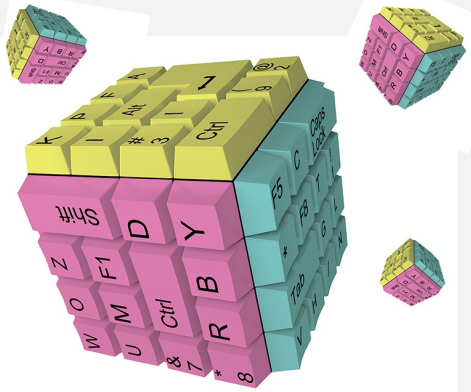
PAIDÓS

PAIDÓS VOCES DE LA EDUCACIÓN

REINVENTAR LA CLASE EN LA UNIVERSIDAD

Mariana Maggio



Reinventar la clase en la universidad

Reinventar la clase en la universidad

Mariana Maggio

Índice de contenido

Portadilla
Legales
Agradecimientos
Introducción
Capítulo 1. La era de la invención
Capítulo 2. Tiempos inmersivos
Capítulo 3. Las condiciones que sostienen una clase distinta
Capítulo 4. Otra evaluación
Capítulo 5. Una didáctica en vivo
Capítulo 6. Las clases como experiencias que vale la pena vivir
Capítulo 7. La enseñanza como proyecto colectivo
Bibliografía

Maggio, Mariana
Reinventar la clase en la universidad / Mariana Maggio. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2018.
Libro digital, EPUB
Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-12-9699-0

1. Universidades. 2. Aporte Educacional. I. Título.
CDD 378.001

Directora de colección: Rosa Rotemberg
Diseño de cubierta: Departamento de Arte de Grupo Editorial Planeta S.A.I.C.

Todos los derechos reservados

© 2018, Mariana Beatriz Maggio
© 2018, de todas las ediciones:
Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello PAIDÓS®
Independencia 1682/1686,
Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: abril de 2018
Digitalización: Proyecto451

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

Inscripción ley 11.723 en trámite
ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-9699-0

AGRADECIMIENTOS

En 2012 editorial Paidós publicó *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*, un libro que en el que recuperaba las construcciones de didáctica y tecnología educativa que había ido elaborando a lo largo de veinte años como docente e investigadora. Estos desarrollos hablaban con los colegas pedagogos y docentes. Pero, a medida que lo escribía, tenía lugar una historia apasionante: la de los programas de acceso a computadoras personales llevados adelante por las políticas públicas que, tanto en Argentina como en otros países de la región, reconocieron que era necesario garantizar el derecho a la inclusión digital en las escuelas. Ese sueño hecho realidad me llevó a dedicar parte del libro a lo que creía que implicaba esa oportunidad y a las posibilidades que se abrían en términos de los programas de acceso implementados a gran escala. En este sentido, el libro empezó a dialogar con los responsables de políticas públicas, los equipos técnicos, los directivos y, también en este plano, con los colegas docentes. Cuando lo compartí con Rosa Rottemberg en un estado de escritura avanzado, ella tuvo no solo la generosidad de publicarlo sino la de ofrecerme su mano de editora brillante para ir entretejiendo esas dos tramas: las prácticas de los docentes y las políticas que las enmarcan.

A la alegría de ver el libro publicado siguió una suerte de desapego. Prácticamente olvidé lo que allí había escrito. Me urgía resolver una deuda pendiente: finalizar mi tesis de doctorado, dedicada centralmente al estudio de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Una investigación en la que también buscaba articular el conocimiento acerca de la didáctica y la tecnología educativa en el marco de la generalización del acceso a Internet en las universidades argentinas, a finales de la década de 1990, y a computadoras en el nivel medio, a principios de la década de 2010. Casi todo el tiempo dedicado a la escritura se lo llevó este esfuerzo, acompañado por mi directora, Patricia Sarlé, hasta que, en 2016, pude presentar y defender la tesis y, por supuesto, empezar a pensar en convertirla en libro.

Sin embargo hubo algunos sucesos que me hicieron cambiar de idea. El primero está relacionado con la preparación de una conferencia que me llevó a delinear la idea de didáctica en vivo, episodio que relato en uno de los capítulos de esta obra. El segundo, con una revisión que a partir de ese momento encaramos en la materia Fundamentos de Tecnología Educativa que dicto en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y que me llevó a repensar casi todo de otro modo. El tercero está referido a un encuentro casual con mi querida colega Rebeca Anijovich, especialista en didáctica, quien, al cruzarnos en un aeropuerto, tuvo la generosidad de destacar la idea de enseñanza poderosa y alentarme a seguir escribiendo sobre didáctica. Pero el suceso definitivo tuvo lugar al recibir esa llamada telefónica que me dio la claridad y el empujón que necesitaba, una vez más de parte de Rosa Rottemberg. Al escuchar “un libro sobre la clase universitaria” supe que era eso lo que quería y necesitaba escribir y que, de algún modo, ya lo tenía construido, aunque no en los papeles. Así planteado, este es un libro que les habla fundamentalmente a los colegas que ejercen la docencia en la universidad. Si bien muchas de las ideas que despliego se originaron en prácticas en las que el objeto de la enseñanza es la educación, espero que tengan fuerza interpretativa para los docentes de campos diversos. Por supuesto, mi agradecimiento a Rosita se agranda a medida que pasan los años.

Todo lo que acá planteo estuvo inspirado, diseñado, llevado adelante, sufrido, analizado y celebrado con el enorme colectivo que conforma el #MovimientoTecnoEdu. El equipo docente de la cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa, formado por Carina Lion, María Verónica Perosi y Jimena Jacubovich y, desde México, Lila Pinto, es un grupo del que uno desea ser parte, uno que no reconoce límites a la hora de cambiar ni tiene miedo de hacerlo. Trabajar juntas es un privilegio.

Los adscriptos de la cátedra –Leila Zimerman, Micaela Kleiman, Julieta Echeverría, Cecilia Torres, Gabriela Pattacini, Cintia Guerrero, Julia Uguet, Florencia Romero, Ornella Sordelli y Luciano Casamajor– no solo nos apoyaron para que todo lo que imaginamos fuera posible, también nos exigieron y ayudaron para ir más allá. Lucía Gladkoff, Cecilia Palladino y Laura Penacca dejaron el rol de adscriptas hace rato, pero siguen participando. A todos les agradezco por dejarme aprender de y con ustedes.

Muchas de las discusiones conceptuales que atraviesan este libro fueron sostenidas con el equipo de investigación del proyecto UBACyT “Prácticas de la enseñanza re-diseñadas en escenarios de alta disposición tecnológica, compresión de tiempo y espacio y cambio institucional”. Vaya entonces mi más profundo reconocimiento a todos los miembros del equipo; a cada uno de los docentes que abren sus aulas para que podamos hacer investigación, que nos acercan propuestas y materiales y que nos interpelan con nuevos interrogantes; y a la universidad, que a través de la

política de subsidios hace posible nuestra producción sistemática a lo largo de los años.

El desafío de llevar adelante la maestría en Tecnología Educativa en la modalidad a distancia alentó nuestros experimentos en la virtualidad y me exigió revisar puntos de vista, lo mismo que las tesis producidas en ese marco. Mi agradecimiento especial y sentido al equipo académico de la maestría, integrado por Constanza Necuzzi y María Verónica Perosi, que hago extensivo a todo el equipo docente.

La escritura individual puede resultar un ejercicio profundamente solitario, lo cual va contra mi naturaleza. Laura Gallo acompañó este proceso con el afecto fraternal de siempre pero, además, con su mirada lúcida de pedagoga. Julieta Zuázaga Gutiérrez y María Victoria Coco me ayudaron acá tanto como en la vida. Y también mi madre, Beatriz Bernardini, que siempre cree que puedo un poco más. A todas mi amor y mi agradecimiento infinito.

Lo que sostiene este libro es el deseo profundo de que podamos construir, como colectivo, una enseñanza universitaria contemporánea que reconozca las profundas transformaciones del momento en el que nos toca educar para que las prácticas que generemos sean una expresión coherente del compromiso con el derecho a la educación en el nivel superior. En ese sentido, está dedicado a cada uno de los jóvenes que encuentro en las aulas, los que ya pasaron y los que vendrán. Entre ellos, especialmente a mi hijo Francisco, quien cada día renueva mi inspiración y también mi esperanza.

INTRODUCCIÓN

Cursé la carrera de Ciencias de la Educación a principios de la década de 1990 y, antes de graduarme, conocí a mi maestra, Edith Litwin, junto a quien tuve el privilegio de formarme como docente e investigadora. Ejerzo los dos roles en la universidad desde hace tres décadas y espero poder seguir teniendo este privilegio por muchos años más. Llevo adelante esta tarea en la facultad de una universidad pública de Argentina, orientada por la profunda convicción de que es necesario profundizar la democratización del nivel superior del sistema educativo para que todos puedan acceder a él y graduarse, porque esa es la expresión de un derecho, y para que puedan incluirse plenamente en la sociedad en el momento en que les toque vivir.

Elijo este trabajo cada día por una larga lista de motivos: la posibilidad de seguir creciendo en el lugar en el que me formé, la oportunidad diaria de pensar colectivamente con equipos maravillosos, la chance de construir conocimiento original y de crear y experimentar en clase, el desafío de formar sujetos transformadores y críticos en este campo y la libertad de cátedra son solamente algunas de esas razones. Cada inicio de año, cada comienzo de cuatrimestre y cada lunes se renuevan el compromiso, la pasión y la emoción, y tengo la convicción de que, si eso no pasara, sería hora de buscar otro camino.

Desde los inicios de mi carrera tuve la oportunidad de trabajar tanto en la modalidad presencial, en la que los estudiantes están obligados a asistir regularmente a clase, como en la modalidad a distancia, que diseña alternativas para que quienes no pueden asistir periódicamente a clase logren acceder a propuestas de una riqueza semejante a la de los que sí lo hacen. A lo largo del tiempo esto me ayudó a analizar recorridos distintos en materia de prácticas de la enseñanza, entender sus límites y experimentar para ir más allá en cada una de las modalidades y los entornos en los que la docencia tiene lugar.

Como investigadora, me dediqué al estudio de las prácticas de la enseñanza, especialmente el de aquellas que integraban tecnologías de la información y la comunicación. A lo largo de los años, en mi trabajo fui articulando dos categorías: la enseñanza poderosa y la inclusión genuina. La enseñanza poderosa es aquella que podemos reconocer cuando el tiempo pasa, al recordar a aquellos docentes que nos marcaron y cuyas prácticas nos ayudaron a ser quienes somos. Algunos de los rasgos que definen la enseñanza poderosa son los siguientes (Maggio, 2012a):

- Da cuenta de un modo de entender el campo que es objeto de la enseñanza en una versión actualizada propia del tiempo en el que la práctica docente tiene lugar, incluyendo los interrogantes abiertos, que son los que justifican que se siga construyendo conocimiento.
- Favorece las condiciones para pensar en el modo específico de una disciplina y reconoce que el conocimiento es una construcción provisoria que se produce en un marco epistemológico que también lo es.
- Enseña a mirar desde diferentes puntos de vista y hace explícito lo que es materia de debate dentro del mismo enfoque o de otro diferente.
- Ofrece un diseño que en sí es original y que no es el de la tradición heredada ni el de la técnica, por más sofisticada que esta sea.
- Ese diseño está formulado en tiempo presente, en el momento en el que la clase tiene lugar y conecta de modo explícito con lo que sucede en ese día; no viene del pasado, ni lejano ni cercano.
- Nos conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de nuestras vidas.

Por otro lado, mi foco se concentró de modo particular en las prácticas que integraban tecnologías. Allí emergió la segunda noción, la inclusión genuina, construida a través de un trabajo de investigación en dos momentos diferentes en los que las tecnologías de la información y la comunicación eran puestas a disposición en distintos niveles del sistema educativo. En el primero, ubicado entre fines de la década de 1990 y principios de 2000, estudié el sentido de esas prácticas en el nivel superior cuando empezaron a generalizarse servicios de acceso a Internet para los docentes. En el segundo, a principios de la década de 2010, me enfoqué en lo que ocurría en el nivel medio del sistema educativo ante la generalización de los programas de acceso a dispositivos tecnológicos para docentes y estudiantes. En los dos períodos identifiqué prácticas en las que los docentes, por decisión propia, se anticipaban a sus colegas en la inclusión de esas tecnologías en la enseñanza. Es a esas situaciones a las que definí como “inclusiones genuinas” que están

centralmente caracterizadas por los tres sentidos siguientes:

- El primero tiene que ver con el reconocimiento explícito de los modos en que se construye el conocimiento especializado en el tiempo en el que los docentes educan y con las tramas tecnológicas que los atraviesan. Se incluyen tecnologías en la enseñanza emulando esas configuraciones propias de la construcción del conocimiento disciplinar.
- Un segundo sentido es de carácter cultural y está vinculado con los reconocimientos que los docentes realizan de las transformaciones que tienen lugar en la sociedad, atravesadas por las tecnologías de la información y la comunicación, y de las oportunidades de inclusión social que promueve el acceso tecnológico.
- El tercero, de carácter didáctico, emerge cuando, al concretarse la inclusión en el plano de las prácticas, emergen problemas de enseñanza originales no previstos que llevan a que estas tengan que ser recreadas didácticamente. Como resultado, se alteran propuestas, contenidos, formas de interactuar y evaluaciones, entre otros aspectos.

Estas dos categorías son una suerte de confirmación de mi preocupación por la articulación del análisis de la didáctica y la tecnología educativa cuando el objeto de conocimiento son las prácticas de la enseñanza. Por un lado, reconocemos los rasgos de aquellas que con su impronta nos cambiaron. Por el otro, la necesidad de seguir estudiando su mutación a la luz de las transformaciones sociales, culturales y epistemológicas. Pero tanto la enseñanza poderosa como la inclusión genuina son construcciones formuladas desde una mirada investigativa. No fueron concebidas buscando generar orientaciones para realizar las prácticas, sino para propiciar interpretaciones teóricas sobre las ya implementadas.

Tal vez por eso mientras realizaba esas construcciones fui formulando algunas orientaciones (Maggio, 2012b) a partir del diálogo con los docentes más innovadores de la región. Se trata de una serie de dimensiones que requieren interpelar ciertas condiciones político-institucionales para poder plasmarse como propuestas renovadoras en el plano de la práctica. Ellas son:

- *Motores creativos como interpretaciones curriculares.* Frente al persistente predominio de versiones curriculares del tipo colección de temas, que en la práctica siguen implicando una carrera contra el tiempo para cubrir lo que básicamente es una lista extensa y fragmentaria, proponemos trabajar sobre interpretaciones curriculares generando consensos colectivos provisorios que lleven a elegir algunos temas en cada tiempo y lugar desde una perspectiva social y cultural. Estos consensos podrán ser acompañados por el diseño de grandes motores creativos que atrapen los relatos relevantes para una cultura en un momento dado y que constituyan el marco para el desarrollo de proyectos. Se espera que esos motores generen oportunidades de intervención en la realidad y puedan dar lugar, a través de su complejidad, al desarrollo de los temas curriculares bajo la órbita de marcos que les otorgan sentido y relevancia.
- *Producciones colectivas como articulaciones funcionales*. Resulta necesario diseñar articulaciones concebidas como búsquedas provisionales para propósitos definidos y durante tiempos acotados hasta su evaluación y rediseño. Puede tratarse de trabajos llevados a cabo entre cursos de un mismo año, entre cursos de años diferentes, entre materias o grupos de materias, entre instituciones académicas y organizaciones de la comunidad. Las articulaciones funcionales sostienen producciones colectivas que reflejan los distintos intereses de los participantes en caso de corresponder a grupos etarios, comunidades u organizaciones diferentes. Se intenta privilegiar la producción de colectivos que se reconozcan en lo diverso y creen a partir de la heterogeneidad.
- *Intervenciones comunitarias como modo de expansión del aula.* Las producciones colectivas realizadas a partir de motores creativos configuran intervenciones en la comunidad: ofrecen soluciones a problemas de la realidad; analizan críticamente aspectos que requieren mejoras y las desarrollan; expanden la conciencia sobre cuestiones controversiales y generan alternativas; despliegan creaciones que amplían el universo social y cultural, y anticipan escenarios de conflicto e imaginan acciones preventivas. Son constructos que atraviesan las paredes del aula y se ubican fuera de ella, dotando de relevancia toda la tarea educativa. Se aprende a la vez que se generan intervenciones que impactan en la vida de la comunidad.
- *Inserciones sociales y culturales como evaluaciones ecológicas.* En el marco de estas propuestas, la evaluación recupera su validez ecológica (Gardner, 1997) teniendo lugar en el momento adecuado con referencia a la producción o la intervención, ya sea a través de modalidades individuales, que reconocen los aportes personales, o grupales, que valoran la producción colectiva. No se trata de una evaluación para la calificación, sino de calificaciones obtenidas a partir de criterios explícitos que juzgan un aprendizaje hecho en contexto y pleno de sentido.

Entre las mencionadas, hay una dimensión que, desde mi punto de vista, sostiene las otras: la intención de generar una intervención en la realidad es lo que estructura la propuesta didáctica. Se enseña y se aprende en el acto de transformar el más allá del aula y eso invierte la secuencia clásica explicación-aplicación (Maggio, 2012a). Se parte del problema en la realidad como marco para la construcción de conocimiento. Las alternativas que se abren cuando se ponen en juego estas propuestas son múltiples y pueden resultar apasionantes. Se discute el sentido de lo que se enseña y se toman decisiones justamente para que recupere el significado que hace rato dejó de tener. Se construye con otros y se tejen redes entre organizaciones distintas, en situaciones en las que las instituciones educativas se ubican como motores de construcción de conocimiento y de cambio social, y se saca el foco de la evaluación como principio rector del sistema, dado que claramente no está logrando los resultados que promete a la hora de mejorarlo.

Cada vez que tuve la oportunidad de compartir estas dimensiones con colegas lo hice aclarando que estas prácticas que construyen “hacia afuera”, y por tanto quiebran la lógica de lo que en general sucede en las aulas, deben ser revisadas “hacia adentro”. Esto es, documentadas y reconstruidas analíticamente de modo tal de comprender lo que ha sucedido e ir enriqueciendo el plano de la teoría.

Durante años trabajé con este pequeño marco que me permitió mirar prácticas, reconocer lo poderoso desde una perspectiva didáctica y lo genuino desde un punto de vista tecnológico y alentar otras, incluso las mías, con la orientación fuerte que da el construir hacia afuera. Podría haber escrito un libro dedicado al despliegue de este marco, a sus complejas expresiones y ejemplos y a la profundización de las condiciones institucionales que requieren estas búsquedas. Se trataría entonces de un texto que abordaría las prácticas de la enseñanza en la universidad como si el marco en el que se inscriben siguiera siendo el que era hasta hace un tiempo; como si la realidad de un mundo que cambia aceleradamente no llegara a rozar nuestra idea de pertenecer a una institución consagrada e intocable. Pero hoy me resulta imposible hacerlo porque para quienes nos dedicamos a la docencia y la investigación en la universidad estos son años en cierta medida extraños y ese carácter es el motor de este libro. La clase universitaria, aquí abordada como objeto de análisis, se enfrenta por primera vez en la historia a condiciones que la están vaciando del sentido que tuvo hasta hace algunas décadas. Y pocas cosas podrían resultar más extrañas para un docente.

¿Por qué afirmar que la clase universitaria, que en mi caso es el eje que estructura mi trabajo, está perdiendo sentido? Porque la lista de evidencias es enorme y los estudios dedicados a analizarlas, también. Algunas de esas evidencias serán abordadas en este libro. Pero, si tuviéramos que mencionar una sola, podríamos decir que todo lo que solíamos hacer en clase desde una perspectiva clásica en materia de didáctica, visión que sigue dominando la escena de muchas universidades, ya está disponible (Serres, 2013) para los estudiantes sin que necesiten participar ni presencial ni virtualmente. La clase tal como la dábamos ya no tiene ningún sentido. En los últimos años hemos visto consolidarse y expandirse fenómenos que ponen a disposición propuestas formativas en plataformas diversas, desde cursos sobre temas específicos hasta ciclos completos que otorgan certificaciones y que buscan cubrir aquello que enseñábamos en la universidad tal como la conocíamos. De manera mucho más sencilla, la enorme expansión de canales de video y transmisiones en línea pone al alcance de modo creciente clases, conferencias y tutoriales que abordan los contenidos que desplegamos en las aulas. En algunos casos se trata de nuestras propias intervenciones, generadas o no en el ámbito de la clase, grabadas o transmitidas sin que necesariamente lo hayamos planeado o consentido. En simultáneo, empiezan a crecer otras iniciativas que avanzan sobre el nivel superior ofreciendo experiencias singulares e intensivas que ponen en juego trayectos acompañados de cerca por expertos.

Tal vez el principal impacto de esas propuestas no sean los interrogantes que abren sobre nuestras prácticas, sino el hecho de que nuestros estudiantes empiecen a considerarlas seriamente como alternativas a la universidad. Pero enfoquémonos por un momento en los interrogantes. En esta “sociedad red” (Castells, 1999) en la que nos toca vivir y educar, las formas en que se produce el conocimiento cambiaron y lo van a seguir haciendo de la mano de tecnologías digitales que se expanden exponencialmente y se combinan (Brynjolfsson y McAfee, 2014). Los estudiantes también cambiaron y lo constatamos cada vez que los vemos mirar fijamente sus teléfonos celulares, fingimos que no lo notamos y seguimos adelante con la clase. Algunas de las preguntas que me planteo son: ¿por qué seguimos, entonces, enseñando de la misma manera? ¿Cuánto tiempo podremos sostener esas formas sin volvernos completamente irrelevantes? ¿Por qué insistimos en enseñar el conocimiento acumulado si sabemos que lo más importante es el que seremos capaces de construir? ¿Será que volvemos recurrentemente a una matriz clásica en materia de enseñanza porque nuestro foco está puesto en lo ya sabido? Pues bien, lo sabido, el saber ya construido, como dijimos antes, ya está disponible (Serres, 2013). No es necesario ir a la universidad para aprenderlo. ¿Esto significa que es el fin de la educación superior? Como no quiero que lo sea, creo que necesitamos examinar profundamente nuestras prácticas, y en particular la clase universitaria, como forma de defensa.

Una didáctica en vivo es una idea que surge a partir del reconocimiento de los cambios culturales que se producen en la sociedad contemporánea, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación. Lo primero que entendí al identificarlos y querer generar propuestas que los acogieran de modo profundo y consistente es que no teníamos una didáctica, en el sentido

de una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, que permitiera comprenderlas y fundamentarlas. Tampoco contamos con tiempo para esperar a que se desarrolle sin correr el riesgo de que se abra un abismo entre los sujetos culturales que educamos, los que somos y lo que hacemos en clase. Entre la parálisis y el riesgo, primó el desafío. Las clases emergieron como exploraciones sin marcos que las contuvieran. Hubo que vivirlas y documentarlas para empezar a construir una didáctica en vivo en la que las tendencias culturales que inspiraban el diseño estaban atravesadas por las tecnologías de modo indisoluble porque así ocurre en la vida. Por esto mismo, entiendo que ya no se trata de desarrollar tecnología educativa, sino de comprender que el abordaje de los atravesamientos de las tecnologías en la enseñanza es lo propio de una didáctica contemporánea.

Este libro recorre esas búsquedas, muchas aún en ciernes, con la convicción de que se requiere un proyecto colectivo que asuma con responsabilidad política el rediseño de las prácticas de la enseñanza en la universidad. En nuestras clases podemos defender la universidad pública y su lugar en la sociedad, pero solo a condición de que seamos capaces de reinventarlas.

1. LA ERA DE LA INVENCIÓN

Las prácticas de la enseñanza se despliegan y cobran sentido en un momento histórico y en un contexto cultural. Tienen lugar en la realidad y no en una ficción académica inalterable. Sin embargo, como ya ha sido repetido hasta un hartazgo que incluye el cuento que compara el quirófano y el aula del siglo XIX (Papert, 1993) para revelar como una supuesta gracia que el aula se mantuvo idéntica hasta hoy, es necesario reconocer que se trata de prácticas que mutan muy lentamente.

Es bastante sencillo reconocer cuáles son los rasgos que no están cambiando. Recorro las aulas de las facultades de la universidad pública en la que enseño desde hace décadas y veo la misma escena: docentes sentados o parados en el frente del aula que explican mientras son escuchados por estudiantes, sean pocos o muchos, que hasta hace unos años tomaban notas pero hoy, en general, están mirando sus teléfonos celulares. Un optimista puede pensar que están grabando la explicación para escucharla o compartirla luego, o bien tomando notas allí mismo, en el dispositivo. Están sentados de frente al docente, quien sube la voz y gesticula más para ver si con eso logra captar su atención. Como magistralmente señaló Serres (2013), ya sabemos que no lo logra. La escena llega al paroxismo cuando el profesor usa un proyector y comparte una presentación multimedia que acompaña su explicación. En ese espacio del aula, que media entre el escritorio o mesa principal y los bancos de los estudiantes, parece abrirse un abismo que puede ser peor aún si se han bajado las luces para que la presentación se vea mejor. Otra vez los celulares pueden tener un lugar no buscado cuando los estudiantes que todavía están preocupados por las evaluaciones sacan fotos a algunas de las diapositivas que se están proyectando. En los casos en los que los profesores mismos entregan las presentaciones como parte del material de estudio, anticipadamente o no, ni eso resulta necesario.

