste que en las materias se incorporaran las TIC?**

— Bastante poco, por no decir nada. Es más, cuando estudié comunicación, no me acuerdo si 2004, 2005, nos hicieron hacer algo que aparentemente era incipiente en el momento, yo ni siquiera contaba con Internet en mi casa, que era el auge de los blogs. Me acuerdo que ese trabajo lo terminé haciendo en máquina de escribir. Ni siquiera nos exigían, como mínima aproximación, el hacerlo con la computadora. Hoy en día, y me parece razonable, hace 5 o 6 años se da por sentado que todo alumno universitario tiene una computadora, de algún tipo, algún dispositivo electrónico para redactar, mínimamente, y acceder a Internet. Por ese entonces, no, todavía nos anotábamos en la facultad con el formulario. Para generalizar, salvo para estar actualizados y que te digan lean los diarios, lean los portales en los que se publica información o recursos académicos, dentro de lo que estamos estudiando no hay una interacción, no hay una posibilidad de acceder a las cosas.

— **Me contabas que en algunas materias subían la bibliografía a Internet.**

— La mandaban por correo electrónico, sí.

— **¿Te parece que se tendrían que incorporar más las TIC a la cursada?**

— No sé si se deberían, como que tiene que ser un *must*.

— **¿A vos te interesaría que se lo haga?**

— Yo no soy renuente a ninguna información si es necesaria y dinamiza la cursada. Sí, por ejemplo, estaría bueno que si se trata de una materia donde se abordan problemáticas de actualidad y hay una conferencia en algún lugar, que se pueda trabajar por teleconferencia, dinamizaría un poco incorporar ese tipo de cosas. No sé si las redes sociales serían necesarias. Me parece que las redes sociales, sobre todo Twitter, tienen demasiada inmediatez, demasiado poco espacio para redactar bien, desarrollar una idea y que esa idea permanezca una cantidad de tiempo razonable como para ser evaluada, estudiada, criticada, abordada por todos. Por lo cual no me parece que sea útil en el desarrollo de una cursada. Quizás me equivoque. Al menos dentro de la carrera mía, en lo que prevalece el contenido, el análisis y la discusión por sobre lo estrictamente formal o sobre la manera de producir. Por ahí sea todo lo contrario en lo tuyo, que por ahí no importe tanto en una materia lo que se diga, sino el cómo.

— **Y pasando a otro eje, ¿escuchaste hablar, viste difusión de los Talleres Extracurriculares de la Carrea de Comunicación? Se llaman TEX.**

— No, no sé mucho, salvo eso que nombrás y que vi la sigla en algún momento.

— **¿Pero no sabés de qué se trata?**

— No.

— **(Le explico de qué se tratan los TEX) Si te llegara la convocatoria de estas propuestas y vieras un tema que te interesara, ¿te parece que te podría interesar participar en el espacio?**

— Es posible.

— **¿Y qué tipo de temas te podría interesar que se abordaran?**

— Es que muchas veces uno se siente interesado por temas que le llaman la atención, por no haberlos pensado antes. Desde ya, de lo que conozco, de los temas que hemos tratado hasta ahora dentro de mis orientaciones, sobre todo en lo que sea la actualización puntual de algún caso. Pero, si hay algo de robótica que me interesara, por poner un ejemplo cualquiera, o de cómo organizar un campeonato mundial de fútbol muy competitivo, por poner ejemplos disímiles y viera que la propuesta es sólida o innovadora, lo haría. La gratuidad ayuda mucho.

— **Y, por último, ¿tuviste oportunidad de cursar con estudiantes de otras carreras a lo largo de tu carrera?**

— En idiomas. Sí, y ahora estoy con un compañero de Sociología. Tuve, no sé si contará, se ve sobre todo en las materias de especialización, la oportunidad de cursar con estudiantes extranjeros.

— **Y en esos casos, ¿sentiste que el hecho de que hubiera estudiantes de otras carreras enriquecía el intercambio en la clase o aportaba algo diferente?**

— No, pero probablemente en algunos casos por la propia dinámica de la cursada, que era básicamente de clase expositiva y trabajar solos, no haber trabajado en grupo. Tuve la mala suerte de estar con dos estudiantes ingleses en opinión pública que eran bastante vagos y que se abusaban un poco de las dificultades con el idioma, pero bueno, es un caso puntual. Pero a la hora de aportar, tampoco es que niegue que sea posible. Lo normal sería que la interdisciplinariedad aportara cosas. No se han dado cursadas o ámbitos en los cuales el aporte interdisciplinario se pudiera dar de manera que fuera enriquecedor. Pero más allá de mi experiencia, que ha sido de neutra para abajo, me parece que es dable que enriquezca una cursada que haya personas de diferentes carreras o diferentes ámbitos.

— **Y en ámbitos que no tuvieran que ver necesariamente con la cursada, en actividades extracurriculares o en tu trabajo, ¿pudiste interactuar con gente de otras carreras de sociales?**

— Sí, porque tengo amistades de distintas carreras. Salvo de Trabajo Social, que conozco muy por arriba a una persona, del resto de las carreras estoy más o menos actualizado de cómo es el mundillo, en lo académico, en lo político, el chimeterío, el día a día de la cursada, cuáles materias son difíciles y cuáles fáciles, más o menos estoy al tanto.

— **¿Y de esas charlas, interacciones que tenés con esas personas que conocés, sentís que te enriquece saber qué pasa en otras carreras?**

— Sí.

— **Un poco decías que estaría bueno incorporar más la interdisciplina a la cursada. ¿En qué aspectos o de qué manera te imaginás que podría hacerse?**

— Hay varios factores que influyen ahí. Los estudiantes de Sociales generalmente somos bastante vagos, justificadamente o no, con todo lo que es administrativo. Muchas veces está el miedo de “Si tengo que cursar una materia de otras carrera tengo que hacer un trámite, después tengo que pedir para que me la homologue y me da fiaca”. Luego que, paradójicamente o no, siendo una Facultad donde está la carrera de Comunicación, hay bastante ruido comunicativo, está bastante dispersa la información, no circula bien, no está bien organizada, y te podés llegar a encontrar con gente que está terminando la carrera como yo que ignora esto que decís vos, y que no es solamente por desidia, sino que no le prestó atención o no le llegó la posibilidad de conocerlo. Y la oferta de materias optativas que es bastante escasa, es bastante dificultoso articular horarios y la carrera se va haciendo como un cuello de botella. Todo eso va influyendo para que uno se quede más o menos ubicadito en su nicho. En Ciencia Política, por ejemplo, sucede que hay una cátedra única de Filosofía en la carrera y la cátedra alternativa es muy distinta en cuanto a contenidos y el programa, bastante más voluminosa, y se cursa en Sociología. Entonces, la posibilidad formal de que haya una cátedra alternativa y un abordaje distinto y probablemente con otros fines, existe. Ahora, ¿cuántos van a cursar? Muy probablemente poca gente, que es o la que está muy interesada en profundizar sobre un autor que no se da, como el caso de Hegel, que tiene cierta afinidad ideológica con el profesor o que tiene muchísimo interés en la materia y no se conforma con un pantallazo general como puede ser la cátedra de acá. Pero el 90% terminamos haciéndola acá, aun bancándonos las cosas malas y cosas buenas que puede llegar a tener.

Entrevista Nº 6. Estudiante de Ciencias de la Comunicación

Edad: 27 años

Estudios: Ciencias de la Comunicación, con orientación en Comunicación y Procesos Educativos. Planea graduarse hacia octubre de 2013.

Fecha: 15/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada de manera presencial.

— **¿Cuántos años tenés?**

— 27

— **Vos estudiás Comunicación con orientación en Educación, ¿cuándo empezaste el CBC y la carrera?**

— El CBC por UBA XXI, en el 2005, las materias del CBC que me quedaban en el 2006 y la carrera en el 2007. O sea, hice el CBC en dos años porque hice 2 materias por cuatrimestre.

— **¿Ahora en qué momento de la carrera estás?**

— Ya terminé de cursar en julio y ahora me queda la tesina. Creo que la entrego la semana que viene, no sé. Por ahora viene bien. Sino, como mucho, en diciembre.

— **¿Y qué estás haciendo en este momento, trabajando?**

— Yo estoy trabajando en un estudio de comunicación pero el mes que viene supuestamente empiezo a trabajar en una agencia como redactor, estoy como ayudante en Semiótica II y estoy también como investigador inscripto en un UBACyT articulado con Semiótica II.

— **Perfecto, ¿y a qué te gustaría orientar tu carrera hacia el futuro?**

— A muchas cosas. Una de las cosas que tengo definido que me gusta es la docencia, la investigación también, lo que pasa es que no lo veo como algo que me pueda sostener económicamente a corto plazo. Entonces es como que invierto mucho de mi tiempo en eso a futuro. Eso por un lado. Y después, por otro lado, me gusta todo lo que tiene que ver con redacción, me gusta la comunicación institucional y los vínculos entre comunicación y educación, sobre todo políticas educativas.

— **Y ahora pasando a un eje que tiene que ver con la escritura, ¿qué te parece que se escribe más durante la carrera, qué tipos de textos?**

— Se escribe un género (esto lo hablamos nosotros en las reuniones de cátedra) que no existe como género, que es el trabajo práctico, lo cual es un problema. Porque cuando en las materias te mandan a hacer un trabajo práctico, no es lo mismo hacer una monografía que una ponencia, un informe de investigación, etc.

— **¿En cuanto a la situación comunicativa, que no es real?**

— Claro, te plantean escribir un trabajo práctico, cuando en realidad estas escribiendo algo mucho más concreto. Yo seguramente escribí muchos informes de investigación, o ponencias cortas, con el rótulo de trabajo práctico. Entonces hay un problema, una especie de cristalización de que existe algo llamado trabajo práctico que no es tal. Nos mandan a escribir trabajos prácticos sin darnos especificaciones concretas y uno las termina enunciando por sí solo. Pero esto lo noto sobre todo en las materias de los primeros años, creo que a medida que se pasa a la orientación y a materias avanzadas, empiezan a aparecer parciales domiciliarios, que sí tienen una estructura mucho más definida, e informes de investigación, sobre todo en la orientación.

— A lo largo de la carrera, ¿qué tipos de trabajos te resultaron más difíciles y más sencillos de escribir?

—Al contrario de lo que hablo con mucha gente, los parciales domiciliarios me resultaron los más fáciles. Me resultó muy fácil acostumbrarme a las características del género: diferenciar cuando te piden definir, ejemplificar; también acostumbrarme a citar autores, cosa que después, cuando tuve, después de mucho tiempo, que volver a hacer parciales presenciales, me daba cuenta de que no me sentía cómodo. Y lo que más dificultades me presentaba... no tengo en claro que me trajeran dificultad, pero sí me resultaban más problemáticos los trabajos prácticos al principio de la carrera. Al pasar del CBC a la carrera, no me iba tan bien como me fue después en parciales domiciliarios o trabajos prácticos de materias más avanzadas.

— ¿Y qué te hubiera gustado escribir más?

— Me hubiera gustado tener más parciales domiciliarios, haberlos tenido antes, al principio, haberme familiarizado antes con el género. Me parece que tiene cosas en contra también, no creo que haya que tomar parciales domiciliarios en todas las materias, pero lo habría aprovechado mejor.

— ¿Qué les ves de positivo?

— Me habría acostumbrado a ciertos rasgos típicos de la escritura académica, que me parece importante adquirir al principio. Que los ves al principio en semiología, por ahí, pero en una aproximación muy inicial, que es muy fácil que se diluya cuando hacés el paso a la carrera, si no lo tenés muy presente. Creo que si hubiese habido más parciales domiciliarios al principio de la carrera o si se trabajara más sobre el género, se incorporarían mejor esas herramientas. Es una hipótesis mía.

— ¿En qué asignaturas te parece que se trabaja más con la escritura?

— Taller de expresión I, Taller de expresión 3. Cuando la cursé yo, no tanto, pero ahora sí, Semiótica II, y en Semiótica I y Comunicación I.

— ¿Vos en estas materias recibías devoluciones sobre la textualidad de los trabajos que entregabas?

—En Taller 1 y 3, sí, en Comunicación 1...quizás no tanto.

— **O sea, te hacían escribir mucho, pero no te daban tanta devolución.**

—Sobre cuestiones formales de escritura, en Comunicación 1 no. En Semiótica 2 tampoco, cuando la cursé, pero sí me parece que se hace ahora. Inclusive hay una aproximación al género parcial domiciliario, se le da bolilla a eso. Y después tuve un caso aislado, de una devolución muy pero muy personalizada, en la materia Comunicación y educación, con el docente de prácticos. A cada parcial domiciliario le hacía una devolución por escrito que tenía en cuenta la textualidad. No significa que le bajara puntos al parcial por citar mal o cosas así, pero sí las tenía en cuenta y le dedicaba un espacio considerable, tanto en la devolución escrita como en la clase, a recuperar esos problemas y trabajarlos.

— **Tuve en otra entrevista un comentario similar sobre el TAO de educación.**

— En el TAO de Educación también, pero ahí no pasa tanto por cuestiones formales de escritura. En el TAO pasaba más por una cuestión casi hasta enunciativa, porque lo que se plantea durante todo el año es que los conocimientos teóricos que nosotros tenemos como profesionales de comunicación tenemos que saber bajarlos a un lenguaje más accesible para los docentes. Entonces el problema en las devoluciones pasaba por ahí: “Esto yo lo entiendo porque soy docente de comunicación, pero un docente de secundaria no lo va a entender”. No pasaba por si estaba bien o mal escrito. Pero tiene que ver con reflexionar sobre la escritura.

— **¿Y en tu trabajo, qué tipo de textos escribís?**

— Ahora no escribo nada, porque es diseño gráfico.

— **Pero por ahí escribís correos electrónicos...**

— No, pero los correos que por ahí mando son con mi compañero de equipo, tienen un registro muy informal. Y sí, en el UBACyT y como ayudante mantengo muchos intercambios por mail con docentes y otros investigadores y escribo ponencias, básicamente, artículos de revista, la tesina, y cada tanto, tuve que hacer algún informe con datos sobre entrevistas que hacemos. Pero lo hice una sola vez, digo cada tanto porque lo voy a tener que hacer, pero no es algo que haga muy seguido.

— **¿Cuál te parece que es el lugar de la escritura en el desempeño profesional de un graduado de comunicación?**

— Me parece que es fundamental. No sabría decirte por qué, es como que lo tengo cristalizado ya, entonces cuando tengo que reflexionar sobre el tema, no se me ocurre por qué. Lo tengo tan incorporado... A ver, en la oralidad, se me ocurre que el registro es totalmente distinto a la escritura, uno puede volver sobre lo que dijo, expresar lo mismo de diez maneras en un minuto. En cambio, en la escritura está todo fijado y tenés que prever las posibles lecturas, en sentido de interpretaciones, que va a tener

ese texto. Entonces uno tiene que reflexionar, hacer como un trabajo metacognitivo sobre lo que escribe. Reflexionar sobre la situación comunicacional de lectura y escritura, prever las interpretaciones posibles que puede llegar a tener ese texto. Al margen de si es algo que ocupe un lugar muy recurrente en la situación laboral de cada uno. Quizás al estar el 90% de tu tiempo diseñando unas piezas comunicacionales audiovisuales y el 10% escribiendo, no va a ocupar un lugar central, pero en ese 10% vas a tener que escribir bien igual, sigue siendo importante.

— **Pasando a un eje que tiene que ver con las tecnologías de la comunicación, las TIC, ¿de qué equipamiento disponés vos?**

— Notebook, celular, con Internet los dos. Bueno, TV, radio.

— **¿Y usás mucho Internet?**

— Sí, bastante

— **¿Para qué lo usás?**

— Tanto para trabajo, como para comunicarme, como para recreación: bajarme películas, series, música, para escribir.

— **¿Y qué recursos usás?**

— Correo electrónico, gmail. Dentro de lo que es Google, Google Drive.

— **¿Para qué usás GoogleDrive?**

— Para compartir archivos con compañeros del UBACyT y la cátedra, y del estudio de comunicación. Y también empecé a participar hace poco de un área en la Facultad de Comunicación y discurso político, y también compartimos cosas por ahí. Después, redes sociales, Facebook, fundamentalmente, no solo para recreación, sino también para consultar páginas institucionales, para buscar información también.

— **¿Otras redes sociales?**

— Twitter, pero más aisladamente y para lo recreativo. Ni siquiera tanto para informarme, más por aburrimiento.

— **¿Usás algún servicio de mensajería, Skype por ejemplo?**

— Skype, pero muy poco. Para comunicarme con personas uso Facebook.

— **Me decías que buscabas información, ¿cómo buscás información en Internet?**

— **¿Qué buscadores o recursos usás?**

— El buscador que uso como predeterminado es Google. Después, a veces, cuando son cosas estrictamente académicas, uso el Google Scholar. Lo uso tanto en inglés como en español, dependiendo de lo que tenga que buscar. Quizás si me quiero bajar o estoy buscando libros completos en pdf, quizás los busco en el E-mule, pero son muy pocas las veces. En general no encuentro nada, pero por ahí pruebo. Pero a todos los demás posibles lugares generalmente me lleva Google, como Scribd.

— **¿Y alguna vez hiciste algún curso o tuviste alguna experiencia en formación mediada por TIC?**

— Me había anotado en uno sobre escritura, pero después no lo hice.

— **¿Por qué no lo hiciste?**

— Porque justo me había anotado en un cuatrimestre en que estaba lleno de cosas para hacer. Lo había visto y me había gustado, pero a la semana vi que no llegué a leer ni a hacer nada. No me acuerdo ni de qué se trataba, era sobre escritura. Y después, en la materia Tecnologías educativas de la orientación, hay toda una segunda parte, bah, un par de clases destinadas a trabajar con la modalidad a distancia. No solamente se trabaja como tema, sino que trabajamos a distancia. No venimos a clase, son un par de clases que se dictan mediante Moodle.

