



Diálogos sobre la experiencia virtual durante la pandemia y sus consecuencias en un posible escenario de postpandemia



Gian Franco Cravotta

FFyL-UBA. Buenos Aires, Argentina. gf.cravotta@gmail.com

Agustina Ariana D'Andrea

FFyL-UBA. Buenos Aires, Argentina. agusdandrea@gmail.com

Agostina Giovanardi

FFyL-UBA. Buenos Aires, Argentina. agostinagiovanardi@gmail.com

Delfina Imosi

FFyL-UBA. Buenos Aires, Argentina. definaimosi@gmail.com

Leandro Samuel Pose

FFyL-UBA. Buenos Aires, Argentina. leaqndropose88@gmail.com

María Natalia Prunes

FFyL-UBA y Universidad de Nueva York. Buenos Aires, Argentina. nataliaprunes@filo.uba.ar

Laura Verónica Sancineto

FFyL-UBA. Buenos Aires, Argentina. lau_sancineto99@hotmail.com

Referato 1: 17-11-2020; 7-12-2020

Referato 2: 17-11-2020; 16-12-2020

Resumen

En el presente trabajo, proponemos el formato de diálogo entre lxs estudiantes adscriptxs de la cátedra de Historia de la Lengua (Letras) con su directora para reflexionar sobre el trabajo en equipo realizado durante la cursada virtual en el contexto de pandemia. Se parte de la premisa básica del “maestro ignorante” propuesta por el filósofo francés Jacques Rancière (*Le maître ignorant*, París, Fayard, 1987), que rompe con la enseñanza clásica basada en la idea de que un sujeto –el maestro– posee un conocimiento que es transmitido mediante una explicación a otro sujeto –el alumno– que no lo tiene, reproduciendo de algún modo las desigualdades propias de las relaciones sociales de producción capitalista. Así, si una de las misiones fundamentales de la universidad pública es lograr la igualdad social a través del acceso al desarrollo del pensamiento crítico, consideramos que el diálogo horizontal, plural y transversal a la vez entre estudiantes y docentes es fundamental para reflexionar sobre los periodos más críticos, en un intento de mejorar

Palabras clave:

pandemia; clases virtuales;
historia de la lengua;
adscripción.

la igualdad de oportunidades. De este modo, se ponen de manifiesto reflexiones sobre experiencias de lxs estudiantes vividas durante el primer cuatrimestre de cursada virtual que sirvieron de base para reformular la dinámica de una comisión de trabajos prácticos de Historia de la Lengua en el segundo cuatrimestre de 2020.

Dialogues on virtual classrooms during the pandemic and its consequences in a potential post-pandemic scenario

Abstract

The aim of this paper is to establish dialogue between the teacher assistants of *History of the Spanish Language* and their professor about the online classroom in the context of the global pandemic. The work is based on “The Ignorant Schoolmaster” by the French philosopher Jacques Rancière (*Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987) breaking with classical teaching based on the idea that a subject (the teacher) possesses knowledge that is transmitted through an explanation to another subject (the student) who does not have it, since this reproduces inequalities inherent to the social relations of capitalist production. Thus, if one of the fundamental missions of the public university is to achieve social equality through access to the development of critical thinking, we consider that horizontal, plural, and transversal dialogue between students and teachers is essential to reflect on the most critical periods, in an attempt to improve equal opportunities. In this way, reflections on students' experiences during the first period of the online classrooms are highlighted, which served as a basis for reformulating the dynamics of a *History of the Spanish Language* course in 2020

Keywords

pandemic; virtual classrooms; history of Spanish language; teaching assistants.

I. Primera parte: Reflexiones comunes

I.a. En busca de la igualdad en la educación superior en tiempos de crisis sanitaria mundial

Durante el mes de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) advirtió la presencia del virus SARS-CoV-2, catalogado como pandemia. Dicho virus afectó directamente al sector de la salud, a la vez que desencadenó graves consecuencias en la economía y en el sector educativo de casi todos los países del mundo. Debido al alto nivel de contagio, una de las primeras medidas tomadas prácticamente por todos los gobiernos afectados fue la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles (inicial, primario, secundario y superior)¹. En Argentina, tal medida se tomó el 16 de marzo de 2020 por medio de la Resolución N° 108/20 del Ministro de Educación de la Nación, en principio, por catorce días, pero este lapso luego fue extendido por tiempo indeterminado mediante el decreto presidencial 297/2020 que estableció el aislamiento social preventivo y obligatorio como medida sanitaria.²

A partir de esto, los cuerpos directivos y docentes debieron readecuar su trabajo para incorporar nuevas formas de transmitir contenidos escolares o académicos, a la vez que ello los obligó, en mayor o menor medida, a repensar sus propias prácticas educativas. A fuerza de ensayo y error ante una situación inédita, se crearon nuevas instancias de conexión y comunicación entre docentes y alumnxs para lograr un seguimiento a distancia de los procesos de aprendizaje. No obstante, la modalidad de educación virtual ha tenido impactos muy desiguales en función de diversos factores, lo que evidencia –y en muchos casos profundiza– brechas que inciden directamente sobre dichos procesos de aprendizaje. A su vez, conforme fue avanzando el ciclo lectivo, el sistema educativo

1. Solo por dar el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), según los datos del Relevamiento Anual 2019 (UEICEE-GCBA), la suspensión de clases presenciales afectó a 700.000 alumnos y alumnas de nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario.

2. Conviene indicar aquí que, a partir de fines de octubre de 2020, el gobierno de CABA determinó un protocolo específico de actividades educativas de revinculación, orientación e intercambio para los últimos años del ciclo inicial, primaria y secundaria (cf. Res. CFE N°370/2020. Modificatoria de la resolución N°364/2020) que se está implementando en el momento de la redacción de este artículo, pero que no interesa en este caso, ya que nos centraremos en el nivel superior.

debió establecer el modo en que se llevaría adelante la valoración de los aprendizajes alcanzados por lxs estudiantes, atendiendo a las particularidades del contexto de crisis y a los factores que inciden sobre él, como la disponibilidad de recursos tecnológicos, la conectividad, el estado de salud física y mental del alumnado, su contexto familiar o situación económica, entre otros. Así, con el fin de sostener y acompañar las trayectorias educativas durante el periodo 2020-2021, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución CFE N° 363/20 y su posterior actualización (Resolución CFE N° 368/20), estableció la importancia de promover una revisión de los instrumentos de evaluación y acreditación de los aprendizajes. En este sentido, mediante la Resolución CFE N° 363/2020, se propuso que la evaluación de los recorridos tuviera una mirada formativa dirigida a orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las condiciones en que tienen lugar, dejando atrás la evaluación tradicional, sumativa, que busca certificar los conocimientos aprendidos por medio de la calificación numérica o conceptual, método que “no garantiza una valoración justa y transparente de la heterogeneidad de trayectorias individuales y colectivas de las poblaciones escolares de todos los sistemas jurisdiccionales y no constituye una herramienta adecuada para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Res. CFE N° 363/2020). Por el contrario, la evaluación formativa está históricamente centrada en analizar los procesos de continuidad pedagógica. Busca identificar los logros alcanzados durante el proceso de aprendizaje y brinda información para orientar la enseñanza y el trabajo del alumnado para alcanzar los objetivos previstos.