Las aguas se han abierto: de un lado, los docentes se esfuerzan para que la explicación sea escuchada; del otro, los estudiantes oyen a lo lejos esa triste cadencia que solamente siguen por necesidad. Por supuesto que hay excepciones. Docentes únicos cuyas clases fascinan incluso estando dominadas por la explicación. La realidad es que en esos casos es altamente probable que ya circulen como videos en las redes, lo que termina de diluir la gracia de escucharlos en vivo.

El carácter central de la explicación es uno de los pilares de la didáctica clásica y su marca positivista por excelencia. Puesta en la perspectiva de una mirada acerca del conocimiento, fue profundamente interpelada por Bruner (1997), cuando señala lo siguiente:

> Nuestra instrucción en ciencias, desde el principio al final, debería tener en cuenta los animados procesos de creación de la ciencia, más que ser una explicación solamente de la “ciencia concluida” como se representa en el libro de texto, en el manual y en el típico y a menudo mortal “experimento de ilustración” (Bruner, 1997: 144-145).

Su propuesta de convertir los “esfuerzos de entendimiento científico a la forma narrativa” parece hablarnos a los docentes en forma directa. Su resonancia en la universidad es muy significativa por tratarse del nivel en el que los profesores solemos ejercer la docencia junto a la investigación y, sin embargo, esos “heurísticos narrativos” parecen quedar restringidos a nuestros esfuerzos por dar sentido a los datos empíricos a la hora de construir conocimiento científico y no alcanzar a las prácticas de la enseñanza.

El tiempo de la explicación domina lo que sucede en las aulas y suele estar acompañado por la aplicación y la verificación (Maggio, 2012a). Es cierto que en muchos casos hay cierto tiempo “conquistado” por las actividades individuales o grupales pero, lamentablemente, se trata también de casos de aplicación y/o verificación que no hacen más que destacar el peso puesto en la explicación de esa teoría acabada, la cual ya está desarrollada de modo exhaustivo en las obras que suelen integrar la bibliografía de los cursos. Hay algunos casos que considero extremos, como aquellos en los que la explicación busca reparar la fragmentación de las obras producto de las selecciones bibliográficas. En gran parte las actividades están al servicio de la consolidación de unas explicaciones que ya desde hace tiempo están disponibles a toda hora y en todo lugar en cualquier dispositivo tecnológico. Aun en aquellos casos en los que hay un apego epistemológico a las explicaciones sería interesante debatir seriamente en cada campo cuáles son aquellas que vale la pena recordar de memoria antes de insistir sobre ellas, especialmente a la hora de evaluar.

El tiempo histórico y el contexto cultural pueden expresarse y atravesar las prácticas en formas

diferentes a aquellas que somos capaces de anticipar o podemos manejar. Para todas las explicaciones que siguen dominando la escena de las clases universitarias, las tendencias culturales indican que lo mejor que les puede pasar es ser “enlatadas” y distribuidas en los formatos elegidos, en un momento particular, por las comunidades académicas para difundir el conocimiento o por los jóvenes a la hora de socializar, entretenerse y/o estudiar. Videos, audios, podcasts o presentaciones multimedia transmitidas por canales diversos son solamente algunas alternativas que irán ampliándose o mutando. Lo que parece haber cambiado de manera irreversible es que la explicación de lo acabado, tema por tema, ya no necesita el marco de la clase para ser.

Aquí me gustaría proponer un ejercicio. Pensemos en nuestras clases en cualquiera de las materias, seminarios o cursos que dictemos. Analicemos todo aquello que configura una explicación acabada, de esas que conducen al punto final epistémico convergente propio la enseñanza (Burbules, 1999), y hagamos el ejercicio reflexivo de quitarlo de las clases. Eso no quiere decir que nos resignemos a no enseñar los contenidos de esas explicaciones. En principio, podríamos desarrollarlos en un guion y producirlos para ser entregado en las formas *on demand* (1) características de la cultura contemporánea, a partir de los criterios más profesionales posibles que garanticen su calidad. (2) Muchos podrían discutir esta opción alegando que implica más trabajo. En ese caso, contestaré, con ironía, que no lo es si consideramos que nos evitaremos seguir repitiendo la misma explicación a lo largo de los años. Los docentes más preocupados por la interacción con los estudiantes resaltarán el valor del diálogo en tiempo real, un valor que por supuesto comparto. Pero en este caso la pregunta obligada es: ¿con cuántos estudiantes se da ese diálogo en cada curso y en cada clase? Y la respuesta es muy dura: casi siempre es con unos pocos, a los que se suele denominar “los que siguen el ritmo”, “los que están al día con la lectura”, “los aplicados”, “los que prestan atención”, “los que están interesados en el tema”, entre otras frases hechas. La mala noticia es que, si sumamos a todos estos, siguen siendo una minoría. ¿La misma que dejaría comentarios en un video publicado en YouTube? No lo sabemos con certeza, pero vale la pena señalar que este es el tipo de preguntas al que deberían apuntar los esfuerzos de diseño e investigación. Hay otro dato de la realidad que debe tomarse como alerta de manera urgente: en el amplio mundo hay otros individuos y organizaciones, docentes e instituciones, educativas o no, que ya están produciendo esos materiales y compartiéndolos de diversas formas en Internet. Podemos comprobarlo tomando una noción que nos interese particularmente y realizando una búsqueda a través de cualquier motor. Las explicaciones ya están disponibles, o lo estarán muy pronto. Los estudiantes las esperan con los celulares en la palma de la mano (Serres, 2013) y es posible que hasta con cierto entusiasmo, dado que significaría un reconocimiento a su modo de vincularse con el conocimiento.

Ahora bien, una vez que hayamos concluido el ejercicio de determinar todo el tiempo que usamos explicando lo que ya dicen los libros –mejor que nosotros en clase– y de la eventual producción de estas explicaciones para ser puestas a disposición en otro formato, tenemos que preguntarnos qué es lo que nos queda afuera. Tal vez mucho, lo cual sería una gran noticia; tal vez nada, lo que sería una enorme oportunidad. En ambos casos, el diagnóstico nos puede abrir una puerta para una experiencia distinta para nosotros, como docentes, y también para los estudiantes. Una en la que, con formación docente o no, con estudios pedagógicos o no, podremos “poner una bomba en el corazón de la didáctica clásica”. (3) Es cierto que no parece que contemos con una didáctica general que haya favorecido nuestra comprensión sobre de qué manera generar y sostener esas prácticas. Retomar mi propia idea de enseñanza poderosa (Maggio, 2012a) me permite hacerme cargo de esa afirmación en toda su extensión, dado que se trata de una construcción interpretativa sobre los docentes memorables que mira hacia atrás para analizar las experiencias vividas y recordadas, cuyas características son: da cuenta de un abordaje teórico actual, permite pensar en el modo específico de una disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura original que conmueve y perdura. ¿Un docente podría derivar consideraciones para sus prácticas de la enseñanza a partir de estos rasgos? Aun si dijéramos que en algunos casos sí, se trataría de orientaciones muy generales que no alcanzarían las decisiones metodológicas del diseño de la propuesta. Para tomar el ejemplo concreto que venimos desarrollando, podemos preguntarnos si los rasgos de la enseñanza poderosa son capaces de ayudarnos a pensar el lugar de la explicación en nuestras clases, los riesgos de su predominancia o los significados de su ubicación en uno u otro momento de la secuencia temporal, y la respuesta a esa pregunta es no. Y aquí es donde aparece lo que considero un problema central. Es evidente que a esta altura de los desarrollos del campo hay una interesante trama de producciones para aquella nueva agenda, cuya necesidad Litwin (1997) visualizó y reclamó a mediados de la década de 1990, de la cual es posible derivar interesantes ideas para las prácticas. Pero, en general, esa trama no alcanza a reflejar las tendencias culturales de alcance epistemológico tanto en el plano de las construcciones disciplinares como en el de las subjetivas, individuales o colectivas, que, en el marco de la “sociedad red” (Castells, 1999), mutan aceleradamente. Sabemos que los cambios pedagógicos son lentos, pero las formas culturales no esperan y mucho menos en estos tiempos en los que Internet marca nuestros ritmos cotidianos.

¿Qué hacemos entonces? Lo primero es alegrarnos por el tiempo liberado de la explicación. Frente a nuestra constante queja por la carrera contra el tiempo (Maggio, 2012a), ahora podemos reconocer que el tiempo puede no solo ser suficiente sino incluso sobrarnos, algo que considero positivo aunque sé la ansiedad que esto puede llegar a generarnos a los docentes. Lo segundo es

reconocer y agradecer la enorme pista que Serres (2013) nos entrega al preguntarse por qué Pulgarcita (4) habla y genera un murmullo creciente en las aulas. Y su respuesta es taxativa:

> Porque ese saber anunciado ya lo tiene todo el mundo. Íntegro. A disposición. Al alcance de la mano. Accesible por la Web, Wikipedia, el celular, en cualquier portal. Explicado, documentado e ilustrado sin más errores que en las mejores enciclopedias. Ya nadie necesita los portavoces de antaño, salvo si uno, original y raro, inventa (Serres, 2013: 47-48).

Lo que queda es inventar: reinventarnos como docentes, pero también reinventar las organizaciones en las que trabajamos, las materias que damos y, mientras lo hacemos, inventar en cada clase. Suena complejo, y sin duda lo es, pero no solamente es necesario: también es urgente. No hacerlo conlleva el riesgo tanto de vaciar y hacer que pierdan sentido nuestras instituciones como, mucho peor, de crear condiciones para el fracaso y la expulsión de los estudiantes del sistema formal de educación superior, que es el único en el que, por el momento, podemos seguir aspirando a cierta igualdad de oportunidades.

INVENTAR EN CLASE

¿Se puede inventar en clase? ¿En todas las clases? ¿Qué es lo que estamos en condiciones de inventar? ¿Quiénes inventan? ¿Todos los docentes de un equipo? ¿Y los estudiantes? ¿Qué hacemos con lo que inventamos? Volviendo a mirar esas aulas que recorremos a diario, algunas de estas preguntas pueden sonar extremas y ya hemos escuchado las respuestas: “No se puede”, “No se puede en todas las clases”, “No todos pueden inventar”, “Cuando invento, mi superior me sanciona”, “Soy una *rara avis* y estoy solo”, “Los estudiantes no están acá para inventar sino para estudiar”, entre tantísimas otras. Aunque las puedo anticipar, insistiré.

¿Qué es lo que tenemos que inventar? Lo primero es la propia clase. Me educó Edith Litwin, quien inventaba clases en sus cuadernitos. Así aprendí que todo se inventaba: se construía una estructura original para la clase, rasgo que distinguí como propio de la enseñanza poderosa. La evidencia más contundente de ello en los desarrollos de Litwin es la idea de metaanálisis de la clase (Maggio, 2015). Litwin (1997) plantea:

> En las configuraciones didácticas propias de la enseñanza de la didáctica, la reconstrucción de la clase a posteriori del desarrollo de determinados temas y conceptos se constituye en un segundo plano de análisis, lo cual nos lleva a sostener que la enseñanza de la didáctica se desarrolla en dos niveles diferentes: en primer lugar, en la práctica docente y, en segundo término, en la reconstrucción de dicha práctica, reconstrucción desde las teorías de enseñanza y verdadera expresión de las relaciones entre la práctica y la teoría (Litwin, 1997: 128-129).

El metaanálisis fue primero una construcción inédita para las clases y luego un constructo original en el plano de la teoría. En la clase, demostró que era posible distanciarse y mirarla desde un plano didáctico para entenderla en su devenir real, más allá de lo que se había planeado. En la investigación, abrió una línea de indagación en el marco que daba la construcción de una nueva agenda de la didáctica.

Hay otra cuestión interesante y no menor. En el plano de los contenidos de la clase, Litwin (1997) reconoce una configuración particular a la que denomina “secuencia de progresión lineal con descentraciones múltiples por invención” en el análisis retrospectivo de la obra de quien fuera su profesor de Historia en la década de 1960, José Luis Romero.

> Nos encontramos con un profesor investigador que crea una categoría para la comprensión del hecho histórico, categoría que es validada por la comunidad académica científica: el disconformismo como definición del clima espiritual de una época (las primeras décadas del siglo XIX), en la que se advierte una profunda inadecuación entre el desarrollo social y las formas tradicionales de pensar la sociedad. […] En su propuesta didáctica vemos entrelazarse magistralmente al docente, al singular y creativo investigador y al que puede comunicar sus ideas de tal modo que expresen la riqueza de su pensamiento (Litwin, 1997: 119-121).

En esta configuración, lo central es que el profesor inventa en clase. No parece inventar anticipadamente para la clase una estructura de carácter novedoso, sino que esta se despliega y cobra un formato no lineal a partir de la creación de una categoría de análisis original en el marco de la teoría. Se inventa el contenido en clase.

Podría decirse que los dos casos que aquí comparto son excepcionales, y en efecto lo son. Pero los planteo porque, más allá de la excepcionalidad de estos maestros, hay algo que no lo es. La universidad, tal como la concebimos, es el ámbito de las prácticas de la enseñanza de diversos

campos disciplinares pero, al mismo tiempo, es un espacio de construcción del conocimiento a partir de la investigación. Y aquí es donde se produce una contradicción notoria: los mismos sujetos que investigamos y enseñamos en numerosas ocasiones nos dedicamos a construir conocimiento en el ámbito de la investigación, con la única certeza de su provisionalidad. Luego entramos a clase para explicar lo construido y, en ocasiones, ya olvidado. La invención en clase no es un desafío de la educación del futuro; es una exigencia moral para los que enseñamos en el nivel superior y un camino, tal vez más sencillo, que tratar de explicar con cuentagotas todo el conocimiento acumulado de un campo.

Como acabamos de ver, no solo es posible inventar en clase; es posible hacerlo en todas las clases. Si no se puede, y volviendo al argumento inicial, es más práctico grabar un video y subirlo a YouTube. Podría decirse que los estudiantes estarán en las aulas esperando que uno asista y dicte una clase, pero todos tenemos claro que a los pocos minutos de iniciada descubrirán el simulacro (5) y estarán allí solamente si la presencialidad es una exigencia para conservar la condición de regulares y cuando ya hayan utilizado las faltas permitidas.

Inventar lleva más tiempo que repetir la clase que ya hemos dado. Implica poner el cuerpo en la clase, sabiendo que saldremos agotados, y tomar riesgos (Maggio, 2012a). Hacerlo con otros docentes, trabajando en equipo, supone abrir negociaciones muy diferentes de aquellas que se tienen cuando lo que se enseña ya está definido. Requiere comprender más profundamente que ya no habrá dos clases iguales. Lo interesante es que no siempre la invención tendrá el mismo carácter. Recorreré aquí algunas alternativas.

Inventar conocimiento

Me refiero aquí al conocimiento que, cuando se crea, enriquece, expande o profundiza el campo disciplinar en algún sentido. (6) Es la búsqueda propia de la tarea investigativa. Los docentes que son investigadores deberían poder explorar esta alternativa, aun cuando en ocasiones implique ampliar el acceso de los estudiantes a institutos de investigación y laboratorios. Esta no es una práctica necesariamente habitual y puede requerir la revisión de ciertas pautas de trabajo.

La formación en actividades investigativas podría incluir el acceso y análisis de fuentes históricas o datos censales, la realización de entrevistas u observaciones densas propias de la investigación social o la realización de pruebas experimentales de laboratorio, dependiendo del tema y el problema de investigación y de su abordaje metodológico. En la universidad, el docente, en cuanto investigador, y su equipo realizan estas tareas de investigación en simultáneo con aquellas correspondientes a las prácticas de la enseñanza. Mi propuesta es que ellas sean parte de lo que se hace en clase. De esta manera, los estudiantes estarían formándose en los modos en que se construye el conocimiento, que es ni más ni menos lo que necesitamos que ocurra en tiempos en que estos procesos se aceleran, a la vez que aquello que sabemos muta más rápido que en cualquier otro momento de la historia de la humanidad (Frey, 2012). Los docentes que somos investigadores podemos ahora empezar a pensarnos como investigadores en el ámbito de la clase. No para relatar nuestras experiencias pasadas sino para vivirlas junto a nuestros estudiantes.

Una objeción a este planteo es que hay docentes que no ejercen la docencia en el ámbito de la universidad y/o que existen instituciones de nivel superior donde no se realizan actividades de investigación. Se trata de una objeción válida, pero que tiene una solución sencilla. En esos casos, necesitamos generar articulaciones funcionales con investigadores de la misma casa de estudios o de otras, o de centros de investigación, cercanos o lejanos, y pedirles que compartan sus procesos de invención en el ámbito de nuestras clases. Siempre será un desafío encontrar los conceptualmente más relevantes para los contenidos de nuestras materias o cursos. La buena noticia es que las oportunidades que en este sentido ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación son múltiples e incluyen desde una simple conexión en línea para la participación remota en la discusión de un grupo de investigación hasta el seguimiento diario del trabajo de documentación y análisis de un proyecto colectivo a través de plataformas de colaboración.

Promover la invención en todas sus formas

Varias décadas de prolíficos desarrollos de psicología cognitiva para la educación han llevado a que los docentes hablemos de la construcción de conocimiento como algo corriente, lo que no quiere decir que necesariamente generemos propuestas que la favorezcan de modo consistente. Aquí buscamos ir más allá y poner en juego lo mejor de nuestra comprensión acerca de los procesos cognitivos para que lo que se cree sea algo nuevo y original. En esta línea, sería muy poderoso que los estudiantes crearan en clase conocimiento original para un determinado momento de los desarrollos teóricos de un campo disciplinar, pero ello conlleva dificultades y tiempos inherentes a los procesos investigativos y no siempre será posible ver emerger una categoría nueva debido a las restricciones propias de los calendarios académicos. Pero aún nos quedan otras múltiples alternativas para el desarrollo de construcciones originales por parte de los estudiantes. Una de

ellas, a la que me referí en la Introducción del libro, es el diseño de inserciones sociales a partir del abordaje de los problemas reales de la comunidad.

En la cátedra universitaria se forman sujetos que ejercerán actividades como especialistas en diversos ámbitos, a los que se les exige desde el día en que juran al recibir el título de grado que pongan en juego "los conocimientos de su profesión, de su arte y de su ciencia". En el trabajo se encontrarán a diario con problemas reales por resolver, para los cuales no siempre hay respuestas y tienen que inventarlas. Pues bien, este desafío puede ser planteado desde el primer día de su formación académica de grado. No me refiero aquí a los beneficios de ciertas aproximaciones metodológicas, en las que creo, tales como las basadas en casos, en problemas o en proyectos. Considero que es el tiempo histórico en que debemos ponerlas en juego ya no solo como una perspectiva para el diseño de materiales curriculares mejor estructurados sino como un camino para el diseño de prácticas enfocadas cabalmente en los temas sociales de mayor actualidad, los que aquejan a las comunidades educativas mismas, los que no tienen solución aparente desde las políticas o las instituciones. Y nuestros estudiantes pueden formarse a medida que, como un colectivo del que participan junto a los docentes, investigadores y otros actores sociales, trabajan en invenciones que ayudan a resolverlos, en construcciones que no existían antes de iniciar esa práctica de la enseñanza.

En nuestra experiencia de cátedra, a lo largo de los años hemos ido moviéndonos desde la elección de organizaciones múltiples por parte de los estudiantes en las que se realizaba la identificación de un problema y el planteo de una solución posible hasta el abordaje de una sola institución educativa por curso en la que se realiza una intervención construida en un diálogo colectivo con sus múltiples actores. El oficio del tecnólogo educativo, que es parte de la formación en nuestra materia, se despliega ya no como mirada sino como construcción que se valida con los protagonistas reales mientras se avanza en su implementación.

El pensamiento de diseño, considerado desde hace ya años como una línea de trabajo potente para la pedagogía contemporánea (Edelson, 2002), ofrece un marco metodológico que sostiene de modo más que interesante esta perspectiva de invención. Su imbricación en las prácticas de la enseñanza da lugar a atractivas construcciones que van desde la elaboración de prototipos hasta la realización de intervenciones en instituciones que están más allá del aula.

Inventar la propuesta de enseñanza

Al referirme a la enseñanza poderosa, reconocí como uno de sus rasgos la construcción de una propuesta que de por sí era original (Maggio, 2012a) y escapaba a los sesgos de la didáctica clásica buscando alternativas sorprendentes y riesgosas, creadas por el docente como autor, que fueran también más allá de las orientaciones de las perspectivas pedagógicas innovadoras.

La invención de la propuesta convierte la clase o la serie de clases en la creación de algo que, hasta entonces, no existía. Es lo que sucede, por ejemplo, con un autor que escribe, como hago yo en este momento, un libro. Evidentemente sé de qué trata, entiendo las razones por las cuales estoy escribiendo, tengo un plan preliminar, discutí una estructura con mi editora, reflexioné acerca de lo que pensarán los lectores, reviso a medida que escribo y, en ocasiones, cambio de idea. Sin embargo, no sabré cómo será la versión final hasta que no termine de escribir y revisar el texto. Un proceso semejante debería ser el de las clases cuando nos abocamos a la invención de la propuesta. Sabemos de qué tratarán y las finalidades que las orientarán. Todo lo demás está por crearse. ¿Ocurrirá en el aula? ¿Nos conectaremos de alguna manera con el afuera de la clase? ¿Cómo será el momento de inicio? ¿Será necesario hacer una reconstrucción de una clase o de una serie de clases anteriores? ¿Habrá invitados? ¿Tendrá segmentos distintos? Y, si es así, ¿qué le dará sentido a cada uno de esos segmentos? ¿Habrá momentos de explicación? ¿Cuándo tendrán lugar? ¿Las darán los docentes, los invitados y/o los estudiantes? ¿Habrá momentos de diálogo? ¿Podrá preguntarse libremente? ¿Se incentivarán o se limitarán las preguntas abiertas o generales? ¿Se usarán materiales específicos? ¿Se trabajará con la bibliografía o se hará referencia a ella? ¿Habrá tiempos libres? ¿Crearemos situaciones en las que acompañaremos cercanamente a estudiantes, individuos o grupos? ¿Se realizarán trabajos escritos, producciones multimedias o *performances*? ¿Deberán terminarse y/o entregarse antes de que la clase concluya? ¿Serán presentadas a otros dentro o fuera de la clase? ¿Habrá situaciones evaluativas y momentos de metaanálisis o reconstrucción de lo sucedido? ¿Esos momentos ocuparán el cierre de la clase? ¿La experiencia quedará documentada de algún modo? ¿Quién la documentará y cómo la compartirá?

Estas, que parecen muchas, son solamente algunas de las preguntas que nos podemos hacer cuando estamos anticipando y/o viviendo una clase. Casi podríamos afirmar que, en su devenir, cada clase es un invento. Pero lo haríamos solamente para negarlo. Yo diría, a modo de planteo general, que las propuestas en las que se pone en juego la invención son aquellas en las que las decisiones no son las esperadas en función de nuestra historia como estudiantes y/o docentes. Y especialmente deberían resultarnos originales a nosotros mismos en los recorridos que hemos hecho en el ejercicio de la docencia. Estos son algunas de las líneas de indagación que podríamos seguir:

• ¿Ya dimos una clase idéntica? ¿Casi igual? ¿Similar? Si las respuestas a estas preguntas son afirmativas, es un buen momento para empezar a pensar en todas las razones sencillas que tenemos para hacerla de otra manera. Nosotros, como personas y como docentes, somos distintos. Este último no es un tema menor. Acumulamos los aprendizajes de las otras clases dadas sobre el mismo tema.
• ¿Cómo nos había ido en nuestras otras clases sobre temas semejantes? ¿Nos habíamos sentido tan magníficamente como para no querer cambiarlas? Muy de vez en cuando nos pasa eso y es tan esporádico que me parece mejor descartarlo como opción.
• ¿Qué cambió en el tratamiento del tema? ¿Cuáles son las búsquedas o debates actuales acerca de él? Si no cambió nada en absoluto, tal vez valga la pena considerar integrarlo en un capítulo acerca de la historia del campo. Con ese cambio de perspectiva, la propuesta de la clase también debería ser re-inventada para dar cuenta en su formulación de un contenido que se trata por su relevancia histórica.
• ¿Qué pasa en la realidad mientras nuestra clase tiene lugar? ¿Qué temas se debaten en los medios de comunicación? ¿Y en las redes sociales? ¿Cuáles conectan cercana o lejanamente con los temas de nuestra enseñanza? Aquí aparece, en conexión con cuestiones que planteamos en este mismo capítulo, el amplio alcance de muchos materiales que desde las redes pueden entrar en diálogo con aquello que enseñamos. Están a una búsqueda en Internet de distancia, búsqueda que muchos de nuestros estudiantes estarán realizando a medida que hablamos. Una alternativa es anticiparla como parte de la preparación de la clase. Otra es favorecerla en su transcurso, lo cual implica diseñarla dando lugar a que lo que emerja como relevante sea distinto a lo que nosotros hayamos anticipado.
• ¿Qué situaciones atraviesa la institución? Para quienes enseñamos en instituciones públicas con una activa vida política y alta participación en la esfera pública, las contingencias de la realidad atraviesan cada clase y en muchos casos modifican la propuesta.

