

Nuevas y viejas “brechas”: reflexiones en torno a una primera experiencia de enseñanza virtual en el Curso de Nivelación de la Carrera de Antropología, FFyH, UNC.

Cecilia Argañaraz

IDACOR-CONICET, Dpto. de Antropología Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba. cecilia.arganaraz@unc.edu.ar

María Gabriela Srur

Dpto de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional
de Córdoba. gabriela.srur@unc.edu.ar

Julián Mignino¹

IDACOR-CONICET, Dpto. de Antropología Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba. julianmignino@ffyh.unc.edu.ar

Resumen

Este trabajo presenta una serie de reflexiones surgidas en el marco de la diagramación y dictado del Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología durante el ciclo lectivo 2021. Siendo la primera edición virtual de la asignatura, docentes y estudiantes enfrentan nuevos desafíos que se intentan sistematizar en estas páginas. El artículo recorre los diversos bloques en los que se dividió el cursado de la materia tratando en cada uno diversos ejes o desafíos que se presentaron como claves. Se plantea también algunas cuestiones transversales vinculadas con las formas de concebir y practicar la enseñanza que se pusieron en juego de nuevas formas en el contexto virtual, las desigualdades en el acceso a capitales materiales y sociales vinculados con el mundo digital, los límites de la readaptación de los contenidos académicos a nuevos formatos o las dificultades de la evaluación virtual.

Palabras clave: Virtualidad - aislamiento social - enseñanza y aprendizaje - Universidad Nacional de Córdoba.

Abstract

This work presents a series of ideas emerged from preparing and lecturing the Bachelor's Degree Leveling Course in Anthropology during 2021. Being the course's first virtual edition, teachers and students faced new challenges that we try to systematize on these pages. The article covers the various blocks in which the course was divided, treating different fundamental challenges manifested in each. That also raises some transversal issues related to the ways of conceiving and practicing teaching in new ways in the virtual context, inequalities in access to material and social capital linked to the digital world, the limits of rehabilitation from academic content to new formats or virtual evaluation difficulties.

¹ Dos de los tres autores de este trabajo no son miembros plenos de la planta docente de la UNC: sus cargos consisten en contratos de entre tres y seis meses, que pueden o no ser renovados. Aun así, han participado de múltiples ediciones del Curso de Nivelación.

Keywords: Virtuality - social isolation - teaching and learning - National University of Córdoba.

Resumo

Este trabalho apresenta um conjunto de reflexões que surgiram no âmbito da diagramação e entrega do Curso de Nivelamento do Curso de Licenciatura em Antropologia durante o ano letivo de 2021. Sendo a primeira edição virtual da disciplina, professores e alunos enfrentam novos desafios que tentamos sistematizar nestas páginas. O artigo cobre os vários blocos em que se dividiu o curso da disciplina, tratando em cada um deles diferentes eixos ou desafios que se apresentaram como chaves. Também levanta algumas questões transversais relacionadas com as formas de conceber e praticar a docência que foram colocadas em jogo de novas formas no contexto virtual, as desigualdades no acesso ao capital material e social vinculado ao mundo digital, os limites da reabilitação do acadêmico conteúdo para novos formatos ou as dificuldades da avaliação virtual.

Palavras-chave: Virtualidade - isolamento social - ensino e aprendizagem - Universidade Nacional de Córdoba.

Introducción

El Curso de Nivelación es el primer espacio curricular dentro del plan de estudios de la Carrera de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Posee como contenidos mínimos de enseñanza introducir al Ingresante a la vida universitaria, presentar la problemática de los estudios antropológicos y desarrollar habilidades básicas para el estudio y el trabajo académico. Además, como materia cuenta con un equipo docente conformado por un Coordinador a cargo, profesores asistentes y ayudantes alumnos.