Si bien el trabajo en torno a la evaluación formativa ha ganado visibilización en los últimos años tanto en el nivel primario como en el nivel secundario, su incorporación en el nivel superior (especialmente universitario) continúa siendo un desafío. Las reflexiones sobre esta temática son numerosas y se han logrado grandes avances en el campo de la investigación, pero el traspaso a la enseñanza se ve fuertemente dilatado por “la mirada casi exclusiva sobre las calificaciones y la evocación de información como propósito principal de los exámenes”, lo que evidencia el predominio de “una cultura de resultados” (Anijovich, 2017: 32). En ese sentido, tal como destacan Carlos Torrendell y Gabriela Azar (2020), es fundamental generar mecanismos de evaluación estratégicos en el nivel superior que prioricen el rol de activo de cada estudiante mediante un auto-monitoreo y posterior desarrollo basado en la superación escolar y personal, con el objetivo de obtener los *inputs* necesarios para la intervención docente. En ese sentido, se considera la evaluación formativa o de procesos como una de las instancias de mayor enriquecimiento para lxs estudiantes, dado que tiene una función de monitoreo y visualización que les permite analizar qué están aprendiendo y cómo están logrando los objetivos previstos. Su desarrollo puede ser pensando en relación con tres preguntas: ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde vamos? y ¿cómo seguimos avanzando?

En consonancia con estos interrogantes planteados desde la evaluación formativa a partir de un *nosotrxs* inclusivo, se halla también aquel que, para Jacques Rancière, resume “toda la práctica de la enseñanza universal”, es decir, la pregunta “¿qué piensas tú?” (trad. esp. 2003: 23). Esta pregunta toma como base el principio de igualdad, al suponer la existencia de otro sujeto –individual, el alumno– igual que el maestro: si uno puede comprender lo que se le pregunta, se puede presumir que será entendido por la contraparte cuando ofrezca su respuesta.

Rancière lo explica del siguiente modo (Vermeren *et al.*, 2003: 3):

Quando el maestro que sabe, se dirige a sus alumnos que no saben para transmitirles el saber, ello supone que haya un mínimo de igualdad, a saber, una comprensión del lenguaje por el cual el maestro va a dirigirse al alumno para explicarle la desigualdad que hay entre ellos. Una orden nunca será ejecutada, si el inferior que la recibe no comprende la orden y el hecho de que es necesario obedecerla. Entonces, hay de

todas maneras un nivel de igualdad irreductible que es necesario suponer para el funcionamiento mismo de la desigualdad. Por consiguiente, existe este primer nivel de verificación, todo el mundo verifica constantemente que hay igualdad.

Dicho en otras palabras, es necesario poner en evidencia la igualdad de inteligencias.

Conviene aquí recordar, tal como lo indica Jonas Tabakof Waks (2020), que la tan mentada obra de Rancière titulada *Le maître ignorant [El maestro ignorante]* (1987)³ fue escrita con la intención de demostrar una posición filosófica y política frente al debate sobre la educación nacional francesa de los años 80, durante el gobierno socialista de François Mitterrand. Según Rancière, pese a las supuestas posiciones enfrentadas, el problema esencial radicaba en que todos partían del mismo principio: considerar la igualdad como objetivo y no como punto de partida.

3. Dado que no todos los participantes del grupo han leído esta obra de Rancière en su original francés, en todos los casos citaremos las referencias bibliográficas correspondientes a la traducción al español.

En palabras de Tabakof Waks (2020):

En el libro, Rancière muestra a un Jacotot directamente enfrentado con el proyecto pedagógico de la Revolución Francesa, que se proponía como misión reducir al máximo la desigualdad social, reduciendo la distancia entre los ignorantes y el saber. Jacotot, precisamente, fue quien se manifestó e hizo oír su nota disonante, afirmando que “cualquiera que establezca la igualdad como objetivo a alcanzar, a partir de una situación de desigualdad, hace que esta se reproduzca hasta el infinito. La igualdad nunca llega después, como producto de un resultado que se busca. Siempre debe ponerse adelante” (traducción propia).

En un diálogo entre Vermeren, Benvenuto, Cornu y Rancière (2003), este último confiesa que la figura de Jacotot como maestro ignorante le sirvió para demostrar una forma de emancipación social a través de la emancipación intelectual individual. Siendo la educación central en el proceso de emancipación y madurez de un pueblo, “la relación emancipadora demanda que la igualdad sea tomada como punto de partida. Demanda que se parta, no de aquello que el ‘ignorante’ ignora, sino de aquello que sabe” (Vermeren *et al.*; 2003: 3). De esta forma, la pregunta por el otro, por su pensar y por el lugar desde el que se posiciona para enunciar invita al diálogo, es decir, abre los saberes a múltiples posibilidades de reflexión y de respuestas, al fin, de saberes que se reconocen entre sí como opiniones en igualdad sin una intención de posicionarse una de ellas como *verdad* por sobre el resto, y respetando los roles que a cada sujeto le corresponden dentro de una relación pedagógica.

Es evidente que en determinados niveles y contextos –como el caso que nos atañe hoy, que se centrará en una comisión de trabajos prácticos de la asignatura Historia de la Lengua de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA)– cualquier docente debe poseer ciertos saberes y, a la vez, dar por sentado cierto corpus de saberes o conocimientos previos por parte del alumnado. No obstante, lo que interesa poner aquí de manifiesto es nuestra intención y nuestro enfoque centrados en la capacidad intelectual como exponente de la igualdad, es decir, como punto de partida de orientación pedagógica aplicada durante la cursada de la materia en cuestión. Se trata, entonces, de “aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres [y mujeres] tienen una inteligencia igual” (Rancière; trad. esp. 2003: 14). Ahora bien, si el método que se procura acomodar a la singularidad del contexto de una cursada en particular –y que aquí ponemos en diálogo– consiste en “enseñar lo que se ignora según el principio de la igualdad de las inteligencias” (*idem*, 58), es menester explicitar lo que referimos con “inteligencia”.

La inteligencia no es el poder de comprensión mediante el cual ella misma se encargaría de comparar su conocimiento con su objeto. *Ella es la potencia de hacerse*

comprender que pasa por la verificación del otro. Y solamente el igual comprende al igual. Igualdad e inteligencia son términos sinónimos, al igual que razón y voluntad. Esta sinonimia que funde la capacidad intelectual de cada hombre es también la que hace posible en general una sociedad. La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que una sociedad de hombres exista” (idem, 42, el subrayado es nuestro).

Podemos, entonces, retomar las preguntas que –ya sea desde disposiciones institucionales o de saberes dispuestos en el acervo teórico– recibimos desde fuera y acomodamos, según la circunstancia, a nuestro propio contexto de enunciación: ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde vamos? y ¿cómo seguimos avanzando? Luego, ya formuladas y reflexionadas en conjunto por este equipo particular de investigación, y en consideración del otro como igual, como inteligente, capaz de entender, interpretar y responder a la pregunta de una forma distinta y –potencialmente, a la vez– igualmente válida, preguntamos: “¿Qué pensás vos?”. Este otro individuo señalado –estudiante, por ejemplo– es y representa esa voluntad que busca hacerse comprender, que responde a otro individuo –llámese docente– porque entiende y comparte la inteligencia que los vincula. La opción por el diálogo –en un amplio sentido de la palabra que, sin embargo, ameritaría un excursus extenso– apela a la verificación de la igualdad con el resto a partir de un sujeto otro.

Conviene también tener en cuenta la observación que hace Rancière (trad. esp. 2003: 56) al respecto:

No se trata de crear sabios. Se trata de levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no el de la ignorancia, sino el del menosprecio de sí mismos, del menosprecio en sí de la criatura razonable. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores.⁴

4. Considerando el contexto de producción del texto (1987), lo que se lee “hombres” es entendido aquí como persona (hombre, mujer, estudiante, docente, etc.).

De este modo, el actual y excepcional contexto de pandemia desde el que dialogamos representa por sí mismo un pantano importante para cada persona. Pero, en todo caso, no hace sino potenciar aquellos otros pantanos preexistentes: circunstancias laborales y personales, particularidades institucionales (estatales, universitarias, etc.), prejuicios y normativas *de hecho* puntuales a la Facultad de Filosofía y Letras, a esta última carrera en particular y, por supuesto, a la comisión de trabajos prácticos desde la que enunciamos.