En los años recientes, marcados por la defensa de la universidad pública, me ha tocado decidir, junto a mi equipo, qué hacer en días de paro, marchas y clases públicas en las que se corta la calle de la facultad al tránsito. Algunas de esas clases se convirtieron en experiencias inolvidables. Aquí presento la reconstrucción de una de ellas: (7)

El lunes 9 de mayo expresamos, una vez más, nuestra adhesión a los paros de esta semana en defensa de la universidad pública y gratuita y en apoyo de los reclamos gremiales. Recorrimos la compleja decisión de realizar actividades que afirmen nuestra lucha y mantengan vivo el análisis, la crítica, el debate, la construcción y la creación. En esta ocasión, suspendimos parcialmente las actividades y realizamos una acción principal, un ejercicio de escritura colaborativa que plantea una reconstrucción del trabajo realizado hasta aquí y busca consolidar un marco para sostener el diseño de una intervención de tecnología educativa en una institución de la universidad.
Desde la perspectiva de los aprendizajes, mientras que el foco de la agenda pública se pone, una vez más, en la evaluación, el mérito y el premio o el castigo, nosotros elegimos promover el trabajo con el otro –incluidos los docentes–, la ayuda, la negociación y el consenso.
Elegimos, también, el camino de la inspiración. Pensando como Sassen (2015) que las nuevas lógicas de expulsión que surgen en la economía global “no son espontáneas, sino hechas”, buscamos nuestra inspiración en Javier Cercas, quien ha sabido narrar la lógica de la expulsión como novela: “Yo vivía a apenas doscientos metros de él: la diferencia es que él vivía del lado de allá de la frontera” (Cercas, 2012: 16).
Cercas también interpela esa lógica expulsiva en su reciente artículo “Los refugiados traen el futuro” (Cercas, 2016). Allí plantea una serie de razones para acoger a los refugiados en Europa y para recibir, en lugar de expulsar, porque esa es la posibilidad de futuro que Europa tiene como continente. Con esta inspiración, la escritura en colaboración partió de la afirmación “La universidad pública trae el futuro”. Una propuesta en la que los estudiantes articularon análisis conceptuales y reconstruyeron aprendizajes realizados en el marco de la materia para sostener posiciones fundamentadas y consolidadas en el proceso de negociación con otros. Así, nuestros alumnos dijeron que la universidad trae el futuro porque:

• Es una verdadera democracia del saber, mucho más que un conjunto de clases.
• Es el ámbito de la invención, es decir, de la posibilidad de pensar, crear, repensar y recrear, de forma colectiva, las prácticas de construcción de conocimiento.
• Recupera problemas sociales no solo para analizarlos como fenómenos, categorizarlos y teorizar a partir de ellos, sino también para reflexionar, crear y generar soluciones de manera colectiva.
• No está atada a los intereses de un sector minoritario, sino comprometida con el conjunto de la sociedad, y genera conocimiento útil para la transformación de la sociedad.
• Pone en jaque las prácticas heredadas.
• Construye perspectivas, permite mirar críticamente, cuestionar la hegemonía y descifrar sus mecanismos implícitos.
• Construye canales de diálogo integrando voces diversas.
• Ofrece pluralidad de voces y espacios para la construcción de conocimiento de manera colaborativa. Da lugar a situaciones de las cuales emergemos distintos, mejores.
• Posibilita observar, pensar y reflexionar desde diferentes perspectivas sobre un mismo

objeto.
• Hace que un mundo conocido se nos vuelva desconocido y reaprendamos de nuestro mundo mirándolo y entendiéndolo de una manera diferente.
• Ayuda a diseñar un futuro inclusivo, justo, igualitario.
• Es un espacio de identidades únicas aunque cambiantes, comprometidas en la creación de un conocimiento abierto, multifacético, plástico y socialmente relevante.

Desde nuestra perspectiva, la universidad trae el futuro porque es capaz de sostener y generar, en las más difíciles condiciones, situaciones en las que es posible que estas creaciones, críticas y complejas, sucedan.
Pero lo que ocurrió el lunes fue más allá. Durante el transcurso del ejercicio, la policía llegó a la puerta de nuestra facultad con una orden de desalojo de la calle Puán, en la que gran parte de nuestros alumnos escribían, pensaban, aprendían. Mientras las autoridades y los representantes gremiales negociaban para que el desalojo no se hiciera, nuestros alumnos siguieron produciendo. En este caso, la frontera, amenazante, estaba a unos escasos 40 metros.
Sabemos claramente de qué lado viene el futuro. Sabemos, también, que vamos a defenderlo.

Esta propuesta inventada para ese día –que no podría ni debería ser replicada otro– se convirtió en una "marca" de la cursada, tanto para los docentes como para los estudiantes. La decisión de realizar clases públicas fue anticipada con escaso tiempo, la presencia de la policía nos tomó por sorpresa, el artículo de Cercas había sido publicado la semana anterior en medios españoles y dos días antes de la clase en un medio local y la decisión de mantener el ejercicio de escritura que sí había sido anticipado a los estudiantes la semana anterior fue tomada por el equipo docente ese mismo día como una manera, no exenta de polémica, de mantener el compromiso asumido en lo complejas que pudieran ser las circunstancias. La construcción de la relación universidad/futuro como contracara de las lógicas de expulsión tal vez sea aquello que más fuerza tiene en términos de la invención para esta clase y, en cierto sentido, podría ser parte de la primera dimensión vinculada a inventar conocimiento. Pero la invención fue más allá. Ubicó una actividad típica del aula en el espacio público (en la puerta de la facultad) y, escribiendo en colaboración una línea conceptual en la que la formación superior se planteó como el camino para interpelar las lógicas expulsivas del capitalismo financiero, la clase, frente a la potencial represión como marco, dio lugar a una producción original de los estudiantes que, contenida en la reconstrucción publicada dos días después, ellos mismos compartieron en las redes sociales, tal como hizo María Luz en su muro de Facebook, donde afirma:

Para los estudiantes de una universidad pública, este espacio representa todo lo que nuestros profesores se encargaron de sistematizar (basados en nuestras producciones) en esta reconstrucción. Si pueden leerla, se van a enterar de por qué defendemos nuestra universidad y de lo que realizamos el lunes.

Más allá de la fuerza que tuvo esta propuesta inventada, como equipo jamás se nos ocurriría volver a implementarla tal como fue. No repetiremos ese ejercicio en la calle ni podemos volver a usar el mismo artículo, dado que su relevancia, en parte, se debía a su publicación reciente. Evidentemente seguiremos enseñando acerca de la universidad en el marco de la sociedad contemporánea y los modos en que es interpelada, entre otros aspectos, por los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación. Pero cada vez lo haremos en una clase distinta que, ojalá, también vuelva a ser inolvidable.

Inventar la teoría acerca de la propuesta

La invención de una propuesta para una o múltiples clases universitarias puede ser tomada como objeto de análisis didáctico. El primer señalamiento que se debe hacer se refiere al carácter de esta operación analítica en el marco de un campo disciplinar que construye teoría acerca de la enseñanza (Camilloni, 1996). Las prácticas que ofrecen recurrencias dan lugar a la construcción de categorías interpretativas (Litwin, 1997). Pero aquí estamos por definición frente a prácticas originales, en las que esas recurrencias deberían, entonces, diluirse. Esto lleva, a que la teoría construida con la que contamos a partir de haber analizado muchas prácticas que se asemejan en su diseño metodológico no tenga fuerza interpretativa para analizar aquello que se construyó como original. ¿Qué hacer entonces? Necesitamos inventar teorías que tengan fuerza para analizar prácticas alteradas, profundamente diferentes, despojadas de ese sesgo clásico que hemos estudiado hasta el hartazgo.

La invención de la teoría es posible en la medida en que seamos capaces de documentar cada práctica original que implementemos. La construcción de conocimiento acerca de estas prácticas de la enseñanza originales requiere una base empírica, es decir, las propias clases. Conformar esta

base es posible gracias a las múltiples alternativas tecnológicas con las que contamos en la actualidad (Maggio, 2012a). No hay razones para que una clase no pueda ser filmada, grabada o fotografiada con los dispositivos disponibles, empezando por los teléfonos celulares. De hecho, ya están siendo registradas por los estudiantes, aunque, como no estamos ofreciendo consideraciones metodológicas u orientaciones pedagógicas que encuadren esas acciones, el material generado no se recolecta en forma sistemática para su análisis.

En mi experiencia de cátedra, las clases son reconstruidas en una trama narrativa y otra audiovisual que se publican en las redes sociales en el transcurso de la semana en la que fueron dadas. El esfuerzo de nuestro colectivo, incluyendo aportes de los estudiantes que se van formando en el ejercicio de ver con otros ojos, documentar y narrar en un nuevo plano, es inmenso. Suelo decir, para dimensionarlo, que el foco y la energía que antes poníamos en la preparación de las clases y en su implementación ahora se extendió hasta el momento en que se publica la reconstrucción, una suerte de nuevo hito pedagógico para nosotros. El análisis de ellas como serie nos permite ir entramando un marco teórico original, alentado por la idea de didáctica en vivo que comparto en este libro. Son esas prácticas las que me llevan a sostener una posición que es relativamente simple en su expresión, pero compleja en su implementación. La invención de la propuesta de clase como trama original da lugar a la construcción de conocimiento didáctico original o, lo que es lo mismo, a la invención de teoría. Una teoría que tiene fuerza para interpretar prácticas contemporáneas distintas de todo aquello que hemos conocido y repetido hasta aquí. De la implementación compleja, diremos que hay dos condiciones para ponerla en juego: la invención de la práctica y su documentación. Lo que sigue, es decir, el análisis, es un camino arduo que se ve facilitado por la acción colectiva. La sola idea de los docentes como un colectivo enorme construyendo teoría sobre prácticas originales que se hacen y se comparten en las redes y, por qué no, haciendo de ese acto un ejercicio público también, puede dar lugar a un movimiento de renovación que no han tenido jamás no solamente la didáctica como campo disciplinar sino la educación como práctica social. Me imagino un mundo en el que ese ejercicio hecho de modo “serio y riguroso” (8) sea una alternativa para acabar con la idea de que el sistema mejorará con más evaluación y estándares. Tal vez por esta sola posibilidad valga la pena ponerse a inventar.

Retomando la primera de mis preguntas respondería entonces, que sí, que en cada clase se puede inventar. Las alternativas son múltiples y la invención puede ser pequeña y la puede hacer cualquiera, hasta un invitado que llega para una ocasión singular. También puede ser profunda y alcanzar

> “la redefinición de los papeles de creador y espectador, de maestro y estudiante, de experto e ignorante” (Fonseca Díaz, 2011: 78).

La invención, por tanto, puede tener lugar en cualquiera de los planos señalados: el contenido teórico, el afuera de la clase, la propuesta o la teoría acerca de la propuesta, que nos ayudará a entender mejor hasta dónde fuimos capaces de llegar.

No sabemos realmente cómo será el mundo en el que nuestros estudiantes van a vivir y a desarrollarse como profesionales. Serres (2013), al hablar de invención, provocó un cimbronazo que me llevó a repensar completamente el modo de hacer docencia en la universidad. Fue una señal para reconocer que la clase, por más sofisticado que sea su diseño, está perdiendo sentido. Y tal vez hizo más aún: implícitamente abrió una puerta que nos permite construir futuro en una perspectiva crítica. En palabras de Morin (2016: 43): “Es necesario que todos los que tienen la misión de enseñar ocupen la vanguardia de la incertidumbre de nuestro tiempo”.

Lo que queda es inventar.

1- Esta idea es retomada en el capítulo 5 de este libro.

2- Vemos con preocupación que no todas las instituciones educativas cuentan con la infraestructura o los equipos necesarios para la realización de estas producciones, lo cual debería ser resuelto de modo prioritario.

3- Por supuesto no es la frase más feliz, pero me cito textualmente. En nuestro festejo de cátedra de 2015, todos los presentes hicieron un brindis para el año venidero. Sin pensarlo, sostuve que ese era mi deseo para el año siguiente, en el cual lo que hacíamos en la clase universitaria empezó a cambiar radicalmente. Como investigadores, sabemos de la fuerza que implica encontrar las palabras justas para nuestras interpretaciones. En ese espíritu, me permito este giro.

4- Así bautizó Serres (2013) a los niños y niñas por la rapidez con la que usan sus pulgares al digitar el celular.

5- Pasó el tiempo y los grabadores están dejando de existir, pero el ya viejo cuento de Maturana (1991) sobre el profesor que deja su clase en casete y al regresar encuentra otros grabadores rodeando al grabador principal sigue teniendo una indiscutible vigencia.

6- Queremos distinguir esta posición de aquella polémica de la década de 1970 entre aprendizaje verbal (Ausubel, Novack, y Hanesian, 1976) y aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961). Aquí no se trata de

recrear los descubrimientos científicos sino de crear conocimientos nuevos.

7- Esta reconstrucción fue publicada por el equipo en la página de Facebook de la materia (www.facebook.com/notes/tecnoedu-uba) el día 11 de mayo de 2016, dos días después de que la clase tuvo lugar.

8- En sintonía con lo que Camilloni (1996) demandaba para el campo de la didáctica hace más de dos décadas.

2. TIEMPOS INMERSIVOS

Me apasiona estar en mi facultad y también en otras facultades, universidades e institutos superiores, especialmente si son de formación docente. Disfruto llegar al barrio y el café con leche que casi siempre tomo, antes de entrar, en la confitería de la esquina, en general compartido con el equipo. Me gusta entrar al edificio, subir la escalera, cruzar a mis estudiantes y a otros. Amo profundamente todo lo que sucede allí y todo lo que, aunque no ocurra en la facultad, tiene que ver con ella. Cuando me preguntan si tengo una pasión, siempre, sin pensarlo, contesto: “Enseñar”.

Hace ya algunos años, producto de la búsqueda de tendencias que necesariamente nos cabe a los que hacemos tecnología educativa o, simplemente, porque la corriente me alcanzó como a tantos otros, se despertó en mí una nueva pasión: las series de televisión. (9) En la historia del siglo XX, diversas propuestas lograron capturar el interés de las diferentes generaciones: los folletines por entregas, la radionovela, el cine hollywoodense, la telenovela. Fenómenos de la cultura popular que supieron articular lo local con lo global y sostuvieron formas de construcción de la subjetividad en el marco de la cultura de masas. Desde hace unos años ese espacio empezó a ser ocupado por las series de televisión que, reinventadas, expanden cada vez más su fuerza como motores del drama contemporáneo, ocupando el espacio de representación que durante la segunda mitad del siglo XX monopolizó el cine de Hollywood (Carrión, 2011).

Me entregué a las series porque no pude evitarlo, pero también buscando comprender los nuevos formatos narrativos. Con referencia a *Lost*, por ejemplo, hace algunos años señalé que era el carácter de inacabado de todo lo que allí se contaba lo que despertaba la pasión por saber (Maggio, 2012a). En un esfuerzo por lograr una perspectiva analítica que pusiera cierta distancia en la locura por ver “el capítulo siguiente”, me resultó muy significativa la noción de “inmersión” de Rose (2011), que ofrece una perspectiva interesante para dar cuenta de este fenómeno que alcanza a millones de personas al mismo tiempo. Rose señala que la tecnología –y en especial Internet, a la que define como un “camaleón” que puede actuar como todos los medios a la vez– está cambiando los modos de narrar. Internet es no lineal gracias a la hipertextualidad y no solo es interactiva sino intrínsecamente participativa e inmersiva. La inmersión es un rasgo que atraviesa las series de televisión y otras expresiones de la literatura y el cine contemporáneos, la publicidad y los juegos en línea. Como experiencia, señala Rose, combina el impacto emocional de las historias –volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor– y el involucramiento en línea y en primera persona de los juegos. Rose, quien toma *Lost* como uno de sus ejemplos, sostiene que las personas quisieron habitar las historias desde siempre y que hoy la tecnología se los permite (Rose, 2011:79).

La inmersión es reconocida y capturada como rasgo cultural de época por las nuevas modalidades en las que se ponen a disposición las series televisivas, tales como el lanzamiento de temporadas completas. La existencia de gigantes como Netflix, que toman estas decisiones de cara a la audiencia, da cuenta de un profundo reconocimiento de las nuevos modos de consumo, como forma de cambio que va unida a la expansión de los medios digitales (Manzotti, 2014).

Mientras tanto, cada vez que atravieso los pasillos y entro a las aulas de la universidad, sigo constatando que allí estos fenómenos no se reconocen y, lo que es peor, la pasión solo se desata muy ocasionalmente. Que en las clases universitarias la explicación siga siendo hegemónica, tal como señalamos en el capítulo anterior, las hace ver como series televisivas viejas y aleccionadoras; cada vez están más alejadas tanto de la impronta de la narrativa propia de la construcción de las disciplinas contemporáneas (Bruner, 1997; Maggio, 2012a) como de la complejidad de las tramas culturales inmersivas actuales. La consecuencia es simple: dejamos de vivir grandes historias cuando entramos a clase. Además, los nuevos formatos están poniendo en jaque otro pilar de la didáctica clásica, aquel que Litwin (1997) magistralmente identificó en su estudio sobre las configuraciones didácticas, al que denominó “secuencia progresiva lineal”.

> La secuencia progresiva lineal es una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección. La progresión puede considerarse como un modelo parcial para explicar la estructura comunicativa. La definimos como un desarrollo gradual y continuo de un tema o problema a lo largo de una clase (Litwin, 1997: 109).

Durante las explicaciones en clase, un tema conduce a otro y así sucesivamente en una linealidad que es solidaria del currículum concebido como mera acumulación (Maggio, 2012a). Se

trata de una solidaridad que se puede intuir desde el momento en que se revisa el programa de cualquier materia o seminario: grandes listados de temas desagregados y especificados –al punto de oler a rancio conductismo– se alinean a la perfección con clases predominantemente explicativas y de secuencia progresiva lineal. La tormenta perfecta, la triste cadencia de la secuencia didáctica clásica que no para de sonar. Décadas de desarrollos de psicología cognitiva, teoría crítica y una nueva agenda para la didáctica (Litwin, 1997) no han alcanzado para desarticularla, ni siquiera entre algunos de los que enseñamos estos temas. La didáctica clásica no solo sostuvo nuestra formación y, desde ahí, apuntala nuestro modo de enseñar; además está plasmada en los programas, en las estructuras de cátedra, en las grillas horarias, en el diseño arquitectónico de las aulas y, fatalmente, en la evaluación.

Hubo un momento en el que advertí que, para enfrentar este problema, lo que nos traían las nuevas series televisivas a las clases podía ser algo más que el reencuentro con los grandes relatos y la inmersión como fenómeno: la posibilidad de volver a pensarlas en términos didácticos, de manera de crear una propuesta cuya trama sí importa, y de encontrar los modos de abordar el contenido que comprendan a este profundamente y que, por ello, no pueden ser lineales, porque rara vez las tramas del contenido lo son cuando se capturan en su complejidad y provisionalidad. Fue entonces, a partir de un duro reconocimiento, cuando me puse a ver series para aprender de didáctica. La didáctica, aun en los prolíficos desarrollos de las últimas décadas, no me estaba alcanzando para crear las clases que soñaba, mientras que las series de televisión reflejaban la decisión explícita de innovar en términos de formato y los numerosos estudios (Carrión, 2011; Manzotti, 2014) que las analizan dan cuenta de la existencia de un movimiento. En el largo recorrido que hice mirando series fue emergiendo una categoría que me permitió empezar a pensar y abordar las clases de un modo distinto: la de “formas alteradas”.

A continuación, despliego un desarrollo que incluye solamente series que he visto y de las que soy fan, que seleccioné reconociendo su potencia a la hora de ayudarnos a pensar esta idea de formas alteradas que me resulta central para crear hoy una clase universitaria diferente.

LO QUE LAS SERIES NOS ENSEÑAN

Quienes vieron las primeras temporadas de *Twin Peaks* siempre recuerdan la pregunta que sostenía el deseo de seguir mirando la serie capítulo a capítulo: “¿Quién mató a Laura Palmer?”. Más allá de ser reconocida como un punto de inflexión del género (Manzotti, 2014), y de la magistral dirección de David Lynch, *Twin Peaks* revela la potencia de la pregunta. Un interrogante que no tiene una respuesta simple, con una fuerza que le permite sostener una trama a lo largo del tiempo, una complejidad que abre muchos otros interrogantes e interpretaciones alternativas y que deja dudas aun cuando finalmente es contestada.

Nuestras propuestas de enseñanza necesitan detenerse un momento para encontrar las preguntas que reúnan esos rasgos. Pueden ser identificadas en la actualidad de los campos disciplinares o en la complejidad de los problemas sociales, y deben estar incluidas como parte del diseño de la propuesta pedagógica. Estamos obligados a encontrar interrogantes que puedan quedar abiertos y que lleven a que todos construyamos un acuerdo sobre la necesidad de un trabajo interpretativo colaborativo, arduo y largo para ir dilucidándolos.

En mi caso, el programa con el que me inicié como fan de las series de televisión contemporáneas fue, sin lugar a duda, *Lost*. Como sostuve hace un tiempo (Maggio, 2012a), *Lost* alentó ese deseo de saber y comprender, no solamente como individuos sino como comunidad, a partir del planteo de preguntas y problemas complejos. En la intrincada construcción narrativa de *Lost* hay otro rasgo que me interesa resaltar: el tratamiento del tiempo. En una búsqueda compartida con otras series contemporáneas (*Mad men*, *True detective*, *Better call Saul*), *Lost* basó gran parte de la construcción de sus primeras temporadas en *flashbacks*, hasta que nos tomó por sorpresa (y, en mi caso personal, me provocó una felicidad inmensa) con el primer e inesperado *flashforward* (10) en el que nos enteramos qué pasaría después. La trama nos llevó por una complejidad creciente entre saltos temporales y tiempos paralelos, aguzando la comprensión de los fans que, como parte de su contribución voluntaria, subieron a las redes diagramas complejos que facilitaban los procesos de interpretación de los espectadores.

> *Perdidos* (11) no tenía veinte millones de telespectadores, tenía veinte millones de microcríticos, un sinfín de hermeneutas que comentaban en tiempo real la obra […] [y] que juzgaron tan implacablemente su final que condenaron la teleserie: sublime como obra-en-marcha, pero discutible como obra cerrada (Carrión, 2011: 29).

A diferencia de aquellas propuestas escolares que agotan y empobrecen el tratamiento del contenido en secuencias progresivas lineales, las series contemporáneas construyen movimientos interpretativos a partir de su alteración. Hay otros ejemplos interesantes a la hora de pensar el tiempo. En *Prison break*, el protagonista, Michael Schofield, lleva un enorme tatuaje en su cuerpo,

en el que oculta los planos de la cárcel de la que se propone sacar a su hermano preso. El tatuaje incluye secretos para sobrevivir al escape y su sentido se va recorriendo a lo largo de dos temporadas. *Prison break* es un gran ejemplo de anticipación y nos invita a pensar en la importancia de ofrecer indicios que ayuden a saber hacia dónde se va, desde una perspectiva temática orientada hacia el plazo largo. No es una paradoja menor de la enseñanza universitaria el hecho de que, si bien contamos con "el plan" contenido en el programa, este no suele funcionar como anticipación real, ni siquiera en aquellos casos en que se lo presenta detalladamente en las primeras clases del curso. Puedo pensar, a modo de hipótesis, que se trata de un plan que, aun cuando incluya como requisito formal los objetivos de la materia, curso o seminario, adolece de un propósito real y suele ser más bien un temario. ¿Qué es aquello que sostiene y da sentido a la propuesta? ¿Hacia dónde queremos ir realmente? Tal vez debamos dejar de pensar en el formato programa y empezar a plantear, sensata y escuetamente, cuál es el significado de lo que hacemos e informarlo con claridad a cada paso.

Con una propuesta diferente, la serie *24* simula el tiempo real. Mientras Jack Bauer perseguía terroristas, *24* anticipaba el liderazgo de Barack Obama y lo explicaba televisivamente a la masa en la figura de David Palmer (Carrión, 2011). A nosotros nos trae el desafío de recuperar el tiempo real en la enseñanza. No el escolar en el que lo único que cuenta es el apuro por pasar al tema siguiente para cumplir con el programa, sino el tiempo del más allá del aula. Aquel que, por ejemplo, supone la urgencia por resolver problemas comunitarios graves o la lentitud en el abordaje de otros asuntos sociales para los cuales el conocimiento construido se revela insuficiente. El tiempo que transcurre en las aulas no puede estar suspendido y, aunque sigamos pretendiéndolo, ese que transcurre afuera entra a las clases a través de teléfonos celulares, tabletas y computadoras. Estamos en el aula, pero seguimos el ritmo de las noticias, la cotidianeidad de nuestras familias y el desarrollo de nuestras relaciones personales y sociales. Aquí es donde encontramos en *24* una propuesta sugestiva: al menos emulemos el tiempo real en las clases.