— **¿Y cómo fue la experiencia?**

— El tema de la clase era Modalidad a distancia, era como medio meta. En toda la materia de trabajaba con Moodle, pero era como un complemento de las clases presenciales. Esa clase concretamente se subió escrita a Moodle y había una serie de consignas que teníamos que hacer (a partir de la bibliografía, dar cuenta de tal cosa) y había que formular las respuestas en el Moodle, subir los archivos a Moodle y armar también un mapa conceptual.

— **¿Tenían foros, algún espacio de intercambio?**

— Sí, tanto para consultar como para intercambiar con los compañeros de cursada.

— **¿Era activo el intercambio, la gente se copó?**

— En general, yo lo que noté, no solo en esa experiencia en particular, sino en toda la experiencia con Moodle a lo largo de la cursada, es que costaba bajarlo horizontalmente. Es decir, todos cumplían, entraban, hacían la consigna, pero el intercambio horizontal entre compañeros no se daba en Moodle. De hecho, yo me acuerdo que me re indigné, porque tuvimos que hacer... La consigna era de a 3 o 4 personas y teníamos un foro disponible para trabajarlo en Moodle y mis compañeros armaron un GoogleDoc. Y yo digo, para qué, tenemos el Moodle, usémoslo. Y había que ir y venir del Moodle al GoogleDoc, me parecía totalmente rebuscado, molesto y además no entendía por qué. Esa clase virtual, si el cuatrimestre tiene 15 semanas, fue como en la semana 9, ya hacía 8 semanas que veníamos trabajando en el Moodle. Si en 8 semanas no te familiarizaste con el sistema. Porque aparte siempre teníamos que entregar una consigna por Moodle, al margen de la clase presencial.

— **O sea, ¿te parece que había una resistencia al uso de la herramienta?**

— Tampoco sé si era algo general en todo el aula, era una situación muy particular. Además, nos asignaron esa misma clase, la clase escrita y subida al Moodle, asignaron aleatoriamente los tríos y cuartetos con los cuales tenías que trabajar.

Entonces la gente con que yo trabajaba ni siquiera la conocía, al margen de que cada uno tenía para poner su fotito. Me acuerdo que desde la primera semana, la profesora hinchaba: pongan una foto así cada uno sabe quién es. Instaba a que aprovecháramos los espacios de socialización que brindaba la plataforma y eran la minoría los que lo hacían.

— **¿Dónde tenían alojado el Moodle, en el campus de la facultad?**

— No, porque eso fue el cuatrimestre anterior a que se empezara a implementar. La página de la materia te redirigía directamente al Moodle. Creo que ahora lo hacen con el Campus de la Facultad.

— **¿Tuviste alguna otra experiencia en las que se incorporaran TICs a otra materia? ¿Más allá de Moodle, algún otro recurso?**

— TICs en sentido amplio, se trabajó en muchas materias con recursos audiovisuales: Power Points, proyecciones de fragmentos de películas y demás. Muchas materias suben a sus páginas contenidos complementarios (Semiótica I) por ejemplo, para que te lo descargues. Semiótica II también, tiene un espacio para subir los teóricos desgrabados. Tiene también una sección con fragmentos audiovisuales. En la clase te dicen: “no los pasamos acá porque no hay tiempo, pero vayan a la página”. Y mi experiencia me dice que son pocos los que van y los ven. Después, trabajamos en algunas materias con listas de correo.

— **¿Te parece que habría que incorporar más las TIC a las materias de la carrera?**

— Siempre en función de lo que quieras trabajar. A eso se le da mucha bola en el TAO de Educación: lo importante no es trabajar con tecnología, porque incorpores una TIC no va a ser mejor el aprendizaje. Siempre es en función de la dimensión simbólica que atraviesa a esas tecnologías. Siempre pensando en el aprendizaje y no en el uso del dispositivo en sí mismo. Pero creo que en general, en casi todas las materias o en todas, siempre algo se puede complementar incorporando recursos audiovisuales, o espacios de socialización para debatir o intercambiar.

— **Pasando a otro tema, ¿conocés los TEX que ofrece la carrera de comunicación, los talleres extracurriculares?**

— Sí, hay uno de tesina que lo da María Elena Bitonte. Después hay uno de Escritura académica, y creo que alguno más, pero no me acuerdo.

— **¿Hiciste alguna vez alguno?**

— Me anoté hace un tiempo en el de tesina, cuando todavía no tenía nada muy definido y estaba medio perdido. Me sirvió como para entender conceptualmente de qué iba la tesina, no me sirvió para entender el tema porque en ese momento no tenía muy en claro lo que quería trabajar. Me había anotado porque había visto la

convocatoria y dije “bueno, me anoto, si me llaman, voy”. Y fui y en la primera clase...es muy cortito, son tres clases. En el primer encuentro se hace un ejercicio de escribir qué entendés por tesina, qué se siente tener que hacer la tesina. Todo muy reflexivo. Y es productivo sobre todo por los intercambios que se dan en la clase.

— **¿Se generaba un intercambio de taller en la clase o era una clase tipo magistral?**

— No, era una modalidad de taller, porque al ser tres clases y haber 30 personas anotadas, hay una multitud de temas y variables que no se pueden abordar.

— **¿O sea que la experiencia fue positiva?**

— Sí, fue positiva.

— **¿Y te anotarías en otro TEX si hubiera algún tema que te interesara?**

— Sí.

—**Y pasando a otro eje, ¿tuviste posibilidad de cursar con estudiantes de otras carreras a lo largo de la carrera?**

— Sí, en Sociología de la educación, donde hay estudiantes de sociología y de los profesorados, creo que de todos los profesorados, y en un seminario optativo de Argumentación y discurso político, que también lo da María Elena Bitonte. Pero ahí yo estuve como colaborador, como ayudante. Ahí había estudiantes de ciencia política y de sociología.

— **¿Cómo fue esa experiencia, sentías que el intercambio entre diferentes carreras enriquecía la clase?**

— Sí. En Sociología era medio complicado, porque la materia en sí, por cuestiones pedagógicas, había cosas que chocaban. El hecho de que los docentes son muy sociólogos...

— **¿Qué sería “muy sociólogos”?**

— Y que a veces, con un compañero, por ahí saltábamos con intervenciones que por ahí a ellos ni se les habían ocurrido, que tenían que ver con cuestiones semióticas, y ellos estaban muy en los datos, en los cuantitativo y cualitativo, en los datos, en las estructuras.

— **¿Sentías el choque de los enfoques?**

— Sí, no sé si choque, pero a veces hacíamos comentarios que para nosotros eran totalmente comunes y ellos se quedaban medio ¡Ah! Qué raro que lo enfoques de esa manera, es interesante pero no se desvíen del eje, enfóquense acá. Y después, el segundo parcial era de a dos y cuando lo terminamos de hacer, dijimos “son 20 páginas para decir una estupidez”. Nos parecía mucho más rico trabajar un montón de cosas que no entraban en juego. Pero tiene que ver con la propuesta de la materia, no tanto con el choque de los intercambios. Y después el seminario optativo sí me pareció

rico, porque además, al principio del seminario, se trabajan muchas cuestiones comunes al principio de Semiótica II, entonces se da mucho Peirce, mucha teoría semiótica y mucho Verón, pero comprimidos en dos clases. Y notamos que lo bajan de una manera distinta los de Política o Sociología que los de Comunicación, que por ahí vienen con otro bagaje teórico. E inclusive después había momentos en que eran muy encendidos los debates y con posiciones muy encontradas entre compañeros y se notaba mucho cuando alguien era de Sociología o Política, porque saltaba con datos re duros el sociólogo, y el politólogo por ahí hablaba de Hobbes. Era todo muy hasta estereotipado. Y el de comunicación saltaba con los rasgos enunciativos. Hasta nos causaba gracia con la docente, porque era muy estereotipado. Pero era productivo porque seguramente después eso alguna repercusión habrá tenido.

— **¿Lo veían después en los trabajos finales o en lo que sea? No sé cómo se evaluaba.**

— Se veía después en las pre-entregas. Se daba lugar a reformular ciertas cosas, y se veía que incorporaban cosas de ese intercambio interdisciplinario.

— **Buenísimo. Y después, en algún otro ámbito, laboral o académico, ¿tuviste posibilidad de interactuar con gente de otras carreras de Sociales?**

— Sí, cuando trabajé en apuntes, acá, tenía compañeros de Ciencia Política, pero eran los menos, dos creo. Hablábamos, pero por una cuestión de los turnos, a mí no me tocó tanto compartir con gente de Política. Pero sí, tuve intercambios: ustedes demoran tanto en recibirse y por qué, que los idiomas, que para qué les sirven los idiomas a ustedes... Por ejemplo, yo sé que ellos tienen varias materias en las que leen en inglés, relaciones internacionales, cosas así, y ahí sí o sí tenés que saber entenderlos, porque no tenés ni la traducción. Y yo notaba que en nuestra carrera, no me acuerdo que hayamos tenido una materia en la que tuviéramos que sí o sí leer en inglés.

— **¿Te hubiera gustado tener más posibilidades de cursar con gente de otras carreras?**

— Sí, me hubiera gustado tener más seminarios optativos, siempre lo digo. Pero también sé que es imposible, porque tampoco podés hacer orientaciones con todos seminarios optativos. Pero la experiencia de ese seminario optativo me pareció muy productiva, porque se notaba esa cosa multidisciplinar.

— **Entonces, esto lo ves para los años finales o crees que en los primeros años también estaría bueno que compartamos materias**

— Nunca lo había pensado, no sé. En realidad, arrancás así, en el CBC, si bien nadie tiene una formación... Yo ya sabía que iba a estudiar comunicación, pero no tenía nada de formación. Pero sí tenía muy en claro hacia dónde quería ir y se suponía que

los docentes más o menos manejaban: “los que van a estudiar Comunicación, a esto le tienen que prestar atención, los que vayan a estudiar Psicología, esto”. Pero el intercambio era nulo, porque no teníamos formación.

— **¿Cuál te parece que es el sentido del trabajo interdisciplinar para un profesional de la comunicación? ¿Qué aportes te parece que hace?**

— Me parece importante porque comunicación ya tiene de por sí una perspectiva transdisciplinaria, en la que ves un poco de todo, y siempre al ver un poco de todo y no concentrarse en nada específico, se corre el riesgo de perder sustancia. Necesitas tener apoyos y sustentos muy fuertes. Y creo que es productivo en un doble sentido trabajar en un ámbito interdisciplinario. Productivo porque eso poco que vos viste, el que lo vio en profundidad te va a dar lo que te falte, y a su vez, vos, al tener una mirada más amplia de los diferentes fenómenos sociales, le vas a poder abrir las perspectivas posibles a esa persona que quizás se concentró mucho en un solo aspecto. Creo que es la ventaja que tiene nuestra carrera.

Entrevista Nº 7. Estudiante de Trabajo Social

Edad: 22 años

Estudios: Trabajo Social. Planea graduarse hacia fines de 2014.

Fecha: 16/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada de manera presencial

— **Primero quiero que me cuentes de vos, ¿cuántos años tenés?**

— 22.

— **Y vos estudiás Trabajo Social, ¿con alguna orientación, algo así?**

—No, Trabajo Social no tiene. Te recibís después de entregar el diseño y la tesis, que no es tesis, es tesina, trabajo final. Es un trabajo de investigación final que se supone que sistematiza todos los años de la carrera, ponele.

— **Un trabajo de campo, me imagino.**

— Sí, miti-miti. Tiene una parte de campo y mucha parte de análisis, reflexión, sistematización.

— **¿Cuándo arrancaste la carrera y el CBC?**

— Yo el CBC lo arranqué ni bien terminé la secundaria. Me recibí en el 2008 y en el 2009 arranqué el CBC, lo hice en un año y hice la carrera en lo que es normal, que es cuatro, cinco años.

— **¿Y ahora cuánto te falta?**

— Tres materias y el trabajo final.

— **Perfecto, o sea que terminarías el año que viene. ¿Estás trabajando actualmente?**

— Sí, mi papá tiene un negocio de blanquería y trabajo con él. Por cómo está propuesta la carrera, es muy difícil sostener un trabajo fijo, en un horario fijo y con una cursada acorde a la propuesta de la carrera. Muchas chicas no trabajan o trabajan así como yo, por horas, dan clases. O hacen menos materias y se reciben en muchos más años.

— **¿A qué te gustaría orientar tu carrera en el futuro, qué te gustaría hacer?**

— Dos partes: todo lo que es tercera edad o trabajo social en el poder judicial, juzgados, defensorías.

— **Ahora, pasando a otro eje, que tiene que ver con la escritura, contame, ¿qué es lo que se escribe durante la carrera?**

— El informe es uno de los pilares del trabajo social y mucha gente asocia el trabajo social a los informes. Tenés un entrenamiento en eso, pero recién al final de la carrera

y dando por sentado que ya sabés narrar, cómo se estructura un párrafo, cómo darles una coherencia interna, todas esas cosas las dan por supuesto.

— **Que vos sabés escribir un texto, digamos.**

— Sí.

— **¿Y trabajan en alguna materia con la textualidad, con la escritura, recibís correcciones de los profesores?**

— No, si tenés un profe copado, que te hincha con la redacción, está bueno. Pero no todos.

— **¿En alguna materia, en tu experiencia, lo trabajaron?**

— Recién al final de la carrera, cuando le empiezan a dar más bola al informe social. En Taller 4, la profesora ya se pone más minuciosa con la redacción, que me parece perfecto. Pero el resto de la carrera, más o menos se va armando uno una forma de redactar. No hay nada, no hay taller de escritura, nada.

— **¿Y vos sentís que eso es una carencia de la carrera?**

— Sabés que no me lo había puesto a pensar, pero sí, la verdad que podría extenderse un poco más, porque se ve en la mitad de una materia el tema del informe. Y uno llega a las prácticas, al trabajo y dice ¿qué hago? Tenés que copiar de los que ya leíste, más o menos, o...no sé. Es empezar medio de cero. No hay una formación académica bien fuerte, sólida, para eso. Es lo que yo pienso, capaz depende del tránsito que haga cada uno por la carrera.

— **¿Y qué otros géneros se trabajan o qué otros tipos de textos?**

— Eso, lo que es trabajos prácticos. Pero la corrección generalmente no está abocada a la redacción. Hacés un trabajo práctico para hacer un análisis y una reflexión.

— **¿Al corregir van al contenido?**

— Claro, exactamente.

— **¿Parciales domiciliarios escriben?**

— Sí, eso sí, hay un montón. La verdad que de la mitad para adelante todas las materias tienen por lo menos un trabajo práctico o un parcial domiciliario.

— **¿En general, qué tipo de texto manejan en los trabajos prácticos?**

— Depende de la propuesta de cada cátedra, pero en general no te piden citas textuales, sino ir mechando los distintos autores que vas viendo con la reflexión de cada uno.

— **¿O sea que tenés espacio para poner de vos, de tu subjetividad?**

— Sí, de hecho es lo que normalmente te piden. No es como un parcial presencial, donde hay que demostrar tu conocimiento sobre tal autor. En el parcial domiciliario, te dan más margen para hacer más análisis y es lo que se espera.

— **Después, me imagino que hacen mucho trabajo de sistematización, ¿no? De lo que hacen en el campo.**

— Lo que se usa mucho son crónicas o reseñas que...no sé si sabés cómo funciona la carrera. Hay tres años, desde el segundo año, en que vamos una vez por semana a una institución, a centros de práctica. Y normalmente te piden que por cada vez que vas, hagas una reseña o crónica: una parte descriptiva, de contar lo que viste, lo más neutralmente posibles; y una parte donde hacés reflexiones y consideraciones más personales.

— **¿Trabajan sobre el género crónica, charlan de qué se espera de una crónica?**

— Sí, eso sí. Desde el primer año ves qué es un registro en trabajo social, para qué sirve, pero nunca lo que es redacción.

— **Bueno, ese es un género bien típico de la carrera, ¿se te ocurren otros?**

— Crónicas, informes sociales, historias clínicas también. Los que trabajan en hospitales hacen mucho de eso.

— **¿Qué viene a ser una historia clínica?**

— Una historia clínica de la parte social...en algunos hospitales está todo junto. Juntan lo que es la historia clínica médica con lo que es social. En otros hospitales...yo hice una práctica en un hospital donde el servicio social tenía sus propias historias. Historias sociales, en realidad, les dicen, porque clínicas no son tanto. En general se va anotando brevemente lo que pasa con la persona. Viene una persona y te dice: "Esta semana no fui a diálisis..." y lo anotás, o "me cuenta que la hermana se suicidó". Algunas cosas que, según la mirada del profesional, parecen relevantes para hacerle un seguimiento a esa persona. La gran diferencia entre los tipos de registro es el destinatario. Cuando uno escribe un informe, es para un destinatario, tiene un motivo y un objetivo. Cuando uno escribe una historia social, es para manejarse dentro de una institución y acordarse en dónde quedó uno y si lo retoma otro, que sepa más o menos dónde anda. No es nada formal. El informe social suele ser formal, son un destinatario y un motivo. Es diferente porque uno intenta conseguir una transformación con ese informe, ese es el objetivo.

— **Claro, entiendo. O sea que tenés situaciones de comunicación muy distintas.**

— Sí.