1.b. El trabajo en equipo dentro de la cátedra de Historia de la Lengua

Partiendo de esas coordenadas y de la idea de “construir reglas comunes que permitan reordenar este período excepcional, fundadas en experiencias ya probadas que puedan ser recontextualizadas” (Res. CFE 363/2020)⁵, en el marco de la adscripción a la cátedra de Historia de la Lengua de la Universidad de Buenos Aires, se discutieron estrategias que pudieran mejorar la experiencia de la cursada virtual de los trabajos prácticos de la asignatura mencionada (en adelante, HL)⁶. En ese sentido, la docente a cargo, con la ayuda de sus adscriptxs, adaptó sus experiencias pasadas en función tanto del formato virtual como, sobre todo, de las nuevas necesidades del alumnado, para lo cual fue esencial la voz de dichxs adscriptxs, todxs estudiantes de grado de la carrera de Letras e investigadores en formación. Tales experiencias pasadas siempre estuvieron centradas en darles la prioridad a las:

5. Cabe aclarar que la Resolución del Consejo Federal de Educación hace referencia a experiencias probadas en distintos marcos institucionales del país o del exterior. Sin embargo, para los fines que aquí nos interesan, tomamos la premisa como parte también de nuestra experiencia docente.

6. Nos referimos exclusivamente al curso dictado por la prof. Natalia Prunes, directora de los trabajos de adscripción de los estudiantes que participaron de esta experiencia.

conversaciones entre el docente y los alumnos [que] constituyen una situación privilegiada para obtener evidencias, porque, en el marco de una conversación, el profesor puede “acceder” al pensamiento del estudiante y, a través de preguntas y respuestas, seguir sus razonamientos y argumentos (Anijovich, 2017: 66)

En un proceso hacia la emancipación, entendida en los términos de Rancière (1987) definidos en el apartado anterior. Así, se descartó de raíz la opción de subir contenidos o videos pregrabados a un sitio web sin que existiera una instancia de encuentros sincrónicos virtuales en los que se pudiera dialogar e interactuar directamente con el alumnado. En este punto, conviene destacar que el tipo de evaluaciones y seguimientos por los que optaba la docente a cargo del curso en cuestión ya en épocas previas a la pandemia eran mucho más acordes a los de la evaluación formativa que a las instancias tradicionales propias del sistema de evaluación sumativa, siempre –por supuesto– respetando los lineamientos esenciales de la Facultad. Así, la adaptación a la modalidad virtual representó una continuación de un trabajo previo de muchos años, a la vez que constituyó un nuevo desafío que implicaba un gran compromiso tanto de parte de la docente como de lxs estudiantes para poder mantener un vínculo sólido propio de la evaluación formativa. El rol de cada estudiante en este proceso de valoración pedagógica es sumamente relevante, dado que, en vistas de que identifique sus fortalezas y debilidades, es necesario ofrecerle indicaciones, sugerencias, preguntas y nuevas actividades para orientar y guiar su trabajo y su desarrollo a lo largo de la cursada, para lo cual debe haber distintas instancias de recuperación de “evidencias” del aprendizaje alcanzado (cf. Anijovich, 2017). Allí, justamente, radicaba el gran desafío de la modalidad virtual.

De acuerdo con estos lineamientos, enablamos un diálogo transversal y horizontal para organizar del mejor modo posible la cursada virtual de HL. Como primera medida, se decidió que la plataforma *Google Classroom* oficiara de marco general del aula virtual, no solo por ser gratuita y de acceso libre,⁷ sino también porque no requiere de ningún conocimiento previo, ya que resulta extremadamente sencilla de usar. Esto último se comprobó inmediatamente, ya que incluso aquellxs estudiantes que no estaban familiarizados con ninguna plataforma por fuera del Campus virtual,⁸ y que de hecho en un comienzo habían expresado cierto temor ante lo nuevo, durante la primera semana de clases demostraron que ya lograban usarla cómodamente. De este modo, dentro del *Classroom* se organizaron los contenidos en función de las cuatro grandes secciones dadas por la plataforma: a) *Tablón*, en donde se escriben los mensajes generales a todo el grupo y en donde la docente explica las pautas de las actividades de cada semana, además de publicar los recordatorios con los links de los encuentros sincrónicos⁹; b) *Trabajo de clase*, en donde se suben todos los materiales divididos en subgrupos (cronograma¹⁰, guías de ejercicios, bibliografía obligatoria y optativa, fichas especiales,¹¹ *PowerPoints* utilizados en los encuentros sincrónicos, links útiles, etc.); c) *Personas*, en donde se lleva un registro de quienes están inscriptxs en la comisión de trabajos prácticos, lo cual se complementa con un registro de datos personales especial para cada unx¹² (cantidad de materias de la carrera aprobadas, estudios previos o paralelos, situación laboral, etc.); y d) *Calificaciones*, espacio solo visible en su conjunto para la docente, ya que lxs alumnxs solo pueden visualizar los resultados de sus propias evaluaciones, pero no las del resto. Es importante destacar aquí que, dentro de la sección *Tablón*, se incluyen las grabaciones de los encuentros sincrónicos por *Meet*¹³, por si alguna persona no puede asistir porque experimenta problemas de conectividad o de cualquier otra índole el día de la reunión o, simplemente, para quienes desean ver la clase para revisar los temas dados. En este punto, también es necesario recalcar que, por decisión personal de la docente, dichas grabaciones solo están disponibles durante una semana, es decir, en el lapso que va de un encuentro sincrónico a otro. El motivo de esta decisión radica en la necesidad de retroalimentación en el proceso de aprendizaje: si, de lo contrario, las clases quedan grabadas “eternamente”, es altamente probable –y está demostrado en otras múltiples experiencias– que muchxs estudiantes las “dejen pasar” hasta el día previo al examen, en el que ven diez o quince videos juntos, sin ningún proceso de maduración gradual de la internalización de los contenidos ni de intercambio con los pares. Si esto sucediera, se echarían por la borda todos los esfuerzos para profundizar el proceso de aprendizaje a partir de un seguimiento grupal e individual de cada caso, a la vez que se impediría una evaluación formativa. Por

7. La única condición para poder crear o acceder a esta plataforma es poseer un usuario de Gmail, cuyo registro también es gratuito.

8. Es de destacar que, ante las limitaciones evidentes del campus virtual para las clases a distancia, la Facultad de Filosofía y Letras incorporó la plataforma *Microsoft Teams* al iniciar el segundo cuatrimestre de 2020 como herramienta optativa para docentes. En nuestro caso, como ya habíamos organizado la cursada virtual en *Google Classroom* durante las semanas previas al inicio del segundo cuatrimestre, no necesitamos recurrir a la plataforma ofrecida por la Facultad.

9. El *Google Classroom* está asociado a *Google Calendar* y a *Google Meets*, con lo cual los links de los encuentros sincrónicos se agendan automáticamente. De todos modos, la docente subió durante todo el cuatrimestre los recordatorios con los links a *Google Meets* cada semana, como forma de acentuar la importancia de dichos encuentros y lograr, así, una gran convocatoria, tal como fue se comprobó cada semana, dado que en prácticamente todos ellos hubo una participación superior al 90 % del alumnado.

10. Conviene destacar que el hecho de incluir un cronograma antes de que comenzara el curso y de ir actualizándolo a medida que se avanzaba el cuatrimestre, en función de las modificaciones propias para adaptarse al ritmo y nivel de la clase, fue de suma utilidad para el alumnado. Hemos recibido muchos comentarios de parte de estudiantes que apreciaban tener un cronograma y pautas semanales claras para poder organizar sus propios ritmos de estudio, lo cual también funcionó como un factor de contención emocional en tiempos de incertidumbre general.

11. En lo que atañe a las fichas de cátedra, en especial, el trabajo de dos adscriptas (una especializada en fonética y fonología y la otra en latín clásico) fue de gran utilidad.

12. Esto se realizó a través de *Google Forms*, un cuestionario hecho por la docente cuyos resultados se copian automáticamente en el *Classroom* de forma oculta para que no puedan ser vistos por el resto de la clase, ya que son datos personales.