Propongo dos modos de hacerlo. El primero es que diseñemos propuestas atravesadas por él a la hora de comprender un tema. ¿Cuánto nos tomó a nosotros entenderlo? ¿Por qué pensar que a través de nuestra explicación los estudiantes podrán comprenderlo en dos horas? El segundo es que evaluemos cuánto nos lleva realizar una intervención de carácter profesional. Si sabemos, por ejemplo, que su relevancia está condicionada por el hecho de que podamos sentar una posición en el transcurso de una reunión, ¿por qué dar quince días para construir esa posición en un trabajo práctico? Ambos modos nos llevan a reconocer cuestiones que pueden resultar controversiales. En el primero, ofrecemos muy poco tiempo para algo que sabemos que necesariamente lleva mucho. En el segundo, damos un tiempo muy extenso para actuaciones que en las prácticas profesionales reales deben ser resueltas en el transcurso de minutos u horas. Las consecuencias de estas decisiones pueden ser muy duras y generar exclusión de las carreras, en el primer caso, o serias dificultades en el ingreso al mundo del trabajo, en el segundo. Volver nuestro análisis sobre el tiempo como tema, estudiarlo profundamente en las propuestas que ponemos en juego de modo tal que lo emulen, y que no solo parezca real sino que lo sea, puede ser uno de los desafíos más interesantes de una didáctica contemporánea.

En cuanto a *Mad men*, en el transcurso de sus siete temporadas nos permite entender el surgimiento de las agencias de publicidad en Estados Unidos en la década de 1960. La trama entreteje los avatares de la política en sucesos que vemos a través de las pantallas de televisión al mismo tiempo que los protagonistas de la serie. No nos explican el asesinato de John Fitzgerald Kennedy sino que sentimos lo que sintieron las personas reales al enterarse y al ver a Betty llorando sentada en su sillón frente a la televisión. (12)

Mad men reavivó el amor por los años sesenta, revivió su estilo a tal punto que se lanzaron colecciones de ropa inspiradas en la serie, (13) e hizo de su protagonista, Don Draper, un ícono que alcanzó tanto las revistas literarias como la portada de *Rolling Stone*. (14) Junto con otras series, como la inglesa *Downton Abbey*, *Mad men* ofrece la reconstrucción de una época en su complejidad.

> [Posee] unos guiones que logran crear metáforas existenciales exquisitas, en las que, lejos de dictar a la audiencia lo que tiene que interpretar, se le deja libertad para entender lo que quiera. *Mad men* parece ser consciente de que el arte es una experiencia subjetiva, y simplemente pone el cuadro ante el espectador. ¡Y qué cuadro! (De la Torre, 2015: 125).

El arte, la política, el mundo del trabajo desde la perspectiva de grupos sociales diversos, las instituciones sociales (la escuela, el barrio, el club, la iglesia), los temas de género (Maas, 2012) y el desarrollo tecnológico son algunas de las temáticas que *Mad men* recorre al plantear el marco en el que se desarrollan las vidas y las relaciones personales entre sus personajes. ¿Cuántas veces somos capaces de reconstruir en clase el contexto que da sentido a aquello que enseñamos? No me refiero aquí solamente a que se despliegue el contexto cuando el contenido se ubica en una trama histórica. Pienso en aquel que rodea la creación de una teoría y alcanza a las personas que las concibieron o en la complejidad de una situación donde el tema que desarrollamos cobra vida cuando se lo encarna en sujetos, instituciones o políticas. *Mad men* nos alienta a pensar en la complejidad del contexto como objeto y a realizar tratamientos que eviten a toda costa su simplificación.

Si Don Draper nos enfrenta al dilema de querer y admirar a un personaje difícil, este rasgo es llevado al extremo en una serie que muchos (Manzotti, 2014) consideran perfecta: *Breaking bad*. Walter White es un profesor de química a quien le diagnostican cáncer y cuya situación económica precaria para costear el tratamiento lo lleva a producir ("cocinar") y vender metanfetamina hasta convertirse en Heisenberg ("The one who knocks"). El personaje de Walter encarna nuestras contradicciones porque queremos que se salve y hasta que triunfe, aunque sabemos que se ha convertido en un delincuente implacable.

> Desde el primer capítulo quisimos, amamos a Walter White. Aunque su accionar fue, en ascenso, despreciable. […] Walter White es el paroxismo del nuevo arquetipo de héroe, y caemos en la lógica manipuladora de un relato fabuloso que nos lleva a admirarlo y a quererlo siempre de nuestro lado (Manzotti, 2014: 62).

Breaking bad deja en evidencia la fuerza del conflicto moral como motor que sostiene el relato. Los interrogantes que abre pueden dar lugar a profundos debates sobre temas relevantes en la agenda pública actual, los cuales abarcan desde el sistema de salud hasta el narcotráfico. Como docentes, nos permite reflexionar sobre nuestras prácticas y recrearlas a partir de la búsqueda de dilemas humanos (Wasserman, 1999) que alienten nuestra pasión por comprender a los otros y la complejidad de sus decisiones, y que nos ayuden también a entendernos a nosotros mismos.

Desde *House of cards*, Frank Underwood mira a cámara (nos mira) y cuenta cómo analiza lo que está sucediendo en medio de una reunión o nos explica la decisión que acaba de tomar. En la profundización del recurso, la acción del resto de los personajes –que siguen en cámara– también se detiene. Una posibilidad que parecía exclusivamente reservada a Frank pero que en la temporada de 2017 utilizó su esposa, Claire, en medio de una disputa por el sillón presidencial. La acción se suspende en ese instante en el que el protagonista habla a cámara y, después, sigue su curso. Esa apelación al extrañamiento brechtiano no es habitual en una serie. (15) Tampoco lo es en clase, si bien hace décadas Edith Litwin (1997) la recuperaba con fuerza para su metaanálisis. Poner en suspenso la clase, mirarla desde otro nivel de análisis y dar cuenta de las decisiones didácticas que se tomaron configura una práctica que favorece comprensiones más profundas. Como estrategia, requiere disciplina y convicción metodológica. Una vez más, las series pueden ayudarnos a revisar formatos y Frank Underwood, en este sentido, resulta un gran ejemplo.

Como fan de *Game of thrones* aprendí tempranamente que todo puede pasar, incluso aquello que jamás esperamos o que contraviene casi todas las reglas del relato tradicional. Pero hay mucho más que sorpresas (16) que dejan sin aliento. Tal como se pregunta Carrión (2017),

> ¿Por qué *Game of thrones* es la serie central de esta segunda década del siglo XXI? Pues bien: porque no solo trató desde el 2011 los temas y los géneros más candentes en aquel momento, sino porque supo también adelantarse a los que estaban por venir.

Carrión (2017) señala, entre esos temas, el desplazamiento del foco hacia las mujeres, la emergencia de liderazgos impensados –como el de Donald Trump– y la toma de conciencia acerca de un problema común, como el cambio climático; y, entre los géneros, su hibridación e integración de distintas texturas narrativas en las tramas paralelas. Si lo pensamos desde la perspectiva de la enseñanza, tal vez nunca tanto como hoy hemos necesitado poder adelantarnos a los temas y los géneros. ¿Es posible imaginar una clase que haga esto? Por supuesto. No es lo habitual y no es sencillo, pero la sola posibilidad de recrear algo de lo que siento cada domingo cuando me acomodo delante del televisor sabiendo que lo que voy a ver es distinto de todo lo que he visto antes me mueve a intentarlo. Una clase donde el contenido complejo se devele a través de distintas voces, donde lo bello conviva con el caos, donde nada de la trama sea previsible y donde todos seamos parte de una "sincronía colectiva" (Carrión, 2017) que crea para entender.

LO QUE PUDIMOS APRENDER

Suelo decir algo de lo que me hago cargo plenamente, aunque entiendo que puede resultar controvertido: en los últimos años aprendí más didáctica viendo series de televisión que leyendo libros específicos. Alguien podría suponer que es porque usé mi tiempo viendo series en lugar de estudiando, a lo cual respondería que también estudié. Me queda claro que tendría que aportar una evidencia que vaya más allá de ciertos interrogantes o recomendaciones que pueden desprenderse del apartado anterior. Intentaré ofrecer, entonces, una evidencia que al menos se vea como conocimiento didáctico generado a partir de mi experiencia como televidente. ¿Qué rasgos de las series de televisión contemporáneas resultan inspiradores para pensar las prácticas de la enseñanza? O, aún más simple, ¿cuáles de estos rasgos podrían ponerse en juego a la hora de construir una propuesta? Destaco aquí algunos de los que se desprenden estrictamente de los casos

que hemos comentado.

- Las preguntas más importantes no tienen respuestas simples o evidentes y permiten sostener búsquedas y comprensiones en plazos que pueden ser muy largos.
- Los problemas están planteados de manera tal que no alcanza una teoría, por comprensiva que sea, para dar cuenta de ellos de forma integral.
- Las tramas tienen sentido en relación con contextos muy ricos, que incluyen exhaustivas recreaciones o creaciones ficcionales de épocas y estilos.
- El tiempo es abordado como objeto complejo e incluye reconstrucciones hacia adelante y atrás, simulaciones, anticipaciones, suspensiones y paralelismos.
- Los dilemas morales, encarnados en la figura de los protagonistas funcionan como motores de la narración.
- El distanciamiento o extrañamiento permite mirar en otro plano de análisis una situación para integrar otros contenidos, transparentar criterios o justificar decisiones.
- La anticipación temática consiste en poder "leer" lo que viene en la disciplina y/o la agenda pública.
- La hibridación de géneros y tramas narrativas, en los términos de la clase, podría pensarse como un socavamiento de la hegemonía de la explicación docente y de la secuencia progresiva lineal.

En este punto, hay un caso que vale la pena comentar, que se produjo en Argentina en el marco de una universidad nacional: se trata de *Eléctrica*, una serie web que muestra el día el día de una productora de contenidos digitales que intenta producir una serie. Del profundo reconocimiento de patrones habituales en cierto tipo de organización surgen situaciones absurdas en las que los modos de hacer banales quedan al descubierto. Una invitación a pensar en términos metaanalíticos nuestro propio hacer cada vez que repetimos rutinas que no llevan a ningún lado.

Además de encarnar esos rasgos, las series ponen en juego las emociones de millones de personas que interactúan en las redes en la formulación de construcciones interpretativas sofisticadas y encarnan de modo cada vez más evidente esas formas de la inteligencia colectiva que Lévy (2004) anticipó hace décadas. En palabras de Carrión (2011: 29), "todos somos fans. Todos somos microcríticos".

¿Es esto lo que queremos que suceda en la educación? Tengo claro que, al menos, es lo que yo quiero. Esto me lleva a preguntarme cuáles son los relatos curricularmente relevantes que podríamos abordar para generar estas construcciones con fuerza suficiente como para emocionar a uno o a millones y para construir, en educación, movimientos semejantes a los que ocurren en otras áreas. Como punto de partida, necesitamos formular relatos y problemas que, además de ser relevantes, tengan la capacidad de conmovernos, liberarnos del hastío de la pedagogía clásica y ponernos a trabajar como colectivo que construye conocimiento en red. La reinvención de las series de televisión del siglo XXI puede ser una gran fuente de inspiración para la didáctica.

FORMAS ALTERADAS

A medida que estudiaba el fenómeno de la inmersión e iba construyendo los rasgos que destaqué más arriba, fui advirtiendo que había aún más, algo más general que también correspondía a la didáctica y atravesaba o contenía a los anteriores. Me ayudaron a pensar en esta línea dos películas cinematográficas de animación 3D que, como las series de televisión que aquí revisamos, fueron éxitos mundiales: *The Lego movie* (2014) e *Intensamente* (2015). Ambas películas están dirigidas al público infantil y comparten una característica muy notoria: suceden en dos líneas narrativas. En *The Lego movie*, el primer relato es la aventura que viven los juguetes y el segundo, que se revela ya avanzada la película, es el del niño y su padre jugando con aquellos. *Intensamente* narra los avatares de una familia que se muda y, en otra línea, aborda los sentimientos –miedo, tristeza, desagrado, furia, alegría– que experimenta la hija de dicha familia, que están representados por personajes. Teniendo en cuenta que han sido vistas por millones de niñas y niños de todo el mundo, no puedo dejar de preguntarme qué entendieron, cómo siguieron la trama y qué procesos cognitivos pusieron en juego para comprender lo que sucede a partir de esta estructura narrativa compleja. Lo que pude constatar es que estos interrogantes no constituyen un camino hacia la reflexión y el debate más que en ciertos círculos. La enorme mayoría elige disfrutar la experiencia y, sin duda, eso implica también comprenderla. Es en este punto en que creo que emerge un problema, no ya para los espectadores sino para la escuela en la que esos niños se educan, que es el único lugar en el que la secuencia progresiva lineal sigue siendo hegemónica. No lo es a la hora de entretenerse, de jugar ni de estudiar autónomamente.

Otras series televisivas dedicadas a los jóvenes profundizan estas búsquedas. Su punto más alto es *Rick and Morty*, creada por Justin Roiland y Dan Harmon. La serie explora y combina los conceptos de temporalidades paralelas, realidades alternativas y clonación de personajes con

trayectorias distintas. Una vez más, vemos una trama tan rica como compleja que atrapa y emociona a jóvenes que, al entrar a clase, no pueden sino verse a sí mismos en una especie de túnel del tiempo que solamente los lleva al pasado.

Ante tanta evidencia, no queda sino rendirse: nuestras propuestas también pueden experimentar a partir de la inspiración que ofrecen las narrativas contemporáneas. Esto fue en parte lo que sentí hacia finales de 2015 cuando preparaba una conferencia. Tantas horas frente al televisor y estudiando acerca de los nuevos fenómenos televisivos terminaron plasmadas en la idea de formas alteradas para la clase: un modo de hacer no lineal, no secuencial, que incluye planos o recorridos alternativos que pueden ser elegidos y que no necesariamente tienen lugar en el mismo espacio. Como sujetos culturales, vivimos inmersos en tramas en las que nada de lo que ocurre es lineal. ¿Por qué no encarar esa búsqueda en clase? Y, más aún, ¿qué alcances puede llegar a tener? Así fue como, al inicio de las clases de nuestra materia en 2016, empezamos a generar diseños que reconocieran la impronta de las formas alteradas en la cultura y las pusieran en juego en el aula, lo que, por supuesto, nos llevó casi inmediatamente a salir de ella. Luego de mucho trabajo del equipo de cátedra, en la primera clase de esa cursada se presentó esta idea como uno de los aspectos de nuestra propuesta.

> [A partir de allí,] se ofreció un recorrido con alternativas: cuatro inmersiones, de las cuales se invitaba a los alumnos a participar en solamente dos. Todos los recorridos trabajan con la idea de acercarse al campo de la tecnología educativa desde una mirada de futuro. ¿Cómo imaginamos los desafíos de la ciudadanía en la perspectiva de un trayecto completo de escolaridad básica, es decir, un período de quince años? Con esta pregunta, abordamos cuatro planos diferentes: la construcción de conocimiento especializado desde una inmersión en un autor; la complejidad de las instituciones formadoras de docentes desde las voces de sus profesores; el rediseño de los espacios educativos desde la mirada de los alumnos, y las metáforas de futuro que propone la ficción cinematográfica. (17)

Cada una de estas cuatro actividades inmersivas ocurría en distintos lugares, con docentes diferentes y propuestas diversas. En la primera inmersión, desde el aula asignada para la materia se establecieron conexiones en línea con representantes de dos institutos superiores de formación docente ubicados en Chaco y Santa Cruz, que compartieron sus realidades, muy diferentes pero cercanas a la hora de pensar el futuro de la educación. Las voces de otros abren una perspectiva polifónica que da a esta actividad su sesgo particular. En la segunda, el foco estaba puesto en la construcción de conocimiento especializado desde la mirada de un autor central para el campo y proponía un recorrido de su obra para analizar la actualidad de su pensamiento. En este caso, los estudiantes se desplazaron a otra aula y analizaron libros y otros materiales disponibles en Internet. En la tercera, se buscó favorecer el diseño de los lugares donde queremos enseñar y aprender en el futuro, a partir de la creación, en pequeños grupos, de croquis que se dibujaron en el patio de la facultad. En la última, realizada en un pasillo, tomamos una metáfora de futuro de una ficción del pasado, *Blade runner*, y recuperamos ideas de la ciencia ficción cinematográfica con las que construimos otras metáforas de futuro marcadas por la inclusión, la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.

Esta clase fue un intenso experimento. Para los estudiantes, sin duda, pero también para el equipo. Tomamos un riesgo aunque sabíamos que podríamos controlarlo mediante el marco y las orientaciones que daríamos en la apertura de la clase y en la reconstrucción de lo sucedido en el momento del cierre. Cada actividad inmersiva estuvo a cargo de un docente, tuvo su contenido y su trama, se desplegó en un espacio distinto, usó de modo particular las tecnologías y construyó experiencias diferentes, tanto para los estudiantes como para los docentes. Si tuviera que elegir el rasgo que mejor define esta clase, creo que es la alteración de las formas, que se expresa en el hecho de contar con cuatro actividades inmersivas entre las que deben realizarse opciones con el desafío de implementación que ello conlleva en términos del espacio –que integra mucho más que el del aula asignada para la materia– y de los tiempos –que, entre otras cuestiones, deben estipularse claramente para que las rotaciones entre las alternativas puedan realizarse con fluidez–. Una clase en la que se elige el recorrido a seguir, no como la mera declaración de una pseudopersonalización, sino como un acto que emula lo que hacemos constantemente como sujetos culturales. Sé que en este momento están optando entre seguir leyendo o revisar el celular para ver si entró un mensaje nuevo; o eligiendo si subrayar la idea, sacarle una foto o tuitearla; o intentando terminar el párrafo antes de abrir (una vez más) Facebook. Yo misma estoy tomando esas decisiones a medida que escribo. Necesitamos reconocer de una vez que estas son expresiones de la cultura contemporánea que nos atraviesan profundamente. La buena noticia es que podemos diseñar propuestas de enseñanza que reconozcan estos fenómenos y los exploten en beneficio de la formación.

Al presentarles a los estudiantes lo que iba a suceder este lunes, las reacciones fueron inmediatas. Las cuatro caracterizaciones estaban construidas para ser atractivas, y elegir dos implicaba dejar dos afuera, lo cual traía, por lo menos, preocupación por lo que no se iba a vivir. Esta situación dio lugar a una de las líneas más fuertes que hemos desarrollado en estos años: la reconstrucción narrativa de la clase, que pone a disposición de todos –tanto de los que no habían elegido esa actividad como de los que no asistieron a clase y de la comunidad en general– una

aproximación holística de lo sucedido y, también, los materiales producidos, por ejemplo, los videos de las transmisiones o los intercambios en línea y los croquis del espacio rediseñado. Sin embargo, lo más importante para nosotros fue, y sigue siendo, la constatación de que es posible alterar las formas de la clase y abrir caminos paralelos y múltiples alternativas de elección. No es cierto que tengamos que seguir estando todos al mismo tiempo y en el mismo lugar haciendo o escuchando lo mismo. La clase, en su construcción, puede generar condiciones para el ejercicio de la libertad, la expresión de lo diverso y el reencuentro del interés no solo por parte de los estudiantes sino de los docentes. Y eso puede ocurrir en versiones mucho más simples que la que aquí se reseñó. ¿Por qué no pensar, por ejemplo, que frente a determinado problema complejo se pueden abrir recorridos en los que diferentes docentes de un equipo de cátedra favorecen construcciones alternativas en espacios distintos, interactuando con especialistas de otros ámbitos y llegando a creaciones singulares? La realidad indica que hoy gran parte de los docentes está siguiendo el mismo texto, presentación o guía de trabajos prácticos en un camino de vía única por el que ya casi nadie quiere circular.

Nuestra primera experiencia de formas alteradas nos llevó a otras, incluso con más opciones de actividades, la ampliación del espacio avanzando sobre la calle y una línea más clara de producción en cada momento que llegó, por ejemplo, en el cierre de una clase, a la realización de una intervención artística en el aula. (18) Considero que el salto más significativo que dimos no es que hayamos desarrollado la capacidad para hacer estas construcciones. Desde mi perspectiva, el punto de inflexión está dado por el reconocimiento de los docentes del equipo cuando, frente al tratamiento de determinado tema, plantean: “Hoy deberíamos hacer formas alteradas”. Esto revela la convicción que tenemos, como expertos en un campo, de que la linealidad no alcanza para tratarlo o entenderlo, o al menos no para hacerlo de un modo profundo. Cuando planteamos una propuesta lineal, lo más probable es que estemos ofreciendo simplemente el producto de las idas, vueltas, saltos, retrocesos y trayectos paralelos que tuvimos que recorrer, como campo o como especialistas; un producto que, al entregarlo procesado, no puede dar lugar a las comprensiones profundas que declaramos que deseábamos que nuestros estudiantes alcanzaran. En este sentido, la alteración de las formas parece abrir una puerta importante para generar prácticas coherentes con la complejidad del conocimiento.

CONTINUARÁ...

Los resultados de nuestra experiencia indican que llegó la hora de liberarnos de los sesgos de la didáctica clásica que no nos permiten favorecer los modos contemporáneos de construcción del conocimiento. Para ello, no alcanza con acceder a dispositivos tecnológicos, los que en muchas ocasiones solamente se usan para reproducir o profundizar esos sesgos. Recrear las prácticas de la enseñanza nos exige entender profundamente esas otras formas narrativas. Las series de televisión ofrecen una vía de reflexión, entre muchas otras. Los docentes podemos elegir esta u otras, pero necesariamente debemos elegir alguna. Plantear una clase inolvidable no es fruto del azar, sino una creación compleja que requiere una búsqueda constante, saberes y reconstrucciones sucesivas. También es fruto de la participación activa y crítica en fenómenos culturales contemporáneos; una participación que nos inspira para crear, imaginar y diseñar, y también para reconocer aquello que tiene escaso sentido en términos pedagógicos y que necesita ser revisado, descartado o reconstruido en función de lo que sea relevante desde una perspectiva local y en el marco de las finalidades educativas.

Para finalizar este capítulo, quiero reconocer una articulación lejana, pero no por eso menos significativa, que conecta la idea de inmersión de la cultura contemporánea con el pensamiento de Paulo Freire (2012), quien opone la inmersión del oprimido a la emersión de las conciencias:

> Es así como, mientras la práctica “bancaria” […] implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad (Freire, 2012: 86).

Me parece importante valorar la inmersión como fenómeno cultural contemporáneo y construir propuestas didácticas que la reconozcan como tal y capturen sus posibilidades. Pero también conlleva el riesgo de ser anestésica. De cara al problema principal –la persistencia de la educación bancaria–, la inmersión puede ser reinterpretada como vía hacia la emersión cuando configura una vía a la problematización a través de la alteración narrativa. Y cuando nos inspira para crear una clase donde la trama sea atrapante pero, al mismo tiempo, la elección de recorridos ponga en juego nuestra libertad de elección y donde la experimentación de la alteración de las formas esté acompañada por una reconstrucción que explicita el sentido de las decisiones que se tomaron. En definitiva, una clase que, cuando termine, haga que todos estemos contando los minutos que faltan

para que llegue el próximo capítulo.

9- Mientras escribo, no dejo de pensar en que hoy a las 22 –hora de Argentina– se emite el último capítulo de la séptima temporada de *Game of thrones* en el que, sabemos, alguien va a morir. Anteanoche me escribió por mensajería instantánea un graduado reciente, estudiante de la materia del año pasado y hoy adscripto a la cátedra, Luciano. Me contó con alegría que le había llegado la oferta laboral que estaba esperando. Después de despedirse agregó: "Veremos qué nos depara *Game of thrones*". La pasión por las series posiblemente sea una de las conexiones más significativas que desarrollé con mis estudiantes en los últimos años.

10- Fue en el episodio de cierre de la tercera temporada *Through the looking glass*, del año 2007.

11- El autor llama así a la serie porque es el nombre con el que se emitió en España.

12- Esto ocurre en el episodio *The grown-ups* emitido el 6 de junio de 2010.

13- Véase <www.vogue.co.uk/gallery/mad-men-fashion-and-style-banana-republic-collection>.

14- Véase <www.rollingstone.com/movies/news/on-the-cover-mad-mens-don-draper-exposed-20130326>.

15- Véase <theconversation.com/you-talking-to-me-house-of-cards-and-breaking-the-fourth-wall-23919.

16- Al respecto, la profesora española María Acaso señala en una entrevista reciente: "Hay que transformar la educación en *Juego de tronos* o, más bien, coger de la serie los valores que la hacen tan potente. Si es tan interesante y tiene tantos seguidores, ¿por qué no usar sus mecanismos en las clases? Son, en definitiva, los mismos que en el 'art thinking'. El primero, el pensamiento divergente, que guste porque atienda a la subjetividad de cada uno. También que dé placer a través de lo audiovisual, el extrañamiento, la narrativa, la sorpresa, lo inesperado… todo lo que ya ha desaparecido de la escuela" (Solá, 2017).

17- Extracto de la reconstrucción de la clase que puede encontrarse completa en <www.facebook.com/notes/tecnoedu-uba>.

18- La reconstrucción de esta clase se encuentra disponible en: <sway.com/wmoXfSkrpyVGmlKF>.