— **¿Y eso, por ejemplo, lo trabajan en las materias? ¿Esas diferencias entre las situaciones de comunicación?**

— Mirá, recién hoy fue la primera clase donde empezamos a analizar los distintos tipos de registro en relación. Ésta fue la primera vez. Después, siempre los ves por separado. Sí se ve mucho, mucho entrevista y cómo es la situación comunicacional dentro de la entrevista. Vemos mucho los axiomas de la comunicación. Qué tipos de

preguntas hacer en una entrevista, qué tipo de preguntas hacer en una encuesta, en un cuestionario. En eso sí se trabaja el tema comunicacional.

— **Entiendo, pero tiene más que ver con el intercambio verbal que con el escrito.**

— Sí.

— **Y, pensando en tu experiencia, ¿qué textos te resultó más complicado escribir y cuáles te resultan más sencillos?**

— Lo más sencillo para mí es escribir una crónica, que es contar lo que pasó y después hacer una reflexión, más o menos. Depende, cada autor tiene una concepción diferente de crónica, pero más o menos va por ahí. Y, esto es algo general, el informe social es lo más complicado. No lo podés hacer en 10 ni en 20 minutos, te tenés que tomar un tiempo, exige otro compromiso profesional, es mucho más complejo, para mí y para mucha gente.

— **¿Cuáles son las asignaturas donde se trabaja más con la escritura en toda la carrera, donde se escribe más?**

— Bueno, en esta, que acabo de salir del teórico: Nivel de Intervención 3, que es a nivel familia, sujeto-familia. En los talleres, mucho.

— **¿Ustedes tienen un taller por año?**

— Sí.

— **¿Que es donde hacen trabajo más de intervención?**

— Claro, exactamente, salvo en primer año, que no salís a campo, pero sí ves todo esto de qué es la entrevista, que es un registro. Y creo que en el nivel 2 también...se trabaja todo lo que es observación, pero no sé si es a lo que apuntá vos. Una observación del momento, escribir qué ves en el momento.

— **Pero son distinto tipo de géneros, es todo válido.**

— Bueno, ese es otro. Estás observando una situación y tenés que escribir así lo que pasa en el momento.

— **Por ejemplo, vos vas a una institución y es mirar y describir.**

— Sí, eso, la parte descriptiva, y uno va mechando también comentarios, reflexiones. Cómo se distribuye el espacio, cómo es el espacio del trabajador social, si es chiquito, si falta esto, si está todo hecho miércoles, o si es un espacio relativamente cómodo. Esas cosas.

— **Y de estas materias, ¿en cuáles sentiste que el profesor se acercaba a darte más devoluciones sobre la textualidad?**

— Taller, definitivamente en taller.

— **¿En todos los talleres?**

— Sí, pero también tiene que ver con que es anual y tenés otro contacto y otro vínculo con el profesor. Son menos personas, es diferente. Entonces te permite un seguimiento que vaya más allá de un parcial.

— **¿Y tienen una dinámica de trabajo más de taller, más de juntarse a mirar los textos?**

— Sí, totalmente. Como hay más trabajos prácticos, todo más seguido, ya el profesor puede darte una devolución de cómo es tu forma de escribir.

— **¿Alguna vez hacen esto de intercambiarse textos, informes con otros compañeros para que los lean, les den alguna devolución? ¿Hacen este tipo de ejercicio?**

— Sí, lo hemos hecho. No este año pero sí otros años.

— **Ok, y ahí estaban mirando la textualidad también.**

— Sí, no sé si se mira tanto la redacción como qué palabras usás, la estructura, pero sí.

— **O sea que hacen también este intercambio de pares. ¿Es común?**

— Yo lo hice un solo año, no sé si...debe ser una dinámica que se usa. Pero lo hice un par de veces y en un solo año.

— **¿Y te resultó buena la experiencia de intercambiar y leer los trabajos de tus compañeros?**

— Siempre. Leer algo de otra persona, sea compañero, sea profesional, tu profesor, lo que sea, siempre sirve para tener un marco de referencia.

— **¿Y recibir lecturas de otros?**

— Sí, siempre, también. Es una mirada más alejada que puede decirte algo que capaz vos, yo no lo vi. Yo soy se hinchapelotas con la redacción y sé que siempre alguien me va a decir algo. Y lo suelo hacer también con los parciales domiciliarios, dárselos a otras compañeras para que lo lean.

— **¿Qué lugar te parece que tiene la escritura en el trabajo de un trabajador social, una vez que se recibe?**

— Es que es justo, como te decía, una carrera que está súper asociada a lo que es informes. Más allá de otras técnicas y otras herramientas para conseguir recursos, la escritura es en el ámbito formal una gran, gran herramienta y una gran llave para conseguir vinculaciones, articulaciones, conseguir recursos.

— **¿Y estás todo el tiempo escribiendo?**

— Estás todo el tiempo escribiendo, no te podés salvar de escribir.

— **¿Qué texto o qué tipo de trabajo con los textos te hubiera gustado hacer más durante la carrera, qué te parece que falta?**

— Informe.

— **¿Trabajar más con el informe, quizás desde el principio?**

— Sí, claramente sí.

— **Y ahora, pasando a otro eje que tiene que ver con la tecnología, ¿con qué dispositivos tecnológicos contás, en tu vida, en el trabajo en general?**

— Celular...

— **¿Tiene Internet?**

— Sí, le tuve que poner, por una cuestión de que ya ver los mails y esas cosas se me hacían muy importantes. En mi trabajo no, no hay nada, pero porque por el tipo de trabajo todavía no lo necesitamos. Y en mi casa, computadora de escritorio. Muchas compañeras tienen netbooks para traer acá.

— **¿Suelen traer a la clase?**

— Sí, porque es súper importante, imprescindible.

— **¿Usás mucho Internet?**

— Sí.

— **¿Para qué la usás?**

— Redes sociales, bastante.

— **¿Las redes sociales las usas para contactarte con tus amigos o les das un uso profesional?**

— No, con mis amigos y muchas veces también con los grupos de las carreras.

— **¿Cuáles usás?**

— Facebook y Twitter. Y los mails, que no son redes sociales, pero bueno.

— **¿Y qué más usás de Internet?**

— Textos digitalizados para sacar información, a los que se accede más rápido a través de la computadora.

— **O sea, buscar información.**

— Sí, mucho.

— **¿Alguna otra cosa? ¿Por ejemplo, usás Skype o algún servicio de mensajes? ¿Blogs, wikis? Algunos me comentan que usan GoogleDrive también.**

— Uso Dropbox. Y usaba en algún momento (ahora ya no tengo tanto tiempo) blogs. Ahora, sigo escribiendo pero no publico, soy un poco vergonzosa. He hecho un taller de literatura también. Escribía cuentos, no sé si conocés esas páginas típicas de *fanfiction*. Pero eso hace varios años, ahora ya no.

— **Me contabas que buscabas información en Internet, ¿cómo buscás? ¿Qué buscador usás?**

— Google.

— **¿Google común siempre?**

— Sí.

— **¿Y alguna otra página a la que suelen acudir para buscar información?**

— Entro mucho a la página de la Facultad. Y después, uno va ya consiguiendo recursos y entra ya directamente a esas páginas. Por ejemplo, la página del Gobierno de la Ciudad, de Desarrollo Social, de algún programa.

— **¿Alguna vez hiciste algún curso o alguna experiencia de formación a través de tecnologías? ¿Por ejemplo, a distancia?**

— No, la verdad que no. Había empezado a hacer UBA XXI, que se hacía un poco a distancia, un poco presencial, pero lo dejé.

— **¿Y en la carrera, tuviste alguna experiencia de alguna materia donde se usaran las tecnologías, se incorporara lo digital a la cursada?**

— Mm no. No, la verdad que no.

— **¿En las materias se incorpora la tecnología de alguna manera? Porque me contabas que ustedes llevaban las computadoras a la clase.**

— No, pero no a las clases, sino nosotros, cuando nos juntamos. En la clase no, nunca. Sí obviamente por ahí los profesores incorporan los típicos Power Points y esas cosas, pero desde los estudiantes, no. Hay una materia que estoy haciendo que todos los teóricos traen Power Point. Llevar yo un Power Point, creo que lo hice dos veces en toda la carrera.

— **¿Te parece que sería necesario incorporar más las tecnologías a las clases? Por ejemplo, hacer un seguimiento de los trabajos de ustedes por vía digital. Yo, por ejemplo, soy ayudante de la Facultad e hice un curso de formación docente donde había una profesora de acá, de Trabajo Social de la UBA, creo que del taller que vos estás haciendo ahora. Ella contaba que ella por Moodle, que es una plataforma educativa, quería hacer un seguimiento de los estudiantes. Ellos subían sus trabajos y ella les iba haciendo devoluciones a través de la web, haciendo marcas en los textos, y también se leían los estudiantes entre sí. ¿Viste o escuchaste de algo así?**

— Eso es algo muy innovador, de esa profesora. La verdad, nunca lo había escuchado.

— **Pasando a otro eje, ¿escuchaste hablar alguna vez de los TEX? Son unos talleres extracurriculares que ofrece la carrera de comunicación. ¿Te llegó alguna invitación por mail, viste algo en alguna cartelera?**

— No.

— **(Le explico de qué se trata la propuesta). Si a vos te llegara una invitación a un taller de este tipo, ¿te podría llegar a interesar participar?**

— Sí, obvio, yo no tenía ni idea de que se hacían estas cosas. Lo que sí me llegó este año, no en el marco de esto, sino de nuestra carrera, la invitación a un taller de escritura.

— **¿Taller de escritura de qué tipo?**

— Decía “taller de redacción”. Supongo que sería para reforzar un poco la redacción en general, para cualquier estudiante de trabajo social. Pero no sé bien.

— **¿Se suelen ofrecer este tipo de actividades extracurriculares?**

— No, la verdad que no. Es la primera vez que lo escucho.

— **¿Conocés alguien que haya hecho este curso?**

— La verdad que no, pero me habían contado que iban más alumnos de 1º año.

— **Pasando a otro tema, ¿tuviste oportunidades de cursar con estudiantes de otras carreras de Sociales, a lo largo de la carrera?**

— No, me hubiera encantado, pero no.

— **Y en algún otro ámbito (hay gente que quizás milita o hace alguna actividad de extensión), ¿tuviste oportunidad de cruzarte con estudiantes de otras carreras?**

— Sí, acá mismo, trabajé en fotocopiadora. Y fui parte muy activa de un foro de Sociales en general, hacíamos reuniones...

— **¿Un foro online?**

— Claro.

— **¿De qué era?**

— Primero fue Sociales Foro. Después hubo toda una pelea y se quedó Sociales Foro con otro dueño y Edificio Único, con otro.

— **¿Y qué te parecía tener ese intercambio con gente de otras carreras? ¿Sentías que te enriquecían?**

— Sí, surgían un montón de tópicos de actualidad, de política. Igual trabajadoras sociales en el foro, creo que éramos yo y otra chica más. Participación activa tenía yo sola...y mujer también, mujer y trabajadora social (*risas*), no había nada. Estaba como muy plagado de politólogos. De Sociología, un par; de relaciones del Trabajo había uno solo. Pero politólogos es lo que más había.

— **¿Sentías que el intercambio te enriquecía, que estaba bueno?**

— Sí, claramente sí.

— **Me decías que te hubiera gustado compartir materias con gente de otras carreras. ¿Cómo te imaginás que podría ser?**

— Te cuento una pequeña experiencia que está sucediendo ahora por algo muy coyuntural. Viste que el plan de estudios de Trabajo Social cambió, se implementó este cuatrimestre y una materia que era optativa pasó a ser obligatoria. Lo que sucede

es que está mezclada gente que viene del plan nuevo, que ingresó ahora, gente del plan viejo, que la cursa como optativa, y gente de otras carreras.

— **¿Cómo se llama la materia?**

— Historia Social, no sé si Historia Social solo o Historia Social Latinoamericana. Pero tiene gente de Ciencia Política. La gente te cuenta que no es una experiencia buena, en el sentido de que hay tanta heterogeneidad que la clase termina quedándose mucho, no es productivo, hay que seguirle el ritmo a todos. Pero otras experiencias que escuché...la materia Educación, que es optativa en mi carrera, también está en la carrera de Ciencias de la Educación, y eso sí me dijeron que está bueno

— **¿De Ciencias de la Educación de Filo? ¿La cursan en Filo?**

— No, se cursa acá, pero creo que es optativa también de allá.

— **¿Y está buena la experiencia de compartir?**

— Me dijeron que sí. Siempre lo que uno escucha es que está bueno. Lo de Historia es porque justo se juntó gente del plan nuevo, del plan viejo, mucha diferencia de años, qué se yo. Pero normalmente...

— **A veces puede depender también del funcionamiento de la clase, no es lo mismo un teórico donde solo habla el profesor, que una clase práctica donde podés conversar un poco más.**

— Sí, totalmente, mucha gente, en este caso.

— **¿Cuál te parece que es el sentido del trabajo interdisciplinar para un trabajador social?**

—Es la base, para mí es la base de cualquier carrera. Trabajo social...históricamente, la carrera se construyó pidiendo prestados marcos teóricos de otras carreras, siempre. Hoy en día, más o menos, se podría decir que tenemos un objeto un poquito más delimitado, pero aun así, siempre se construye de forma interdisciplinaria, que es lo más importante, porque se enriquece mucho más la mirada. Por más que el trabajo social tiene la capacidad de ver multidisciplinariamente...igual la estoy poniendo en un pedestal a la carrera. A mí me encanta, estoy muy feliz con mi carrera. Pero siempre es muy productiva la mirada de otras carreras y vas a ver, en la mayoría de las instituciones se trabaja así, o se intenta trabajar así.

Entrevista Nº 8. Estudiante de Trabajo Social

Edad: 23 años

Estudios: Trabajo Social. Terminará de cursar hacia julio de 2014.

Fecha: 16/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada de manera presencial

— **Contame, ¿cuántos años tenés?**

— 23

— **Me dijeron que no tiene orientaciones la carrera...**

— Uno lo va haciendo, en base a las optativas que te gustan y los centros de práctica.

— **Ok, ¿y vos estás haciendo algún tipo de orientación?**

— En realidad, este es mi último cuatrimestre. Me queda un mes y medio y termino la carrera.

— **¿Cuántas materias estás haciendo?**

— 3. Una anual y dos cuatrimestrales.

— **Y después te queda la tesina**

— Sí, que ya empecé el diseño ahora, seguramente alguien te dijo lo mismo. Estamos con el diseño y después tenemos la investigación, que si todo sale bien, en julio nos recibimos.

— **Ok, perfecto, ¿qué orientación estás haciendo?**

— A mí hay dos ramas que me gustan: discapacidad y el tema penal. Hice desde 2011 la práctica pre-profesional, que es como la pasantía ad-honorem, en una fundación con jóvenes adultos con discapacidad mental. Me re gusta el tema, de hecho estoy en la Comisión de Discapacidad que tenemos acá en Sociales. Y este año estoy en la Defensoría General de Nación haciendo ahí el último año de pasantía y está bastante bueno, porque vamos a los penales...te tiene que gustar. Los dos temas te tienen que gustar. Hay gente que le gusta ser maestra jardinera, a mí me gusta todo lo que es más rebuscadito. Más que te pone a prueba.

— **¿Y estás trabajando?**

— No. Mi aspiración es Poder Judicial. Pasa que tenemos tan mala oferta de materias y de prácticas y de todo que, o laburás de algo muy choto...yo laburé de promotora y eso pero...hablamos de la no-cosificación de la mujer y todas esas boludeces...Preferí tener un poquito más de dignidad y hacer rápido la carrera que estar en un trabajo choto para ganar dos mangos y que encima me atrase.

— **Pasando a otro eje que tiene que ver con la escritura, contame, ¿qué tipo de textos de escriben durante la carrera?**

— Tenemos una gran parte de la carrera que se basa en trabajos prácticos y monografías. Pero pasa que no podemos dar rienda a nuestra subjetividad, tenemos que cumplir con lo que está pautado. Entonces está como tan condicionado que no siento que uno lo haga libremente. Ahora estamos en una época de mucho informe social. En la Defensoría hacemos informes sociales. Es un programa de seis trabajadoras sociales y una psicóloga y estamos con una compañera de practicantes. Se hacen estos informes sociales para, por ejemplo, pedir un arresto domiciliario, una excarcelación, para que una persona que tiene una estadía ilegal continúe residiendo en el país. Entonces acá se ve este instrumento, el informe social, como una estrategia que acompaña a la solicitud del defensor para pedir eso. Tiene un cierto fin estratégico. Está bueno, porque un papel que capaz dice “es pobre” lo ponga con otra connotación: estás hablando de una situación de vulnerabilidad estructural, hay que saber poner eso.

— **Hay un tema como argumentativo, de saber cómo decir las cosas para lograr lo que querés.**

— Sí. A mí me pasa que a veces no tengo mucho tacto o soy muy directa, entonces es un trabajo continuo, de aprender a dar cuenta de lo que quiero decir sin herir la subjetividad ajena.

— **¿Y además del informe social, qué otros géneros se trabajan? ¿Qué otros tipos de texto?**

— Nuestra carrera nos nutrimos de los mismos autores una y otra vez todos los años. Yo ya voy por el quinto y es constantemente lo mismo. Estoy completamente extasiada de los autores, que está buenísimo porque los vemos con profundidad. Nos limitamos tanto a la mirada de los clásicos que hay un mundo allá afuera... Creo que también tenemos este tema de la UBA, que es todo de la UBA, de la UBA, y faltan un montón de voces de afuera que no contemplan.