13. Como toda la ayuda provista por parte del equipo de adscripción en la organización general de la cursada, en este caso, en especial, el trabajo de una adscripta encargada de grabar y editar todos los encuentros sincrónicos fue de gran utilidad.

ende, la disponibilidad limitada de las clases grabadas ayuda a que lxs alumnxs tengan la materia al día y puedan, así, enriquecerse con las instancias dialogales. Asimismo, al finalizar cada encuentro sincrónico virtual, se les da acceso durante una semana a lxs estudiantes para que realicen un cuestionario¹⁴ que pretende servir de guía de lectura de la bibliografía obligatoria. En el caso de que alguna persona tenga un impedimento para realizarlo en el lapso dado, debe contactarse con la docente y pedirle un link especial para recuperar esa instancia de seguimiento esencial en la evaluación formativa. Aun existiendo esta opción y no considerándose los cuestionarios como instancias de evaluación, sino de aprendizaje (y acompañamiento del proceso), se insiste en la importancia de su regularidad, con la excepción, por supuesto, de casos especiales,¹⁵ en detrimento del porcentaje de aciertos de cada caso, que no es tenido en cuenta como calificación. En cambio, las notas numéricas –requeridas por la Facultad– son producto del resultado de un primer examen parcial y un ejercicio integrador final, ambos grupales –salvo que alguna persona prefiera hacerlos de forma individual– y domiciliarios, diseñados no como una suerte de devolución de contenidos unívoca (una pregunta = una respuesta), sino para poner de manifiesto la discusión entre pares de los temas tratados.

Entonces, además del trabajo reflejado en el aula virtual, de los encuentros sincrónicos y del seguimiento de los procesos de aprendizajes mediante cuestionarios semanales, durante la cursada virtual de HL el equipo de adscripción pensó dos instancias más para reforzar el vínculo entre estudiantes y docente. Por un lado, la comunicación ya tradicional por correo electrónico, mediante la cual una persona concreta puede establecer un contacto directo y privado con la docente; y, por el otro, la creación de un grupo de *chat* (*WhatsApp*) especial para crear o fortalecer los lazos entre lxs estudiantes sin la participación ni la observación de la docente. Este grupo, no obstante, es mediatizado por dos estudiantes adscriptas voluntarias, de manera tal de lograr un clima de distensión entre pares, en el que exista, a la vez, una cierta función de contención de parte de ellas hacia el resto del grupo, en un periodo en el cual la angustia y la ansiedad aparecen más que nunca como síntomas de la incertidumbre contextual. Finalmente, atendiendo al contexto y a la densidad del programa de la materia, se habilitó una instancia más: la posibilidad de organizar uno o varios encuentros sincrónicos complementarios como espacio de diálogo y de resolución de dudas puntuales en el seno de un grupo más reducido.¹⁶ Fue grato comprobar durante la cursada que el fruto del cultivo, de algún modo, del método rancieriano de *El maestro ignorante*, fueron prácticas emancipatorias de parte de lxs estudiantes. Así, los intercambios docente-alumnx basados en la igualdad de inteligencias llevaron a que ellxs se comprometieran con su rol de aprendientes, al pedirle a la docente a cargo no solamente encuentros extras para resolución de dudas y mensajes personales a través del correo electrónico, sino también, en una gran cantidad de casos, muchxs solicitaron que se les volvieran a habilitar los link de los *quizzes* de seguimiento de la cursada, para poder volver a autoevaluarse una vez y otra vez, cuando creían haber internalizado y madurado ciertos conocimientos.

Esta es una muestra muy gratificante de que se puede lograr cambiar la jerarquía tradicional del rol docente (quien posee el saber y, por ende, el poder)-alumnx (quien carece de saber y, por ende, es impotente) que, en la mayoría de los casos, lo único que hace es reproducir las desigualdades sociales sin lograr los objetivos últimos, por más puros y sinceros que sean. Si, como creemos, el objetivo esencial de la educación superior es lograr el desarrollo del pensamiento crítico, acordamos con Rancière (1987) que la igualdad de inteligencias debe ser el punto de partida de toda relación pedagógica. A su vez, como se ha dicho, acordamos con Anijovich (2017) en la importancia de la evaluación formativa como base de todo este proceso. Por cierto, de más está decir que, para que ello sea posible, es imprescindible respetar las decisiones individuales de cada docente respecto del modo de enseñanza y evaluación, en lineamiento con las bases de la Universidad de Buenos Aires, que siempre ha promulgado la libertad de cátedra.

14. El formato elegido de cuestionario es el correspondiente a la plataforma www.quizizz.com debido a que es extremadamente lúdico y amigable, y tiene la ventaja de que se puede conectar directamente con el *Google Classroom*, por lo cual los resultados de cada *quiz* pueden ser vistos por la docente directamente en la plataforma de la clase.

15. De hecho, durante la cursada de HL, una alumna se comunicó con la docente por mail para explicar que se encontraba aislada en un hotel por haber sido infectada de Covid. Obviamente, dentro del seguimiento a distancia se contemplan casos como este y otros tipos de situaciones complejas para evitar que lxs alumnxs se vean obligados a abandonar la materia. Cada caso se evalúa por separado y se buscan soluciones acordes a las circunstancias.

16. Téngase en cuenta que la comisión de trabajos prácticos en cuestión está compuesta por más de setenta estudiantes, ya en la presencialidad y más aún en la modalidad a distancia, es prácticamente imposible hacer oír la voz de todxs. Por ese motivo, se buscan espacios alternativos como las clases especiales de consulta o la comunicación vía correo electrónico.

II. Segunda parte: Pluralidad de voces

II.a. En busca de una continuidad en un tiempo futuro

De acuerdo con las reflexiones expuestas en la primera parte del presente artículo, promovemos una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora en la que investigadores y participantes de una determinada situación crítica se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico –conocimiento de ruptura, de superación de lo dado– de una determinada realidad. Para ello, tal como quedó demostrado con nuestra posición respecto de la evaluación formativa en contra de sumativa, es preciso recuperar la experiencia práctica de los sujetos involucrados en el marco de la producción colectiva, dentro de un enfoque absolutamente plural y democrático (Sirvent y Rigal, 2012: 17). Especialmente en contextos de gran incertidumbre general respecto de múltiples factores, es esencial la labor conjunta de las partes implicadas.

Así, en el caso que nos atañe hoy, con el fin de acomodar registros a veces un tanto divergentes como son el escrito académico-científico y el diálogo, en donde se explicita a la vez que se destaca la pluralidad de voces, proponemos un modelo de trabajo de *Investigación-Acción Participativa* (IAP), tal como lo definen María Teresa Sirvent y Luis Rigal (2012:16):

Las acciones de la IAP refieren a procesos de enseñanza y de aprendizaje grupales, para la producción, reelaboración y retroalimentación de conocimientos por el conjunto de actores participantes de la investigación, fundamentalmente a partir de su confrontación con la práctica, en la búsqueda de su transformación. Estos procesos, de enseñanza y de aprendizaje, se centran en lo dialógico (de diálogo), privilegian el establecimiento de relaciones simétricas, reconociéndose dentro de esta perspectiva la existencia de una heterogeneidad de integrantes y de diferentes lugares (roles). [...] La confrontación con la práctica supone su reflexión crítica (o sea la experiencia concreta de cada uno de los miembros) encuadrada dentro de marcos que le proveen significados más complejos e Inklusivos.

Así, lo que dichos autores refieren como transformación práctica es lo que, desde un enfoque teórico alineado con los postulados de la filosofía política propuesta por Rancière (1987), pensamos como labor emancipadora. Con ese mismo fin, la reflexión crítica solo puede suscitarse a partir de un diálogo consciente y voluntario entre pares. Con todo, somos conscientes de las limitaciones que la situación (de dependencia) institucional, entre otras, impone, además de las particularidades propias de la pandemia.