Al finalizar el Ingreso 2020, se realiza un balance del Programa y Cronograma de la materia, con el dictado del contenido disciplinario específico y la utilización de recursos pedagógicos y didácticos. Esto posibilita reconocer las potencialidades y limitaciones propias de las instancias presenciales en donde se identifica personalmente a cada ingresante, se advierte sus dificultades, se dialoga con ellos y se comparte algún recreo u actividad extracurricular. A partir de mediados de marzo se declara el aislamiento social, preventivo y obligatorio (APSO) producto de la pandemia sufrida por el SARS COV-2, efectuándose la última mesa de exámenes del Curso de modo presencial. Desde esa fecha hasta la actualidad, la educación superior universitaria se *virtualizó* a un nivel sin precedentes.

Ante esta situación, se abrió un camino de reflexión sobre cómo transformar el programa de la materia para que los alumnos puedan transitar de modo no presencial el Ingreso a la Universidad. La *virtualización* del Curso de Nivelación llevó a tomar algunas decisiones pedagógicas y didácticas sobre **cómo trasponer los objetivos pedagógicos del programa a la virtualidad**, irrumpiendo con el impersonalismo y con las limitaciones propias de los entornos educativos digitales. Es decir, ¿qué posibilidades y/o caminos se transitan para fortalecer el vínculo entre los alumnos y el contenido a abordar desde la materia? ¿Cómo hacer accesible el contenido del programa desde la virtualidad cuando antes era impartido en presencialidad dentro de un espacio donde conviven alumnos y profesores? (Castells, 2009; Carli, 2018).

Las respuestas y posicionamientos llevaron a definir que el proceso de enseñanza es un acto político y un desafío a resolver: realizar el “salto” de la clase tradicional

hacia un proceso dialógico y co-construido entre todos los participantes, aunque sea de modo virtual (De Sousa Santos, 2007). Asimismo, confronta el rol docente ante las limitaciones tecnológicas al construir una clase y decidir qué bibliografía seleccionar y qué tipo de recursos digitales utilizar (e.g. imágenes, videos, plataformas, etc.) (Busaniche, 2014; Odetti, 2012).

Ante esta problemática, se considera la baja conectividad, el acceso a las plataformas desde diferentes dispositivos, el uso de los medios tecnológicos, la falta de acceso a internet fuera de la ciudad o en el ámbito rural. Además, no se puede ignorar los factores económicos y tecnológicos que adquirieron gran poder a la hora de preguntarse sobre cómo hacer factible y accesible la educación universitaria (Busaniche, 2014).

En este contexto, lxs ingresantes se conforman como un grupo diverso, desde lo etario hasta en contar con trayectorias en otras carreras (e.g. medicina, kinesiología, abogacía, etc.), trabajadores o profesionales, alumnxs que finalizan su trayecto de nivel secundario, etc. Todos, por motivos diversos, atraídos por la antropología. Dentro de esta heterogeneidad, algunos estudiantes manejan ampliamente las redes sociales por medio de su dispositivo celular mientras que otrxs no tienen contacto con la virtualidad, siendo sus mediadores los familiares que los ayudan en este proceso de “conectarse”.

Considerando esto, existe el riesgo dentro de la *educación virtual* de estar acercándose a un determinado alumnado y marginando a otro; a la vez que se comienza un camino en el que todos forman parte de un mismo proceso de enseñanza. Además, no se trata de que el aula virtual sea un aula extendida o aumentada con tecnologías digitales (Asinsten, 2013) y sin la consideración de la situación de lxs alumnxs, sus trayectorias individuales, la de lxs docentes y la de los contenidos pedagógicos planteados (Tarasow, 2010).

Conceptos como “*brecha digital*” y “*nativos digitales*” colaboran también a nombrar los desafíos pedagógicos a enfrentarse. El primero como obstáculo a derribar y el segundo porque permite pensar las distancias que separan a los diferentes actores en estas nuevas aulas. Entonces, ante un nuevo lenguaje, nuevos soportes y herramientas se interroga: ¿Qué enseñar?, ¿Para qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Qué recursos y materiales utilizar? y ¿Cómo evaluar?.

Puntos de Partida

El programa del Curso de Nivelación propone tres objetivos pedagógicos:

1. acercar a lxs estudiantes al campo de los estudios antropológicos.
2. iniciar la inclusión en la vida institucional de la carrera, la facultad y la universidad.
3. y promover la apropiación o consolidación de herramientas de lectura y escritura académicas.