— **Igual yo estaba apuntando a lo que escriben. Apunta todo a la escritura, esta sección por lo menos. Por ejemplo, me contaba Ailín que hacía crónicas.**

— En realidad, cada profesor y cada materia tiene su propia dinámica. Entonces, a veces no hay un hilo conductor entre todo, sino que tenés profesores que te hacen mucho hincapié en que cada dos semanas entregues registros de lo que hiciste en el centro de prácticas y que, al menos a nosotras, que con mi compañera estamos en el ámbito judicial, nos piden que sean muy estructurados, con mucha más formalidad que otros. Tenemos otros profesores que te piden una crónica, que es como un resumencito, “hoy hice esto”. Y nuestra crítica constante como estudiantes es que en el último año nos apuran para darnos todos los detalles y que seamos perfectos escribiendo, cuando venimos de otros años que fueron un desastre.

— **¿O sea que en general no se trabaja mucho... no les dan devoluciones con respecto a la escritura?**

— No, poco y nada. Sí en el último año son más quisquillosos, y capaz si hubiéramos empezado así en primer año, ahora seríamos una luz.

— **Claro. Entonces sentís que ahora sí se fijan en el texto que escribiste y cómo escribiste y antes no lo hacían.**

— Sí, se fijan todo: de qué das cuenta, si realmente cumpliste con el cometido. También se fijan mucho en las palabras. Una vez yo puse “casa tomada”, así de ingenua, y después me di cuenta de que no, porque “casa tomada” es un delito a la propiedad. Yo a veces soy medio ingenua escribiendo. A ustedes seguro en Comunicación les rompen un montón las bolas con el tema de la redacción y la minuciosidad y a nosotros no.

— **Claro, entiendo, hasta este punto donde lo empiezan a hacer más.**

— Sí, que se dan cuenta. “Bueno, chicos, ya están casi saliendo del horno”.

— **O sea que este giro para vos tiene que ver con que ya se está recibiendo, y que se espera...**

— Pero mismo lo dicen los profesores, entonces... Entienden la falta de continuidad en la supervisión del tema. Y yo varias veces...yo soy de discutir bastante. Y cuando nos hacen alguna crítica, yo digo: “Todo bien, critiquen, pero a este error llegamos debido a ustedes y su falta de conexión con los temas y de comprensión de que venimos a estudiar y a aprender, y si no nos están desde el primer día encima, vamos arrastrando de a poco hasta llegar a esta altura”.

— **Entiendo. O sea que te parece que este trabajo se debería hacer desde los primeros años, que hay una carencia en ese sentido.**

— Sí.

— **Y, contame, vos, personalmente, ¿con qué tipo de textos encontrás más dificultades y cuáles te resulta más sencillo escribir?**

— Yo estoy acostumbrada a los informes sociales

— **Sentís que ya les encontraste la vuelta.**

— Sí. Igual también hay un tema de que el informe social en nuestra profesión siempre tuvo mucho estigma, porque durante mucho tiempo se lo usó como un instrumento de abuso de poder, por los famosos trabajadores sociales de antes. Y tenemos hoy el estereotipo de que la trabajadora social te roba los pibes, los lleva a una institución, es los ojos sociales. Tiene toda esa connotación y al menos en mi centro de prácticas que es la Defensoría General, se usa con una estrategia defensiva implícita, entonces se le dio una vuelta. Entonces decís no, no es una herramienta negativa, sino que está bueno, porque el juez, los abogados siempre quieren ver esto. Y uno también revela

otras cosas: la cuestión de la familia, la dinámica, la importancia de esa persona en su contexto. Entonces estás recuperando una historia de vida y una trayectoria. Está muy bueno en ese sentido. Creo que es el único documento que hace que reflexionemos y nos pongamos a prueba a nosotros mismos como estudiantes, a nuestra subjetividad, con lo que sabemos que tenemos que cumplir, pero también quedar conformes con nosotros mismos y con que pudimos volcar esa opinión como profesionales

— **¿Y qué textos se te complica un poco más escribir? ¿Se te ocurre alguno que te sea un poco más difícil?**

— A mí todos mis profesores me critican que no soy tan sentimental o sensible ante algunas cuestiones. Por ejemplo, cuando tenemos que hacer una crónica, yo no le doy tanta importancia a lo que son las influencias propias, los juicios de valor. Pongo pero solo lo necesario, no lo desarrollo demasiado, no dejo que eso nuble todo lo objetivo. Hay profesores que quieren que uno se nuble y vuelque todas sus ansiedades, pero yo creo que hay algunas cosas que no hacen al documento final

— **¿Pero hacer una crónica es algo para vos, digamos?**

— Sí, pero muchas veces te piden que lo entregues y justamente, yo digo, si son instrumentos que se queda uno mismo, los tiene que hacer como uno quiera. No te pueden evaluar en su propia subjetividad, porque es el modo en que vos lo estás considerando.

— **¿Y en qué materias te parece que se trabaja más con la escritura?**

— En los talleres.

— **¿En cuanto a que se escribe más y/o a que tenés más devoluciones con respecto a la escritura?**

— Ambas. Pasa que los talleres de por sí son anuales, entonces de por sí estás un año trabajando. De un plan de estudios de 34 materias más la tesis, son 30 cuatrimestrales y 4 talleres anuales. Entonces es el único espacio donde compartís 8 meses con un grupo de trabajo, con una docente. Es otro el nivel de interiorización de los temas, de profundidad de los mismos, porque la profesora te hace un seguimiento. Capaz si vos estás flojo, ella sabe cómo es tu trabajo y entonces te increpa y te dice “¿qué te está pasando?” Es otro vínculo. Ahora igual tengo un pequeño problema, porque mi profesora se tomó licencia y tengo una suplente. Entonces es bastante tedioso, más en esta materia que es tan importante, estar de cero con alguien.

— **¿Hacen ejercicios donde tengan que leer trabajos de otros compañeros y darles una devolución sobre cómo escribieron?**

— Eh... no. Yo soy bastante rompelotas con el tema de la escritura y muchas veces mis amigos por su cuenta me piden que les lea sus trabajos y les dé una opinión. A mí me encanta corregir, les pongo caritas, esas boludeces. Pero no, porque también cada

uno tiene su propia subjetividad y cada uno sabe por qué pone lo que pone. Acá tenemos grupos con los que somos unidos, grupos con los que no y capaz con mis compañeros de taller no me interesa hablar todo, sinceramente.

— **Pero quizás podría proponerse con un ejercicio.**

— Sí, está bien, pero en esa materia tenés lo que es lo aúlico y la práctica en sí. En el aula capaz son dos horas y pasarlas corrigiendo al otro cuando ya expone al principio lo que hizo...al menos a mí no me gusta. Yo siempre pido que usemos más bibliografía y sepamos articular mejor con los problemas que encontramos para que sea otro tipo de reflexión y no un método catártico de contar qué te pasó en el centro, que sino es algo que termina monopolizando las clases.

— **¿Qué te hubiera gustado escribir más durante la carrera, o qué te parece que faltó?**

— Pasa que escribí bastante.

— **¿Y hay alguna cosa que te parece que se le tendría que dar más importancia? Si se te ocurre...**

— Yo soy bastante de...si hay algo que a mí me interesa, lo sigo indagando afuera de la facultad. Entonces si hay algo que me queda suelto después lo complemento con lectura en mi casa, pregunto, hablo con el profesor y le pregunto, le digo que me sugiera libros o que me explique. Entonces nunca me terminan quedando hilos sueltos.

— **O sea que no se te ocurre nada en particular.**

— No.

— **¿Qué lugar te parece que tiene la escritura en el desempeño profesional de un trabajador social?**

— Nuestra carrera de por sí es muy práctica, pero toda esa práctica después hay que llevarla al papel. Entonces, es un 50/50, por no decir un 100... Nosotros capaz hacemos... pongo el ejemplo de lo que he hecho en las prácticas... vamos a hacer una entrevista a un domicilio, o en el penal y la persona nos cuenta toda su historia de vida, tenemos nuestro diario de campo, lo que nos dice, lo que interpretamos, la cosa que nos quedó sueltita y todo eso hay que transformarlo en lo que le presentás al juez o lo que le presentás a la oficina. Hay que saber manejar esa información tan delicada y cómo darle vida, para que no sean solo palabras, sino que realmente cuentes una historia y sepas corresponder a ese pedido inicial. Porque yo creo que todos cuando escribimos algo, lo hacemos con una finalidad.

— **Claro, entonces hay una dimensión muy estratégica en la escritura.**

— Sí. Igual también depende del perfil del trabajador social. Tenés gente que es más asistencialista y te llena el cuestionario: “vivienda precaria”, “denle reposo”. No, esta

persona... no es solamente darle reposo, sino llevemos a cabo un plan o algo para que no sea solamente eso, sino que consiga trabajo y salga de esa situación de vulnerabilidad.

— **¿Se charla en las materias sobre esta cuestión de la escritura?**

— Realmente creo que el debate, la crítica y la necesidad de trabajar este tema se da solamente en los talleres y específicamente en Taller 4, porque en Taller 1 sinceramente son dos monografías, que perdés cuatro meses de tu vida haciendo una monografía. En segundo nivel también, en tercero, lo mismo. Y recién ahora...las devoluciones que yo tuve eran nulas y escasas. El profesor me decía: “Está muy bien”, pero yo le decía: “Sé que está bien, pero aunque sea dame una crítica constructiva”, porque si me dice que está bien y no me critica nada, me estanco. Este año la profesora me pidió las crónicas y me dio las tres, “todo muy bien”, “todo muy bien”, y le digo: “No, no está muy bien, necesito que me haga críticas”. Uno tiene que aprender...

— **Te interesa que te hagan observaciones.**

—Observaciones, por más que sean muy mínimas. Yo creo que aprendo con las críticas, porque no todo está bien o, si está bien, puede estar excelente.

— **Pasando a otro eje que tiene que ver con las tecnologías de la información, ¿de qué equipamiento tecnológico disponés?**

— Partamos de la base de que yo con la tecnología soy un chino básico.

— **Pero seguramente tenés una computadora...**

— Tengo dos computadoras para mí sola, con todos los chiches, y solamente uso el Word para hacer los informes y las crónicas.

— **¿Tenés una de escritorio y una notebook?**

— Sí. Y tengo un grabador. Nunca lo usé. Me lo regaló mi mamá, porque yo me sentía re investigadora, y quedó ahí, envuelto. He utilizado igual grabadores para hacer entrevistas, las he grabado y he pasado horas desgrabándolas. No entiendo a la gente que solamente toma nota, porque a veces tenés que volver a escuchar todo. Uno a veces se queda en lo que está visible y hay cuestiones de fondo en las que uno no está centrándose. Creo que un grabador, una buena computadora con los últimos programitas para hacer eso, son necesarios. No me pidan más después.

— **¿Usás Internet?**

— Sí, uso Internet, pasa que ya la tecnología nos invadió toda la vida. Entonces no dejo que controle cada milímetro de mi vida. Lo uso para hacer trabajos, presentaciones formales, pero hasta ahí quedó. No voy a hacer uso y abuso, prefiero estar en la categoría uso. Si hay cosas que capaz necesito más...y, seguramente, uno siempre tendría que estar capacitándose más. Pero para lo que es el trabajo

social aquí y ahora. No voy a ir a ver a una persona en situación de calle a ponerle una fotito...”Esto es lo que es la situación de calle y así es como estás vos”. No hace al fin.

— **¿Para qué usás Internet?**

— La verdad que mi uso de computadora es muy básico. Mail (Hotmail, Gmail), Facebook y ahí me quedé.

— **¿Para una cuestión social?**

— Sí, para una cuestión social y sí lo que uso mucho son las páginas de la Defensoría General....tengo Favoritos, viste que uno se puede poner todas las carpetitas. La uso mucho para buscar información. Me gusta más ir a la biblioteca, pero si no podés ir... las páginas del Ministerio de Defensa o del Poder Judicial, ese tipo de cosas. El sitio Infoleg, mucho, por el tema de las leyes. Como estoy en un ámbito legal, me gusta que lo que hago tenga todo el respaldo pertinente. Entonces, constantemente tengo las leyes archivadas y si capaz hay un tema que me queda suelto, casi todas las semanas lo busco, lo googleo y busco nuevos autores que hablen del tema, para ampliar un poco la visión.

— **O sea que usás mucho Internet para investigar...y siempre usás Google como buscador.**

— Sí, el Chrome.

— **¿Alguna vez tuviste alguna experiencia de formación a través de tecnología? Por ejemplo, hacer un curso a distancia por Internet?**

— No. Me gusta mucho el cara a cara, ir al lugar. Como te dije, estamos tan invadidos por la tecnología que se perdió mucho el contacto cara a cara, entonces, yo lo prefiero. Sé que están esas cosas, mismo cuando estaba haciendo quinto año, hice una materia por UBA XXI y estaba la posibilidad de las tutorías online, y yo iba todas las semanas a la sede de económicas y dame mi clase y te quiero escuchar. Creo que uno realmente aprende así, escuchando al profesor. Para mí es otro tipo de riqueza, en este mundo en que es todo se hace a través de una pantalla, recuperar el relato, escuchar el tono de voz, en qué cosas te hace énfasis el profesor, si te repite veinte veces una palabra, es por algo.

— **En las materias de la carrera, ¿incorporan tecnologías para alguna actividad, para hacer algo?**

— No, lo máximo es usar la computadora para pasar algún Power Point y ahí que quedó, ese es nuestro máximo nivel de tecnología. Hay otro que no sé cómo se llama, el aparatito donde ponés las filminas.

— **Es como un proyector.**

— Ése es nuestro máximo uso de tecnología en Trabajo Social.

— **¿Te parece que se deberían incorporar más las tecnologías a las clases?**

— No. Teniendo en cuenta que es una carrera en la que necesitamos recuperar el relato del otro, la necesidad del otro y las historias de vida, si nos nublamos con la tecnología, que nos viene a decir todo cantado y se pierde eso, ya está. Más porque también, en nuestra profesión, trabajamos con mucha gente de sectores muy bajos y vulnerados, entonces tampoco nos podemos aislar de eso. Yo a veces veo profesionales cuando voy a un sitio que es todo tecnología, todo tecnología y no saben bajar de su súper nivel de conocimiento a la gente concreta que no tiene esa posibilidad a su alcance. Entonces si nos nublamos con la súper tecnología perdemos un montón de cosas básicas que son las propias de la profesión.

— **Entiendo. Pasando a otro eje, ¿escuchaste hablar alguna vez de los TEX, Talleres Extracurriculares, que ofrece la carrera de Comunicación?**

— No. A mí me gusta hacer actividades extracurriculares pero intento salir un poco de la Facultad. Capaz hace dos años, hubiera averiguado. Ahora no.

— **Te cuento de qué se tratan (le explico).**

— Creo que lo escuché, pero no por haberlo hecho, sino que cuando mandan los mails de novedades académicas, vi uno de los talleres. Yo tengo un amigo que está en Comunicación, en algo de diseño, y le pasé la data y le dije: “A ver qué onda”. No sé el nombre concreto, pero sé que lo hizo y quedó muy satisfecho de la experiencia.

— **Un poco la idea era esto, ver si habías escuchado algo. ¿Y, eventualmente, si te llegan las convocatorias, podrías estar interesada en participar?**

— Según los temas. Yo continué durante mucho tiempo ad honorem en una de las fundaciones, estoy de voluntaria en Casa Cuna con los nenes que tienen cáncer. Entonces prefiero hacer cosas con la gente, porque hace cinco años que estoy en el espacio áulico y me encanta, mismo voy a seguir estudiando y eso, pero necesito salir. Capaz si fuera en algún lugar, en una ONG, en un barrio, con gente de la zona, capaz sí me llaman la atención. Es interesante la propuesta, pasa que como te dije, somos muy académicos y nos metemos demasiado adentro de la Facultad, somos muy endógenos y a veces hay que salir un poco más a la vida. A veces uno está tan cebado en este ámbito y no todos van a la universidad, no todos se mueven en este contexto, no todos tienen el mismo modo de sobrellevar un montón de cosas. Y uno a veces está tan nublado por esto que no ve un montón de cosas de afuera. Entonces creo que hay que saber equiparar y nivelar eso.

— **Pasando a otro eje, que es el último, ¿tuviste oportunidad de cursar materias con gente de otras carreras?**

— Sí.

— **¿Qué materias?**

— El cuatrimestre pasado en MT (yo dije: “No me puedo recibir sin haber cursado un cuatrimestre en MT”): Delito y sociedad - Sociología del sistema penal.

— **¿Es una optativa?**

— Era optativa de trabajo social hasta que con el nuevo plan, del que estoy en contra, la sacaron y nos cambiaron el nombre de todo, nos sacaron un montón de materias, menos mal que ya me recibo. Pero fue muy bueno el intercambio de experiencias con gente que se está formando con otra línea. Los temas...en Trabajo Social somos muy prácticos, que está muy bueno pero nos falta un poco de teoría, y capaz esto era totalmente teoría. Ahora estoy haciendo la misma materia, de la que me escapé, que es el mismo tema pero únicamente tengo una ley de marco teórico y en el otro lado tenía cincuenta textos, más o menos.

— **O sea que sentiste que fue enriquecedora la experiencia**

— A mí me enriqueció bastante.

— **¿Y tuviste posibilidad de charlar con otros compañeros, discutir? ¿Se daba eso en clase?**

— Yo soy mucho de hablar, hablo mucho, siempre. Mis amigos se quejan de que estoy todo el tiempo hablando y de que me pongo a hablar en el pasillo, en la entrada.

— **¿Pero, fuera de que lo generaras vos, en la clase se generaba ese intercambio?**

— Sí, un 60% de las veces sí. Pero los sociólogos capaz son un poco más retraídos, más serios. Y los de Trabajo Social somos muy avasallantes en algunas cuestiones y nos ponemos a hablar en cualquier lado, en cualquier situación. No toda la gente lo toma bien.