Una vez más acudimos a Rancière (trad. esp. 2003: 58) para poner de manifiesto sus reflexiones en torno a la enseñanza universal:

... la enseñanza universal no es y no puede ser un método social. No puede extenderse en y por las instituciones de la sociedad. [...] A la desigualdad no le basta con ser respetada, quiere ser creída y querida. Quiere ser explicada. Toda institución es una explicación en acto de la sociedad, una puesta en escena de la desigualdad. Su principio es y será siempre antitético al de un método basado en la opinión de la igualdad y en el rechazo de las explicaciones. La enseñanza universal sólo puede dirigirse a los individuos, nunca a las sociedades.

Por lo tanto, la opción por el diálogo resulta más apropiada que el escrito netamente académico-científico, no pensado para individuos, sino para la comunidad científica. Se trata, a fin de cuentas, de poner en práctica las reflexiones teóricas, rompiendo, de alguna manera, con la división forzosamente establecida entre quienes pertenecen

a dicha comunidad académica (las voces autorizadas para escribir artículos científicos) y quienes no. De ahí que hayamos decidido llevar este experimento al campo de la investigación-acción participativa dialógica/dialogal, que reproduciremos en el siguiente apartado.

Mientras tanto, solo dejamos la puerta abierta para que nuevas voces se sumen a nuestra reflexión, de forma tal de incentivar –ahora y siempre, en tiempos de crisis o no– el desarrollo del pensamiento crítico y la práctica de las libertades individuales, producto de los sujetos emancipados.

II.b. Diálogos horizontales

NP: –Después de haber reflexionado y debatido tanto dentro de nuestro grupo sobre esta situación especial de pandemia que afecta, lógicamente, tanto las relaciones entre docentes y estudiantes como las cursadas en sí, que ahora son necesaria y hasta improvisadamente virtuales, ¿cuáles son las mayores ventajas y desventajas que ven y que sintieron en sus experiencias personales o cercanas?

GFC: –En estos tiempos de pandemia, durante nuestras experiencias de cursada del primer cuatrimestre, observamos una dimensión particular de la práctica educativa que parece tomar especial relevancia: la heterogeneidad de cada grupo de estudiantes. Si bien en condiciones “normales” de cursada –es decir, en la presencialidad– los grupos suelen ser diversos (sobre todo en la educación pública), en la cursada virtual se incorporan muchos y muchas estudiantes que no tienen la posibilidad de cursar de manera presencial por distintos motivos.

DI: –Es curioso este planteo porque lo primero que a la gente le viene a la cabeza es justamente lo contrario: que la virtualidad es restrictiva, ya que no todo el mundo tiene acceso a Internet y, mucho menos, los mismos recursos tecnológicos, además de que es, en alguna medida, un lenguaje nuevo que requiere el manejo de ciertas herramientas.

ADA: –Con Gian coincidimos en la cuestión largamente discutida respecto de que la virtualidad tiene la desventaja de imponer el uso de herramientas tecnológicas para acceder a las clases y los materiales, y no toda la comunidad estudiantil cuenta con ellas. Sin embargo, también es una realidad que por medio de un dispositivo como un teléfono celular o una computadora sencilla es posible conectarse a las clases. En este sentido, es pertinente lo que plantea Mariana Maggio (2018: 5), quien recupera los programas de acceso masivo a computadoras, que apuntaron a la universalización de la inclusión digital entendida como derecho y que inciden en el alumnado universitario ya que estos alumnos y alumnas ya vienen utilizando herramientas tecnológicas desde el secundario. En el marco de las materias ofrecidas por la FFyL, nos hemos encontrado con algunos casos en los cuales madres o padres se conectan a las clases con la computadora ofrecidas a sus hijos e hijas en sus escuelas gracias a programas del gobierno o a acciones del Ministerio de Educación, o incluso jóvenes que lo hacen por medio de su celular o su propia computadora.

DI: –Sí, claro, aunque también es verdad que no hay una(s) política(s) única e igualitaria, en el sentido de que no todas las personas tienen acceso a esas computadoras del gobierno. De hecho, en el ámbito universitario eso no existe, salvo que por casualidad alguna persona tenga hijos o hijas que hayan ido a una escuela y les hayan dado una de esas computadoras. Son casos puntuales y excepcionales. Además, si tienen que compartir un dispositivo con toda la familia, no es nada fácil, más allá luego de las cuestiones relacionadas con la conectividad.

ADA: –Por supuesto, no es fácil. Otra desventaja, justamente, es la relativa al desdibujamiento de los límites entre el espacio doméstico, el espacio laboral, el espacio escolar de los distintos integrantes de las familias, tanto de docentes como de estudiantes que tengan hijos o hijas o que convivan con otros familiares. Sin embargo, surgen siempre nuevos modos de adaptación a las circunstancias. Se observa en la cursada virtual una heterogeneidad especialmente acentuada: se suman estudiantes que se encuentran en zonas alejadas de la Universidad, tanto del conurbano bonaerense como del interior de la provincia de Buenos Aires e incluso de otras provincias del país y desde otros países, quienes en condiciones regulares de cursada no podrían participar. También se integran estudiantes que son padres o madres y suelen cursar menos cantidad de materias en tiempos no pandémicos por restricciones horarias debido a sus responsabilidades familiares. Ahora, en cambio, a veces están cocinando y escuchando una clase al mismo tiempo, así como también hay chicas con embarazos avanzados que pueden cursar o estudiantes que este año pueden combinar mejor sus disponibilidades horarias para estudiar y trabajar a la vez (a veces, haciendo las dos cosas en simultáneo). Lejos de ser una situación ideal, es la manera que encuentran para llevar a término sus estudios, sacando provecho justamente de este desdibujamiento de los límites entre los diferentes ámbitos de la vida que permite cursar tal vez más cantidad de materias que si tuvieran que trasladarse al centro educativo. Por lo que yo veo en mi entorno, la población parecería ser más diversa que nunca.

GFC: –Yo también veo que mucha gente hace su máximo esfuerzo para que la falta de una herramienta tecnológica especializada no sea un impedimento para cursar las materias. A eso se suma que muchos y muchas docentes, como es el caso Natalia en Historia de la Lengua, acompañan a los y las estudiantes colaborando en lo que puedan en relación con los formatos de las clases y los videos o audios en que las registran, la disponibilidad de materiales e incluso ofreciendo horarios de consulta para que puedan tener acceso a todo lo que necesitan. Es así como esta situación es una instancia en la que todos y todas estamos aprendiendo a la par, y puede ser aprovechada como una oportunidad para empezar a tomar en cuenta la gran cantidad de problemáticas que se presentan en el aula virtual y, atendiendo la gran diversidad que encontramos hoy en los grupos de estudiantes, enriquecer el hecho educativo tanto en esta modalidad virtual como en la presencial.

ADA: –En la cursada presencial, los y las docentes al menos conocen de antemano que las personas que llegaron ahí pueden estar, porque las condiciones materiales se lo permiten. En una cursada virtual, los y las estudiantes se perciben como un recuadro en una plataforma virtual y tampoco existe el espacio de la charla informal después de clase, ni una oportunidad de consultas espontáneas privadas como sí puede ocurrir en una clase presencial. Por eso, una de las acciones pedagógicas emprendidas desde el inicio de la cursada del práctico de Natalia de Historia de la Lengua fue la inclusión de un cuestionario hecho en formato *Google Form*, en donde los y las estudiantes debían consignar diferentes datos personales en relación con su formación, su procedencia y sus actividades porque era el modo de conseguir perfiles lo más personalizados posible, para luchar contra la homogeneización que recrudece con la pandemia.