En consecuencia, se plantea realizar un trabajo pedagógico colectivo guiado, para el primer eje, por los objetivos específicos de:

1. familiarizar a lxs estudiantes a las nociones básicas propias del campo disciplinar (cultura, raza, patrimonio, registro arqueológico).
2. ubicar los orígenes históricos del surgimiento de la disciplina como tal.

3. reconocer la existencia de una diversidad de corrientes teórico-metodológicas de la antropología que han abordado un mismo o distintos fenómenos culturales.
4. presentar algunas aristas del quehacer antropológico cotidiano y de sus espacios de inserción laboral más relevantes en la actualidad.

En referencia al segundo eje pretendimos orientar acerca de::

1. la estructuración del plan de estudios de la carrera; modalidades de cursado y aprobación de las materias; formas de evaluación;
2. regímenes de alumno, alumno trabajador, de familiar a cargo y de alumnxs con baja conectividad,
3. espacios, actores y trámites administrativos; formas de gobierno y de representación;
4. espacios y actores académicos; manejo de espacios virtuales.

Paralelamente, en relación a la alfabetización académica, se prioriza:

1. restituir los contextos de producción de los textos académicos abordados (dimensión histórica, biográfica, teórico-metodológica);
2. fortalecer la lectura y la escritura académicas a partir de ejercitaciones diarias escritas u orales en clase;
3. explicitar los propósitos de lectura de cada tipo diferenciado de texto (académico, científico, normativa, relato) en virtud de las actividades que se desarrollan a lo largo de la clase.

Si bien los objetivos expuestos eran muy amplios, debían ser congeniados con un tiempo de cursado breve y con las limitaciones expuestas. Por ello, se adoptó el uso exclusivo del Aula Virtual (plataforma Moodle) y la organización por Grupos de Trabajo o Comisiones, cada uno de ellos coordinado por unx de lxs docentes de la cátedra. En la pestaña virtual de cada Comisión se planificaron distintas actividades con recursos didácticos múltiples (videos, podcast, bibliografía y notas periodísticas) que fueron abordados a partir de actividades sincrónicas (encuentros virtuales entre estudiantes de cada comisión y participación en paneles virtuales con especialistas) que quedarían siempre grabados y subidos al Aula Virtual para quien no pudiera conectarse de manera sincrónica.

Asimismo, se abrieron espacios de foros con consignas para promover la participación activa de lxs estudiantes a fin de debatir de manera plural y respetuosa los diferentes temas tratados a lo largo de la materia.

Primeras interacciones

El recorrido por el Curso de Nivelación de Antropología se inicia con el Módulo de Vida Universitaria. En el mes de febrero, y en el marco de una propuesta más amplia que aúna a las distintas carreras, se comienza a acompañar a lxs estudiantes en el proceso de lectura de bibliografía específica y elaboración de un escrito que aborda algunos puntos básicos (históricos, conceptuales y políticos) de lo que implica la ciudadanía universitaria. Este primer ejercicio permite un acercamiento a la lectura y

la escritura académicas y ofrece la posibilidad de pensar estrategias más acordes a nuestro alumnado.

Sumado a ello, este ejercicio posibilita un primer encuentro con lxs ingresantes, sus habilidades y destrezas al momento de la escritura así como las limitaciones tecnológicas que poseían, por ejemplo, la baja conectividad o la falta de dispositivos. Por otro lado, también implicaba para lxs ingresantes una forma de conocer el aula virtual, cómo entregar las tareas, los formatos y el lenguaje propio de la plataforma moodle. Si bien, algunxs de ellxs estaban acostumbrados a la virtualidad, desconocían el funcionamiento de dicha plataforma.

En paralelo, se abrieron espacios de interacción destinados a generar dinámicas grupales, a recuperar la dimensión subjetiva y humana; y concretamente a presentarse ante los demás: quiénes somos, por qué estamos aquí, quiénes son los demás, se constituían en preguntas que, al mismo tiempo que sustituyen al encuentro y sus múltiples formas de interacción, revelan las primeras nociones formuladas desde sus experiencias y saberes acerca de qué es la antropología.