3. LAS CONDICIONES QUE SOSTIENEN UNA CLASE DISTINTA

Cada vez que analizamos la necesidad de cambiar las prácticas de la enseñanza en la universidad surgen voces airadas de docentes que afirman que, en las condiciones institucionales actuales, la transformación no es posible. Muchos de los argumentos que sostienen esas afirmaciones cuentan con una interesante base empírica que va desde la estructura jerárquica de las cátedras hasta las condiciones edilicias. Sin embargo, en las mismas condiciones institucionales otras prácticas, las menos, cambian. ¿Esto quiere decir que las condiciones no deben ser revisadas? Definitivamente, no. Las mejoras que tienen que ver con el salario y la carrera docente, las dedicaciones docentes ampliadas, la calidad del ambiente de trabajo, el acceso a recursos materiales y de infraestructura y el financiamiento de la investigación y la innovación son solamente algunas de las cuestiones que tienen que estar garantizadas desde las políticas y desde cada institución.

Mientras que esperamos a que las condiciones mejoren, para lo cual participo activamente del cogobierno de la universidad en la que trabajo, quiero compartir aquí algunas modificaciones que, considero, deben realizarse para que puedan producirse ciertos cambios en las prácticas de la enseñanza con el objetivo de recuperar su relevancia en la escena contemporánea. En algunos casos es posible producir dichas alteraciones con una lectura diferente de las condiciones en las que llevamos adelante nuestro trabajo. Quiero insistir en este punto: no estoy diciendo que las condiciones no deban mejorar. Simplemente busco señalar, en primer lugar, que puede ser necesario leerlas de un modo diferente y ponerlas en tensión. En segundo término, creo que el rediseño de las prácticas de la enseñanza nos permite entender cuáles son las condiciones que sí pueden ser alteradas, ligera o intensamente, y que, a medida que la práctica se profundiza, queda en evidencia que algunas están más asociadas a lo que podríamos llamar usos y costumbres que a limitaciones de orden estructural.

Voy a dar un pequeño ejemplo que considero de alto impacto en nuestra subjetividad como docentes. En las clases que corresponden a la modalidad presencial, los estudiantes están obligados a asistir regularmente. En general, el reglamento también fija un porcentaje de asistencia, de lo que se deduce cuántas faltas pueden tener a lo largo del curso. Sin embargo, no está escrito que esa obligación de estar presente deba cumplirse dentro de aula. Supongamos que un estudiante decide seguir la clase desde el pasillo. Quienes enseñamos en las universidades públicas masivas sabemos que esto es posible y vimos en más de una ocasión estudiantes haciéndolo porque el espacio del aula estaba saturado. En estos casos, los estudiantes están afuera del aula, escuchan con dificultad y la interacción con el docente resulta casi imposible. ¿Diríamos que están presentes? Los estudiantes responderían que sí sin dudarlo porque se acercan más o menos al cumplimiento de la obligación de presencialidad. Pero ¿qué pasa si el estudiante está afuera del aula a cinco metros de la puerta y no la atraviesa? ¿Está presente? Todos los colegas que conozco dirían que no. Ahora bien, si se tratara de una actividad propuesta por la cátedra en la que hubiera que salir del aula y uno o varios docentes pudieran estar más cerca o más lejos según su propia decisión, ¿podríamos decir que el estudiante está presente? Seguramente diríamos que sí. En este caso vemos que lo que marca el límite entre estar presente o ausente es, por un lado, el hecho de que el estudiante esté afuera no por decisión propia sino del docente y, por otro, observamos que es la posibilidad de que el docente se acerque físicamente lo que define nuestra interpretación. Algo así como si dijéramos “La clase está donde yo me paro”. Por ejemplo, si un día todos nos dirigimos al laboratorio para realizar un experimento y el aula queda vacía, de todas maneras consideraríamos que estamos cumpliendo la obligación de asistir a clase. Llevemos entonces el caso a una situación distinta. Si el docente está en el aula y todos los estudiantes están en sus hogares conectados con él vía conferencia en línea con la posibilidad de interactuar, ¿diríamos que están presentes? En un régimen en el que la presencialidad es obligatoria, hoy no podríamos hacerlo, aunque esta pueda ser una propuesta mejor que la de un aula saturada con estudiantes escuchando remotamente desde el pasillo.

Este ejercicio no tiene el propósito de abrir aquí una discusión sobre las condiciones de regularidad en la modalidad presencial, aunque sí creo que vale la pena hacerlo en el ámbito de las decisiones de política académica de cada institución. Su modesto sentido es explicitar que aquello que definimos como una parte sustantiva de la práctica –que los estudiantes estén en clase– puede ser puesto en cuestión y alterado porque, en definitiva, se basa en definiciones que no contemplan las posibilidades que se abren con las tecnologías que emergen. “Estar presente en clase” es uno de

los pilares en los que se fundan nuestras construcciones pedagógicas. No solo es una entelequia en los tiempos de intermitencia *online-offline* (Bauman, 2015) en los que nos toca educar; también es una interpretación que conlleva la construcción de acuerdos en el marco de las regulaciones vigentes en un momento dado.

A continuación, me propongo trabajar identificando otras definiciones que igual que las que mencionamos acerca de la presencialidad podrían cambiar, y que, al hacerlo, generarían un marco mucho más propicio para el rediseño de las prácticas.

INTERPRETACIONES CURRICULARES

Los planes de estudio nos ofrecen una primera e interesante muestra de lo que es una carrera a partir de la nómina de materias, cursos o actividades que se ponen a disposición, en general en correspondencia con los campos disciplinares, aunque no necesariamente. Estas materias pueden estar agrupadas de determinado modo y con referencia a criterios más o menos explícitos en áreas, ciclos o tramos, de acuerdo con el carácter general o específico de sus contenidos; según su cercanía o lejanía con respecto a la práctica, a la investigación o al oficio; en función de articulación con otras carreras con las que se comparten tramos, o por el grado de flexibilidad en la elección, por mencionar solo algunas alternativas. En ciertas ocasiones estas definiciones aparentan ser un diseño bien articulado que plantea orientaciones pedagógicas explícitas. En otras, la mayoría, se trata de listados mejor o peor organizados que revelan una lógica de acumulación.

Una parte importante del plan son los llamados “contenidos mínimos”, una definición que antecede a las que luego vaya a tomar el docente o el equipo, expresión sintética de aquello que se supone debe ser enseñado y que conforma un marco de política institucional acordado con más o menos consenso por la comunidad educativa. (19) Los contenidos mínimos pueden dar cuenta de las dimensiones que De Alba (1991) identifica como campos de conformación estructural del currículum –epistemológico-teórico, crítico-social, científico-tecnológico– y de las prácticas profesionales, aunque pueden quedar limitados a cuestiones teórico-conceptuales, sin que esto implique necesariamente que reflejen tramas disciplinares complejas. Por paradójico que pueda resultar, el presunto carácter sintético de lo que se supone mínimo suele ser analítico, aunque breve, cuando se enlistan contenidos que parecen ser de complejidad semejante.

Se espera que cada profesor o equipo docente use esos contenidos mínimos como punto de partida para elaborar un programa. A priori, podríamos decir que el programa es el despliegue allí delineado a partir de los criterios de los docentes que, en este ejercicio, ponen en juego la libertad de cátedra y su conocimiento disciplinar. Pero no es solo eso. El programa es asimismo un instrumento formal cuyos componentes están regulados: fundamentación, propósitos, contenidos, metodología o actividades previstas, propuesta evaluativa y bibliografía son algunas de las dimensiones que se espera encontrar allí. Me tocó trabajar en el área académica de la facultad y pasé dos años constatando si los cientos de programas que se presentaban tenían esos componentes, un tipo de evaluación que, por supuesto, sigue haciéndose. ¿Importa que el programa dé cuenta de una propuesta pedagógica interesante? A los efectos de su aprobación, no parece interesarle demasiado a nadie, pero difícilmente aceptaríamos un programa sin una definición de sus objetivos, aunque todos tengamos la sospecha de que los objetivos que se incluyen son más un viejo resabio conductista que la explicitación de nuestras intencionalidades educativas.

Ahora bien, cuando un docente tiene en sus manos el programa y piensa la clase que debe preparar, ¿a qué componente se dirige? Esta probablemente sea la pregunta más fácil de responder en este libro: busca los contenidos para ver cuáles ya cubrió y cuáles le falta enseñar. No me enorgullece reconocerlo, pero yo también lo hago. No nos han preparado para mirar el programa holísticamente, para reconocer cuál es el tema al que deberíamos dedicar todo el curso si fuésemos sensatos, para identificar cuál es el objetivo al que tuvimos que dedicar una década en nuestra vida para alcanzarlo o para evaluar los vacíos y dedicar a ellos lo mejor de nuestra enseñanza. Miramos el programa como si se tratara de una lista de contenidos a cubrir en un tiempo que de entrada sabemos que será escaso. La clase explicativa de secuencia lineal progresiva parece ser la única salida de este callejón que no la tiene.

Vuelvo por un momento a los contenidos mínimos para preguntarme si no sería mejor quedarnos con la versión sintética que, al menos, hace que la lista parezca más corta, y por las razones que sostienen la exigencia de la desagregación. Si una de ellas es el control (Goodson, 1995) en términos institucionales, no debería ser tan significativa en contextos de libertad de cátedra, aunque en la realidad lo sea. La posibilidad de ofrecer a los equipos de cátedra un documento de trabajo que enmarque sus actividades y refleje acuerdos también es importante, pero se desvanece cada vez que en cátedras con estructuras jerárquicas rígidas los docentes auxiliares reconocen abiertamente no haber sido consultados o, peor aún, no estar de acuerdo con esos lineamientos. En todo caso, la idea que quiero compartir aquí es que el despliegue de lo mínimo puede ser el punto de partida de un problema pedagógico cuando genera la exigencia de que se amplíe algo que, entonces, casi naturalmente, deviene lista de contenidos. ¿Cómo escapar de este impulso y construir un programa que sea el marco para una propuesta de enseñanza distinta?

Voy a proponer algunas orientaciones que están enfocadas en el componente de los contenidos, porque es ahí donde creo que reside especialmente el problema para la mayor parte de los docentes universitarios que asumen el reto de elaborar programas sin contar con más apoyo que la estructura vacía de contenidos o, en el mejor de los casos, otros programas que funcionan como ejemplo. Si bien estas consideraciones pueden tener sentidos distintos en campos disciplinares diferentes, las presento a modo de orientaciones generales.

La hora de la selección

Recuperando el concepto de temas generadores de Perkins (1995), me propongo analizar aquí cuáles son los temas que revisten el carácter de centrales en nuestro campo hoy, con la convicción de que tenemos que seleccionar unos pocos nudos conceptuales que sea posible tratar sensatamente en función de la duración de nuestra materia, seminario o curso. Como señala este autor, "la decisión más importante atañe al currículum y no al método: es decir, no a cómo enseñamos sino a lo que elegimos enseñar" (Perkins, 1995: 53).

La materia que dicto actualmente, Fundamentos de Tecnología Educativa, dura catorce semanas y los estudiantes cursan seis horas obligatorias por semana. Suponiendo que se dediquen bastante al estudio y a esta materia, lo cual es una presuposición optimista considerando que en general trabajan y cursan otras materias, ¿cuántos son los temas que podrían comprender genuinamente en el curso? Por supuesto están quienes sostienen que los estudiantes pueden luego seguir estudiando solos y, en el caso de que la materia tenga examen final obligatorio, rendirla en los plazos largos que las condiciones de regularidad permiten, que en nuestro caso son cuatro años. Pero esto los deja solos y es lo último que quiero que suceda si me hago cargo de la responsabilidad que tengo, es decir, educarlos. Lo que propongo es que hagamos un ejercicio profundo de selección sin que esto nos consterne, porque si eligiéramos ochenta temas también estaríamos seleccionando.

En Fundamentos de Tecnología Educativa, un tema central para el campo durante mucho tiempo fueron los desarrollos sobre la radio educativa, que se expandió a partir de la década de 1950 como promotora de la escolarización en zonas rurales y fue diseñada como un espacio alternativo al de la escuela para aquellos que no podían asistir. Los autores coinciden en su valor para la construcción de un sujeto social de identidad latinoamericana (Peppino Barale, 1998; Arteaga, 2004; Prieto y otros, 2008). Hace ya unos años tuvimos que tomar una decisión que, sin exagerar, fue dolorosa. Sacamos la unidad que abordaba esta temática. ¿Esto quiere decir que no nos parece importante? De ninguna manera. Es un capítulo crítico para la historia del campo, muestra el profundo sentido democratizador de los desarrollos de la tecnología educativa y cuenta hoy con proyectos ricos de plena vigencia en las comunidades en las que se inscriben. (20) Pero no podemos enseñarlo en profundidad dado que necesitamos tratar otros temas relevantes de la agenda actual, como el uso de juegos y videojuegos en educación, que es motivo de debate entre los especialistas, objeto de investigaciones que se están llevando adelante y necesario a la hora de insertarse laboralmente. En nuestro programa de 2017 aparece presentado de este modo:

Objetos contemporáneos. (21) Juegos, videojuegos y gamificación como tendencia. Entornos inmersivos y cognición distribuida. Diseño de juegos, prototipos y programación de aplicaciones. Juegos en red, videojuegos serios y triunfos épicos. Escuelas que juegan y juegos en las prácticas de la enseñanza.

Para incluir este tema tuvieron que ser excluidos otros. No tomar esta decisión implicaba seguir profundizando una lógica acumulativa que nos presiona a nosotros mismos, los docentes, a la hora de pensar la enseñanza. Pero lo más grave es que es una lógica expulsiva para los estudiantes que los deja afuera del sistema porque no encuentran sentido al estudio de cuerpos demasiado extensos o porque no llegan a vincularse con los saberes que corresponden a la actualidad del campo. En ambos casos el abandono de las carreras es el riesgo evidente. En este punto vale la pena señalar que, si, como algunos analistas indican, nos encontramos en un contexto de aceleramiento del cambio (Frey, 2012), es probable que tengamos que tomar este tipo de decisiones cada vez más a menudo. (22)

La organización de los contenidos no tiene que estar dada exclusivamente por temas o nudos conceptuales. Podemos cumplir los requisitos formales de la presentación de un programa si organizamos las unidades temáticas en torno de preguntas, por ejemplo. Estas pueden ser no solo las cuestiones que enmarquen retóricamente la enunciación de los mismos temas que ofreceríamos en una estructuración por nudos conceptuales, sino también las preguntas complejas que nos hacemos como profesionales del campo (por ejemplo, ¿son los videojuegos una alternativa para el rediseño de la enseñanza?), como investigadores (la inclusión de videojuegos en la enseñanza ¿genera un rediseño que da lugar a nuevos problemas didácticos?) o desde la perspectiva del oficio (¿es posible desarrollar videojuegos en la escuela con los recursos materiales y humanos de los que se dispone?). Cualquiera de estas preguntas –cada docente o equipo podrá juzgar el valor de cada

tipo para sus propósitos didácticos– da un sentido al despliegue de los contenidos que alcanza la práctica de la enseñanza. Con esto quiero decir que conlleva decisiones pedagógicas que interpelan la lógica del listado desde el momento en que los temas quedan inscriptos en interrogantes. El tratamiento que demos a los contenidos en clase no puede omitir la fuerza de la pregunta que los anticipa en el programa y, con eso, ya crea una escena rica para la alteración de la secuencia progresiva lineal.

Una aproximación semejante a la que planteamos para las preguntas podría realizarse a través del diseño de las unidades en torno de casos, problemas o proyectos. Aquí necesitamos pensar en la influencia de esta definición sobre la propuesta pedagógica en su conjunto. En el caso de las preguntas, estas funcionan como marco para la indagación, la construcción o el debate. Sin embargo, es evidente que saldremos del modo pregunta en el momento en que nos aboquemos a desarrollar el tema, cualquiera sea la modalidad que adoptemos. Al definir unidades en torno de casos, problemas o proyectos, lo más probable es que estemos anticipando el carácter de la práctica desde un punto de vista más integral. Por ejemplo, si el proyecto que planteamos como unidad es "Desarrollo de videojuegos de formación ciudadana en escuelas de la ciudad de Buenos Aires", queda sobreentendido que se generarán propuestas dedicadas a realizar esta creación y que los temas de la unidad se irán abordando a medida que eso suceda. Cabe preguntarse si estas definiciones no corresponden más al componente de la metodología o a las actividades previstas, y, desde un punto de vista lógico-formal, es así. Pero, al mismo tiempo, nada impide que en el componente de los contenidos hagamos este tipo de operaciones, cuya ventaja más evidente es que nos aleja de la lista de contenidos y, en consecuencia, de la explicación como centro de la clase y de la secuencia progresiva lineal.

Otra pregunta legítima e interesante es si resulta necesario adoptar para todas las unidades del programa esa clase de definición. No creo que deba ser así y me parece totalmente válido pensar un programa en el que una unidad temática esté encabezada por un nudo conceptual y otra por un caso o un problema. Pero, advierto, el modo en que acabo de responder a la pregunta encubre un problema enorme: la secuencia clásica explicación-aplicación (Maggio, 2012a), que de esta manera pasa a formar parte del programa: se explica en una unidad, se aplica lo explicado en otra. Para evitar este riesgo, optaré por realizar una inversión –primero el caso o el problema y después la teoría que sostiene su solución y análisis– como modo de favorecer que el problema genere el marco para que se construya el conocimiento y que se llegue a la teoría por esa vía. Tal vez sea este el mejor momento para aclarar que, en términos generales, considero que habría que evitar distinciones entre unidades de corte más teórico y más práctico porque creo que parte de nuestro desafío pedagógico es reponer un sentido de unidad, en el modo en que lo defina el campo que es objeto de enseñanza. De todas formas, y ante la duda, colocaría lo que pueda parecer más práctico primero para intentar escapar del sesgo aplicativo.

Una vez más… formas alteradas

Hace algunos años, con el equipo de cátedra empezamos a diseñar programas en los que, además de unidades temáticas, hubiera otras alternativas, (23) ciertas operaciones de sentido. Rememoraciones que nos llevaran a traer a la propuesta actual lo mejor de las tradiciones; proyecciones, en términos de expresiones de futuro para el campo; reconstrucciones que nos ayudaran a revisar lo enseñado y lo aprendido desde una perspectiva epistemológica, o dislocaciones (Moretti y Pinto, 2005) que pusieran en tensión e interpelaran todo lo anterior. Esta suerte de unidades, que no tienen un número que las identifique sino un nombre, están en un nivel de análisis distinto, desde el que dialogan con el resto. En los tiempos reales de implementación de la materia, constituyen una especie de pausa que nos permite mirar en perspectiva (Maggio, 2012a). Podríamos decir que, como unidades, representan operaciones pedagógicas propias de nuestros campos de estudio, la didáctica y la tecnología educativa. También, que forman parte de nuestras búsquedas y que, justamente por eso, irán mutando. Pero sirven como evidencia del valor que puede tener, en término de un programa, la realización de inserciones que dan cuenta de un nivel distinto del teórico-conceptual, cualquiera sea la forma que adopten. Puede tratarse de una apertura epistemológica, que se plantee después de haber recorrido ciertos temas para ponerlos bajo el prisma de una tradición de investigación, o simplemente de una operación de síntesis y/o reconstrucción que mire hacia atrás las unidades recorridas para encontrarles sentidos comunes. También podría consistir en una articulación, una especie de unidad-puente que ponga en diálogo unidades cuyos temas corresponden a momentos históricos o programas de investigación diferentes. En definitiva, nada dice que un programa tenga que estar formulado a partir de unidades equivalentes.

En este punto quiero, además, pensar que las unidades del programa tampoco tienen que estar organizadas a la manera de un listado. ¿Por qué no pensar en unidades que, al tratar temas de un mismo nivel de análisis, se ubiquen en forma paralela y a las que se pueda entrar en distintos momentos sin hacer necesariamente un recorrido cronológico? ¿Por qué no disponer las unidades de a pares, si el contenido lo justifica, o en círculos que representen la mejor expresión de la espiral

bruneriana (Bruner, 1972)? O, pensado de otro modo, ¿cómo sería un programa concebido como mapa donde los recorridos por realizar no estén pautados desde su lectura?

En definitiva, lo que quiero decir es bastante simple: la posibilidad de concebir la clase universitaria en términos de formas alteradas está atada a que podamos vislumbrar otros cambios en las condiciones en las que llevamos adelante nuestra tarea. El programa genera condiciones fuertes que deben ser puestas en duda porque, en su mayoría, están robusteciendo propuestas en las que la explicación es el centro y la secuencia progresiva lineal, el modus operandi. Se trata de una alteración no tan compleja, que permitiría sostener otra, la de las prácticas, tan necesaria como urgente.

El programa como propuesta didáctica

La idea de que el componente de contenidos del programa puede implicar una definición pedagógica que resulte relevante para las prácticas contemporáneas se extiende, evidentemente, a sus otros aspectos: una buena fundamentación que muestre un modo de entender el campo o área que es objeto de la enseñanza y que, a la vez, dé cuenta del sentido de la materia puede ser el acto fundacional de una propuesta recreada, una formulación de los propósitos que transparente aquello que el equipo docente planea realizar o favorecer. En este sentido, la explicitación de la metodología, del modo de hacer, y el esbozo de cierto tipo de materiales que estén en consonancia con la fundamentación y la metodología parecen ser elementos fundamentales.

En nuestro análisis de múltiples programas encontramos también otros elementos que parecen tener un parecido de familia con estos pero que, para mí, son radicalmente distintos. Los objetivos formulados desde el punto de vista de lo que los estudiantes deben lograr son una clara expresión de la tradición clásica de sesgo conductista que parece heredarse de generación en generación. El logro que supone el objetivo no se puede constatar más que en el marco de secuencias altamente estructuradas de intervención que terminan en conductas observables. Algo que en el abordaje conductista parecía deseable y posible y que, en las clases universitarias, salvo en situaciones excepcionales vinculadas al entrenamiento de ciertas destrezas, (24) no tiene sentido capturar, porque las finalidades de la enseñanza remiten a conocimientos mucho más complejos.

Aun cuando seamos capaces de lograr una enorme coherencia entre la fundamentación, los propósitos y la metodología que favorezca una modificación de las condiciones que permita renovar las prácticas de la enseñanza, queda todavía por sortear dos componentes que pueden vulnerar esa coherencia de un modo severo: la evaluación y la bibliografía. Con respecto a la primera, tema que vamos a retomar más adelante, diremos solamente que los programas suelen presentar descripciones someras (“un examen parcial (25) escrito individual”, “un trabajo monográfico grupal”, “un examen final oral individual”, por ejemplo) asociadas al régimen de promoción de la materia junto a las condiciones de regularidad. En un punto me alegra que no haya más especificaciones, porque ello da un amplio margen para la creación. Lamentablemente, creo que en la mayoría de los casos la evaluación cumple a rajatabla el rito de la verificación de lo aprendido que, ya sabemos, no solo no educa, sino que constituye una de las vías más claras para un fracaso que termina con la expulsión de los estudiantes del sistema.

La bibliografía parece un tema más sencillo pero, si así lo creyera, no lo habría ubicado junto a la evaluación como cuestión para atender. La constatación más clara de las lógicas transmisivas o acumulativas que tienen sus mejores expresiones en la hegemonía de la explicación y la secuencia progresiva lineal son las bibliografías tan fragmentarias como infinitas. Materias, seminarios o cursos desarrollados en un período que puede ir de tres a ocho meses (dependiendo del régimen de cursada), y que tienen indicadas varias decenas de libros, pero casi ninguno completo, y otros en los que ese popurrí es remplazado por materiales de cátedra que lo sintetizan de modo superficial constituyen expresiones del mismo enfoque pedagógico.

En nuestras propuestas seguimos apostando a la decisión que tomó Edith Litwin hace décadas: hacemos una selección de libros completos de lectura obligatoria que dan cuenta de un modo de pensar el campo en un momento histórico determinado. ¿Es difícil elegirlos? Sí, es tan difícil como seleccionar los contenidos, y la decisión conlleva un trabajo riguroso por parte del equipo. Siempre nos quedan dudas y en cada cursada recurrentemente aparece el momento en que alguien dice “esto estaba en…” o “no deberíamos haber sacado…”. Son muchos los aspectos que considero significativos en esta decisión, entre los que destaco el reconocimiento de la voz del autor, el análisis de una línea argumental, la comprensión de una obra completa y la posibilidad de contar con un libro al que es posible volver a lo largo de la carrera y de la vida.

Muchas veces los colegas docentes me dicen que no es posible cubrir todos los contenidos de una materia seleccionando cinco o seis libros. Es probable que así sea, pero tampoco creo que se logre eligiendo cincuenta o sesenta. Primero, porque todos sabemos que los alcances de los desarrollos de un campo en un momento dado son imposibles de abarcar, de modo que en cualquier caso, sean pocos o muchos, siempre hay que elegir. Segundo, porque creo que, en el fondo, lo que se busca es una especie de concordancia entre el listado de temas que discutimos anteriormente y el listado de referencias que lo cubren punto por punto. Lo más llamativo es que las expresiones de

preocupación surjan en contextos donde predomina la explicación, en los que lo que no es cubierto por la bibliografía indefectiblemente se explica en clase. Elegir cinco o seis libros es una decisión difícil que no impide que traigamos otros autores y voces de diversos modos que van desde hacer pequeñas lecturas en clase hasta invitar a los autores a participar, en forma presencial o remota. La construcción de una clase diferente requiere que hagamos explícitas ciertas lógicas, comprendamos sus alcances, las tensemos y construyamos alternativas que generen condiciones para modificar esas formas.