NP: –La verdad es que hace muchos años que yo les pido a mis estudiantes que completen un formulario con datos personales para saber de dónde vienen, cuántas y cuáles materias cursaron, si tienen conocimiento de lenguas extranjeras, si trabajan o no, etc. Son datos importantes para poder buscar un equilibrio y atender a todas las necesidades individuales en un curso donde hay mucha heterogeneidad no solo social, sino de recorridos, ya que Historia de la Lengua es una materia optativa a la que llega gente que está empezando la carrera y no sabe nada de latín, al mismo tiempo que hay estudiantes para los cuales esta es su última materia, dentro de la orientación en Letras Clásicas. Tratar de conocer al alumnado siempre es fundamental para pensar

el dictado de un curso, tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Lo que está claro es que en una época como la actual hay que buscar formas de llegar a los alumnos y alumnas a quienes no les podemos ver las caras directamente y que muchas veces incluso no pueden conectar sus cámaras para verlos en los encuentros sincrónicos debido a problemas de conectividad.

LS: –A mí la encuesta realizada antes de comenzar la cursada, orientada a indagar sobre la especificidad de cada estudiante, me parece fundamental para tratar de incluir, en la medida de lo posible, a todos en el plano concreto de las clases y de las evaluaciones. Dar por hecho que los estudiantes poseen todos los contenidos que se retoman de otra disciplina (sean cuestiones filológicas, lingüísticas, históricas) o asumir el perfil cultural del alumnx son también formas de exclusión.

DI: –Sí, esas fichas de datos personales son importantes y está bien que sean obligatorias, aunque también es verdad que hay que tener cuidado para que nadie lo entienda como una invasión a su privacidad, sino como una herramienta para mejorar la clase. Lo que pasa es que no existen otras instancias como para tener claro cuál es la población estudiantil.

LP: –Quizás resulte relevante considerar el informe de la encuesta realizada por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UBA, de reciente publicación en línea [UBA, 2020: 19], sobre todo, con relación a lo planteado por Agustina y Gian Franco. Se trata de una encuesta que fue realizada a mediados de mayo vía correo electrónico, y comprende tanto a estudiantes de grado (3.500 casos) como a alumnxs ingresantes (2.700 casos) de las trece Facultades de la UBA. Para el caso que hoy nos interesa, es interesante tener en cuenta que más del 40 % de los estudiantes de grado encuestadxs manifestó que la modalidad virtual conlleva más desventajas que ventajas; el 37 % expresó un balance entre ventajas y desventajas, mientras que solo el 20 % considera que los inconvenientes de la virtualidad son menores que las ventajas. De aquí podemos decir que el problema escapa a la sola consideración de acceso a soportes digitales, buena conectividad, etc., para sobrellevar la cursada virtual. Las respuestas de los participantes de la encuesta arrojan que los problemas personales pesan más, incluso, que los propiamente institucionales y académicos.

AG: –Si bien es cierto que esa encuesta muestra que un porcentaje reducido de los estudiantes que participaron afirmó tener dificultades para sostener una cursada virtual, hay que tener en cuenta que se trata de una encuesta voluntaria que llegó por mail y que, por lo tanto, es posible considerar que no llegó a todos aquellos estudiantes con dificultades para llevarla adelante. En este sentido, no la consideraría estadísticamente relevante, sino que la tomaría, en todo caso, como un mapeo, pero en ningún caso como una muestra representativa. Sería importante generar un espacio de indagación sobre qué ocurrió con aquellos estudiantes que no accedieron a la encuesta por falta de un dispositivo electrónico, conectividad o conocimientos sobre el manejo de las herramientas para sostener una cursada virtual, como puede ser el caso de los adultos mayores.

LP: –Son conocidas las limitaciones propias de los métodos cuantitativos y, de hecho, en muchos casos denostados en la carrera de Letras. Con todo, yo creo que la pluralidad y el reconocimiento de la inteligencia (metodológica) del otro compelen, al menos, a confrontar algunas informaciones recabadas a partir de la encuesta.

NP: –Respecto de los adultos mayores, quizás convenga tener en cuenta un ejemplo curioso: que en 2019 ya se había aprobado una modalidad virtual, paralela a la presencial, del Trayecto de extensión en Historia de la Filosofía para personas mayores de 50 años, una carrera de dos años de duración. Este año, 2020, dado el aislamiento social preventivo y obligatorio, no se concretó el proyecto de tener una opción a distancia y

otra presencial simultáneamente, como para poder comparar una modalidad con otra. Sin embargo, sí se puede decir que hay más de 150 inscriptxs en la cursada virtual de Historia de la Filosofía Antigua, que es la materia que se está dictando durante este segundo cuatrimestre dentro de ese programa, lo que equivale, más o menos, a la cantidad de inscriptxs que había el año pasado en modalidad presencial. Esto podría ser un índice de que, en el nivel superior universitario, incluso en los programas abiertos a la comunidad y aun en aquellos dirigidos a las personas mayores, el acceso a los recursos tecnológicos y la conectividad no son necesariamente factores restrictivos. Quizás, como indicaron antes Agustina y Gian Franco, en algunos casos puedan ser ventajas para quienes tienen dificultades para desplazarse u otras similares.

LS: –Además de estas cosas que mencionan (desigualdad de oportunidades por condiciones sociales o materiales, heterogeneidad de edades), me parece que no hay que desatender otro tipo de exclusión que funciona desde antes de la pandemia y que, evidentemente, se acrecienta en el contexto de cursada virtual. Ya se mencionó, pero quisiera recalcarlo: se trata de cómo, si un dictado de clases que no atiende a la heterogeneidad de saberes, campos disciplinares o experiencia de cada alumnx, se convierte también en una manera de exclusión. La carrera de Letras tiene un plan de estudios que carece de un régimen estricto de correlatividades, por lo que es normal que en una materia se encuentren cursando estudiantes ingresantes, estudiantes intermedixs y estudiantes avanzadx. O incluso de diferentes orientaciones, lo que implica una diversidad de saberes disciplinares. En la cursada presencial, creo, es más fácil que ciertos conocimientos sean repuestos en la interacción entre pares. Ahora, con la cursada virtual, es un tanto más complicado. Por eso creo que es importante reponer algunos contenidos mediante el uso de apuntes y fichas elaborados por docentes o por nosotrxs mismxs, lxs adscriptos, tal como hemos hecho para Historia de la Lengua, o que sean dadas indicaciones sobre cómo buscar, cómo reponer y cómo investigar sobre aquello que falta. Que el estudiante desarrolle una autonomía, pero una autonomía consciente para no caer en sitios de dudoso rigor científico.

LP: –Exacto. Inclusión y autonomía se reclaman mutuamente, casi en sinonimia, como para Rancière lo hacen inteligencia e igualdad, razón y voluntad. Al respecto y en consonancia con el perfil cultural sobre el que llama la atención Laura, pienso de nuevo en el informe publicado por la UBA con la parcial (podríamos decir, incluso, limitada) opinión de estudiantes de grado. Hay un dato de la encuesta que me parece muy sugestivo: más del 70 % de lxs estudiantes de grado eligió la UBA ya sea por considerarla la mejor universidad del país, por su excelencia y/o su prestigio. En el mismo sentido, el 65 % seleccionó las variables *prestigio/reputación*, *excelencia*, *calidad/educación de calidad* como palabras asociadas a nuestra universidad [UBA, 2020: 11-12]. Este campo semántico remite directamente a lo que Rancière en *El maestro ignorante* refiere como formas institucionales (educativas) que apuntan, desde el discurso, a una igualdad como objetivo, partiendo en realidad de la desigualdad (estudiante/docente; modalidad virtual/presencial, en ambos casos para quien pueda, etc.). Lo que la encuesta expone, si bien desde un recorte, es que lxs estudiantes son partícipes necesarios en la conservación y reproducción del modelo de desigualdad que la institución pone a disposición. Esta identificación con una supuesta superioridad asociada al nombre de la institución representa una separación de inteligencias, que todas las partes implicadas reconocen, al menos con amplia mayoría. El sostenimiento de esta identidad académica desigual (excelente, prestigiosa, de calidad) genera interferencias en el diálogo interinstitucional, así como en otros ámbitos de la vida más allá del claustro. De aquí que dé cuenta también del perfil sociocultural de las voces que hacen al informe de la UBA, así como, por omisión, las que quedaron excluidas y, por ello, debe llamarnos la atención pues expone parte de la representación que (nos) hacemos de la institución a la que pertenecemos como estudiantes, docentes e investigadores.