— **Entonces sentías ese contraste...**

— Sí.

— **¿En algún otro aspecto de tu vida, en las actividades que realizás, tuviste oportunidad de intercambiar con gente de otras carreras?**

— Una de las fundaciones es la Fundación Natalí Dafne Flexer, que es de ayuda al niño con cáncer. Uno se anota por la página de Internet y te avisan si quedás. Ya hace casi un año que estoy y somos grupos de voluntarios. Todos los días hay un grupo asignado, yo voy los lunes. Hay gente de cualquier edad, en mi grupo somos cuatro flacas de veintidós a veinticuatro años. Una estudia Medicina, la otra estudia acá Comunicación, la otra estudiaba Bioquímica (ahora se recibió) y es ese intercambio, más con un tema tan jodido como es el cáncer infantil. Es un aprendizaje re lindo, porque capaz hay cosas que una ve y la otra no y las hablamos. Una analiza el tema de los medicamentos, otra analiza el tema de cómo se siente, yo analizo el tema del contexto. Nos re complementamos y nos llevamos bárbaro. Creo que la riqueza del

trabajo interdisciplinario es muy buena, es muy rico para cualquiera. Por más que hay gente que es muy egoísta y dice: “Yo soy profesional, yo puedo todo”, no. A veces uno necesita de la crítica y la mirada ajena para ver otras cosas que está obviando.

— **Otra cosa que te iba a preguntar es qué tan importante te parece que es el trabajo interdisciplinario para un trabajador social. No sé si querés agregar algo más, me parece que ya un poco me contestaste.**

— Es totalmente necesario, según el ámbito también, pero es totalmente necesario. Yo, por ejemplo, el año que viene arranco Derecho, si sigo con ganas de seguir estudiando.

— **¿En la UBA, también?**

— Sí, sí, no se habla de otra universidad que no sea la UBA. Mi hermana va a la UADE, así que me hago un harakiri y lloro. Al menos nuestra carrera es muy práctica y, si bien es hermosa, hay muchas falencias y muchos huecos. Entonces es muy común que varios trabajadores sociales terminen y se pongan a estudiar otras carreras, por ejemplo, Psicología, Sociología, Ciencias Políticas, Abogacía, para complementar. Porque sino...vivimos laburando en equipos interdisciplinarios. Tenemos una relativa autonomía, nos viven subordinando y vivimos dependiendo de la opinión del otro, aunque estemos igual de capacitados o más. Entonces yo lo veo como un instrumento para hacer una mejor intervención.

— **Y, como última pregunta, ¿te hubiera gustado tener más oportunidades de cursar con gente de otras carreras durante el recorrido de tu carrera?**

— Sí, sí, porque encima somos todas minas en Trabajo Social. Es mucho ovario revolucionario y a veces está bueno un poco de aire fresco. Bueno, con los idiomas pasa eso. Yo ahora estoy haciendo Inglés 2 y he hecho Inglés 1 en el 2011 y me encantó, me hice amigos con los que me sigo hablando y me sigo cruzando en el pasillo y está bueno porque uno a veces también se ciega a su propia carrera y está bueno abrir un poco. Mismo porque también en la vida uno conoce gente de todos lados, con todas las historias de vida, todas las carreras, entonces está bueno ampliar las redes.

— **¿En los idiomas se da esta dinámica de intercambio entre las distintas carreras o está más enfocado en el idioma?**

— Está muy enfocado en el idioma, pasa que yo te dije, soy de hablar mucho. Tengo muchos problemas a veces de concentración, entonces me cuelgo hablando. O pregunto “¿Qué hicimos en esta clase que falté?” y me cuelgo hablando una hora.

Entrevista Nº 9. Estudiante de Ciencias de la Comunicación

Edad: 26 años

Estudios: Ciencias de la Comunicación con orientación en Políticas y Planificación de la Comunicación. Planea entregar su tesina en mayo/julio de 2014

Fecha: 21/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada de manera presencial

—Para empezar, quiero que me cuentes un poco de vos. ¿Cuántos años tenés?

— 26

— Carrera y orientación, ya sé, ¿año de inscripción al CBC y la carrera?

— CBC, 2006 y la carrera, 2007.

— Bien, y ahora te queda nada más la tesis

— Exactamente.

— ¿Cuándo tenés pensado entregarla?

—Había pensado terminarla en febrero. Yo me había hecho toda una planificación para empezar a escribir en octubre pero bueno, no voy a llegar, evidentemente, entonces calculo que en mayo/julio, ponele. Pero que no pase del año que viene, no quiero estar tres años con la tesis.

— ¿En qué estás trabajando actualmente?

— Empecé trabajando como Community Manager para SAP, que es una marca de tecnología, y ahora estoy como Coordinadora de Redes Sociales de SAP. Estoy a cargo de tres personas que hacen el trabajo que yo hacía antes, para portugués y español. Yo los coordino y ordeno un poco las campañas.

—En tu día a día, ¿qué es lo que hacés?

— Redacto contenido, reviso grillas, armo posteos para campañas, pienso y diagramo en qué momento vamos a postear cada cosa, armo algunas propuestas especiales, tipo SAP Fórum, cubro eventos, un poco de todo.

— ¿Y a qué te gustaría orientar tu carrera en el futuro?

— Yo hice Comunicación con orientación en Políticas y Planificación. Entonces me gustaría trabajar más para el lado estatal u organizacional, a nivel diagnóstico y planificación de comunicación, que es lo que estudié, básicamente. La industria de la publicidad y el marketing no es lo que más me gusta pero bueno, caí acá. A futuro me gustaría trabajar en el Estado, con campañas de otro tipo, de bien público, que ayuden en otro sentido. No tipo marketing, publicidad y plata.

— Pasando a otro eje que tiene que ver con la escritura, contame, de acuerdo a tu experiencia en la carrera, ¿qué tipo de textos se escriben?

— Y, yo por lo menos pasé por diferentes etapas. A nivel de los talleres, al principio fui escribiendo textos más ficcionales, después fui pasando a textos más periodísticos y después, a nivel carrera, escribí mucho, pero no porque específicamente te pidan escribir un texto, sino porque en los parciales inevitablemente terminás escribiendo algo. Son textos de mucho más análisis y profundidad de conceptos y autores.

—Ordenando un poco lo que me contabas, por un lado tenés textos más ficcionales. ¿Qué géneros, por ejemplo, trabajabas? ¿En Taller 1?

— En Taller 1 hacíamos crónicas, pero yo, por lo menos, hacía crónicas más ficcionales, no tanto de la realidad, o hacías cuentos, relatos cortos.

— Y después, entre los textos periodísticos, ¿qué tipo de textos?

— Por ahí tenías que analizar una entrevista, escribir notas, ir a cubrir algún acontecimiento de la realidad y a partir de eso escribir una nota, ese tipo de cosas.

— Después me dijiste parciales. ¿Parciales presenciales?

— Sí y también los que hacés en tu casa, que son textos más como académicos.

— ¿Y qué otros textos?

— Creo que son esos los tres tipos, por lo menos en mi experiencia.

— ¿Cuáles te resultaban más fáciles y más difíciles a la hora de escribir?

— A mí, el ficcional siempre me resultó más difícil por una cuestión mía, personal, no tanto por la escritura sino por lo que implica pensar, imaginar algo que no existe...

— ¿Por la parte creativa?

— Por la parte creativa, yo no tengo una imaginación “wow”, por eso son para mí los más complicados. Lo que era periodístico me gustaba pero me resultaba complicado que fuera tan cuadrado, que tenga un diagrama tan específico y tener que respetar tantos lineamientos. Y eso por ahí me costaba, porque me sacaba de lo que yo quería poner. Y el académico es el que más me gustó y el que más fácil me resultó, porque yo sabía determinados conceptos y los expresaba como yo quería, siempre y cuando respetara lo que el autor decía.

— Pero igual tenes ciertas limitaciones propias del género.

— Sí, por supuesto. No sé si a nivel parcial domiciliario, que ahí sí tenés más limitaciones, pero un parcial presencial no te da ninguna limitación más que, no sé, una cantidad de hojas. Pero vos escribís como vos quieras y hacés las relaciones que quieras.

— ¿En cuanto al estilo, por ahí?

— Sí, en cuanto al estilo. Obvio que nos vas a relacionar dos cosas que no tienen nada que ver con nada.

— ¿Y qué te hubiera gustado escribir más durante la carrera?

— Por ahí más textos académicos, porque ahora con la experiencia de la tesina me doy cuenta de que me faltan un montón de herramientas a ese nivel, tipo las introducciones, marco teórico, marco metodológico. Si bien escribís algo durante la carrera, siento que no estoy muy preparada para hacer eso y que nunca lo hice.

— **¿Y qué tipo de textos te parece que habría que trabajar más en la clase para complementar eso?**

— No sé, quizás leer textos vinculados a cómo escribir textos académicos, y a partir de ahí hacer pruebas, con hipótesis, con casos de estudio, ese tipo de cosas. O investigaciones, como en Comunicación 3, que analizás investigaciones.

— **¿En qué materias te parece que se trabaja más la escritura?**

— En los talleres, Taller 1 y Taller 3, que tienen la parte más periodística y ficcional. Taller 2, no tanto. Yo por lo menos hice ficción y nada que ver. Es audiovisual, no hay material escrito. Sí hacés guiones pero es otra cosa.

— **¿Alguna otra materia que trabaje la escritura, en tu experiencia?**

— No, creo que todas en general. A nivel escribir un parcial, lo tenés que escribir bien, pero no más que eso.

— **¿Tuviste materias en que te hicieran correcciones a nivel de la textualidad de lo que escribías? Más allá de que se fijaran a nivel del contenido.**

— Me pasó en el taller llave, para pasar a la orientación. Yo hice el de periodismo y esa profesora, en particular, se fijaba exactamente cómo escribías, cómo empezabas el texto. Si escribías una oración atrás de otra oración, cortas, con puntos, si era una oración muy larga. Esa profesora le prestaba mucha atención a eso y no tanto al contenido, sino a la estructura del texto.

— **¿Y alguna otra? ¿Talleres 1 y 3 quizás?**

— Pasa que mi experiencia con Taller 1 fue rara. Mi profesora era muy light, muy tranquilo, no nos corregía demasiado. Y yo hacía los textos y por lo general estaban bien.

— **¿Lo recibías más o menos tal cual lo habías entregado?**

— Exacto, no me hacía demasiadas correcciones.

— **¿Taller 3, lo mismo?**

— Taller 3 fue un poco más de correcciones que Taller 1, pero no tanto como el taller periodístico. Fue como el intermedio. Pero sí te hacía correcciones del estilo, o de estructura del texto periodístico, tipo “esto no va en la bajada”. Ese tipo de cosas.

— **¿Y alguna otra materia, más allá de los talleres?**

— No, que yo recuerde, no. La mayoría le da bola al contenido.

— **En tu trabajo, ¿qué tipo de textos escribís?**

— Y, en realidad, textos muy cortos. No escribo textos largos tipo notas periodísticas, sino básicamente posteos, tweets, descripciones de videos de YouTube, o textos para imágenes o para presentaciones específicas, tipo SAP Fórum México. Hay una iniciativa especial y escribo la presentación de una iniciativa.

— **O sea que escribís bastante, pero textos cortitos.**

— Sí.

— **¿Y qué rol te parece que tiene la escritura en el desempeño profesional de alguien que estudió comunicación?**

— Y, para mí, es súper importante, trabajes en donde trabajes. Si vos estudiaste comunicación, deberías saber escribir y escribir bien. No solo ortografía, sino todo: las ideas que le pongas, la capacidad de interpretación y de expresar lo que vos interpretaste.

— **Pasando a otro tema, ¿con qué dispositivos tecnológicos contás? En el trabajo, en tu casa...**

— La computadora, el celular...

— **¿Tienen Internet los dos?**

— Sí. Y a veces el Ipad.

— **¿Tenés un Ipad también?**

— Es el Ipad del trabajo.

— **¿Para qué lo usan?**

— Para cubrir eventos. En realidad, se supone que es más top ir a un evento de tecnología con un Ipad que con una notebook enorme, pero igual a mí me resulta más cómoda la notebook. Más porque para postear usamos una aplicación específica que tiene un montón de cositas y con la mano y los dedos es complicado. Yo prefiero un mouse y una computadora. Las fotos también son buenas con el Ipad, pero yo en general lo combino con la computadora.

— **¿Usás mucho Internet?**

— Sí, todo el tiempo.

— **¿Para qué usás Internet?**

— Para trabajar, por supuesto. Para hacer investigación sobre todo: sobre el trabajo, sobre la tesis, sobre lo que sea.

— **¿Cómo buscás información?**

— Por lo general entro por el mismo lugar, que es Google y pongo palabras clave de lo que quiero encontrar.

— **¿Siempre usás Google, no usás ningún otro buscador?**

— Sí. Y, nada, para eso: información de todo tipo, trabajo...

— **¿Qué recursos usás dentro de Internet? ¿Redes sociales, qué redes sociales?**

— Sí, redes sociales: Facebook, Twitter, YouTube, Slideshare, un poco, LinkedIn. Creo que esas son las principales.

— **¿Y qué otros recursos?**

— Blogs, páginas específicas para determinadas cosas

— **¿Usás servicios de mensajes, por ejemplo, Skype?**

— Sí, Skype también, Gmail.

— **¿Compartís documentos a través de la web?**

— Con el Google Drive o enviando por mail.

— **¿Algún servicio de videoconferencia?**

— Skype o a veces el hangout de Google.

— **O sea que usás Google+.**

— Sí, pero no para mi vida diaria, más por el trabajo. No sé, si hay una conferencia de alguien de SAP que la va a dar por Google Hangout, estás ahí. La cuenta de Google+ la tenés creada por tener una cuenta de Gmail.

— **¿Alguna vez hiciste algún curso o tuviste alguna experiencia de formación a través de Internet?**

— Ahora estoy haciendo un curso de Google Analytics. Si bien el curso es presencial, lo estoy haciendo con uno de los chicos de acá, del trabajo, y es súper particular, porque vamos Facu y yo nada más, a la casa de este chico que es certificado en Google Analytics y trabaja con eso.

— **¿Es por el trabajo?**

— No, lo hago particular, porque me parece que es una herramienta que sirve para diferentes cosas. Pero él justo nos pasó un curso para hacer de apoyo al que estamos haciendo que es online. Entonces, está buenísimo, yo lo empecé hoy. Son 6 unidades más una unidad final y vas teniendo... Es como Google, Google todo lo tiene bueno, para mí, me gusta mucho. Entonces hay un video de Justin Cutroni, que es uno de los capos de Analytics en el mundo, y es súper didáctico y explicativo y te va diciendo unidad por unidad lo que vas a ir aprendiendo y te cuenta.

— **¿Es con video?**

— Es con video, actividades multiple choice y otras para completar. Chequeás tus respuestas, tenés que tener más del 80% en cada una de las unidades, y después hay una final, donde también tenés que tener más del 80%. Y a su vez los videos están apoyados por otro material, que es como la transcripción del video, y material adicional, que ese te lo descargás en texto. Pero está buenísimo.

— **¿Y eso te da algún certificado al final, algo, o es más para vos?**

— No, vos terminás este curso y eso te permite certificarte en Analytics. Para certificarte tenés que dar un examen de no sé cuántas preguntas que tenés que

completar en 90 minutos por Internet, y tenés que tener más del 80% de respuestas bien. Y te certificás y obvio, ahí sí te dan un certificado. Pero no por hacer el curso.

— **¿Tu idea es certificarte después?**

— Sí, lo que pasa es que es muy difícil. Pero bueno, lo voy a intentar.

— **¿Te resulta bien el curso? ¿Aprendés, te sirve? ¿O lo ves más como un complemento?**

— Sí, me sirve, me sirve. Un poco de todo. Si bien es como súper estadístico y tiene mucho de números, de ver cuántas personas visitaron tu sitio y quiénes y de dónde vinieron y cómo son, a mí me parece que me sirve también a nivel contenido, para ver que si todas personas visitaron tu sitio este día que yo publiqué esta nota, al escribir, voy a orientar mi contenido hacia este tipo de forma.

— **Eso en cuanto a la herramienta...**

— Exacto.

— **¿Y en cuanto al curso? ¿Te sirve la metodología que usan?**

— Sí. La metodología presencial, más o menos. Me cuesta un poco seguirla porque el profesor va muy rápido.

— **¿Es más fácil seguir el virtual?**

— Sí, mucho más fácil, porque yo veo el video y lo paro cuando quiero, y lo veo de nuevo. Está todo en inglés, pero lo entendés bien.

— **¿Sentís que vos regulás el ritmo?**

— Exacto. Es mucho mejor. Y lo veo 50 veces y si hice mal las respuestas, lo veo de nuevo, las hago otra vez y lo chequeo de nuevo. Me sirve mucho más.

— **En tus experiencias de cursada, ¿recordás alguna materia donde hayan incorporado las tecnologías de alguna manera? Sobre todo Internet y lo digital, no tanto si vieron un video, por ejemplo.**

— Tuvimos algunas materias, no me acuerdo exactamente cuáles. Hemos tenido grupos de Facebook, por ejemplo. O, en este último seminario de Fans en la web, teníamos un grupo cerrado de Facebook donde publicábamos cosas. Pero no era tipo en [el Taller de Procesamiento de] Datos, que te obligaban, que terminaba el teórico y vos tenías que poner que te pareció, las preguntas, etc. Era súper libre, para compartir información, nada más que eso.

— **¿Y la gente lo usaba?**

— Sí, de hecho se sigue moviendo y no estamos ya cursando el seminario. Pero fue una de las pocas veces. Sí, después, obvio, mails, ese tipo de cosas, pero no más que eso.