Me resta señalar que en todos los casos creo que el ejercicio de alteración debe hacerse en forma regular. Rediseñamos y ponemos en juego alternativas en el plano del programa de la materia o curso que, casi siempre, nos generan dudas. Su implementación nos enfrenta a lo inesperado y configura aprendizajes que se ven profundizados por la documentación y la reconstrucción sistemática. Eso solamente puede llevarnos de regreso a un lugar, el rediseño, y a la búsqueda de otras modificaciones que provoquen que las prácticas envejecidas, en el trascurso de una serie de mutaciones, se transformen en experiencias perdurables.

OTROS TIEMPOS

Los cambios en los modos de pensar y formular los programas pueden ser la base para producir otras alteraciones necesarias. Una fundamental es la del tiempo. En la lógica acumulativa siempre resulta corto, porque se aspira al infinito. Cuando la cambiamos, y el primer lugar para intervenir puede ser el programa, el tiempo empieza a ser liberado, lo cual genera alivio y permite parar la carrera, perdida antes de largar, por cubrir el contenido universal. Por supuesto que esta disposición de tiempo puede generarnos cierta angustia (de hecho, la he sentido en carne propia), pero si logramos sobreponernos, la oportunidad pedagógica que se abre es enorme. ¿Qué hacemos con el tiempo? Lo primero es empezar a recorrer una perspectiva de profundidad, tanto desde el punto de vista de la práctica de la enseñanza que recorra la complejidad de un tema central como desde los plazos que necesitan los estudiantes para comprenderlo genuinamente.

En la materia Fundamentos de Tecnología Educativa tomamos en equipo una decisión que llevó a que, desde 2016, redimensionáramos el tiempo de la clase a partir de una reinterpretación de la idea de inmersión que analizamos en el capítulo anterior. Los alcances de nuestra decisión fueron mucho más amplios y también más complejos de lo que habíamos anticipado.

Dado que la materia se dicta los días lunes y los estudiantes deben cursar una clase práctica entre las 15 y las 17 h o entre las 21 y las 23 h y una clase teórica entre las 17 y las 21 h, tras haber rediseñado el programa de modo tal que quedaran ciertos temas centrales para una agenda contemporánea de la tecnología educativa y ciertas operaciones en otro plano, (26) decidimos trabajar con la idea de “lunes inmersivos”, en la cual el equipo en su conjunto iba a dedicar las ocho horas al tratamiento de un tema central en sucesivos niveles de profundidad. Perosi (2017) caracteriza lo sucedido de este modo:

> La deliberación pedagógica en la tematización de cada encuentro implicó una búsqueda por la alteración y hackeo del tiempo. El abordaje conceptual del campo a lo largo de los encuentros presenciales no devino de un proceso de secuenciación continuado, lineal y progresivo, sino de una construcción compleja, epistemológica, provisional y temporal de encuentros en torno a núcleos centrales del campo. El tiempo es de cada lunes. En este sentido, la clase ofrece aperturas, análisis, recapitulaciones e integraciones para un abordaje en profundidad de diversos temas a partir de experiencias que se articularon a lo largo de toda la jornada. Ocurre así el hackeo curricular –que provoca de manera no lineal– y el didáctico –que genera intensa y extensamente la participación y el involucramiento en la actividad en la clase– (Perosi, 2017: 17).

Entre aquello que intuíamos pero que recién entendimos cuando atravesamos la experiencia se distingue la fricción entre la propuesta inmersiva y las condiciones de regularidad establecidas por la institución para la materia, que exigen que los estudiantes cursen las cuatro horas semanales correspondientes a las clases teóricas y las dos dedicadas a las clases prácticas. Esto significa que, de las ocho horas de la propuesta inmersiva, los estudiantes solo están obligados a cursar seis. Nos propusimos que quisieran estar las ocho horas, que la experiencia fuera tan poderosa que desearan quedarse. Si bien esto en muchos casos ocurrió, en otros no era posible, porque los estudiantes que trabajaban no podían llegar a las 15 h, a los que cursaban otras materias se les superponían, algunos tenían temas familiares que atender en la última franja horaria o, simplemente, estaban agotados.

La experiencia de cursar ocho horas seguidas en las que se articulaba la producción multimedia, el análisis y la discusión, las interacciones con múltiples y fuera del aula, y la realización de trabajo de campo, entre muchas otras tareas, extenuaba a los estudiantes y también al equipo docente; solo que, en nuestro caso, la profunda convicción en lo que estábamos haciendo nos sostenía mutuamente como equipo. Nunca hubiésemos apostado a un rediseño que no generara más inclusión y oportunidades, pero la expansión del tiempo nos llevó a que no todos pudieran participar

de la inmersión completa. Si bien ya estábamos profundamente convencidos del valor de la documentación de las prácticas (Maggio, 2012a), fue en ese momento cuando tomamos la decisión no solo de documentarlas todas y de modo sistemático sino, además, de hacerlo de un modo que nos permitiera que fueran públicas para todos, incluyendo a los estudiantes que se habían perdido uno de los tramos. Así surgieron las reconstrucciones de las clases, sobre las que Lion señaló:

> La reconstrucción está sostenida por la documentación, que permite capturar instantes únicos de la vida del aula. Para eso, y usando todos los medios tecnológicos a disposición tal como corresponde al objeto de la enseñanza, se pone en juego una mirada investigativa que permite construir una descripción densa e interpretativa de lo observado (Geertz, 1983). Cuando esta práctica es compartida entre docentes y alumnas/os, cada fragmento de la realidad conserva la marca de su autor y da cuenta del punto de vista del observador.
> La documentación que se plasma en las reconstrucciones publicadas semana a semana en la página de la cátedra en Facebook (www.facebook.com/tecnoeduUBA) no son isomórficas respecto de la clase que se narra. El relato da cuenta de una intención de volver a mirar lo conocido y empezar de nuevo con ansias de descubrimiento (Nicastro, 2006). Las narraciones también incluyen imágenes como un elemento sustantivo que busca profundizar su dimensión expresiva (Lion, 2015).

La alteración del tiempo nos exigió la reconstrucción de la clase y esta, a su vez, alteró el tiempo en más de un sentido. La clase ya no se expandió exclusivamente en términos de franjas horarias. Desde el punto de vista del equipo docente, la clase solo finalizaba una vez que la reconstrucción estaba publicada, cosa que ocurría entre el miércoles y el jueves. Para los estudiantes, hasta cierto punto en ese momento empezaba en otro plano. En las miradas de los colegas y de la comunidad ampliada, que empezaron a estar atentos a las reconstrucciones, recién se iniciaba con estas. Lo más impresionante es que son clases que aún siguen vivas en las redes, donde alcanzaron un tiempo casi sin límites que nos permite seguir educando y aprendiendo.

OTROS ESPACIOS

La alteración del espacio empieza a aparecer en la agenda de las políticas y de las instituciones educativas. En los últimos años se ha expandido el interés, especialmente en la educación básica, por el rediseño de los espacios escolares (27) como apuesta para la generación de condiciones que, desde la arquitectura de las organizaciones educativas, sostengan modos de aprender y enseñar que alienten la creatividad y la colaboración. Esta tendencia entra en las escuelas a partir de la reforma de las aulas, pero también de los ámbitos comunes. Su fuente de inspiración es el trabajo de Thornburg (2014), quien sostiene que las escuelas deben cambiar para llegar a una población estudiantil diversa e involucrarla. Para ello, desarrolla una serie de metáforas –la caverna, el abrevadero, el arenero, la cima de la montaña y el fogón– que sostienen actividades diversas y pueden dar lugar a arquitecturas específicas para pensar el espacio escolar en una perspectiva contemporánea. En definitiva, sostiene, las experiencias de aprendizaje deberían estar solamente limitadas por la imaginación. En el ámbito de las aulas donde ejerzo la docencia universitaria, modestas en términos de infraestructura, también creo que las experiencias deberían ser tan ricas como seamos capaces de soñarlas. La alteración de los programas de las materias y del tiempo genera condiciones favorecedoras para la exploración. Los límites del aula son funcionales para una clase centrada en la explicación y la secuencia progresiva lineal, la aplicación y la verificación. Además, el tiempo corre y, cuanto menos nos movamos y más atentos permanezcamos, más podremos avanzar, sin importar que todo lo que ocurre desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje sea superficial.

Cuando planteamos la clase en una búsqueda de profundidad y se ralentiza el tiempo, las propuestas pueden ir más allá y alcanzar actividades muy diferentes, que incluyen desde la realización de trabajo de campo en organizaciones reales hasta la colaboración en el diseño de producciones artísticas, entre tantas otras. Más aún, lo profundo conecta con lo real y el objeto de la intervención real, en general, está en el más allá del aula. La transformación de la realidad requiere salir de la facultad, la interacción con muchos otros y también la articulación de esfuerzos de organizaciones múltiples. Evidentemente en los tiempos que corren esto no quiere decir salir sí o sí del aula. Como ejemplo, podemos dialogar con autoridades educativas, directores de escuelas, desarrolladores de videojuegos, docentes y estudiantes en el marco de la implementación del proyecto “Desarrollo de videojuegos de formación ciudadana en escuelas de la ciudad de Buenos Aires”. Pero estas interacciones pueden hacerse en forma remota de múltiples modos que incluyen, entre otros, entrevistas por correo electrónico, intercambios a través de redes sociales y conferencias en línea. El espacio queda hackeado a través de la actividad, tal como lo anticipó Harvey (1989) al afirmar que vivimos en la era de la compresión tiempo-espacio, en la cual la correlación entre divisiones tales como adentro/afuera o nosotros/ellos y las distancias geográficas o topográficas ha sido destruida casi por completo.

Me resulta imposible no plantear esta afirmación: el espacio del aula de las organizaciones educativas modernas, en su conformación, es la caja de resonancia perfecta para la lógica acumulativa de los listados de contenidos, la explicación dominante, la secuencia progresiva lineal y la carrera contra el tiempo. La búsqueda de su rediseño, pero también su expansión, su explosión y su hackeo, muestran que es en el afuera donde lo que se enseña y aprende cobra sentido.

Las condiciones que alientan la creación pedagógica empiezan a emerger al interpelar y desarticular aquellas perennes que sostienen el modelo pedagógico clásico. Un plan de estudios reinterpretado a través de programas que se renueven periódicamente, el tiempo ganado y una clase fuera de los límites del aula, sumados a las oportunidades que ofrecen los ambientes de alta disposición tecnológica son aquellas que elegí resaltar en este momento, pero sé que hay otras que irán surgiendo cada vez que un docente busque superar la repetición y abra sus propuestas a la invención. Cada vez que eso sucede, la construcción realizada alimenta un trabajo de creación colectiva que, si se sistematiza, puede consolidarse como encuadre para sostener prácticas de la enseñanza encarnadas en su tiempo y atentas a incorporar todas las posibilidades que redunden en una mejor educación para todos nuestros estudiantes.

19- En el sentido que señala De Alba (1991) cuando, al referirse al currículum, sostiene que, como síntesis, refleja intereses diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros se resistan a tal hegemonía. Es una “síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (De Alba, 1991: 38).

20- Un ejemplo es la emisora escolar JIBO Radio, una propuesta de comunicación institucional que permite la difusión de los valores institucionales y la transversalización de las áreas de conocimiento, la cual se lleva adelante en El Santuario, una zona rural de Antioquia, en Colombia.

21- La categoría “objetos contemporáneos” integra además otros dos objetos que resultan relevantes en la agenda actual del campo: los museos como experiencias transformadoras y las narrativas de la ficción cinematográfica y televisiva.

22- En términos de De Alba (1991), los campos de conformación estructural del currículum vinculados a los saberes científico-tecnológicos y a las prácticas profesionales deben ser más flexibles justamente atendiendo a los cambios constantes que suele haber en este tipo de contenidos.

23- En Maggio (2012a) presenté el programa de un seminario de maestría organizado en torno de operaciones cognitivas de diferente complejidad en relación con la innovación.

24- Tiendo a creer que las formulaciones más recientes basadas en competencias están alcanzadas por esta misma lógica.

25- En nuestra universidad, así como en muchas otras, esta denominación se usa para hacer referencia a las evaluaciones que tienen lugar durante la cursada de la materia y que son distintas de aquellas que se realizan al finalizar el curso e involucran todos los contenidos.

26- En este caso, las operaciones fueron: una articulación dedicada a las enseñanzas memorables y los maestros memorables; una intervención en escuelas reales en las que las propuestas de tecnología educativa fuesen puestas en juego como acto creativo; una instalación como expresión de la inteligencia colectiva, y una proyección de escenarios de futuro como metáforas para el análisis de la tecnología en perspectiva.

27- Una referencia imprescindible para pensar este tema es el proyecto arquitectónico de las escuelas Vittra, de Suecia, llevado adelante por Rosan Bosch. El diseño sostiene los métodos pedagógicos del colegio y busca ofrecer distintos escenarios según la situación educativa. Tanto los estudiantes como los profesores pueden elegir el espacio en el que quieren trabajar en función de las necesidades pedagógicas. Para más información, véase <www.rosanbosch.com/es/project/escuela-vittra-telefonplan>.

4. OTRA EVALUACIÓN

Cada vez que tengo una conversación rica con colegas sobre la necesidad de recrear las prácticas de la enseñanza en la universidad, hay un momento en que llegamos a una especie de callejón sin salida en el que todos empiezan a preguntar: “Pero ¿qué hacemos con la evaluación?”. Suelo responder que esta es una preocupación muy válida porque es ahí donde se interrumpe la mayor parte de las innovaciones, y presento una posición simple: tenemos que dejar de evaluar del modo en que lo hacemos que, en términos generales, solamente genera frustración y expulsión del sistema. Si la enseñanza puede ser un acto de invención, la evaluación debería ser la mejor expresión de ese proyecto. Si la propuesta de enseñanza puede alterarse abandonando la didáctica clásica, entonces la evaluación también tendría que cambiar. Si queremos continuar educando cuando evaluamos y que los estudiantes sigan aprendiendo, entonces la evaluación tiene que dejar de ser una instancia de verificación de que lo que enseñamos parece haber sido aprendido para convertirse en una propuesta que genere consideraciones para mejorar nuestras prácticas.

Siento que empecé a construir esta mirada acerca del tema hace treinta años, cuando cursé con Edith Litwin la materia que hoy dicto. Recuerdo que las evaluaciones parciales fueron propuestas muy complejas desde el punto de vista cognitivo, en consonancia con la orientación que marcaba las búsquedas de la cátedra en esa época. Implicaban poner en juego procesos distintos e ir reconstruyéndolos. Pero el verdadero acto educativo llegó el día en que los exámenes parciales corregidos fueron devueltos, que recordé del siguiente modo en un escrito anterior:

> En un posicionamiento ético que atravesaba toda la propuesta pero que probaba su consistencia en la evaluación, Edith se sometió a su propio juego. Sostuvo que en ausencia de indicadores objetivos la construcción interpretativa que configuraba el establecimiento de criterios era sólida y por tanto podía ser puesta a prueba. Eligió al azar un parcial en la gran pila y pidió a su equipo docente (mis queridas Martha Scheimberg y Anahí Mansur) que le borraran la calificación para volver a corregirlo en público y ver si la nota coincidía con la anterior. Era mi parcial […]. Edith lo corrigió y le puso un nueve, que era exactamente la misma nota que había tenido originalmente (Maggio, 2014:278-279).

El sentido moral del acto de evaluar (Litwin, 1998) fue lo más importante de aquel ejercicio. En él se transparentaban los criterios puestos en juego a la hora de juzgar una producción y el propio docente se ponía en el lugar del evaluado para rendir examen de consistencia, la cual se volvía coherencia (Perosi, 2015). No recuerdo cuál era exactamente el contenido de la evaluación, pero jamás olvidaré ese momento.

Algunos años después me gradué y al poco tiempo me integré al equipo de cátedra. Como docente auxiliar participé de la construcción de muchas evaluaciones parciales y de su corrección. Pero llegó un día en el que me tocó diseñar una que fue minuciosamente revisada por Edith, mucho más que si se tratara de aquel viejo parcial que me había corregido. Este instrumento, que aún guardo, tiene algunos rasgos que marcaron muchas de nuestras evaluaciones a lo largo de más de una década:

- Se realiza con todo el material a disposición: libros, apuntes, fichas, y a partir de la irrupción de los ambientes de alta disposición tecnológica, todos los dispositivos con los que los estudiantes quieran contar.
- Plantea una construcción a partir de un debate que haya tenido lugar en los medios de comunicación la misma semana en que se realiza la evaluación. (28)
- Diferencia de modo explícito niveles de complejidad en las distintas preguntas: sintetizar lo leído, dar una opinión, identificar los problemas que se plantean, debatirlos a la luz de enfoques teóricos distintos y articularlos con definiciones en el plano de las políticas públicas.
- Crea condiciones para mirar el mismo tema desde diferentes puntos de vista: el de la opinión, el de la/s teoría/s y el de las políticas públicas.
- En los diferentes momentos se reconstruye la producción realizada en el momento anterior, generando perspectivas de complejidad y riqueza al mismo tiempo que se toma conciencia del valor de los pasos dados, que siempre pueden volver a revisarse.
- El último ítem invita a mirar el parcial tomándolo como objeto y analizar sus propósitos.

En el transcurso de los años fuimos ampliando las búsquedas sobre este tipo de aproximación. Elegimos casos que daban lugar a fuertes controversias en el momento en que se implementaba la evaluación; profundizamos el ejercicio de analizar desde distintos roles el mismo problema (como docente, director de la escuela, ministro de Educación); integramos la posibilidad de construir en perspectiva a partir del análisis crítico del caso o problema en cuestión, ofreciendo alternativas para las prácticas en un contexto dado, e incluimos la colaboración, en algunos tramos de la evaluación, entre pares o en grupos.

Hay dos elementos centrales que se mantienen de modo constante en esta serie de evaluaciones. El primero es poner en juego los desarrollos teóricos del campo como cuestión central de la materia, de manera más explícita en el momento del análisis crítico pero también en la proyección de las prácticas que tiene lugar en algún momento de una trama, donde además es posible reconocer los límites, las contradicciones y los vacíos de los marcos que presentamos. El segundo es la infaltable instancia de reconstrucción del parcial como objeto, que permite mirarlo en una suerte de distanciamiento, revisar lo hecho y generar algún tipo de planteo original, aunque sea breve. Es en este momento, en general al final, cuando resulta posible ubicar la evaluación en el lugar que mejor le cabe: un paso más en el proceso de construcción de conocimiento. Además, cambia esa suerte de relación dada entre el sujeto que aprende y el objeto de su desempeño, ciertamente perversa, en la cual la evaluación deviene sujeto, uno que define el destino de quien es evaluado, cuya humanidad parece diluirse a medida que se juzga su actuación (29) y se convierte, él, en objeto. Cuando el estudiante toma distancia para reconstruir lo que hizo y realiza una producción que ubica lo hecho en otro plano, adopta otro punto de vista, externaliza la producción como obra (Bruner, 1997) y puede decidir cambiarla, mejorarla o volver a empezar. Es sujeto y su producción, un objeto susceptible de ser modificado, que no lo arrastra ni lo deja a la deriva.

Podría decir sin temor a equivocarme que en una construcción que nos tomó, como equipo, muchos años, logramos diseñar un dispositivo de evaluación que nos da tranquilidad, que no es poco, y en cuyo sentido pedagógico y moral confiamos, lo cual es muchísimo.

El propósito central de esta serie de evaluaciones es generar una escena en la que los estudiantes puedan poner en juego el oficio de tecnólogo educativo. Por supuesto que el ejercicio es una suerte de simulación. Si se solicita, por ejemplo, que frente a la discusión sobre la implementación de los modelos de una computadora por estudiante se generen recomendaciones a un ministro de Educación, esta no necesariamente le llegará al funcionario, aunque en ocasiones sí hemos logrado entregar ese tipo de producciones a figuras clave. Pero, en cuanto propuesta, es una invitación para que profundicen el aprendizaje de ese rol de modo que, para cualquier estudiante que haya cursado nuestra materia, este tipo de situaciones sea previsible y lo encuentren preparado como especialista del área. Por esta razón y aunque los estudiantes en ocasiones plantearon que debería ser una evaluación “domiciliaria” para hacer en una semana, se realiza en tiempos relativamente cortos que buscan emular los propios del despliegue del oficio en una situación semejante

Hay algo en este modo de evaluar que deja en evidencia la complejidad de las prácticas de la enseñanza y los atravesamientos de la matriz clásica que, en lo personal, me llevó años entender. No escapa al sesgo aplicativo, toda vez que genera una situación que nos ubica primero en el plano del análisis para luego invitarnos a realizar un diseño de proyecto. Aunque sí interpela ese sesgo cuando, en los momentos finales, invita a realizar una revisión que, de ser necesario, habilita a volver a empezar. Es decir, a revisar la construcción teórica luego de haber abordado un desarrollo en el plano de la práctica. Aquí es donde el juego puede volverse más dialéctico. El problema es que esto no siempre ocurre porque el tiempo, al ser acotado, solo alcanza cuando el ejercicio completo se realiza de modo relativamente rápido. Y en este punto aparece una cuestión que vale la pena analizar. Los estudiantes, que saben que en general lo que se juzga es que hagan desarrollos teóricos extensos, dedican la mayor parte del tiempo a la escritura del análisis, aun cuando esto implique repetir de manera textual lo que dicen los libros que tienen en la mano y tengan claro que no se está evaluando qué pueden repetir. Aunque se les haya indicado esto numerosas veces, siguen transcribiendo porque eso es lo que habitualmente hacen: escribir extensos desarrollos teóricos porque sienten que si hacen eso obtendrán mejores resultados. Sin duda esta creencia se funda en que eso es lo que sucede en casi todas las materias. Así, la distribución del tiempo se desbalancea, las posibilidades de reconstrucción se diluyen y el sesgo aplicativo vuelve a triunfar.

Podría pensarse que la constatación de esta suerte de debilidad fue lo que nos llevó a transformar de manera profunda la evaluación. Pero la realidad es que todo estaba empezando a cambiar en nuestro modo de ver las prácticas de la mano de la reconstitución de nuestro campo a partir de la emergencia de los ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012a). En este marco, abandonamos este tipo de propuestas y también aquí, como equipo, nos pusimos a inventar.

LA EVALUACIÓN COMO CREACIÓN

Entre varios recorridos posibles para encarar el camino que hice junto al equipo de cátedra en los últimos años elijo el que me parece más genuino porque permite transparentar no solo una

posición política y pedagógica sobre el tema sino cómo esta se expresa en el plano de la práctica, en un ejercicio extendido en el tiempo de búsqueda de coherencia. Es por eso que recupero a continuación la última serie de evaluaciones parciales (30) de la materia. Cada una de las construcciones que aquí reseño fue elaborada e implementada, en algunos casos padecida, pero en la mayoría celebrada, en equipo. También se las presentamos cada año a los estudiantes en la clase previa a la evaluación para explicitar nuestro enfoque y nuestras búsquedas.

2011

En el año 2011 decidimos tomar por primera vez un examen parcial que no fue entregado formulado en papel. La propuesta, que fue proyectada en el aula, consistía en una presentación, que incluía la proyección de un video de quince minutos. El caso que elegimos fue el de Khan Academy. (31) En el examen lo presentamos destacando su componente dilemático de este modo:

> Una característica de los buenos casos es la sensación irritante de asunto inacabado que producen. Un buen caso no presenta al final una solución satisfactoria, como ocurre con las novelas, sino algunos interrogantes molestos. La narrativa del caso progresa hacia un clímax que acentúa el dilema. […] En presencia de esta disonancia cognitiva la mente no descansa. […] Bien podría ser el dilema lo que alerta a los alumnos sobre la complejidad de los problemas y los aparta de la respuesta única y simplista (Wasserman, 1999: 57).

La primera hora de la evaluación se dedicó a conocer la visión de su creador, Salman Khan, (32) y sus distintos desarrollos, y la tarea se planteó como ejercicio tanto colectivo como individual. Las dos horas siguientes estuvieron dedicadas a preparar una presentación sobre el caso, exponerla a otro para recibir sus comentarios, críticas y sugerencias y, recién entonces, pasar al análisis.

La consigna era: “Escribir un análisis del caso, la presentación y la devolución recibida a la luz de los enfoques teóricos, poniendo en juego autores diversos y diferentes dimensiones”.

El último momento estuvo dedicado a la reconstrucción: “Reconstruir todo el proceso realizado en un nuevo nivel de análisis y en el formato deseado”.

Al revisarla varios años después, hay cuestiones en esta evaluación que me resulta interesante destacar. La primera es la elección de un caso de construcción dilemática. Esto genera desde un primer momento una posición pedagógica y conceptual: es necesario comprender el dilema que ofrece el caso para poder realizar una presentación que dé cuenta cabal de su complejidad. Por ejemplo, si un estudiante se opone abiertamente al proyecto por tratarse de una solución tecnológica estandarizada, pierde de vista la riqueza que puede ofrecer la plataforma para la ejercitación. Si, por el contrario, abraza el proyecto por su carácter escalable, puede dejar de lado el desplazamiento potencial que plantea respecto del rol de los docentes. (33) No hay respuestas simples que podamos anticipar como correctas, porque la complejidad del caso no las admite, y no hay a priori una mejor solución a la que le corresponda la nota más alta, sino tantas construcciones posibles como estudiantes haya.