Una de las dificultades más marcadas desde los primeros momentos del cursado fue la linealidad de las relaciones humanas que rodean y acompañan el proceso de aprendizaje: la socialización entre lxs ingresantes, contrariamente a lo que suele suceder en las instancias presenciales, fue un proceso lento que tuvo que ser acompañado por docentes, tutores y ayudantes alumnxs. En los primeros momentos, entonces, una de nuestras preocupaciones fundamentales fue generar dinámicas de trabajo en las cuales lo curricular sirviera al mismo tiempo para el encuentro humano.

En este sentido, hallamos una oportunidad de canalizar nuestras inquietudes a la hora de pensar una actividad reflexiva en torno a los Paneles de DD. HH., que forman parte del contenido del Curso y se realizaron en modalidad virtual. La posibilidad de emular los debates áulicos en un formato no sincrónico, que sin embargo permitiera a lxs estudiantes conocerse entre sí, nos llevó a incorporar la plataforma digital “Padlet” para trabajar en esa instancia. Buscábamos una herramienta flexible y accesible, que pudiera ser utilizada desde lo pedagógico y didáctico (Figura 1) (Landau, 2013). Intentamos generar un espacio donde lectura, escritura y oralidad se entrecruzarán, al mismo tiempo que reforzaran un tipo de destrezas muy necesarias en el tipo de cursado que queríamos proponer: las vinculadas a la exposición personal frente a dispositivos audiovisuales. Esta propuesta se configuró como atractiva para que lxs alumnxs experimenten con la oralidad posibilitando una resolución creativa en la cual su producción no estaba destinada a ser vista únicamente por lxs docentes, sino que constituía un espacio de intercambio entre pares, con una multiplicidad de resoluciones sin un único modo “correcto” de realizarlo (Finocchio, 2010).



Figura 1. Padlets de los Paneles de DD. HH., Curso de Nivelación, Carrera de Antropología.

Concretamente, la actividad planteada consistió en una breve exposición en formato video (con una alternativa para aquellos que no pudieran filmarse) que cada estudiante subió a la plataforma, conformando un “muro” donde los rostros, voces y reflexiones de todos quedaban a disposición del grupo. La invitación era a escucharse mutuamente, y aunque pueda mejorarse la propuesta, este acercamiento fue productivo para comenzar a canalizar una inquietud ya mencionada: cómo posibilitar los aprendizajes horizontales, la circulación de conocimientos entre pares, el debate no mediado.

Las clases virtuales: sincronía, diacronía, evaluación.

Las instancias descritas anteriormente fueron previas al inicio del cursado del módulo disciplinar, es decir, aquel en el cual lxs docentes trabajan sobre los contenidos específicos de la carrera. Este módulo planteaba desafíos de agenda particularmente complejos: proporcionar a lxs alumnxs las herramientas necesarias para iniciar el cursado de la carrera en diez días hábiles y condensar el programa de la materia para tratar los contenidos mínimos y problemáticas centrales de la disciplina.

En este contexto, diseñamos un calendario de cursado intensivo, intentando multiplicar las instancias de evaluación y concertar contenidos claves de cada una. Asimismo, sosteniendo la necesidad de no enseñar basándonos en la sincronía como herramienta principal, acordamos grabar clases acotadas, donde trabajáramos bloques de contenido en formato expositivo. Así, reservamos los encuentros sincrónicos para debatir e intercambiar, es decir, para aquellas instancias de los procesos de enseñanza-aprendizaje donde la presencia simultánea resulta imprescindible: el diálogo (Figura 2).