— **¿Me comentabas que en Datos también usaban TIC?**

—En Datos usábamos...no me acuerdo exactamente. Creo que blogs que tenían ellos. Vos entrabas, te subían el teórico y vos abajo tenías que hacer comentarios: poner qué es lo que más te interesó o qué preguntas te surgieron. Pero era horrible, porque era obligatorio, lo tenías que hacer por presentismo y no estaba bueno. Terminabas poniendo cualquier cosa o lo que había escrito el de arriba con tal de cumplir.

— **¿Y algún otro caso que te acuerdes?**

— No, creo que en la Facultad no se usa mucho.

— **¿Te parece que se deberían incorporar más las TICs a la cursada?**

— Yo creo que sí, que sirve. Por ejemplo, si esto que estoy haciendo yo, que es súper explicativo, de Google Analytics, se incorporara en la facu, estaría bueno. Hacer, por ejemplo, plataformas virtuales, ese tipo de cosas.

— **¿Y qué sentís que aportaría eso?**

— Y, que no te da la presión de entender bajo el ámbito de la facultad. En la facultad te dan dos horas, te explicaron este tema y, si no lo entendiste, se ve la clase que viene o capaz nunca más. O solo en tu casa. En cambio, si vos tenés este apoyo de un video o de un paper, algo que esté online, que esté colgado, que expliquelo que la profesora dijo en clase, vos tenés tu tiempo, lo lees cuando vos querés y lo lees 50 veces.

— **Ok, esta idea de vos coordinar tus tiempos y de ver hasta dónde querés llegar con la materia.**

— Sí, manejar tus tiempos. Tal cual.

— **Pasando a otro eje, ¿conocés la existencia de los TEX o Talleres Extracurriculares que organiza la carrera de comunicación?**

— No, no sé cómo funcionan. Me mandan mails.

— **Reconocés haberlos visto en mails.**

— Sí, me mandan mails pero nunca me anoté, no sé cómo funcionan.

— **(Le explico de qué se trata la propuesta) ¿Pensás que te interesaría participar de alguno? ¿Por qué no lo hiciste hasta ahora?**

— No lo hice porque, durante el período de facultad, me enfoqué súper en la facultad y no tenía tiempo para hacer otra cosa. O es lo que yo pensaba en ese momento. Después, cuando empezás a trabajar, te das cuenta de que no era tan así. Sí me gustaría hacer algo...si vos decís que existen estos talleres sobre digital o este tipo de cosas para llenar un poco lo que la carrera no te da, estaría bueno hacer alguno.

— **¿Sobre todo temas que tienen que ver con lo digital te interesarían?**

— Sí, o temas que me ayuden a terminar la tesis, que es mi objetivo final en la vida (risas).

— **Hay algunos de escritura académica, de tesis.**

— Bueno, eso estaría bueno.

— **Y ahora, pasando a otro eje, ¿tuviste posibilidades de interactuar con gente que estudiara otras carreras de Sociales cursando alguna materia?**

— Sí, en el Seminario de Cultura para la Paz, de Pérez Esquivel. Ése se cursa en Marcelo T y casi nadie es de comunicación, la mayoría son de Sociología, Trabajo Social.

— **¿Cómo fue tu experiencia?**

— Estuvo buena, qué se yo. El seminario en sí es muy tranquilo, entonces no es que súper interactuás con otra gente.

— **¿No había muchas posibilidades de generar intercambio?**

— No, hacés algún que otro trabajo en grupo. Pero también es verdad que yo no notaba mucha diferencia o me daba cuenta de “vos sos de Sociología y yo estudio Comunicación”. No lo podía distinguir salvo que me lo dijeran.

— **¿Porque por ahí no había mucho ida y vuelta en la clase, era más tipo expositiva?**

— Sí. Había algún que otro grupo, pero era sobre textos muy concretos y ver qué leyes aplicarías para analizar este caso. Entonces no se daba mucho el espacio para que cada uno aportara desde su carrera su visión.

— **Claro, entiendo. ¿Y te acordás de alguna otra materia donde hayas cursado con gente de otras carreras?**

— No, durante la carrera, no.

— **¿Y en algún curso o en tu trabajo, te pasó de trabajar con gente que estudió otras carreras?**

— Sí, no otras carreras de la facultad, sino otras carreras en general. En mi trabajo anterior trabajaba con gente que era la mayoría de la facultad y de Comunicación. La verdad es que no trabajé con gente de la facultad de otras carreras. Quizás con algunos, pero no aplican demasiado, porque no estaban muy en la carrera. Por ahí de Filosofía y Letras, ponele, en mi trabajo anterior. Pero habían hecho 5 materias.

— **Pero quizás ahora trabajás con gente de carreras que no son la tuya aunque no sean de Sociales.**

— Sí.

— **¿Y sentís que te enriquece ese intercambio?**

— Creo que sí. La mayoría de mis compañeros de ahora estudió Marketing, Publicidad, en universidades privadas. Entonces, me parece que está bueno, porque yo apporto un valor mucho más cualitativo y de análisis, que es lo que la carrera me dio. Y ellos tienen otra cosa, mucho más concreta: “tenemos que analizar esto, y éstos son los métodos”. Tienen otro vocabulario más específico, más del mercado, que el que

puedo llegar a tener yo. Entonces está bueno el complemento. Por ahí nos pasa que haciendo reportes para SAP de cargas de social media, performance, bla bla, los chicos hacen el reporte en función de lo que ellos saben de reportes de marketing, de KPIs, etc. Y yo quizás les doy el análisis cualitativo de los datos: “Esto pasó porque acá tuvimos este contenido, quizás tendríamos que incluir este otro”. Y eso es más comunicacional.

— **¿Sentís que te hubiera gustado compartir más materias con gente de otras carreras?**

— Sí, no sé si de otras carreras de la facultad, o de la universidad. Quizás no de la UBA, sino de otras universidades. Yo antes era anti-universidad privada. Sigo bancando la UBA a muerte igual, no estudiaría en una universidad privada, pero me parece que tienen otra cosa que a nosotros nos enriquecería. Quizás la facultad está muy alejada de lo que es la realidad, el mercado laboral, y vos te encontrás con que llegás al mundo laboral y hay mil cosas que no podés aplicar. Te querés morir, porque decís “yo estudié un montón, sé un montón de cosas”...acá nombro a Bourdieu y nadie tiene idea de lo que estoy hablando. En cambio, ellos tienen cosas mucho más específicas que son lo que en el mercado te van a pedir. Quizás estaría bueno ese intercambio.

Entrevista Nº 10. Estudiante de Relaciones del Trabajo

Edad: 24 años

Estudios: Relaciones del trabajo. Planea graduarse hacia diciembre de 2013.

Fecha: 21/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada de manera presencial

—Para empezar, la idea es que me cuentes un poco de vos. ¿Cuántos años tenés?

— 24, estoy cumpliendo 25 este mes.

— Y vos estudiás Relaciones del trabajo. ¿Estás haciendo alguna orientación dentro de la carrera? No sé si hay orientaciones

— Orientaciones, no hay, es la Licenciatura en Relaciones del trabajo. Lo que sí hay es un título intermedio, que tiene tres orientaciones, que son tres materias más, un cuatrimestre más, digamos. Pero tenés que tener ciertas materias aprobadas y la verdad es que no conviene, porque al año siguiente, si te esforzás, ya tenés la licenciatura. Es para la gente que hace la carrera a un ritmo mucho más tranquilo, con mucho laburo y dice 'De última, llego hasta acá y después voy viendo'.

— Y vos estás trabajando, ¿en qué trabajás?

— En un banco, el Supervielle.

— ¿Y qué es lo que hacés?

— Estoy en la parte operativa, administrativa. Data entry, carga de operaciones, conciliación de cuentas.

— O sea que no tiene especialmente que ver con tu carrera.

— Nada que ver (se ríe).

— ¿Y a qué te gustaría orientar tu carrera en el futuro?

— Laburando en el banco, fui descubriendo que también me gustan otras cosas, además de Relaciones del trabajo. Me gustaría hacer un MBA o un master, algo. Me gusta el negocio financiero. Dentro de recursos humanos, pero orientarlo para ese lado. Para un Master en Finanzas capaz que no estoy preparado, porque la carrera no está demasiado relacionada, y lo que más me gustaría es un MBA, que estuve averiguando, peor necesitás un mínimo de edad, que no tengo.

— ¿Cuál es el mínimo de edad?

— En la Di Tella, es 27 años, en otras, 30. La carrera a mí me gustó mucho, de hecho, me enganché. Yo estaba en Comunicación antes y no me estaba yendo muy bien, y acá me enganché y me empezó a ir muy bien. Me sentí más como pez en el agua.

— **Y ahora, pasando otro eje que tiene que ver con la escritura, contame, ¿qué se escribe durante la carrera de Relaciones del trabajo?**

— En general, tenés mucha historia del movimiento obrero, también ves mucha historia argentina en profundidad. En cuanto a escribir, no es como en comunicación, que tenés mucho para escribir, en general acá pasa más por leer.

— **Pero por ejemplo deben escribir trabajos prácticos, parciales...**

— Sí, por ejemplo, tenemos que ir a visitar empresas. Ponele, en una materia que era Condiciones de trabajo, y veías la Ley de Riesgos de Trabajo, vas a visitar una empresa y, disimuladamente, revisás qué está funcionando bien, qué no, por qué, qué dice la empresa, qué dicen los trabajadores.

— **¿Hacés un diagnóstico?**

— Exactamente eso, un diagnóstico de lo que está pasando. Las organizaciones, la impresión de la empresa y la de los trabajadores y cómo difieren. Pero la escritura es más analítica, no tan al estilo de la literatura.

— **¿Alguna otra cosa que se te ocurra, que sea típica de la carrera?**

— Al principio de la carrera, en materias como Administración de empresas o administración de personal, teníamos trabajos en los que, de a 4 o 5 personas, simulábamos ser una empresa. Una consultora, que prestaba servicios de recursos humanos a otra empresa. Y tenés que armar el nombre de la empresa, la visión, la misión, objetivos, a qué te dedicás, el plan de negocios, la estrategia, las políticas de recursos humanos, el legajo (teníamos que armar un legajo con toda la documentación, AFIP, ANSES, todo lo que estábamos viendo en la materia que tenía que tener), todos los formularios. El organigrama de la empresa, todo lo que sería la organización, lo más amplio y lo más específico posible. Para ese trabajo éramos 10 en cada grupo, eran grupos muy grandes.

— **¿Y cómo escribían entre tantos?**

— En general, te terminás dividiendo el trabajo.

— **Cada uno hace un pedacito.**

— Te juntás una vez cada tanto. Nunca estábamos los 10, la verdad era esa, porque es muy difícil. Estábamos 8 o 7. Mucho mail, hoy por hoy la tecnología ayuda mucho. Más porque, como sabés, en la UBA no vivimos a la vuelta. Hay gente que vive en cada punta de la ciudad, entonces es muy difícil. Capaz decíamos “los que viven en zona oeste se juntan un día, los que viven en zona norte, otro”, y hacíamos una división.

— **Claro. O sea que son todos trabajos bastante orientados a lo que es el campo laboral.**

— Te hacen llevar mucho a la práctica lo que ves en la teoría. La verdad que está muy bien.

— **¿Algún otro trabajo que se te ocurra?**

— La carrera me pareció la más relacionada de la facultad con lo que es ciencias económicas. Incluso porque tenés Estadística 1 y 2, Economía (Micro y Macro), Estructura económica. Igual tiene mucha diferencia con lo que son las carreras de recursos humanos en las privadas, por ejemplo, que son mucho más prácticas, sin teoría. Te enseñan a trabajar, digamos. Pero no te enseñan por qué estás haciendo lo que hacés o cómo debería ser, cómo funciona en otro lado... Y tiene mucho marco legal, muchísimo. Tenemos más derecho laboral que en la carrera de Derecho.

— **Y, contame, ¿en qué materia se escribe más?**

— En las de historia. Justamente estoy cursando Historia del movimiento obrero.

— **¿Tenés trabajos prácticos o parciales?**

— Tenés trabajos y parciales.

— **¿Y parciales domiciliarios o presenciales?**

— Todos presenciales. Tuve un solo parcial domiciliario en una optativa. Y la mayoría son escritos.

— **¿Y los trabajos prácticos, en qué consisten, en general?**

— Cuando son individuales, son algún análisis de una fuente...

— **¿No tenés que contar lo que dijo un autor?**

— No, son más analíticos. Por ejemplo, tenés que comparar lo que dicen dos autores al respecto de un mismo tema, decir cuáles son las diferencias, cuál es tu postura. En el momento en que tomás una postura, exponiendo por qué. Se apunta mucho a la conceptualización y al entendimiento. No pasa por contar, no es descriptivo. De hecho, si llegás a describir nomás, te va a ir mal. De hecho, creo que es muy típico de la UBA, no solo de esta carrera.

— **¿Qué es lo que te resultó más fácil y más difícil escribir a lo largo de la carrera?**

— En general, me sorprendió, tengo que admitir, que no me costaron demasiado los textos. Sí me pasó con una materia, que teníamos que leer un texto de Weber y hacer un trabajo. Me costó bastante desarrollar las ideas de un autor que no había terminado de entender. El área más filosófica me cuesta, tanto entender como escribir. Pero otras cosas, no. Tampoco tuve que escribir tanto en la carrera.

— **Quizás comparado con lo que se escribía, por ejemplo, en Comunicación, en Taller 1, dónde se trabaja con ficción...**

— Claro, era más desarrollar algo de la nada.

— **¿Y eso te resultaba más complicado?**

— Más complicado, pero al mismo tiempo, más rico. Desarrollás la creatividad, también. Me ha servido inclusive acá.

— **¿Sentís que te sirvió?**

— Siiiií. Aprendí a escribir...yo era muy acotado para escribir, muy conciso. Hay profesores que les gusta, pero otros que no. Yo te contesto la pregunta, no soy muy... Y acá te piden desarrollar más la idea. Si bien no tenés que escribir cosas que no tienen que estar, tampoco algo tan conciso. Haber podido desarrollar el discurso, un lenguaje más amplio, que capaz de secundaria venía muy acotado, me vino bien.

— **¿Hay algo que te hubiera gustado escribir más a lo largo de la carrera, algo que habría que trabajar más?**

— Sí...hubiera estado bueno hacer un ensayo, algo más extenso e individual.

—**El ensayo también tiene ese componente más subjetivo, ¿no?**

— El tema es que la carrera no tiene tesis. Más allá de que, por un lado, digo “Uy, zafé, más fácil”, la verdad es que hubiera sido interesante tener una tesis. A mí me hubiera gustado.

— **Un trabajo más de integración, ¿por ahí?**

— Claro, una vez que llegás al final, integrar todo lo que aprendiste en las distintas materias que, además, te lo vas olvidando. En mi caso, yo no trabajo de lo que estudio, entonces te vas olvidando las cosas. Con una tesis...capaz no una muy amplia, una tesis más sencilla...

— **Un trabajo final, un trabajo de fin de grado.**

— Algo así. Y un seminario para eso, orientado a hacer la tesis. Al partir vos de cero, solo, me parece que hubiera desarrollado mucho más el hecho de tener que retroceder un montón en el espacio de la carrera y volver a aprender...también hay cosas que cambiaron en el tiempo. Volver a retomar esas cosas. Ver todo lo que fuiste aprendiendo, que lo fuiste relacionando y no te diste cuenta. Me parece que hubiera sido muy rico. Aunque sea un ensayo de 20 hojas, pero hubiera sido muy interesante.

— **Un trabajo que te obligue a hacer ese ejercicio de síntesis, digamos.**

— Sí.

— **¿Y te pasó, cuando tenías que escribir textos para una materia, que te hicieran devoluciones sobre la textualidad, sobre cómo lo habías escrito, más allá del contenido?**

— La verdad que no.

— **¿Sentís que no hay un foco en eso?**

— Capaz que lo hay y tuve suerte. Depende mucho del profesor, igual.

— **¿Por ahí, observaciones que el profesor hiciera sobre cómo escriben?**

— Alguna vez me habrán puesto “No desarrolla bien la idea”. Capaz que vagamente escribís lo que pensás que está bien y no terminaste de contestar lo que estaban preguntando. Capaz que no entendiste la pregunta, o que la escribiste mal. Pero nunca algo particular sobre la redacción, u ortografía.

— **¿Y en tu trabajo qué escribís?**

— Y en mi trabajo, la verdad, lo único que escribo son mails. Es muy social mi trabajo, estoy todo el tiempo con clientes, internos o externos. Mucho teléfono, mucho mail. Pero, en cuanto a escribir, más allá de algunos mails formales, no tengo demasiado.

— **¿Qué lugar te parece que ocupa la escritura en el desempeño profesional de alguien que se gradúa de tu carrera?**

— Bueno, eso depende de a qué quieras orientarte vos. En general, la carrera me pareció bastante ligada a lo que es la investigación. Lo que pasa mucho en la facultad de Sociales. Va por ese lado, muchas materias buscan eso: el trabajo práctico de investigación, buscar fuentes, relacionar, conceptualizar, debatir. Mucho por el lado de qué dice este autor, qué dice este otro, qué pensás vos. Traer autores antiguos, otros más modernos, ver por qué opinaban lo que opinaban, qué pensarían ahora. Todo eso está muy metido en la carrera. Y te llevan a investigar mucho. Por ejemplo, tuve dos o tres trabajos en los que teníamos que ver un conflicto laboral actual, sindicato-empresa, ir a entrevistar a ambos bandos...Primero investigar por tu cuenta, por fuentes, por periódicos, Internet, qué se decía, porque a veces los medios son una postura más. Ir a entrevistar, si se daba, a un delegado del sindicato, que por suerte se pudo. Hay veces que no se puede, porque no quieren dar su impresión. Y comparar lo que se dice, lo que dicen ellos que están adentro. Pasa mucho con cooperativas de trabajo, empresas recuperadas. Es muy interesante ver cómo ellos trajeron la empresa de vuelta y la mantienen ellos. Así como les da apenas de comer, ellos después de laburar 30 años en un mismo lugar, tienen la camiseta puesta. Por ese lado, mucha investigación. Sencilla, capaz.