Hay una segunda cuestión que fue cobrando valor con el tiempo. El caso elegido empezaba a ser objeto de análisis en nuestra región y, en el momento de implementación del examen, Uruguay ya se encontraba realizando una localización en el marco de su proyecto Ceibal. Pero aún no estaba claro su valor casi paradigmático para los proyectos del campo de la tecnología educativa, cosa que ocurrió después. De hecho, la charla de Salman Khan que les presentamos había sido dada tres meses antes del examen. En este sentido, la evaluación anticipó la importancia que tendría el caso como fenómeno global y local; tal vez en esa posibilidad de construir tempranamente y en perspectiva resida lo más interesante de su diseño.

2012

En el año 2012 volvimos a plantear una evaluación sin consignas en papel y nos permitimos llevar la propuesta un paso más allá. Invitamos a una especialista, Laura Marés, que entonces se desempeñaba como secretaria técnica de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), (34) para que contara la historia del proyecto y compartiera el estado de situación. En ese momento se proyectaba hacer una serie de cambios vinculados con la redefinición del sentido de la red y los portales educativos revisaban sus propuestas en el marco de una agenda regional en la que la prioridad de los gobiernos era la implementación de los modelos de una computadora por docente y estudiante o, al menos, su discusión. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de dialogar con la experta una vez que terminó su exposición y también pudieron acceder a un material sobre el proyecto.

Una vez más, parte del tiempo de la evaluación estuvo dedicado a conocer un proyecto desde uno de sus protagonistas, que lo presentó, en este caso, en vivo, denominación con la que ya en ese

momento dimos a conocer este examen parcial en las redes. (35)

En esta ocasión la propuesta no estipuló modos de realización. Se indicó a los estudiantes que debían plantear un análisis y una propuesta para el proyecto en perspectiva tal como harían si fueran consultados como tecnólogos educativos, con la extensión que quisieran y para ser compartidos con el equipo de RELPE.

Viéndolo en retrospectiva, el ejercicio no puede ser más sencillo desde una mirada metodológica. Un proyecto real, en un momento en el que encara su revisión, contado por una funcionaria, que está generosamente abierta a recibir ideas de los estudiantes y a considerarlas seriamente. Aun cuando el encuadre era el de una evaluación, representaba una situación natural similar a cualquiera que se le puede plantear en la práctica cotidiana a un profesional del campo.

Hay además otra característica importante, en línea con los planteos que ya hemos realizado: la construcción que los estudiantes realizan contribuye a resolver un problema de la realidad desde una perspectiva especializada. Dicho de otro modo, el estudiante aprende los temas de la materia en el proceso mismo de desplegar su oficio, lo cual nos aleja un poco más de la simulación, y lo que se construye alimenta una transformación en la realidad, lo cual hace que cobren relevancia social tanto el acto como la producción. No deja de sorprenderme aún hoy este tuit de un estudiante que fue evaluado ese día: “¡Distinto a todo, una buena experiencia! Fue realmente algo muy didáctico, haciendo pensar y crear…”.

Lo que aquí se describe como “distinto a todo” no es ni más ni menos que recuperar, para ese momento de evaluación, una situación cotidiana en el mundo del trabajo para que sea abordada no desde el sentido común, los saberes previos o la opinión, sino desde ese campo en el que nos estamos formando. ¿Cómo puede algo tan simple ser tan poco habitual? Supongo que podríamos encontrar la respuesta en la evaluación concebida como un dispositivo para “vigilar y castigar”.

2013

Luego de haber experimentado la simplicidad, en 2013 empezamos a profundizar nuestras búsquedas con un parcial cuyo propósito central era inspirar. Así fue como generamos un diseño totalmente anclado en ciertos fenómenos que empezaban a expandirse en forma acelerada en ese momento: los servicios de redes sociales, específicamente Twitter, y los encuentros colectivos dedicados a la innovación, tales como los festivales de ideas, (36) y los dedicados a la creación y el diseño, como los *hackathons*. (37)

La evaluación proponía partir de la pregunta: “¿Qué pasaría si la escuela pudiera ser reinventada?”. En un primer momento, individual, se pedía que elaboraran dos ideas que integraran cuatro conceptos teóricos para ser incluidas en el marco teórico para el diseño de una escuela reinventada. En un segundo momento, en colaboración con otro compañero y a partir de las ideas de ambos, se solicitaba que diseñaran un proyecto, modelo, dispositivo o aplicación como propuesta de tecnología educativa que pusiera en juego esas ideas y fuera la iniciativa distintiva de esa escuela reinventada. En un tercer momento, que volvía a ser de trabajo individual, se pedía que formularan una definición breve que permitiera dar a conocer la propuesta y una condición que volviera viable su implementación. Ambas debían ser tuiteadas con la etiqueta #ParcialQueInspira, junto con una reflexión final sobre la evaluación.

Esta evaluación, a diferencia de las otras, no solo buscaba construir conocimiento a partir de un caso importante para el campo sino, también, como ya dijimos, poner en acto un modo de hacerlo que en ese momento empezaba a multiplicarse a partir de las oportunidades que genera la alta disposición tecnológica y, especialmente, las redes sociales. Además, esta evaluación tenía un tramo específicamente dedicado a la construcción con otro, que no solo emula los procesos reales de colaboración del mundo profesional, cuyas virtudes se declaman pero que, en los hechos, se pone poco en práctica, sino que la encarna y lo hace en un momento en el que es esencial contar con otro, es decir, cuando se construye algo original. Por último, la producción irrumpe en la esfera de lo público y lo hace en diálogo con muchos otros. El estudiante de tecnología educativa produce un conocimiento que se busca que sea relevante y se adecue a las conversaciones del momento en que se implementa. Y, con esa mirada actualizada, interactúa con otros especialistas del campo y la comunidad en general.

En este caso, la implementación fue muy compleja. En ese momento no todos los estudiantes contaban con teléfonos celulares inteligentes y la conectividad disponible no era buena. Todo el equipo se puso a disposición y ayudó a publicar los tuits para que todos pudieran hacerlo en igualdad de condiciones. Claramente nos sumergimos en una zona de riesgo controlado, pero lo que se creó valió la pena. Se construyó una experiencia que nos permitió presentir el mundo en el que íbamos a vivir en los años sucesivos y que, como tecnólogos educativos, nos resulta vital comprender. Entre las múltiples anécdotas que quedaron de esta implementación se destaca la de aquellos usuarios de Twitter que, al ver la etiqueta #ParcialQueInspira en las redes, contestaban que no existe tal cosa. Lo que habíamos vivido era una elocuente muestra en sentido contrario.

2014

La evaluación de este año nos encontró totalmente sumergidos en la obra de Serres (2013), *Pulgarcita*, que habíamos leído recientemente y que, por tanto, no integraba todavía la bibliografía obligatoria de la materia. Con esa inspiración construimos un "parcial para inventar" estructurado por la idea freiriana de inserción crítica (Freire, 2012).

Comparto aquí la propuesta:

• *Problematizar la práctica.* Actividad individual, de treinta minutos de duración. Elegir tres elementos en el más allá de la clase que representen las situaciones complejas o problemáticas de las prácticas de la enseñanza en la facultad. Registrarlos de los modos que consideren más adecuados (texto, foto, video, objeto real, post, otros).
• *Realizar un acto creador.* Actividad en colaboración, de cuarenta y cinco minutos de duración. Revisar los seis elementos y generar una propuesta de tecnología educativa en colaboración que, desde el más allá de la clase, se oriente al enriquecimiento o transformación de la enseñanza en clase (proyecto, dispositivo, material, actividad, otras).
• *Comprender de manera compleja.* Actividad individual, de sesenta minutos de duración. Fundamentar la propuesta realizada a la luz de los enfoques teóricos. Identificar y establecer relaciones entre al menos cuatro conceptos que ofrezcan diferentes perspectivas.
• *Insertarnos críticamente.* Actividad individual, de treinta minutos de duración. En el lugar real en el que se obtuvo uno de los tres elementos iniciales, generar una intervención que dé a conocer la propuesta y su sentido educativo (cartel, imagen, video, *performance*, instalación, post, otros).
• *Inventar participando.* Actividad colectiva, de cinco minutos de duración. Al terminar el parcial, dejar plasmada una idea nueva en el pizarrón.

Al realizar esta evaluación, los estudiantes problematizan la realidad a la vez que la documentan, formulan diseños originales, construyen análisis teórico para estas creaciones originales, pero además, y centralmente, intervienen en la realidad y dejan allí una huella.

Esta evaluación fue más allá que las anteriores por dos razones: salió físicamente del aula y generó una transformación ahí donde los estudiantes eligieran hacerla. Una vez más, se trató de una implementación compleja en la que el equipo docente corría a través de los pasillos para poder acompañar y ayudar, nunca para controlar, porque el control solo es necesario en las propuestas que buscan constatar la lectura para seguir avanzando en los temas. En nuestro caso, lo que buscamos es lograr que esta experiencia de evaluación se convierta en un aprendizaje inolvidable.

2015

En 2015 decidimos profundizar la idea de invención, que atravesó con fuerza toda la cursada. La evaluación estuvo dedicada a ella, en cinco tiempos que ubicaban a los estudiantes en un rol distinto y en momentos distintos, con una mirada de cara al futuro. En el primero, ubicado, al igual que el examen, en junio de ese año, los estudiantes, como tecnólogos educativos, debían diseñar una propuesta para dar a conocer la carrera de Ciencias de la Educación en el marco de la inscripción al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. En el segundo, fechado en febrero de 2016, la propuesta tenía que estar orientada a dar un marco pedagógico para recibir a los nuevos estudiantes de la carrera. En el tercero, situado en abril de 2016, los estudiantes debían adoptar el rol de docentes para generar una práctica de la enseñanza contemporánea que diera cuenta de una comprensión actualizada de los temas del campo. En el cuarto, en junio de 2016 –es decir, un año después del momento en que se realizaba el parcial– los estudiantes, asumiendo el rol de docentes, tenían que diseñar el examen parcial de la materia Fundamentos de Tecnología Educativa. En el quinto momento, tenían que ubicarse como estudiantes en el presente y reconstruir el proceso realizado poniendo en juego los desarrollos teóricos que consideraran relevantes.

Durante mucho tiempo creí que este instrumento era el límite de nuestras propuestas, porque pensé que la construcción de la evaluación del año siguiente por parte de los estudiantes era un tipo de operación de diseño que no íbamos a poder superar. Más allá de nuestras interminables reflexiones y dudas, esta propuesta tiene dos elementos que la distinguen de las anteriores de manera notoria: la profundización del perspectivismo (Bruner, 1997) encarnado en los roles que deben adoptar explícitamente en la construcción y el análisis de la anticipación como un tema que es fundamental comprender dentro del campo. (38)

2016

Esta evaluación estuvo orientada por la búsqueda de formas alteradas (39) que marcó la implementación de la materia desde su inicio. A partir de las reconstrucciones de las clases que se encontraban publicadas en la página de Facebook, se pidió a los estudiantes que asumieran el punto de vista del tecnólogo educativo que, porque aprendió, puede mirar hacia atrás para reinterpretar (Jackson, 1999), y que con esa mirada, efectuaran el rediseño de la materia en tres momentos. En el primero, se trataba de elaborar el croquis con la materia rediseñada que debía recibir un comentario o intervención por parte de un tecnólogo educativo en el transcurso de su realización; en el segundo se buscaba sostener teóricamente el rediseño propuesto a partir de cuatro conceptos que consideraran centrales y, en el tercero, se los invitaba a realizar una obra artística que reflejara todo el proceso de un modo similar a la muestra *Perspectiva*, de Jorge Macchi, que habíamos visitado juntos en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. (40) Lo que distinguió centralmente esta propuesta fue que los estudiantes podían elegir cuándo colaborar (con un máximo de dos veces), con cuántas personas (hasta cuatro) y, también, podían alterar el orden de la construcción. Lion (2017) dijo acerca de esta experiencia:

> Se le otorga autonomía a las/os estudiantes en sus procesos de decisión: elegir rutas posibles, trazar con otros, consultar con voces diversas. No hay un único camino ni un único modo de resolver la evaluación. Además, la producción es concebida como una instancia de aprendizaje, de allí que sea posible reescribir el texto tantas veces como cada uno quiera hacerlo hasta quedar satisfecho con los propios logros, puesto que documentar el propio proceso de pensamiento con la re-escritura queda plasmado en los sucesivos documentos de reconstrucción. Lo aprendido se transfiere en nuevas formas de representación que configuran los aprendizajes. Se evoca la experiencia vivida y los saberes a través de recreaciones, nuevos formatos, gráficos que favorecen visualizaciones y síntesis de comprensiones más profundas. (Lion, 2017: 50-51).

En la implementación pudimos dimensionar el verdadero alcance de nueva apertura de esta propuesta, que en muchos casos aún me sorprende. El hecho de que muchos estudiantes eligieran colaborar en la formulación teórica, posiblemente lo más sencillo de realizar, da cuenta del mayor peso relativo que le asignan a la teoría a la hora de pensar cómo serán juzgadas sus producciones. Otros decidieron realizar toda la evaluación en soledad y generaron diseños excelentes. En todos los casos pudimos ver no solo lo que los estudiantes habían aprendido sino lo que habían valorado, lo que les resultaba importante, y además aprendimos enormemente de sus aportes. En este sentido, tal vez sea la evaluación que más nos ayuda a desarrollar consideraciones valiosas sobre la propuesta metodológica (Litwin, 1998).

2017

La evaluación que implementamos en 2017 (41) tuvo el espíritu de un examen “para armar” en el que se podía elegir un objeto de intervención (una escuela, una universidad, un instituto de formación docente, el nuevo plan de la carrera de Ciencias de la Educación, nuestra materia, entre otros); dos planos de intervención (la política educativa, la visión pedagógica, las prácticas, el ámbito organizacional, entre otros) y tres tipos de intervención (interrogantes, análisis, rediseño, reconstrucción u otros). Estas alternativas se presentaron en una especie de tablero semejante al de un juego de mesa que fue entregado a los estudiantes. Una vez que ellos consideraron todas las posibilidades y armaron su hoja de ruta, tuvieron que construir individualmente tres materiales (textos, audios, croquis, videos, dibujos, imágenes) y de a pares formular con ellos dos “entregables” que podían ser relatos, manifiestos, ensayos, muestras, obras y propuestas que tuvieran un efecto viral en redes sociales. Por primera vez en la historia de la materia la evaluación no tuvo un componente dedicado de modo explícito al desarrollo o análisis teórico. Tal vez porque, finalmente, logramos entender que estas producciones complejas requieren un dominio profundo de la teoría para poder realizarlas.

Sin embargo, creo que, como equipo, recordaremos más esta evaluación por otra razón. A diferencia de las anteriores, fue diseñada de manera colaborativa por el equipo docente ampliado que incluye a los adscriptos, algunos de los cuales son aún estudiantes, en un grupo cerrado de Facebook. Todo empezó con una pregunta: “Habida cuenta de todo lo que pasó hasta acá, ¿qué evaluación queremos llevar adelante?”. A partir de todas las ideas y propuestas que fueron surgiendo, hice reconstrucciones sintéticas con el contenido de los acuerdos y así surgió esta evaluación que es la que hoy veo con mayor interés: un parcial para armar donde no solo se elige un objeto, un modo de hacer y una forma de transformar la realidad, sino el camino, personal y complejo, para hacerlo.

ALGUNAS CONDICIONES QUE REQUIERE LA CREACIÓN EN LA EVALUACIÓN

Tal como ya lo señalé, todas estas construcciones se realizaron en un equipo que en efecto trabaja como tal. Es imposible que un docente en soledad sea capaz de sostener la implementación de dispositivos tan complejos. Basta imaginar el desafío que implica acompañar a los estudiantes generando intervenciones en el espacio más allá del aula para comprender que no solo se necesita trabajar en equipo sino contar con un equipo que ponga el cuerpo en estas propuestas. Es por ello que realizamos la evaluación un mismo día para todos los estudiantes con todo el equipo presente en lugar de hacerla en las diferentes comisiones de trabajos prácticos con un solo docente a cargo. También mantenemos la tradición, iniciada por Edith Litwin, de que uno o varios docentes de la cátedra contestan la evaluación.

> Aun cuando entendemos que en el docente no se ponen en juego las mismas situaciones de tensión en tanto no se lo califica y no acredita a través de este trabajo, mostrar su producción en una situación similar a la de los estudiantes transparenta su lugar de experto. […] Entendemos además que las resoluciones de los expertos proveen una base para que el alumno analice comparativamente sus producciones, sus aciertos, sus logros y se explique sus dificultades. En ningún caso sostenemos que las evaluaciones de los docentes debieran ser las que expresan la más alta calificación (Litwin, 1998: 28).

El proceso de corrección conlleva una apuesta del mismo tipo. Los criterios con los que se corrigen las producciones no son previos, sino que se van construyendo en el transcurso de la implementación. Esto nos permite ver si hay problemas que no habíamos anticipado y que es necesario tener en cuenta a la hora de calificar. Como parte de este proceso se definen los criterios y se distribuyen los puntajes correspondientes, que incluyen una evaluación de la coherencia interna de la producción. La corrección en sí también es un intenso ejercicio colectivo, especialmente desde que se integraron tramos individuales y en colaboración, por el desafío que supone recomponer la producción de cada estudiante. La buena noticia es que esto nos permite validar una y otra vez nuestro modo de encarar el análisis en ese espacio y en ese tiempo que compartimos como equipo. Los jóvenes graduados y estudiantes que integran la cátedra como adscriptos acompañan este proceso en una de las instancias más formativas que, creo, somos capaces de ofrecerles, que es nuestra búsqueda incesante por ser coherentes a la hora de evaluar.

Cada estudiante recibe una calificación, pero, lo que es más importante, se le da una devolución personalizada, que consiste en consideraciones acerca de su trabajo en función de criterios que se explicitan, y que además plantea sugerencias de mejorarlo o enriquecerlo. Si los estudiantes desean mejorar la producción a partir de esta devolución, pueden hacerlo las veces que quieran hasta la finalización de la cursada. La calificación definitiva recién se establece cuando el estudiante y los docentes deciden que se ha llegado a la mejor producción posible, al menos por el momento. Este punto es particularmente interesante, porque se opone a las posiciones que consideran la calificación como algo dado e imposible de ser transformado no solo por la fuerza de la tradición sino de los estatutos y reglamentaciones vigentes. Esta práctica se ajusta perfectamente al reglamento: cuando finaliza el cuatrimestre, nuestros estudiantes tienen una nota en el casillero del acta correspondiente a la evaluación parcial y nadie ha objetado nunca que modifiquemos la primera nota que obtuvieron las veces que sea necesario para que mejoren sus aprendizajes. Vemos entonces una muestra de todo lo que podemos hacer aun dentro de los marcos vigentes, aunque, por supuesto esto no quiere decir que no podamos o debamos cambiarlos.

A pesar de que a esta altura resultará evidente, quiero aclarar que las evaluaciones que acabo de presentar no son modélicas ni para la formación en educación ni para otras disciplinas. Tampoco lo son para nuestro equipo, que tiene la profunda convicción de la importancia de cambiar la propuesta cada año. Pero sí considero que ofrecen algunos rasgos para subrayar en cuanto a cómo entendemos la evaluación:

- Se trata de una búsqueda de coherencia con la propuesta didáctica que se está implementando en un tiempo particular y no de un rito que recurre a instrumentos inmutables.
- Consiste en un acto creativo que da lugar a un aprendizaje a través de esa creación.
- Conforma una propuesta que permite que los estudiantes desarrollen inserciones críticas, desde la perspectiva de la especialidad que se enseña, en un intento explícito por transformar la realidad y generar conocimiento original.
- Es un proceso de negociación colectiva que abarca desde su creación hasta su conclusión, en la forma de una calificación acordada, que respete el tiempo que eso lleve.
- Busca propiciar la inclusión, y no la expulsión, a partir del reconocimiento de las áreas de mejora que requiere la práctica de la enseñanza para que todos tengan las múltiples oportunidades que necesitan a la hora de comprender profundamente un campo disciplinar.

Tengo la impresión de que estos rasgos sí pueden ser recuperados para diseñar evaluaciones en cualquier campo del conocimiento y, también, en diferentes niveles del sistema.

LA ÚLTIMA FRONTERA

La historia que aquí recorrimos evidencia que el cambio en la evaluación no está solo referido al instrumento sino a las condiciones que sostienen su implementación, las que solemos considerar inalterables. Primero, decidimos no entregar la evaluación en papel. Luego, volverla un acto lo más natural posible como expresión del oficio. A partir de allí, quebramos el carácter privado de lo producido para darlo a conocer en las redes a medida que se construía. Más adelante, encarnamos la colaboración de modo sustantivo y llevamos la creación al más allá del aula. En este sentido, pusimos a los estudiantes en el rol de diseñadores de la evaluación y de la materia completa, y liberamos los recorridos a realizar del modo más pleno que fuimos capaces.

Habida cuenta de estas transformaciones, ¿por qué seguimos calificando con una nota? Sin duda no porque nos parezca necesario, dado que la elaboración de criterios explícitos nos permite juzgar la producción y realizar las devoluciones sin que la calificación agregue ningún valor específico a este proceso. Ponemos una nota porque así lo requieren las reglamentaciones vigentes. Hemos discutido alternativas, tales como acordar una nota general para todos los estudiantes del curso, incluso la máxima calificación. La realidad es que estas propuestas nos llevaron a comprender tan profundamente el trabajo de los estudiantes y a acompañarlos en los casos en que era necesario, que poner la calificación numérica nos termina pareciendo un acto banal. Sin embargo, descartamos estas fantasías porque no creemos que la calificación sea el centro de la cuestión a discutir. Lo que necesitamos es avanzar en un debate de política académica que nos lleve a revisar el sistema evaluativo completo, de modo que en todos los casos esté al servicio de la mejora de las prácticas y favorezca aprendizajes ricos e intensos que habiliten a todos los estudiantes a una realización profesional plena.

28- El parcial se tomó el 4 de julio de 1994 y plantea una construcción en torno de un artículo y una entrevista acerca de la visita de Umberto Eco a Argentina, publicados el 29 y 26 de junio, respectivamente.

29- Aunque casi siempre la actuación quede acotada a la capacidad de memorizar, la cual parece empezar a volverse cada vez menos relevante.

30- Elegimos tomar solo una evaluación parcial cuando la materia, que dura un cuatrimestre, ya se encuentra avanzada, es decir, más cerca de la finalización de la cursada. Los estudiantes realizan otras producciones que también llevan una calificación, que se promedia con la obtenida en el parcial.

31- Se trata de una propuesta desarrollada en base a ejercicios, videos instruccionales y recorridos de aprendizaje personalizados. Véase <www.khanacademy.org>.

32- Véase <www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education>.

33- En este sentido, y dando cuenta de un análisis complejo sobre el caso, Fullan (2013) sostiene que, aunque sea un éxito, todavía requiere un gran docente para llevarlo a cabo. Los videos que conforman el centro de la propuesta son explicaciones. Asimismo, Fullan afirma que Khan no inventó un nuevo modo de enseñar matemática, sino que mejoró el sistema de “entrega” [*delivery*] del sistema antiguo.

34- Véase <www.relpe.org>.

35- De hecho, esta es la primera evaluación de la que se pueden encontrar registros en Twitter con la etiqueta #parcialenvivo.

36- Algunos de los ejemplos considerados fueron Ciudad de las Ideas (www.ciudaddelasideas.com), Puerto de Ideas (puertodeideas.cl) e Ideas City (www.ideas-city.org).

37- Se trata de eventos en los que “se reúnen programadores, desarrolladores, diseñadores gráficos y otros creadores vinculados al mundo de la computación para colaborar en proyectos” (Cobo, 2016).

38- Son numerosos los estudios actuales en el campo de la tecnología dedicados a hacer anticipaciones, tales como los que podemos encontrar en Frey (2012) o Kelly (2016).

39- Tema que abordamos en el capítulo 2 y que en nuestras prácticas apareció con más fuerza ese año.

40- Véase <www.malba.org.ar/prensa_macchi>.

41- La reconstrucción narrativa de esta experiencia puede ser consultada en <movimientotecnoedu.com/Reconstruccion_narrativa_parcial>.

5. UNA DIDÁCTICA EN VIVO

En los capítulos anteriores, procuré hablar de modo sistemático como docente universitaria que crea y hace la clase, el corazón de su práctica de la enseñanza, con sus colegas, los profesores universitarios de los diferentes campos. Si bien muchos de los planteos que realizo a lo largo de este libro están referidos directamente a situaciones en las que el objeto de la enseñanza es la educación, espero que generen consideraciones para los docentes de las distintas áreas, por tratarse de desarrollos que, desde mi punto de vista, se ubican en el plano de la didáctica general. Para dar un ejemplo, considero que la idea de formas alteradas tiene fuerza para llevar adelante propuestas en las que se enseña educación, pero también análisis financiero, anatomía o historia moderna. La posibilidad de construir para la clase recorridos diversos y alternativos que los estudiantes o grupos de estudiantes elijan en función de criterios establecidos o de sus propios intereses, según lo defina la propuesta, cabe para cualquier tema.