Esta diagramación permitía facilitar a lxs estudiantes la flexibilidad horaria y minimizar las horas de exposición continua frente a la pantalla, lo cual redundaba en una mejora de la atención y de las posibilidades concretas de acceder a los recursos y contenidos. No obstante, una de las primeras limitaciones que emergieron de esto fue al considerar el carácter excluyente de las instancias sincrónicas de encuentro. Si bien una reunión mediante plataformas como Meet o Zoom constituye tal vez la forma más cercana al formato aula, traducido a la virtualidad, es también un

dispositivo de exclusión en razón de las condiciones materiales y sociales que deben cumplirse para que lxs estudiantes puedan sostener un cursado basado en estos formatos: las casas deben contar con espacios aptos, las dinámicas familiares deben adaptarse, el acceso a internet debe ser estable y de buena calidad. Además, la adopción de alguno de estos recursos tecnológicos implica excluir a aquellxs alumnxs con discapacidad, por lo cual se debía planificar que los encuentros sincrónicos contarán con subtítulos o herramientas de traducción. Es decir, utilizar estos espacios como instancias imprescindibles del cursado implicaba reforzar dificultades y desigualdades ya existentes. Por lo tanto, se imponía idear otros dispositivos de enseñanza que no dependieran de la reunión sincrónica.



Figura 2. Encuentros sincrónicos por la plataforma Meet. Curso de Nivelación de Antropología

Cada bloque dentro del módulo disciplinar quedó conformado entonces por una clase grabada, un espacio de encuentro sincrónico y una actividad escrita a entregar. A estos elementos se sumó el acompañamiento por foro, que resultó transversal a las clases. Este formato resultó exitoso si se tienen en cuenta las circunstancias, aunque sus potencialidades no pudieron ser del todo aprovechadas dado que toda la secuencia descrita para cada bloque se dictaba y evaluaba en 72 horas. La misma estructura con mayor disponibilidad de tiempo podría resultar en una propuesta sostenible, que minimiza los requisitos horarios y de conectividad/infraestructura para el alumnado y permite aprovechar los espacios dialógicos. De igual modo, la apropiación y/o asimilación del contenido por parte de lxs ingresantes requiere reflexionar no solo desde lo temporal sino también en términos pedagógicos de evaluación.

Actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares fueron planificadas por las ayudantes alumnas de la materia, con la finalidad de que lxs ingresantes conozcan diferentes espacios dentro de la Facultad y a lxs representantes o directores de dichos lugares. En los años anteriores, cabía la posibilidad de que estas actividades eran a veces obligatorias

como las visitas al Museo de Antropología, a la Reserva Patrimonial, al Archivo de la Memoria o al Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH), lo cual generaba mayor participación porque se realizaban dentro de los horarios del cursado (Figura 3 y 4).



Figura 3. Actividades Extracurriculares Presenciales coordinadas por ayudantes-alumnxs, Curso de Nivelación, Carrera de Antropología.

Mientras que las actividades que no eran obligatorias, como los talleres o grupos de estudio, posibilitaban que lxs estudiantes refuercen determinadas prácticas en *diálogo* con sus pares. De ahí, la riqueza de estos encuentros y que al trasladarlo al ámbito virtual, no sólo se reunieron con compañerxs de las distintas comisiones, sino

también con lxs directores de cada espacio institucional, quienes expusieron brevemente sobre las características de los lugares académicos que representaban y abriendo una ronda de preguntas o comentarios de lxs estudiantes (Figura 4). Esto se realizó mediante conversatorios en la plataforma Meet, en diferentes franjas horarias, siendo grabados en cada exposición y compartido posteriormente por medio de un enlace en el Aula Virtual para aquellxs que no pudieron asistir.

Por otro lado, se dispuso que las ayudantes-alumnas cuenten con un espacio de intercambio dentro del aula virtual en el cual puedan brindar información sobre las actividades extracurriculares, pero también despejar dudas sobre la cursada, los regímenes de alumnxs, el plan de estudio o difundir sobre la matriculación al primer año y a las materias del primer semestre.