— **Yo te había preguntado por el lugar que tiene la escritura en el desempeño profesional de un graduado de tu carrera**

— Ah, sí, me fui de tema. Depende adónde lo orientes. Si vos te querés orientar por el lado de la investigación, más allá de que en la carrera lo vas a tener, es muy importante. Lo vas a tener todo el tiempo presente, vos como persona que querés investigar y la facultad, que te va a llevar por ese lado. Ahora, si vos querés trabajar en una empresa en recursos humanos, probablemente la escritura no tenga tanto peso. Sí en cuanto a desarrollar un lenguaje óptimo para trabajar, pero no en cuanto a investigar, escribir ensayos, escribir en una revista.

— **Igual, me imagino que depende que rol tengas. Por ejemplo, un rol de comunicación interna...**

— Claro, totalmente, depende de adónde vos te quieras orientar. A mí, más allá de que una persona decida o no investigar, me parece que la escritura es primordial. El habla también, el lenguaje en sí, porque en todo...por ejemplo, en Psicología del Trabajo se ve mucho el tema del lenguaje corporal, para la entrevista. El lenguaje, la comunicación están presentes todo el tiempo. La escritura también, si vos tenés que redactar tu curriculum, qué ponés primer, qué ponés después. Si bien es algo conciso, sencillo, resumido, es importante. O una carta de presentación, o si te piden desarrollar un texto en inglés, tenés que tener escritura. Me parece que no podés dejarla de lado en ningún tipo de trabajo.

— **Pasando a otro eje, que tiene que ver con las tecnologías, ¿con qué dispositivos tecnológicos contás vos, en tu vida, en el trabajo, en el día día?**

— Tengo un apéndice de mi mano que es el celular, que lo tengo bastante presente.

— **¿Con Internet?**

— Sí, sino, no es celular. No tengo tablet, tengo computadora de escritorio. Pero después no tengo ninguna otra cosa...escucho música en el celular, veo Facebook en el celular, está todo ahí. Me gustaría tener una notebook, por ejemplo, por una cuestión de comodidad.

— **¿En el trabajo, también tenés una computadora de escritorio?**

— Sí.

— **¿Y usás Internet?**

— Sí, en el trabajo tengo bloqueadas muchas páginas, no puedo entrar a Facebook. Me parece bien igual, es muy difícil que la gente no se disperse. Como yo soy operativo, es la parte de "la fábrica" del banco, entonces es la parte más restringida. Yo me las ingenié para tener Hotmail, toqueteé un poquito y me las ingenié. Pero sino, tenés acceso solo a las páginas de Internet que tenés que usar, por ejemplo, del broker de seguros, del sistema que usamos. Pero sino, en mi vida, uso Internet todo el tiempo. Lo que se te ocurra, lo busco por Google.

— **¿Y para qué usás Internet, qué usás de Internet?**

— Redes sociales. Tengo Facebook y Twitter.

— **¿Y para qué las usás?**

— Twitter, generalmente para quejarme del gobierno. Es como un método de descarga. Escribís un mensaje y generalmente te contestan, un debate puede haber. También lo uso mucho para ver el clima o el estado de los subtes, si estoy en la calle.

— **Para acceder a información inmediata.**

—Sí, hoy no podemos estar sin eso. Por eso necesitamos tecnología todo el tiempo encima, en la mano. No podría esperar a llegar a mi casa para ver cómo va a estar el subte mañana. Uno se acostumbra. Facebook lo tengo siempre abierto, más allá de que uno lo use o no. Lo uso como chat, para hablar con gente, o veo videos en YouTube, cosas que suben, información más banal. Lo uso para leer el diario, me gusta leer más de uno y no me voy a comprar en un día cinco diarios. Leo quizás la misma nota en varios diarios, tres o cuatro, para ver distintas perspectivas. También algún foro, de algún tema que me interese, artículos de recursos humanos. Directamente agarro Google y busco.

— **¿Siempre buscás por Google o hay algún otro buscador, alguna otra fuente que uses?**

— Para lo que es recursos humanos, busco mucho en LinkedIn. Tengo ciertos grupos de recursos y se arman debates. O también avisos de trabajos. Después, en general, googleo.

— **¿Alguna otra herramienta que uses? ¿Skype?**

— Skype me gustaría, pero no puedo, porque no tengo camarita y no me lo dejan ni abrir, tengo un problema con eso. Así como me gusta la tecnología, soy medio cavernícola.

— **¿Alguna vez hiciste algún curso por Internet o con algún apoyo de tecnología?**

— Algún curso formalmente hecho por Internet, no, pero me gustaría. Vengo teniendo esa idea y nunca lo hago.

— **¿Qué tipo de curso te gustaría hacer?**

— En un momento, casi me meto a estudiar inglés, pero no tengo Skype. Lo estoy haciendo cara a cara ahora, pero me gustaría ver cómo es un curso así. Lo que pasa es que hay veces que son muy autogestionados y al perder la presión de que hay que estar en la clase siguiente o algo, colgás un poco. Yo, por ejemplo, quería aprender sobre electricidad, porque me interesaba para mi casa, para no tener que estar llamando a un electricista. Me bajé todo, estudié dos días y después no toqué nada más. Al no estar en clase... Hay gente que, al contrario, es muy autogestionada. Yo, soy un poco más...necesito la facultad.

— **Necesitás un horario, marco.**

— Pero por el lado de idioma, me gustaría probar, estudiar con un nativo.

— **¿Y te sentirías más cómodo pudiendo estudiar desde tu casa, por ejemplo?**

— Y, tiene sus comodidades, arreglás el horario que te queda mejor, no tenés que estar a la noche viajando a tu casa, no tenés frío, no tenés calor, es un ahorro de plata también, en muchos casos. Tiene muchas facilidades.

— **¿Y en las materias de la facultad, tuviste alguna experiencia en la que se incorporaran tecnologías?**

— Muy poco. Tuve Computación sin computadoras. Tuve que dibujar un Excel en la hoja. Eso fue lo más triste que viví.

— **¿Tienen computación como materia?**

— Sí, se llama Computación y Sistemas de la información.

— **¿Y no usan computadoras en ninguna clase?**

— No, no hay.

— **¿Entonces cómo les explican?**

— Bueno, Excel fue lo más chocante, porque los diagramas de flujo, por ejemplo, se pueden dibujar. Ahora, cuando tenés que ver Excel sin computadora y el examen te lo toman sin computadora... está bien, tenés el concepto de la fórmula, ves funciones...

— **¿El profesor tiene computadora o te explica con un Power Point, o en el pizarrón?**

— Te juro que tenés que estar en esa clase. Fue interesante, la verdad. Entendés cómo funciona la fórmula. Para mí, igual, yo sin computadora no entendía la materia. En el caso de Excel, te dan una base para que practiques en tu casa. Porque si vos hacés la fórmula en una hoja, no ves si salió bien. Entonces, en tu casa podés usar el Excel para probarlo.

— **¿Y vos sentís que aprendiste?**

— Aprendí más que nada practicando por mi cuenta en el Excel. En la clase, la verdad que no. Lo que sí tiene es mucho razonamiento. Con el tema de los diagramas de flujo, te incitan a razonar, más allá de que es abstracto, al no tener la computadora. Pero yo la materia la sacaría o pondría computadoras.

— **¿Y alguna materia donde sí usaran algún recurso tecnológico?**

— Tuvimos que hacer presentaciones con Power Point, pero en cuanto al uso de tecnologías, son bastante precarias todas.

— **¿Mail, por ahí, usan?**

— Sí, y usás Word, Excel, capaz algunos usan Access. Correo electrónico sí se usa, todos los días, con los profesores. También en algún momento usamos SkyDrive, para compartir un trabajo práctico, e incluso para mandárselo al profesor. O una casilla de mail común en la cátedra, de la que todos teníamos la contraseña para ingresar. Algún grupo de Yahoo. Pero siempre atrasados en cuanto a la tecnología. Igual muchos de los alumnos que van a la Facultad no disponen de los medios para acceder a la tecnología. Yo sí, pero muchos no tienen computadora. Entonces no pueden arriesgarse a usar una tecnología muy novedosa, si los alumnos que asisten no la tienen, o no pueden acceder a ella de alguna manera. Distinto es en la UADE, por

ejemplo, porque si pueden pagar la cuota, asumo que pueden usar una computadora. Más allá de alguno que tenga una beca.

— **¿Te parece que habría que incorporar más las tecnologías a la carrera?**

— Yo creo que sí, es necesario que haya computadoras en la facultad. Hay tres computadoras en la biblioteca, para buscar información por tu cuenta. Porque si hoy vos aprendés a hacer un Excel en una hoja, después en la empresa que trabajes, cuando vayas a trabajar, vas a tener que usar una computadora. Eso le falta mucho a esta carrera en la UBA: que lo que aprendés pase adonde vas a trabajar. El 90% de los que estudian esta carrera va a ir a trabajar a una empresa, a una consultora. Falta la parte de práctica.

— **Y más allá del recurso tecnológico, ¿te parece que las materias deberían incluir más interacción con tecnología? Por ejemplo, usar una plataforma virtual, en la que resuelvas alguna actividad, tengas alguna tutoría a través de Internet, lo que sea.**

— Totalmente. De hecho, en Económicas eso existe, yo creo que se tiene que incorporar. No tenemos cursos a distancia, por ejemplo. Por ahí, cada quince días tener algún encuentro vía videoconferencia, para ver dudas de los temas, que haya una plataforma común. Hay un montón de cosas. Y hay profesores que se dan maña, y otros que se restringen un poco justamente porque no todos los estudiantes pueden acceder a la tecnología. Pero falta mucho. En algún momento, yo creo que el aula física se va a acabar, porque de hecho el alumno no te puede prestar atención más de una hora. Clases de 4 horas, hoy por hoy, me parecen excesivas. Quizás ver las clases en video o Internet, obviamente teniendo cada 15 días una tutoría. El cara a cara tiene que estar siempre, pero puede tener menos presencia, o por lapsos más cortos. 4 horas de clase son una pérdida de tiempo, porque a la hora y media ya dejaste de escuchar.

— **Pasando a otro eje, ¿escuchaste a hablar de los TEX que organiza la carrera de Comunicación? Son talleres extracurriculares. ¿Te llegó algún mail o alguna información al respecto?**

— La verdad que no.

— **(Le explico de qué se tratan). ¿Te parece que si te llegara información de la convocatoria te podría interesar participar?**

— Sí, de hecho, me parece que lo que le falta es difusión. Me parece muy útil.

— **Y pasando al último eje, vos a lo largo de la carrera, ¿pudiste cursar con estudiantes de otras carreras, en alguna materia?**

— Creo que en optativas. Creo que en Relaciones del trabajo, disciplinamiento laboral y nuevas subjetividades en el trabajo. Había gente de Sociología.

— **¿Sentías que el hecho de que hubiera gente de diferentes carreras enriquecía la clase? ¿Se generaban discusiones?**

— Sí, se generaba mucho debate. Las optativas, en general, fueron materias de mucho debate. No tanta lectura, pero mucho debate en clase y análisis. La gente de Sociología se ponía a hablar de autores como Weber que, si bien yo los veo, tengo un entendimiento de los conceptos, ellos los trabajan mucho más y tienen una postura muy formada. Lo ven toda la carrera. Y es interesante escucharlos. Para mí fue muy rico. Incluso me gustaría que hubiera gente de otras carreras: Ciencia Política, Comunicación. Me parece que estaría muy bueno.

— **¿O sea que te gustaría que hubiera más posibilidades de cursar con gente de otras carreras?**

— Sí, siempre que no sean materias tan específicas de una carrera. En Liquidación de sueldos, la gente de Comunicación se pega un tiro. Pero Sociología del trabajo, tranquilamente la podría cursar gente de varias carreras. También me gustaría tener más optativas dentro de la carrera.

— **Y en tu trabajo, ¿trabajás con gente de otras carreras?**

— Sí, sí, hay gente de Económicas de la UBA. Trabajé con otro de Relaciones del Trabajo de la UBA, Psicología. Muchos de Económicas, de la UBA.

— **¿Sentís que el hecho de que haya gente de diferentes carreras enriquece el ámbito laboral?**

— Sí, porque todos tienen una forma de ver las cosas diferente, un conocimiento diferente, un pasado diferente. Yo no sabía muchas cosas de contaduría de mi trabajo, y me las explicaron los que estudian Contabilidad o Administración. Yo soy el referente de lo que es recursos humanos, ponele, entonces si en el recibo de sueldo no entienden algo, me preguntan a mí. Hay una combinación de conocimientos y experiencias. No me gustaría trabajar en un lugar donde todos hayan estudiado recursos humanos.

Entrevista Nº 11. Estudiante de Relaciones del Trabajo

Edad: 51 años

Estudios: Relaciones del trabajo. Planea graduarse hacia diciembre de 2013.

Fecha: 23/10/2013

Comentarios: Entrevista realizada de manera presencial.

—Para empezar, la idea es que me cuentes un poco de vos, sobre tu perfil. Me habías dicho que tenías 51 años.

—Sí.

— Sé que estudiás Relaciones del trabajo, ¿tienen alguna orientación dentro de la carrera?

— No, la licenciatura no tiene. Sí tiene orientación si hacés el título intermedio.

— ¿En qué año empezaste la carrera?

— Empecé el CBC en el año 2005 y me llevó 3 años, porque hacía mucho que no hacía nada exigido y aparte porque mis papás se accidentaron, así que estuve casi un año sin poder hacer nada. Empecé la carrera en el 2008 y la termino en diciembre. Me falta esta que estoy cursando y un final, que lo iba a dar mañana pero estoy arrugando, así que me parece que lo voy a dar en diciembre.

— Además, ¿vos trabajás o hacés alguna otra actividad?

— Sí, trabajo desde los 18 años en una empresa del rubro alimenticio, donde con esto de la globalización la empresa cambió como cinco veces de nombre. Y soy mamá de dos chicos y tengo nietos ya, soy abuela.

— ¿Y en qué trabajás, qué es lo que hacés?

— Siempre estuve en Operaciones, pero en este momento estoy en el sector de Capacitaciones, que si bien depende de Recursos Humanos, no está directamente ligado. Está más ligado a Operaciones. Yo tengo todo capacitaciones del sector de Operaciones, todo lo que es planta.

— ¿Y siempre estuviste en eso, dentro de la empresa, o fuiste cambiando?

— Hace 3 años que estoy en Capacitaciones, pero el grosor lo tuve en Operaciones. Hacía liquidación de Premio a la productividad y a su vez, asistía a un Gerente y a la Dirección cuando la secretaria se iba de vacaciones, estaba enferma.

— Ahora que estás terminando la carrera, ¿te interesa seguir en lo mismo que estabas haciendo o te gustaría hacer algún cambio, orientarte hacia otra cosa?

— Hay algunas materias los sábados que son sobre capacitación y pensaba anotarme este cuatrimestre, pero preferí terminar con la carrera, porque sino siempre estoy a las corridas.

— **O sea que estás con ganas de seguir estudiando.**

— Sí, no tan exigido, pero quiero seguir.

— **Y en el trabajo planeás seguir en lo mismo.**

— Sí, a mí no me cambia absolutamente nada. Esto lo hice por una asignatura pendiente que tenía yo. Y lo que sí me encanta es el área de recursos humanos. A mí no me pongas con números. Yo necesito estar con la gente, saber qué les pasa, que estén conmigo.

— **Pasando a otro eje que tiene que ver con la escritura, me gustaría que me cuentes, durante la carrera, ¿qué tipo de textos se escriben?**

— Hacemos monografías, algún trabajo de campo.

— **¿Cómo son las monografías?**

— Te dan un tema. Por ejemplo, la última que hicimos fue el año pasado, sobre el tema de las cesantías de profesores en la facultad. Tuvimos que hacer una para Comportamiento y ética organizacional. Esa era la segunda nota y nos llevó muchísimo trabajo, casi todo el cuatrimestre.

— **¿Era más como un informe de investigación?**

— Sí, ellos lo llaman monografía, pero en realidad era más una investigación de campo. Ellos te daban el tema y vos lo encarabas por donde quisieras. Nosotros primero averiguamos todo lo referente a la facultad y después analizamos por qué y si tendría una solución. Y fue bastante bueno el trabajo, porque después nos invitaron a exponerlo en una de las clases y después va a competir no sé en dónde.

— **O sea que ustedes podían hacer un análisis personal.**

— Sí, en esta carrera te dan mucho espacio para eso. Puede gustarte o no, pero nunca te van a coartar o condicionar, siempre te dejan volar. Eso es lo que tiene de bueno, que podés expresarte libremente.

— **O sea que el tipo de textos que escriben no son restrictivos en cuanto al formato.**

— No, de hecho hay diferentes ideologías, autores en los que te basás.

— **¿Y también en la manera de escribir el texto sentís que tenés una amplitud? Porque a mí me interesa bastante esto de la textualidad: qué se escribe, cómo se escribe.**

— Es una realidad que hoy a los chicos les cuesta mucho escribir. Yo te puedo decir que a mí no me cuesta, porque tengo más edad y vengo de una época en la que sí te hacían escribir. Hoy, me parece que con esto de la computadora, los celulares, se ha perdido un poco. A mí, en particular, no me cuesta, pero trabajé con chicos de tu edad y sí les cuesta escribir, que vos decís: “Pero esto no lo podés presentar, porque está muy bueno lo que decís, pero no cómo lo decís, tenés que narrarlo de otra manera”.