NP: –Justamente en ese sentido creo que es fundamental la evaluación formativa y no sumativa, como parte del proceso de desarrollo del aprendizaje. Y, además, como dice Rancière, si el tiempo escolar o académico es el que se caracteriza por el ocio (*loisir*, en francés), en la medida en que se diferencia del tiempo productivo de un trabajador que mide sus horas para ganar un salario, hay que aprovechar esa oportunidad como algo placentero, lúdico, y romper con esa vieja imagen del alumno aterrorizado ante el maestro cuando lo llaman al frente a dar lección.

DI: –Creo que lo que trae la virtualidad es la oportunidad de repensar los espacios que construimos para el conocimiento. Es decir: si el aula es un espacio en construcción, ¿cómo lo reconstruimos en esta virtualidad extrema? ¿Cuáles son las herramientas virtuales que hay que explotar para fomentar la autonomía de los estudiantes? Como dice Maggio (2012: 48), los nuevos entornos tecnológicos son el entramado de los modos en los que se construye y se difunde el conocimiento. Creo que en base a la construcción de este espacio debemos desarrollar nuevas formas de evaluación y contacto que nos permitan, como alumnxs y como docentes, mantener el proceso de aprendizaje y renovarlo. Acá también entra en juego nuestra experiencia como alumnxs y todo lo que pudimos aportar a la construcción de la cursada desde ese lado. El lugar de adscriptxs (nos) genera la posibilidad de participar en la construcción del aula visto en una perspectiva panorámica: construimos desde una experiencia actual, que sucede en paralelo a nuestra experiencia como adscriptxs. Tenemos el desafío de repensar la forma de generar una evaluación formativa, fomentando la emancipación de cada estudiante, en este contexto en donde se vuelve tan fácil entregar sin límites la información y el conocimiento. En este punto es, para mí, un lugar de crecimiento en nuestra formación académica y docente. Por ejemplo, en mi caso personal tuve que aprender a utilizar herramientas informáticas para realizar el grabado y edición de las clases y así poder brindarles las mismas a quienes no pudieron asistir. Pero también Natalia tuvo que tomar la decisión de dejarlas solo una semana para que no se perdiera el ritmo en la cursada. Es un aprendizaje constante acerca de los límites.

AG: –Retomando lo que investigamos y trabajamos con relación a la evaluación formativa, me parece importante reflexionar sobre el modo en que el aprendizaje entendido como un proceso se da en la virtualidad y qué dificultades pueden presentarse para poder incorporar estrategias que permitan mitigarlas. ¿Es posible sostener un proceso de aprendizaje en un entorno en el cual toda la información está disponible todo el tiempo? ¿Cómo se puede hacer para encontrar un equilibrio que permita utilizar los beneficios que brinda la tecnología sin perder la riqueza que significa construir distintas etapas paulatinas de adquisición de conocimientos? La virtualidad habilita a tener disponible las clases virtuales, los apuntes, los PowerPoints en cualquier momento y esta facilidad que nos brinda puede terminar atentando contra el objetivo de generar espacios semanales de monitoreo por parte de lxs docentes y auto-monitoreo que nutran el aprendizaje.

LS: –Creo que la pandemia, de alguna forma, empuja a lxs estudiantes a una toma de conciencia sobre su propia educación. En el caso de las clases asincrónicas, ya no solo maneja sus tiempos de estudio, sino también su proceso de aprendizaje. Por eso entra en juego la responsabilidad individual de cada unx que, en el mejor de los escenarios, debería ser orientada por la/el docente. En el caso de nuestra materia, Natalia, como docente a cargo del práctico, aclara que las clases solo estarán colgadas en el campus por una semana. Ahora, un/a estudiante quisiera, podría grabar las clases y verlas más tarde, o pedirle a un/a compañero/a que grabara la clase en el momento sin que nadie más se enterara. Sin embargo, aunque exista esta posibilidad de eludir las indicaciones de la docente, el hecho de que esas directivas estén dadas estimula a lxs estudiantes a concebir su aprendizaje como un proceso continuo.

GFC: –En estas reflexiones, es importante comprender los métodos de evaluación como una instancia de formación más en el proceso educativo. Este trabajo característico se llevó a cabo en HL con relación a la evaluación como un proceso de aprendizaje grupal, que fomenta que lxs alumnxs puedan abordar los temas desde el debate. Desde una mirada emancipadora, la centralidad debe estar puesta en la construcción de redes en donde se intercambien saberes y experiencias. Considero, también, que el rol del educador debe estar sujeto a la orientación de ese debate entre lxs alumnxs en función de los propósitos de enseñanza del propio docente.

ADA: –En ese sentido, como dice Mariana Maggio (2018: 3), es importante desmontar la idea de autodidactismo del cual fue acusada la educación a distancia porque hay que ofrecer propuestas didácticas nuevas, adaptadas a las circunstancias generales y particulares de cada caso.

ADA: –En ese sentido, es muy importante la función que cumple el grupo de *WhatsApp* de Historia de la Lengua, porque funciona como espacio donde se promueven lazos solidarios. En dicho espacio, los y las estudiantes intercambian dudas, construyen colectivamente conocimiento –ya que cada uno aporta desde lo que maneja mejor– y además comparten una instancia de socialización y apoyo desde lo humano, lo psicoafectivo. En el grupo del práctico de Natalia, por ejemplo, también participamos algunas adscriptas para orientarlos con algunas cosas y resolver dudas básicas. Por otro lado, los *quizzes* utilizados en clase son una herramienta para que los y las estudiantes vayan tomando conciencia de su aprendizaje en relación con un eje de los que vertebran la cursada del práctico: la historia externa de la lengua española, es decir, los aspectos sociales, políticos, históricos, culturales que influyeron en el cambio. Estos *quizzes* fueron muy bien recibidos, ya que se pueden realizar varias veces –y enmendar las respuestas que la vez anterior hayan sido respondidas incorrectamente–. Estas instancias dan lugar a un aprendizaje sostenido y fortalecen la autoconfianza de los y las estudiantes.

NP: –A mí, personalmente, me ayudó mucho saber que en el grupo de *WhatsApp*, aunque nunca tuve acceso a él ni fue nunca mi intención averiguar qué se hablaba ahí, lxs estudiantes expresaban conformidad respecto de las clases y de las evaluaciones formativas y autoformativas. Saber que ustedes como adscriptas también ayudaban a los factores emocionales para calmar ansiedades es algo muy valorable también en esta época de crisis profunda. Además, por supuesto, ayuda a que no me estén llegando mil mails personales por día, ya que también hay que decir que por mucha dedicación y vocación que uno tenga como docente, es necesario poner algunos límites para que las consultas personales por mail no sean entendidas como un kiosco abierto 24 horas. Sé que suena feo al decirlo, pero también es justo revelar lo que he hablado con diferentes colegas docentes como yo.

DI: –Creo que los *quizzes* y el grupo de *WhatsApp* son herramientas que contienen un dinamismo fundamental. Me parece interesante lo que dice Agustina: al romper con el individualismo que genera el aislamiento, logran construir un colectivo con gran potencial de aprendizaje, como puede verse en los debates entre alumnxs que se llevan a cabo en el grupo de *WhatsApp* con relación (o no) a las preguntas de los *quizzes*. Pienso que el uso de estas herramientas es una gran oportunidad que nos brindó la virtualidad ya que en retrospectiva no recuerdo haber vivido situaciones tan estrechas y constantes de contacto entre alumnxs.