El rol de las ayudantes alumnas fue esencial para lograr el encuentro con pares, enlazar con lxs docentes, pero también para reconocer dificultades técnicas con la plataforma virtual, con el contenido o para brindar apoyo o contención. Con respecto a esto último, es necesario subrayar que es sumamente importante los lazos estudiantiles que se crean durante el Ingreso porque estos actúan como articuladores entre pares para sostener la cursada, ofrecer sostén emocional e información vital, compartir apuntes y tomas de notas de clases. Sin estos vínculos afectivos la permanencia en la Facultad sería dificultosa y solitaria. Del mismo modo, cabe enfatizar que los procesos de enseñanza horizontales que se realizan entre pares con el intercambio de ideas, apuntes de clases, lecturas grupales tanto de bibliografía como de los trabajos escritos, forman parte también de las mismas experiencias educativas en la vida universitaria.

Evaluación

Por último, un desafío quedaba pendiente: ¿cómo realizar la evaluación?, ¿era posible en este contexto?. Es un aspecto que aún hoy sigue presentando dudas, inseguridades y debates dentro del equipo docente.

La modalidad del examen parcial integrador de contenidos parecía contraria a los puntos de partida que se plantearon: exigía de lxs estudiantes una apropiación sumamente rápida no solo de los temas trabajados en cada módulo sino de los ejes conceptuales que permiten relacionarlos entre sí. Es decir, un manejo maduro de la materia. Considerando el escaso tiempo y las condiciones de virtualidad, se optó por potenciar los trabajos prácticos como instancias de evaluación, apostando al examen final (que cada estudiante puede decidir rendir según sus propios ritmos de aprendizaje) como espacio de integración de contenidos para aquellxs que necesitaran reforzar estos ejes transversales al finalizar el cursado. Esta decisión se basó en potenciar el pensamiento crítico en el aprendizaje y la reflexión entendida como el proceso de aprender de la experiencia.

De ese modo, se multiplicaron las posibilidades de leer a lxs estudiantes y acompañarlx en la adquisición de competencias de lectura y escritura académicas, al tiempo que una mayor cantidad de evaluaciones, más acotadas, permitían segundos intentos y plazos de entrega ligeramente más flexibles. La gran desventaja de esta modalidad es la sobrecarga de trabajo para lxs docentes por corregir una gran cantidad de material en poco tiempo.

Para lograr una buena evaluación se tuvo en cuenta que los alumnxs se enfrentan a diversas operaciones que van desde la comprensión de textos, búsqueda de conocimientos asimilados o de nuevas informaciones hasta la redacción final (que

incluye una organización de los datos más relevantes, una planificación de como ponerlos por escrito y una revisión del mismo). En este sentido, se parte del concepto que escribir es un ejercicio complejo que requiere práctica, relecturas y reescrituras, no es un proceso lineal. Asimismo, la escritura debe cumplir con ciertos parámetros o convenciones propias de la lengua escrita (*e.g.* ortografía, sintaxis, etc.).

Por consiguiente, las consignas fueron definidas en dos caminos; el primero de ellos, se centró en las pautas formales de presentación del escrito (*e.g.* extensión, tipo de fuente, interlineado y tiempo de entrega). El otro requirió un consenso entre el equipo docente sobre los objetivos que se deseaban alcanzar con cada consigna. En primer lugar, se requería que no solo fuera un cuestionario en donde lxs estudiantes dieran cuenta de lo aprendido. En segundo, que lxs interpele en el acto de escribir. Por último, que puedan poner en movimiento sus sensibilidades, expectativas, temores, etc. (Finocchio, 2011).

De igual modo, las consignas se elaboraron teniendo en cuenta que debían ofrecer todas las orientaciones necesarias para conseguir una cierta autonomía de la explicación desarrollada por el docente en este contexto virtual (Finocchio, 2010), donde las dudas y/o consultas eran resueltas en foros habilitados para cada comisión. Una de las consignas con mayor repercusión en los ingresantes fueron aquellas que solicitaban una articulación entre el contenido de la clase con las experiencias e historias familiares de cada unx de ellxs. Se transcribe la misma:

<p>1. Considerando el texto de García y colaboradores (2016) sobre la conformación de la identidad étnica y los discursos sobre el pasado, realiza un breve relato de alguna memoria familiar acerca de tus antepasados, acompañalo con alguna fotografía de ellos o de algún objeto que los represente.</p>		<p>La mujer de la fotografía, la que se encuentra a la derecha, es mi abuela María. Ella, es descendiente de criollos, y tuvo 8 hijos. Mi abuelo, de origen árabe, sirio, vino con mi bisabuelo huyendo de la invasión turca. En Tucumán, arreglaron el matrimonio con mi abuela. Algo impensando, porque generalmente, los matrimonios entre los árabes se realizaban como arreglos entre familias sirias, y no, con personas de "otra raza". Durante mucho tiempo, me pregunté quiénes serían en realidad esos sujetos que se les llamaba "criollos", que diversidad de personas y prácticas culturales tenían. Además, la historia de mi abuela es una memoria pequeña, es un relato breve acotado a esa categoría. En cambio, la de mi abuelo, es una historia familiar pero también una identidad latente de lo que era ser árabe. Entonces, leyendo el texto, me interrogo sobre esa historia invisibilizada de mi abuela, donde hay pocas fotos, pocos objetos. También me preguntó por esos relatos (o discursos) sostenidos de generación en generación, dirigidos a lo que es "ser" árabe o "ser" criollo, como si la identidad no se construyese, sino que es definida desde nuestros orígenes...¿cómo cambiaría el relato de mi familia si supiésemos quienes eran estos "criollos"?</p>
<p>ATENCIÓN: Acá tenés un ejemplo del desarrollo de la consigna (clickea en la palabra ejemplo).</p>		
<p>2. Los autores recuperan una frase de Brodwin (2002:2) en la cual subrayan que "perfilar nuestra ancestralidad a partir de un conjunto específico de alelos y mutaciones en el ADN mitocondrial y Cromosoma Y, se volvió, no solamente una técnica de laboratorio, sino más bien un acto político". Explique a qué hace referencia esta frase.</p>		
<p>Aspectos formales: -Carátula con nombre, comisión, número de Clase y docente a cargo -Letra: Times New Roman 12 -Extensión: Tus respuestas no deben tener menos de 1 carilla ni más de 2 carillas.</p>		

Figura 4. consignas y respuesta de la docente para abrir la actividad.

Cabe destacar además que la resolución de las actividades por parte de lxs docentes a cargo resulta particularmente relevante en el caso de este tipo de propuestas: la exposición de la propia subjetividad y el acto de brindar ejemplos de cómo pueden articularse teoría y experiencia vivida constituyen dos razones poderosas para acompañar no solo proponiendo, sino realizando, cuando se trata de compartir nuestras historias ante otrxs. Procuramos generar así un lazo de confianza entre docentes y estudiantes, así como explicitar los vínculos entre conocimiento y

subjetividad, conocimiento e identidad, sobre los cuales queríamos además reflexionar teóricamente.

Una consecuencia útil de esta modalidad evaluativa es que nos dio una pauta precisa de aquellos bloques de contenido que resultaban más desafiantes para el grupo, con lo cual es posible pensar estrategias puntuales para facilitar esos aprendizajes. Igualmente, posibilitó reflexionar sobre cómo la confección de las consignas fuerzan la mirada hacia los mismos procesos de aprendizajes-enseñanzas mientras que la evaluación favorecía repensar en qué contexto lxs ingresantes están respondiendo las actividades, que experiencias poseen y de qué manera reflejan la apropiación de contenidos.

Reflexiones finales

La irrupción de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje en el marco del aislamiento social nos invitó a reflexionar sobre nuestro rol docente y sobre las potencialidades de concebir estos procesos como una construcción conjunta, donde los aportes de las primeras clases y los aprendizajes “sobre la marcha” fueron claves para plantear una propuesta de enseñanza. También fuimos obligados a repensar cómo nos vinculamos dentro del aula y fuera de ella, en lo presencial y en lo virtual, y a comprender que la interacción con y los modos de uso de las herramientas digitales conllevan decisiones (políticas, éticas, educativas) que antes no habíamos considerado y que se vinculan estrechamente con nuestro rol docente.