En algunos grupos yo hacía el “make up”, porque tenía un poco más de noción de cómo escribir.

— **¿Y, en general, ustedes reciben devoluciones de los profesores acerca de cómo están escritos los textos?**

— La mayoría, sí. Algunos no, se los llevan y te dicen “aprobaste” y nada más.

— **¿Pero las correcciones focalizan en cómo está escrito el texto o van más al contenido de la materia?**

— Van más al contenido. Pero algunos profesores te dicen: “Chicos, ya están en la facultad, se están por recibir, no pueden escribir como escriben. Cuiden la sintaxis, las reglas de ortografía”, ese tipo de cosas.

— **¿Son devoluciones más generales, o vos viste alguna vez que se sienten con algún chico a revisar, a pensar?**

— No, más generales, de hecho algunos profesores ni nos dicen. Solamente “aprobaste” y ya está.

— **Y, retomando un poco el tema de los tipos de textos que se trabajan, me comentabas que escribían monografías, ¿qué otros textos escriben?**

— Resúmenes te diría que no, solamente los hacés vos para estudiar, pero no te los piden. Escribir, se escribe poco. Monografías, parciales, algún trabajo.

— **¿Parciales domiciliarios?**

— He tenido dos domiciliarios en mi vida, en toda la carrera.

— **O sea que en general son presenciales.**

— Sí, son presenciales. Esta investigación de campo. En Derecho 4 hicimos otro, tuvimos que montar una compañía donde teníamos varios casos de personas con accidentes diferentes. Te daban las pautas y vos tenías que decir cómo lo desarrollabas, qué ibas a hacer y qué no.

— **Era como un estudio de caso.**

— Exactamente, de 9, que éramos el grupo. Cada uno tenía su caso diferente y después se compaginaba. Y había temas en común: al estar todos en la misma empresa, tenías un convenio colectivo igual, pero cada cual redactaba su caso.

— **O sea que era un trabajo individual, en algún punto.**

— Sí, después entre todos debatíamos, decíamos: “Che, acá me parece que la pifiaste”.

— **¿Y algún otro texto que se te ocurre? La pregunta apunta a entender las particularidades de la carrera, qué se escribe en cada carrera.**

— No, los parciales, monografías, algún trabajo de campo como estos dos. Ah, en una materia, que fue Economía solidaria, tuvimos que ir a una empresa recuperada y averiguar cómo lo hicieron y después narrarlo.

— **¿Y tenía una dimensión más subjetiva, era más como una crónica de lo que hicieron?**

— Sí, pero siempre teníamos que basarnos en los textos

— **¿Pero tenía más relato en primera persona?**

— No, era en tercera, porque eran los trabajadores, “ellos”. Nosotros compilábamos. Aparte como era en grupo, era siempre “Nosotros vimos”, o “hicimos”.

— **Claro. ¿Cómo es el tema de escribir en grupo, cómo se escribe en grupo?**

— Normalmente, por cuestiones de tiempo, y en base a lo que yo he hecho (pero sé que no es la mayoría así, la mayoría por ahí se junta), somos grupos tan... Yo vivo en el Tigre, hay gente que viene de Constitución, otros que vienen de Almagro. Entonces, juntarte es una locura. Nos juntamos por ahí una vez para ver los temas y repartir: “vos hacé esto”, “vos hacé lo otro” y después nos lo vamos pasando por mail. Muchas veces terminás laburando online. Yo tengo una compañera que se recibió el año pasado, con la que por ahí estábamos online haciendo un laburo hasta las 3, 4, 5, 6 de la mañana. No dormíamos.

— **¿Trabajaban online cómo, con alguna aplicación?**

— No, ella hacía lo de ella, yo lo mío y nos comunicábamos por Skype, por mail, por teléfono, lo que fuera.

— **Trabajaban al mismo tiempo pero cada una en su casa.**

— Yo por ejemplo no tengo problemas para salir de mi casa, pero hay gente que tiene sus obligaciones, su marido, su casa, se complica. En mí, resultó bastante bien. Y después yo era la que me encargaba, en la mayoría de los grupos, del “make up”.

— **Cuando vos decís “make up”, es pegarle una leída al final**

— Sí, la leída final, correcciones, “esto me parece que lo podemos decir de esta manera y queda más académico”, eso es el “make up.”

— **Y quizás también homogeneizar, ¿no?**

— Sí, porque quizás vos traés una cosa que tiene que ir enganchada con lo mío, y cómo enganchamos.

— **¿En tu experiencia personal, qué textos te presentaron más y menos dificultades a la hora de escribir?**

— En realidad, yo soy muy lenta leyendo, así que todo eso que tuviese mucho para leer, que no fuera tan actual

— **Pero yo te pregunto desde la escritura**

— Por eso.

— **Ah, cuando vos previamente tenías que leer.**

— Sí tenías que hacer mucha lectura, yo soy lenta para leer, los tiempos que no te ayudan, entonces ahí se me complicaba más, peor por una falta de conocimiento. Yo para escribir me mando y no tengo problemas, no me cuesta la escritura.

— **Pero quizás te sentís más cómoda escribiendo algunos tipos de texto antes que otros.**

— Me siento más cómoda con lo que es actual. Si tengo que hablar del capitalismo y de la revolución industrial, necesitás mucha lectura previa. Lo actual es como que lo viviste y tenés una noción más vívida.

— **Está más cerca de tu cotidianeidad, quizás.**

— Sí.

— **Entiendo. ¿En qué materias te parece que se trabaja más con la escritura durante la carrera?**

— Sociología, Psicología, Seguridad Social. Igual en nuestra carrera en general no se escribe mucho. Normalmente, son los dos parciales y chau. Hay un grupo selecto de profesores que te hacen laburar y escribir más, que son los de esta materia. Pero son excepcionales, no es una carrera que demande mucha escritura.

— **¿Y qué es lo que te hacían escribir en estas materias?**

— Estos trabajos. Después, olvidate. Es ir a la clase, tomar nota y leer.

— **Y, personalmente, ¿sentís que hay algo que te hubiera gustado escribir más durante la carrera, que faltó, que te hubiera interesado trabajar más?**

— En realidad, me parece que hay materias que podrían haber sido más ricas y por el profesor o profesora que nos tocó, no lo fueron. En cambio hay otras, como las que te comentaba, que te hacen hacer trabajos, hacer cosas.

— **Entonces, por lo que me decías, hay materias en las que se podría escribir más, hacer más trabajos escritos.**

— Exactamente, más trabajo de campo.

— **¿Qué lugar te parece que tiene la escritura en el desempeño de alguien que se gradúa de tu carrera?**

— Yo creo que es muy importante, porque desde el momento en que estás tratando con gente deberías escribir la palabra exacta para cada persona. No a todas las personas llegás de la misma manera. Entonces me parece que las palabras que usemos van a hacer que nos hagamos entender mejor y que llevemos mejor esta carrera al campo.

— **Claro, entonces tendría que ver con estos vínculos interpersonales que tienen que construir. Ahora, pasando a otro eje que tiene que ver con la tecnologías de la información, ¿de qué dispositivos disponés vos en tu vida, en tu día a día, en el trabajo, en tu casa?**

- Computadora, bueno, notebook en realidad, celular...
- **¿Computadora tenés en tu casa y en el trabajo?**
- Sí, en realidad la del trabajo la llevo y la traigo conmigo. Y en mi casa también tengo una notebook, por las dudas, de backup siempre.
- **¿En el celular tenés Internet?**
- Sí. Y después tengo algún grabador, que uso para las clases, para escuchar música también.
- **¿Y usás mucho Internet en tu día a día?**
- Sí.
- **¿Para qué la usás?**
- Las 9 horas laborales, por el tema de los mails y porque tenemos una página de Intranet.
- **¿Vos con la Intranet cómo interactuás? ¿Navegando o tenés que subir contenidos?**
- Es un portal donde entrás y ves las noticias de la empresa, o las novedades
- **Ah, para leer e informarte, digamos.**
- Y en mi casa la uso mucho. Pago impuestos, para todo lo que sea transacciones bancarias, no voy a ningún banco. Lectura, muchas lecturas online, más que nada de la facu. Ahora que quiero terminar, no estoy leyendo otra cosa.
- **¿Materiales digitalizados?**
- Sí. Y alguna vez lo uso también como distracción, como relax. Las redes sociales...
- **¿Qué redes sociales usás?**
- Facebook. Con Twitter me quise meter pero no me engancho. Y Skype, que me ha servido para muchas cosas, sobre todo en la carrera. Y algún jueguito, pero así de Facebook.
- **Me decías que lees mucho en Internet. ¿También buscás información?**
- Sí, es algo que me gusta. Cuando no entiendo una palabra en un texto, voy a buscarla en el diccionario, porque sino no entiendo el texto.
- **Cuándo buscas información en Internet, ¿cómo la buscás?**
- Normalmente, en el buscador del Chrome.
- **¿Y hay alguna fuente de información a la que recurras frecuentemente? Por ejemplo, algún sitio web, alguna base de datos.**
- La página de la facu. Hay un portal en Facebook, que es Comunidad RT.
- **¿LinkedIn usás también?**
- Lo tengo porque no lo tengo. Pero no lo uso, porque ya tengo 51 años, 24 años de antigüedad, trabajo a 10 cuadras de mi casa, para mí no es una herramienta valedera.

Lo tengo sobre todo para cuando alguien me pide que lo recomiende, o alguien me avisa que quiere estar en mi grupo.

— **¿Alguna vez hiciste alguna experiencia de formación a través de tecnologías?**

¿Por ejemplo, un curso a distancia?

— Sí, he hecho alguno de portugués, pero ya teniendo una base. Y una interacción con la página de la Real Academia Española, donde escribo dudas y ellos me las contestan, en cuanto a escritura, tiempos de verbos.

— **¿Son dudas puntuales?**

— Sí, dudas puntuales, no son cursos. Y alguna vez, años atrás, hice algún curso de cocina.

— **¿Cómo funcionaba el curso de cocina? ¿Era por video?**

— Sí, eran videos. Veías una serie de videos y después, si querías, dabas un examen.

— **¿Era libre, gratuito?**

— Pagabas, lo daba un instituto. Como yo estaba haciendo portugués ahí, tenías también esto como complemento y pagabas nada, por eso me enganché también.

— **¿Tenías también clases presenciales?**

— No, si vos querías podías ir a dar un examen para recibir un certificado.

— **¿Y el examen sí era presencial?**

— Sí, el examen sí. Pero no lo hice porque para mí era solo conocimiento.

— **Me imagino que debe ser raro estudiar cocina, que es algo muy físico, por vía virtual.**

— Pero eran muy detallados los videos, estaban buenos.

— **¿Entonces aprendiste con esta experiencia, te sirvió?**

— Sí, sí, aprendí.

— **¿Y con portugués era lo mismo, todo por video?**

— Más que nada eran fichas técnicas. Videos tenías de algún diálogo, entonces después la ficha técnica te decía “¿Qué dijo Fulanita?”, “¿Qué contestó?”, “¿Qué no dijo?”. A veces te daban 10 minutos de video para ver y después tenías preguntas que, a la vez que te daban vocabulario, evaluaban tu observación: “¿De qué color era el pantalón?”, “¿Qué dijo primero?”, cosas así para ver cuán atento estabas.

— **Entonces trabajabas con estas fichas, con las que vos interactuabas de manera autónoma.**

— Si, y si querías, tenías tutoría.

— **¿En persona?**

— No, con videos u online.

— **O sea que era cien por ciento a distancia.**

— Sí.

— **¿Y los exámenes cómo eran?**

— Si querías, los ibas a dar, pero yo no los rendí. Era conocimiento para mí.

— **Y vos ya tenías conocimientos previos de portugués. ¿Sentís que te ayudó a profundizar?**

— Me ayudo a aprender reglas, esas cosas que cuando estás haciendo un curso no las fijás tanto. Y esto de prestar atención porque no sabés que te van a preguntar. Eso me pareció innovador y piola.

— **¿Y en las materias de la carrera, usaron en algún caso tecnologías?**

— Te diría que las contás con los dedos de una mano las materias que daban para llevar tecnología. En algún momento, en Administración de empresas, nos daban para preparar un tema y nosotros llevamos una computadora y pasamos unas slides.

— **¿Algún otro caso, que por ahí usaran algún recurso tecnológico durante la cursada? ¿Un blog, un entorno virtual?**

— Lo que usábamos, además del mail, era alguna página, para descargar contenidos, hacer consultas.

— **¿Tuviste computación de materia?**

— Sí, pero todo en papel. Tuvimos que desarrollar un programa, hacer un Excel, todo en papel.

— **¿Siempre con el pizarrón y el cuadernito?**

— Siempre.

— **¿Y lo sentías productivo?**

— No, la verdad que no, la tuve que hacer dos veces, porque me negué. Una fue el cuatrimestre de la toma, entonces me costó, ya no la di más y la tuve que recurrar.

— **¿Te parece que habría que incorporar más las tecnologías a la carrera?**

— Sí, me parece que en el momento que se vive hoy no, podemos dejar la tecnología de lado. Yo decía...estamos viendo Excel en un papel, para qué quiero ver esto, si me siento en una computadora y hago prueba y error, prueba y error. No me hagas perder el tiempo, hay cosas más productivas... Entiendo que me tomes el razonamiento, pero hacerme hacer el programa, hacéme en una computadora. Y, sino, sacala a la materia. No me parecía lógica.

— **¿Y a qué cosas te parece que se podía incorporar la tecnología, aparte de que haya computadoras en Computación?**

— Me parece que, por ejemplo, en Historia del movimiento obrero podríamos ver videos.

— **¿Y actividades, hacer algún tipo de actividad en un entorno virtual, que tenga foros, por ejemplo?**

— Salvo que tengas alguna duda puntual, por más que haya foros, no te metés. Bah, por lo menos a mi edad, capaz que los chicos más jóvenes sí. Por una cuestión de tiempo, no porque no te interese, sino porque realmente no llegás con lo que tenés que leer. Si no es puntual tu duda, no vas.

— **Pasando a otro tema, hay unos talleres que se llaman TEX, que se organizan desde la carrera de Comunicación, que no son específicamente para estudiantes de Comunicación. ¿Vos alguna vez recibiste alguna invitación o los escuchaste nombrar?**

— No, nada.

— **(Le cuento de qué se trata la propuesta). ¿Creés que si a vos te llegaran estas invitaciones podrías estar interesada en participar?**

— Sí, podría ser, sobre todo ahora que me va a quedar más tiempo.

— **Pasando al último tema, ¿alguna vez durante la carrera tuviste posibilidad de cursar con estudiantes de otras carreras?**

— Sí.

— **¿En qué materias?**

— Derecho y Cultura para la Paz, de Pérez Esquivel. Éramos...una vez puse en el celular, "Me siento en la ONU", porque éramos gente de todos lados. Y ahora que se armaron estos proyectos de intercambios culturales, no solo en esa, también en Economía solidaria, vi chicos de otros países. Y me parece que hubo otra, no me acuerdo si Psicología, pero fue en estos últimos dos años.

— **¿Había solo chicos de intercambio o también de otras carreras?**

— En Inglés, que estoy cursando ahora, hay chicos de Sociología, de Comunicación.

— **¿Vos sentís que en alguna de estas clases se enriqueció la cursada a partir de los intercambios entre las personas de distintas carreras?**

— En el de Cultura para la Paz, sí, porque cada uno exponía cómo se trataba el tema de los derechos en su país, cómo se trataba a la mujer. Ahora en Inglés, mucho no, no participamos.

— **¿Y en esta materia de Esquivel, vos sentías alguna diferencia entre vos y los chicos que venían de otras carreras, en cuanto a la mirada, el enfoque?**

— Sí. Yo, por ejemplo, formé grupo (porque había un parcial domiciliario que había que hacerlo en grupo) con una chica que venía de Ciencias Políticas, y ella tenía más la visión histórica y yo, la visión humana. Entonces entre las dos hicimos un buen grupo.

— **¿En tu trabajo, trabajás con gente de otras carreras, que estudió cosas distintas?**

— Sí.

— **¿Y sentís que en el día a día laboral te enriqueces al estar con personas que estudiaron cosas distintas, aprendés?**

— Sí, porque, por ejemplo, a mí que me cuestan las materias duras, yo trabajo con ingenieros y ellos, si tengo un problema con Excel o lo que fuere, me ayudan. Y quizás si ellos tienen que mandar un mail, me piden que los ayude a revisarlo. Porque a los ingenieros les cuesta el diálogo, la narración y todo lo demás. Entonces la parte más cuadrada que tienen ellos la complementamos con nuestra parte humana, y hacemos equipo.

— **¿Te hubiera gustado tener más posibilidades de cursar con gente de otras carreras?**

— Sí, totalmente, pasa que son pocas las materias que compartimos.

— **¿Pero te parece que enriquecería la cursada?**

— Sí, me parece que sí, que la mezcla hace que haya más materiales, más datos, que podamos discutir y no tengamos la misma visión.

— **¿Y qué valor te parece que tiene para alguien que estudió relaciones del trabajo la interdisciplina?**

— Me parece que mucho, porque tenés distintas visiones. Te ayudan a ver que no hay una sola y única visión, que cada ser humano y cada carrera tiene una visión diferente. Me parece que es enriquecedora, todo lo que sea mezclar, sumar, en lugar de encajonarse, encasillarse tanto.

E. Matriz de sistematización de entrevistas en profundidad