LP: –En las reflexiones y conceptualización teórico-práctica formulada por Jacques Rancière puede apreciarse una continuación, cuanto menos parcial, de los postulados foucaultianos (y de otros tantos autores) en torno al poder, la voluntad, el conocimiento y cuidado de unx mismx y del otrx. Por ello, para nosotrxs, estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, formadxs en (es decir, modeladxs de acuerdo a) una

preponderante tradición europea con fuerte impronta francesa, este campo semántico no resulta ajeno ni mucho menos desconocido. Con todo, una perspectiva desde el diálogo pretende la no exclusión de perspectivas allende las diferencias identitarias (culturales y contextuales) que puedan manifestarse en el proceso emancipatorio de construcción y divulgación de saberes y prácticas. Esto es así, puesto que partimos del reconocimiento de la igualdad entre las inteligencias, hayan sido gestadas estas en Latinoamérica, Europa o donde fuera. En este sentido, la emancipación vale lo mismo (equi-vale) (desde) donde sea que se enuncie. Como dijimos, nuestras inquietudes no son ajenas al contexto sociocultural, político y económico de enunciación. Ahora bien, la voluntad emancipatoria desconoce de fronteras, puesto que su punto de partida consiste en la eliminación de dichos límites a partir del reconocimiento mutuo de las inteligencias como capaces de transformar la matriz de dominación hegemónica. Así, también conlleva el empoderamiento del individuo que pueda voluntariamente (en libertad de pensamiento y acción) reconocerse prójimo (entendido como individuo en su proximidad con otrx) a quien es capaz de enunciar y comprender enunciados, de igual manera que uno mismo puede hacerlo. En otras palabras, se trata de reconocerse igual a quien tengo junto a mí en libertad de diálogo de inteligencias, en plena y sincera voluntad de comprender a partir de la escucha y la consideración de una voluntad que no es la propia. Claro que a veces hay que luchar contra un sistema ordenado (y ordenador) institucional que no colabora con una 'inercial' transformación de los patrones y dispositivos que apelan a la separación, el individualismo y el sometimiento del otrx desde el saber y el poder. Exponemos, así, un estado de situación que clama por una cabal comprensión, puesta en duda y transformación. Confiamos en que desde la voluntad de igualdad entre las inteligencias puede, cuanto menos, sostenerse un espacio de diálogo que opere de puntapié inicial para el trabajo en esta dirección.

Referencias bibliográficas

- » Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- » Azar, G. y Torrendell, C. (2020). “La evaluación en entornos virtuales. Desafíos y estrategias para el nivel superior”. En *Coloquio USI-UCA*, 23 de septiembre de 2020. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=rTFcZ5Uft9E>>
- » Cerletti, A. (2003). “La política del maestro ignorante: la lección de Rancière”. *Educ. Soc.* 24 (82): 299-308.
- » Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- » Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. París: Fayard. Traducción de Núria Estrách: *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2003).
- » Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino. Disponible en: <<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>>
- » Tabakof Waks, J. (2020, 26-28 de octubre). “Émancipation et/ou abrutissement? Une interrogation sur les relations entre école et égalité”. En *Colloque international dans le cadre de la semaine de l'Amérique latines et des Caraïbes « La république universelle. Les chemins aporétiques de la liberté »*, París [Actas en prensa].
- » UBA (15-20 de mayo 2020). *Encuesta Impacto del ASPO en la comunidad académica*. Disponible en: <<https://aduba.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/ENCUESTA-COVID-UBA-2020.pdf>>
- » Vermeren, P.; Benvenuto, A. y Cornu, L. (2003, 24 de enero). *La actualidad del maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière*. Traducción de Lucía Estrada Mesa. Medellín: UNC.

Gian Franco Cravotta

Estudiante avanzado del Profesorado y Licenciatura en Letras en la UBA en el ámbito de los estudios medievales y de la Diplomatura en la enseñanza del ajedrez en la UNTREF. Es profesor de Lengua y Literatura en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y dicta cursos de ajedrez en el Departamento de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Integra el programa socioeducativo de ajedrez en la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente colabora como adscripto en la cátedra de Historia de la Lengua (UBA) con el proyecto “Lengua y poder en los proyectos educativos jesuitas” dirigido por la prof. Natalia Prunes. Contacto: gf.cravotta@gmail.com

Agustina Ariana D'Andrea

Profesora de inglés y diplomada en fonética y fonología inglesas. Trabaja como docente en un instituto superior de formación docente y dos escuelas secundarias públicas. Es estudiante avanzada de la Licenciatura en Letras (orientación en Lingüística, UBA). Desde 2018 cumple como adscripta de la cátedra de Historia de la Lengua (UBA) bajo

la dirección de la prof. Natalia Prunes con el proyecto de investigación “Comentario filológico de textos romances primitivos”. También se desempeña como traductora del par inglés-español y se dedica a la música. Contacto: agusdandrea@gmail.com

Agostina Giovanardi

Estudiante avanzada del Profesorado y Licenciatura en Letras en la UBA y de la Diplomatura en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera en la UNSAM. Es diplomada en Extensión en Educación Sexual Integral (UBA) e investigadora en formación en el Proyecto UBACYT “Producción de materiales para evaluación y ejercitación de desviaciones del lenguaje por afasia y experiencias de estudiantes y graduados en Fundafasia”, a cargo de Claudia Borzi. Actualmente colabora como adscripta en la cátedra de Historia de la Lengua (UBA) con el proyecto “La expansión como decisión política y lingüística” dirigido por la prof. Natalia Prunes. Contacto: agostinagiovanardi@gmail.com

Delfina Imosi

Estudiante de Profesorado y Licenciatura en Letras (UBA, área de estudios medievales). Actualmente se desempeña como adscripta de la cátedra Historia de la Lengua (UBA). Bajo la dirección de la prof. Natalia Prunes lleva adelante su proyecto de investigación “Judíos y árabes en la Edad Media: Demonización, marginación y exilio en relación a los discursos de poder”. Ha participado como asistente organizadora de varios congresos bajo el mando de la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Sociología (UBA) y se dedica a la docencia de apoyo escolar de castellano y literatura. Contacto: defnaimosi@gmail.com

Leandro Samuel Pose

Estudiante avanzado de la Licenciatura en Letras (UBA) e investigador en formación en el Proyecto UBACYT “Diagnóstico, planificación, evaluación y formación para la enseñanza de segundas lenguas: estudiantes brasileños, profesores qom y estudiantes en contexto de encierro” dirigido por Leonor Acuña. Desde 2018 colabora como adscripto en la cátedra de Historia de la Lengua (UBA) con el proyecto “Lengua y poder eclesial” dirigido por Natalia Prunes. Ha realizado numerosos cursos y estudios de Biblia, teología y filosofía. Cuenta con varios años de experiencia laboral en el ámbito editorial, especialmente en el campo de la corrección de textos académicos. Contacto: leaqndropose88@gmail.com

María Natalia Prunes

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados de Doctorado en Sociolingüística en la Universidad de Salamanca y actualmente redacta una tesis doctoral en el Departamento de Filosofía de la Universidad París 8. Desde 2002 se desempeña como docente e investigadora en la cátedra de Historia de la Lengua (UBA) y desde 2017 es Profesora Adjunta en New York University en el área de español. En el ámbito editorial, posee amplia experiencia como editora, correctora y traductora de francés, italiano e inglés. Es secretaria académica del Centro de Estudios de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (CEANLE) y secretaria del Consejo Editorial de la RANLE. Contacto: nataliaprunes@filo.uba.ar

Laura Verónica Sancineto

Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Letras (orientación en Letras Clásicas) de la UBA. Desde 2020 se desempeña como adscripta de la cátedra Historia de la Lengua

(UBA) bajo la dirección de la prof. Natalia Prunes, donde lleva adelante su proyecto de investigación “Tensiones en la didáctica de la lengua de prestigio y la lengua vernácula”. En el ámbito editorial y en las redes sociales, se destaca por su labor como ilustradora e historietista y se dedica a la docencia de apoyo escolar de latín y castellano. Contacto: lau_sancineto99@hotmail.com