Nuestro punto de partida fue trabajar con materiales educativos virtuales, siguiendo dos de las metáforas que cita Landau (2013: 339): la *conversacional*, centrada en el diálogo entre la persona y la computadora; y la *instrumental*, basada en la prótesis o extensión del cuerpo del usuario. Ambas fueron necesarias para abordar las clases desde un entorno espacial al que no estábamos acostumbrados: el ciberespacio. Esto implicaba el desarrollo de la clase desde el texto multimodal (y no desde el lenguaje verbal) o mejor dicho, desde el cybertexto e imagen (Landau, 2013). Este acercamiento constituyó nuestra nueva estrategia pedagógica en este contexto. Además, esto permitía realizar un ejercicio de “traducción” para abordar los contenidos obligatorios de la materia (el “contenido de herencia”) pero suponía una modificación importante en el ámbito de la metodología (Prensky, 2001-2010: 9).

En este sentido, queríamos subrayar que las prácticas de los cybertextos también son prácticas sociales situadas. Con esto, seguimos lo expuesto por Quiroga Branda (2014: 8) sobre cómo se configura un conjunto de prácticas culturales tecnológicamente mediadas, que no deben desconocerse, ya que la tecnología es una fuerza social influyente en los flujos de las formas simbólicas con las cuales representamos el mundo en el que vivimos. Esto es la base de la *ecología simbólica* en la cual los artefactos culturales y los soportes materiales cobran importancia. A través de este concepto, se puede comprender que lxs *nativos* y lxs *inmigrantes digitales* no nos diferenciamos por cuestiones generacionales o habilidades tecnológicas, sino por nuestras propias ecologías simbólicas.

Al respecto, una cuestión que se perfiló interesante a medida que avanzó el cursado tuvo que ver con que las brechas digitales no reproducen linealmente las distancias alumno-docente, ni las generacionales. Por el contrario estas distancias, existentes y necesarias de gestionar, surgían de la encrucijada entre muchos factores. En particular, encontramos interesante reflexionar sobre el hecho de que mientras pensábamos en nuestra posible “desactualización” como sujetos inmigrantes digitales

emergía otro problema diferente: la “desactualización” o inadecuación de las formas que adoptan contenidos y aprendizajes académicos en el mundo de las “clases virtuales”. Es decir, nuestras propias capacidades o limitaciones como usuarios de las herramientas virtuales interactuaban con otras potencialidades y limitaciones: las de los contenidos que queríamos enseñar: los textos y sus formatos, las ideas y sus matices, los modos de expresión y reflexión académica, etc.

Bibliografía

Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de La Salle*, 60: 97-113.

Busaniche, B. (2014). La inmersión de la escuela en la sociedad de la información. Hegemonía e ideología detrás de los programas de inclusión digital. Seminario de Doctorado en Ciencias Sociales. “Poder, conocimiento y reformas educacionales”. Mimeo.

Carli, S. (2018). Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria. Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas. *Trayectorias Universitarias* 4 (6) y Vol. 4 Núm. 6 (2018). La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5978>.

Castells, M. (2009). “La comunicación en la era digital”. En Comunicación y poder. M. Castells (Ed.), Madrid, Alianza, 2009: pp. 87-189. Disponible en <https://es.scribd.com/document/418532469/La-comunicación-en-la-era-digital>.

De Sousa Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. México: UNAM / CEIICH. Capítulo 1, pp. 23-50.

Finocchio, A. M. (2010). “Leer y escribir en la escuela”. En Lectura, escritura y educación. Brito, A. (Ed.) Rosario, *Homo Sapiens*-FLACSO

Finocchio, A. M. (2011). Clase 21. Cuando las consignas invitan a escribir. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

Landau, M. (2013). "Los materiales educativos desde una perspectiva multimodal". Sesión 4 del módulo Análisis de materiales digitales. En Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT. FLACSO Argentina.

Prensky, M. (2001-2010): “Nativos e inmigrantes digitales”. En Cuadernos SEK 2.0 [https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTE%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTE%20DIGITALES%20(SEK).pdf).

Tarasow, F. (2010). ¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo? en Diseño de Intervenciones Educativas en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>