Este capítulo incluye un plano distinto al de los anteriores, el que corresponde a la construcción del conocimiento teórico acerca de la enseñanza. Lo que planteo es que necesitamos una didáctica en vivo para sostener las clases que soñamos en la contemporaneidad. Es decir, no me voy a referir a las clases en sí sino a la transformación del conocimiento teórico que las sostiene. Referirme a este conocimiento como didáctica en vivo se inscribe en un espíritu de época. Aquí, se trata de construir teoría didáctica mientras se recrea la práctica de la enseñanza.

Voy a compartir el recorrido por el cual llegué a construir esta idea y lo que hice para consolidarla, en un relato más cercano a los desarrollos propios de la investigación en nuestro campo, que habla más con los pedagogos que reflexionan acerca de la trama de la construcción del conocimiento en didáctica, en tecnología educativa y en la formación docente que con los colegas de otras especialidades. Habida cuenta de ello, el capítulo se estructura en dos partes claramente distintas: la primera busca explicitar el proceso de construcción de la noción de didáctica en vivo y la segunda vuelve al plano de la clase para explorar su sentido como ejercicio posible para docentes de diversas áreas.

CRÓNICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDEA

Mirar hacia atrás

En 2015 fui invitada a dar una conferencia en la ciudad de Mar del Plata, (42) Argentina. Por muchas razones sentí en esa ocasión una enorme responsabilidad que me llevó a trabajar muy intensamente en la preparación de mi ponencia. Como parte de ese proceso, realicé una revisión detallada de mis elaboraciones conceptuales previas, en las que se destacaban, por un lado, la noción de inclusión genuina como modo de entender las razones por las que los docentes adoptan en forma intensa las tecnologías de la información y la comunicación en clase. Y, por otro, la idea de enseñanza poderosa, un concepto que estructuraba mi mirada acerca de las prácticas de la enseñanza a partir del reconocimiento y la reconstrucción de las que habían dejado huellas en los estudiantes. Aquellos campos que en la tradición heredada habían sido definidos como “tecnología educativa” y “didáctica” aparecían profundamente entramados en esas dos nociones y, como era previsible, coincidían con los planteos que había hecho Litwin (1995) al encarar el proyecto de reconceptualización del campo de la tecnología educativa en la región, a partir del desarrollo de investigaciones en una matriz crítico-interpretativa, (43) para el cual la didáctica era una referencia imprescindible (Maggio, 1995).

En el proceso de mirar hacia atrás y ver lo que se había consolidado provisoriamente, pude identificar las dimensiones que se desplegaban en torno de la inclusión genuina de tecnologías y de la enseñanza poderosa. En el primer caso, pude determinar que los docentes que incorporan tecnologías de la información y la comunicación en sus prácticas de la enseñanza lo hacen orientados, por un lado, por un sentido epistemológico referido a la posibilidad de analizar críticamente los espacios de construcción de conocimiento y sus cambios en un contexto histórico y, por otro, por un sentido cultural asociado a las oportunidades para lograr una inclusión social plena. El estudio de las prácticas de estos docentes me permitió identificar, además, un sentido didáctico que se despliega en su recreación al reconocer la complejidad que emerge al incluir tecnologías. En

el caso de la enseñanza poderosa, ya había sostenido (Maggio, 2012a) que da cuenta de un abordaje teórico actual que permite pensar al modo de la disciplina, ayuda a mirar en perspectiva, está formulada en tiempo presente y ofrece una estructura original que conmueve y perdura.

En cierto sentido, ambos constructos dialogan: la enseñanza poderosa encarna esas prácticas de la enseñanza que dejan huella y que todos los docentes quisiéramos poner en juego, al menos de vez en cuando, y la inclusión genuina de algún modo expresa varios rasgos de la enseñanza poderosa al dar cuenta de propuestas que se construyen en tiempo presente porque se reconocen tanto los cambios epistemológicos en el plano de las disciplinas como las transformaciones sociales y culturales. En ambos casos las prácticas de la enseñanza son nuestro objeto de análisis, si bien podríamos decir, siguiendo esa suerte de demarcación programática (44) que Litwin (1993) planteó para el campo en la década del noventa, que en un caso se trata de un concepto propio de la didáctica y en el otro, de la tecnología educativa.

Fui ampliando ese sistema categorial de doble núcleo luego de la publicación de *Enriquecer la enseñanza* (Maggio, 2012a). Por una parte, había ido consolidando esa serie de rasgos que dan cuenta de ciertas prácticas contemporáneas en las escuelas más innovadoras de la región, que reseñé en la Introducción de este libro: motores creativos como interpretaciones curriculares, producciones colectivas como articulaciones funcionales, intervenciones comunitarias como modos de expansión del aula e inserciones sociales y culturales como evaluaciones ecológicas (Maggio, 2012b). Por otra, había empezado a identificar los conceptos que desarrollé en los capítulos anteriores de este libro –invención, inmersión, alteración– al mirar las prácticas de la enseñanza desde una perspectiva más cultural y en términos de las posibilidades que se iban abriendo en esos ambientes de alta disposición tecnológica, que se expandían tanto por los esfuerzos de las políticas públicas en materia de acceso a computadoras personales. como por el crecimiento de Internet en los hogares y la masificación de la telefonía celular móvil. (45) En estos casos se puede discutir en qué medida cada una de estas nociones es propia de una didáctica actualizada o bien una expresión de los atravesamientos culturales de las tecnologías en los escenarios contemporáneos. Por dar un ejemplo, la realización de producciones colectivas como aspecto estructurante de una propuesta pedagógica es fundamentalmente una decisión didáctica. Pero, al mismo tiempo, un trabajo en el que la producción colectiva es central y sustantiva se ve potenciado por las posibilidades que ofrecen los entornos tecnológicos más actuales para la colaboración. En este marco, las formas de la producción colectiva logran alcanzar su máxima expresión y adquirir otro carácter cuando la colaboración puede darse de manera sostenida en cualquier momento y lugar y en formatos y soportes múltiples.

Como suelo decir, esta construcción, que se expandía de un modo bastante ordenado en la articulación entre la didáctica y la tecnología educativa, me daba bastante tranquilidad. Pero las circunstancias que atravesaban las clases cambiaban cada vez más rápido. Por eso busqué una idea que me permitiera articular más profundamente la trama entre enseñanza y tecnologías en estas escenas cambiantes.

Un Tetris distinto

Mientras buscaba esa idea me alcanzó una situación habitual en los videojuegos: el cambio de nivel o pantalla. Y lo empecé a pensar en los términos del Tetris, hoy clásico, al que tanto he jugado. Ese juego me ofrecía una imagen interesante para representar lo que ocurre con la construcción del conocimiento acerca de las prácticas de la enseñanza en la actualidad. Nos toma tiempo comprenderlas e ir acomodando los desarrollos en una trama de corte crítico interpretativo. Pero las tecnologías van cayendo cada vez más rápido, como las figuras del Tetris, y ocupan el espacio de juego sin que lleguemos a rotarlas o cambiarlas de posición a tiempo. No podemos reacomodar lo que va cayendo de modo que quede bien integrado en nuestros marcos teóricos. Como en el juego, el final resulta tristemente previsible. Los cambios pedagógicos toman tiempo, pero las formas culturales no esperan. Vamos a perder. En la pantalla final (que reza “game over”), lo que queda reflejado es un modo de pensar la didáctica que es ajeno a las expresiones epistemológicas y culturales contemporáneas, profundamente atravesadas por las tecnologías.

En el análisis que realizaba, apoyándome en esa imagen, no me importaba que los docentes no adoptaran al mismo tiempo tecnología (Kozma, 2003), aunque ello representara una parte del problema. Tampoco las tendencias que ya se dan en el plano educativo apoyadas en la tecnología, como el aprendizaje adaptativo, las implementaciones de analítica o los modelos *blended* que combinan el trabajo presencial y en línea (Johnson y otros, 2016), por mencionar solo algunas. Lo que me interesaba y me resulta crítico era la omisión de las expresiones evidentes de las tendencias sociales y culturales atravesadas por las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza a la hora de construir conocimiento didáctico. Aun cuando desde la tecnología educativa se generan consideraciones teóricas acerca de esos fenómenos, hacer de este un ejercicio de abstracción de ciertas características de prácticas que sabemos son complejas no parece tener demasiado sentido. En la segunda década del siglo XXI, separar lo tecnológico de lo didáctico me parece una forma de pensamiento propio de una pedagogía *démodé*. Me preguntaba, a

esa altura, cómo construir una didáctica contemporánea que en su seno acogiera los atravesamientos de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza.

Bloques que son tendencias

En ese punto de la preparación empecé a vislumbrar un modo distinto de pensar la cuestión. ¿Qué pasaría si, en lugar de esperar que nos cayeran las piezas, fuéramos a buscarlas? A partir de ese momento me propuse identificar tendencias culturales y tecnológicas que estuvieran marcando nuestro modo de vivir y que empezaran a explotar en las clases, aunque como docentes hiciéramos, en general, caso omiso de ellas. Me concentré en ciertas cuestiones que me llamaban particularmente la atención y que estaban también siendo reconocidas y analizadas en trabajos recientes. Así, tomé cuatro tendencias que empezaban a irrumpir en la sociedad y en cultura y, por ende, en las aulas. La primera fue la idea de intermitencia *online-offline*, magistralmente señalada por Bauman:

> Cada uno de nosotros vive hoy, de manera intermitente aunque muy a menudo simultánea, en dos universos: *online* y *offline*. Al segundo de los dos se lo denomina con frecuencia "el mundo real", aunque la cuestión de si esa etiqueta le queda mejor que al primero se vuelve más cuestionable día a día.
> Los dos universos difieren nítidamente, por las cosmovisiones que inspiran, las capacidades que requieren y los códigos de comportamiento que amalgaman y promueven. Sus diferencias pueden ser, y de hecho lo son, negociadas: pero difícilmente conciliadas. Queda en cada persona inmersa en esos dos universos (y eso involucra a todos y cada uno de nosotros) resolver los choques entre ellos y trazar los límites de aplicabilidad de cada uno de los diferentes códigos, a menudo recíprocamente contradictorios. Pero la experiencia derivada de un universo no puede sino afectar el modo en que vemos el otro, lo evaluamos y lo transitamos; tiende a haber allí un tráfico fronterizo constante, legal o ilegal pero siempre abundante, entre los dos universos (Bauman, 2015: 7).

La intermitencia se despliega en cada aula. Estamos en clase y en otros lados al mismo tiempo. Somos parte de lo que sucede dentro y fuera, docentes y estudiantes (46) estamos aferrados a nuestros teléfonos celulares y también somos potenciados por ellos. Pero no reconocemos esta situación –que no se puede parar ni evitar– ni en el diseño ni en la planificación de la clase más que de modo marginal.

Una segunda tendencia que me pareció importante señalar es la potencia combinatoria de la tecnología actual. Brynjolfsson y McAfee (2014) distinguen un punto de inflexión en el que tecnologías de ciencia ficción empiezan a ser realidad a partir de que el progreso tecnológico, después de haber sido gradual por mucho tiempo, se aceleró. Este fenómeno es atribuido al carácter digital, exponencial y combinatorio de las tecnologías. La innovación digital va mezclando aplicaciones a la manera de una construcción basada en bloques. para expandirse. La fuerza de las aplicaciones combinadas en las prácticas de la enseñanza no parece reconocer límites y sí ejemplos a granel. Cada día, en clase, vemos cómo los estudiantes las ponen en juego. Una tarea indicada por el docente se inicia con un debate en WhatsApp que, luego, se captura para subirlo a un entorno tecnológico colaborativo en el que continuar un desarrollo multimedial que será publicado en redes sociales. La fuerza de la combinación empieza a emerger, pero la enorme oportunidad pedagógica (Maggio, 20012a) a la que da lugar no está siendo aprovechada, porque se diseñan clases que, lisa y llanamente, no la tienen en cuenta.

La tercera tendencia, cercana a los ejemplos anteriores, tiene que ver con el registro permanente de todo lo que ocurre en el ámbito del aula y en el conjunto de actividades que se desprenden de ella. Desde hace años constato en clase que todo lo que tiene lugar en su devenir es registrado y ya no solo a través del clásico cuaderno de notas. Así como en la obra de Erik Kessels (47) se plasman las decenas de miles de fotografías que se toman a lo largo de un día y se publican en una red social, en cada clase se graba, se toman fotos y se filma, y todo eso se comparte.

Finalmente, recuperé aquí una cuarta tendencia con la que ya venía trabajando: la alteración de las formas narrativas (48) como fenómeno cultural contemporáneo que marca las producciones de cine, televisión y videojuegos.

En el Tetris que me estaba imaginando aparecían estos bloques nuevos. Con los cuatro constructos en la mano –que ya eran tendencias claras en 2015– pensé: ¿cómo podría plantear una clase que en su propuesta estuviera centralmente atravesada por ellos? ¿En qué marco de abordaje didáctico fundamentaría mis decisiones? ¿Cuáles son los desarrollos teóricos que sostienen cierto modo de intervenir que me permita trabajar con la intermitencia *online-offline*, la combinación de aplicaciones, el registro permanente y la alteración de las formas? La respuesta evidente es que ese marco no existía: los desarrollos teóricos para las prácticas de la enseñanza, incluso aquellos que se concentran en identificar los rasgos de matriz más tecnológica, no tenían fuerza interpretativa para sostener estas construcciones. Entonces, ¿qué podía comunicar a los colegas en el congreso para

presentar esta posición? Con honestidad, decidí plantear que una didáctica capaz de sostener prácticas que dieran cuenta de transformaciones culturales recientes y en perspectiva no estaba construida… aún y que había que edificarla en vivo. ¿Cómo? Identificando las tendencias que consideremos relevantes en un momento dado; formulando prácticas que las entramen, asumiendo el riesgo que esto conlleva; documentándolas en plazos cortos, y construyendo, a partir de ellas, esa didáctica que reconoce y comprende los fenómenos que tienen lugar en las aulas hoy. Una didáctica en vivo que no es ni más ni menos que una didáctica contemporánea que registra los atravesamientos de las tecnologías en la subjetividad y la cultura y los abraza en sus construcciones.

Finalmente, dicté la conferencia. Al terminar me encontré en el patio de la universidad con nuestro equipo de cátedra, parte del cual acaba de llegar a Mar del Plata. Abrí la computadora y les planteé que teníamos que pensar el curso siguiente desde la perspectiva de estas cuatro tendencias u otras semejantes. Despojarnos de todo lo hecho previamente y también de lo conocido para volver a empezar y pensar propuestas para las prácticas de la enseñanza que, en su diseño, estuvieran atravesadas por esas tendencias. Todos dijeron que sí de inmediato, casi sin dudar. Era hacia allí que necesitábamos ir. El camino que recorrimos, intenso y por momentos muy difícil pero también feliz, nos ayudó a consolidar la posición que despliego a lo largo de este libro.

Hacer una didáctica en vivo

La implementación de un curso completo concebido desde tendencias de configuración reciente sin referencia a teorías acerca de las prácticas de la enseñanza que las tuvieran en cuenta en su desarrollo nos ubicó en una zona de invención. Toda la experiencia llevada a cabo fue documentada de modo sistemático en reconstrucciones públicas puestas a disposición de la comunidad a través de Facebook la misma semana en la que había tenido lugar la clase. (49) Eso fue poderoso en muchos sentidos tanto para los estudiantes como para nosotros, los docentes. Pero lo que me resulta más interesante es destacar que lo que fue tendencia en aquel momento no tiene por qué seguir siéndolo. Puede estar perdiendo fuerza, articulándose con una novedad que emerge o, directamente, cambiar a medida que escribo. Incluso puede pasar que algunas tendencias sigan profundizándose pero, a los efectos de nuestros intereses, ya hayan dado lugar a construcciones en la teoría didáctica que permitan abordarlas con fundamento. Mientras tanto podemos reconocer otros emergentes con los cuales seguir experimentando.

Puedo plantear aquí un ejemplo a partir de una de las tendencias que trabajamos: el registro de todo lo que sucede en la vida cotidiana a través de diversas aplicaciones. Nuestro proceso atravesó distintos pasos. El primero fue reconocerlo como fenómeno. El segundo, decidir que nuestras propuestas de clase iban a incluirlo de modo sistemático. Nos sumergimos en la zona de la experimentación en clase sabiendo que íbamos a construir teoría a partir de lo que allí sucediera. Esto generó una enorme conciencia en el equipo, que se organizó en el espacio del aula y fue construyendo acuerdos más o menos explícitos en cada clase. Uno sacaba fotografías, otro grababa o hacía transmisiones en vivo, alguien subraya ideas a través de los servicios de redes sociales. También los estudiantes participaban. La utilización de *hashtags* permite, al final de cada clase, recuperar todo lo documentado en la esfera de lo público que, junto a lo no publicado, alimenta la reconstrucción de la trama narrativa como un texto nuevo y original acerca de la clase que tuvo lugar. Al respecto, Lion y otros (2017) señalan:

> La cursada de #Tecnoedu (50) 2016 sostuvo una invitación a lo largo de todo el cuatrimestre: sacar una foto, grabar una clase, registrar un testimonio, capturar un relato o una reflexión en un audio, publicar una idea o una pregunta fueron parte habitual y sustantiva de la cursada, tanto como tomar nota. Si bien no todo lo capturado implicaba necesariamente un proceso de documentación –dado que el mismo requiere un abordaje sistemático–, sí daba cuenta del modo en que las/os docentes y las/os estudiantes atesoran fragmentos de la realidad y se ponen en movimiento, de manera activa, en sus procesos de aprendizaje. Los registros circularon por las redes sociales, por *mail* y por WhatsApp. Mientras algunas publicaciones perduraron en la memoria, otras se esfumaron, aunque todas abrieron el diálogo con el pasado, el presente y el futuro. No se trató de un mero acopio de material sino de la huella viva de una memoria colectiva en permanente proceso de conformación y expansión. La cátedra concibe la documentación diseñada como uno de los pilares de la cursada. En tanto práctica potenciada por la tecnología, consiste en el registro escrito y digital de momentos puntuales de las propuestas de enseñanza, de las intervenciones de las/os alumnas/os, del aporte de las/os especialistas, de las producciones individuales y colectivas, de los recursos y de los materiales, de las preguntas y de los desafíos aún pendientes. Cada recorte lleva inscripto el punto de vista de su autor en cuanto al momento seleccionado, al tiempo que se enriquece en una trama más amplia (Lion y otros, 2017: 78-79).

Reconocimos una tendencia en la que todos estamos registrando todo y la capturamos como oportunidad pedagógica en el plano de las clases que creamos. Al mirar lo que había sucedido, empezó a emerger la categoría de “documentación diseñada” como constructo de una didáctica en vivo. La documentación es parte del diseño de la clase y el modo en que se llevará a cabo se piensa,

se anticipa y se acuerda de la misma manera que se hace con cualquier otro aspecto de la propuesta. Entramos a clase con la decisión de realizar registros múltiples que generen la base necesaria para hacer luego una reconstrucción narrativa que será compartida en público. Pero ¿vamos a seguir necesitando explorar esta tendencia? Desde mi punto de vista, la documentación diseñada hoy ya integra nuestro marco y se transforma en prácticas. Si voy a desarrollar una clase, presencial o virtual, al pensarla ya tengo en cuenta cómo será documentada y compartida en las redes.

Por lo dicho, no pondría el foco de la experimentación en las tendencias que ya dieron lugar a prácticas distintas (51) y que fueron reconstruidas como teoría en vivo. Solo las utilizaría en la medida en que vea que vale la pena hacerlo y desplazaría el foco de la experimentación hacia las nuevas que emergen. Es el ejercicio de mirar qué tendencias culturales están configurándose es el que creo debe volverse permanente a la hora de pensar la clase con el espíritu de una didáctica en vivo.

Una alerta

Para llevar la noción de didáctica en vivo a su mejor expresión, retomaré aquí la idea de documentación diseñada que, como acabo de afirmar, considero ya consolidada. La abro para ubicarla en una escena futura, digamos en cinco años, cuando filmar cada clase con una cámara de 360 grados sea algo habitual. No quiero hacer una predicción sino simplemente señalar que los desarrollos tecnológicos que permiten hacer realidad ese tipo de experiencia ya están disponibles y, en el transcurso de los próximos años, es muy probable que sean más accesibles y de mejor calidad y resulta esperable que configuren una tendencia. En ese escenario, la experimentación vuelve a ser relevante. Si sé, de antemano, que todas mis clases están siendo grabadas en una definición de alta calidad que reflejará gran parte de lo que en ellas suceda, realizaría intervenciones que capturen esta posibilidad como oportunidad pedagógica. Y, en lugar de poner el énfasis en el hecho de documentar, me enfocaría en seleccionar, al finalizar la clase, aquello que fue más relevante o valioso para dar lugar a la producción de microvideos que podrían ser tanto materiales de estudio para los estudiantes del curso como materiales de divulgación para la comunidad educativa amplia y, también, corpus empírico de nuestras construcciones de didáctica en vivo.

No estoy diciendo que desee que eso suceda ni estoy afirmando taxativamente que va a suceder. Lo que sostengo es que, si una escena como la que anticipo en efecto tiene lugar, mi responsabilidad, como docente, es generar enseñanza poderosa y, como investigadora, contribuir a la construcción de conocimiento didáctico contemporáneo. Ambas razones vuelven a ubicarme en la zona de experimentación, de invención en clase y de creación teórica original, y allí la documentación diseñada tiene que ser interpelada a la luz de las nuevas posibilidades, como corresponde a una didáctica en vivo.

LA CLASE UNIVERSITARIA MIRADA DESDE UNA DIDÁCTICA EN VIVO

Hasta aquí reconstruí el recorrido que me llevó a elaborar y consolidar la idea de didáctica en vivo como una posición que me permite entender que las tendencias culturales mutan aceleradamente y que las prácticas de la enseñanza que buscan ser relevantes deben identificar esas tendencias, acogerlas en su seno, experimentar con ellas, documentar lo que sucede y contribuir, a través de su análisis, a la actualización de los marcos teóricos acerca de las prácticas de la enseñanza contemporáneas.

Intento que esa posición, que consolidé enseñando temas educativos, sea potente para la enseñanza de los diferentes campos disciplinarios. En este sentido, voy a recorrer, a modo de ejemplo, una tendencia con la que creo que vale experimentar en cualquier clase en el momento en que escribo esto, es decir, en octubre de 2017, y a la que considero que es necesario prestarle particular atención. Su consolidación podía intuirse en los diferentes análisis que ya presenté en capítulos anteriores, desde el saber “al alcance de la mano” anunciado por Serres (2013) hasta los fenómenos inmersivos estudiados por Rose (2011). Pero mucho más podía deducirse de la aparición de un nuevo vocabulario (52) referido a las formas actuales de consumo de contenidos. *Spoiler*, maratón, *trailer*, *previously*, *streaming* y *spin-off* son algunos de los términos que escuchamos y decimos a diario. Estamos educando una generación que sabe que puede decidir qué, cuándo, dónde y con quién va a acceder a un espectro casi sin límites de contenidos, (53) salvo en el sistema educativo, claro. Entonces, me pregunto: si una tendencia hoy firme nos encuentra a toda hora consumiendo contenidos *on demand*, (54) ¿cómo podemos abordarla en nuestras clases?

La realidad indica que no lo tenemos claro ni contamos con teorías que orienten nuestras decisiones. El hecho de que esta tendencia parezca enfrentarse duramente con todo lo que declaramos acerca de que los estudiantes deben ser sujetos críticos, creativos y constructores de conocimiento no ayuda a aclarar las cosas. Sin embargo, también se está alentando el consumo en aquellas propuestas de enseñanza que son marcadamente transmisivas, con contenidos

incuestionables y márgenes de elección bajos o nulos. Luego, nos sorprendemos cuando se afirma que los jóvenes se sienten más protagonistas en ciertas propuestas en plataformas tecnológicas (55) que en clase, porque, aun cuando no siempre estén actuando como productores, están todo el tiempo tomando decisiones acerca de lo que eligen ver o hacer. (56)

Construir un modo de abordaje para esta tendencia en clase requiere, entonces, hacer algunos reconocimientos difíciles. El primero y más urgente es tomar conciencia de que las propuestas en las que los estudiantes se están formando como sujetos críticos en el ámbito de la clase son la excepción y no la regla. El segundo es aceptar que todas esas situaciones en la que se espera que aprendan a reproducir contenidos tal como se los define desde una tradición de investigación o desde un enfoque teórico en particular es también una forma de consumo; académico, pero consumo al fin.

Solo en la medida en que asumamos esto la propuesta puede avanzar. ¿Cómo reconocer la tendencia, integrarla en prácticas que resulten poderosas y en las que sí se forme el pensamiento crítico y se aliente la construcción de conocimiento original? A los efectos de la experimentación con la tendencia, propongo esta alternativa: empezar identificando los contenidos que integrarán la propuesta de enseñanza y que, en su finitud, pueden ser anticipados. Las explicaciones que solamente admiten una versión (que debe ser repetida), los problemas que requieren soluciones algorítmicas, las interpretaciones planteadas desde una única perspectiva y las preguntas de las que se espera una respuesta exacta son algunos de los ejemplos de todo aquello que podría ser trasladado a una plataforma que permita su acceso *on demand*. Porque, ¿cuál sería el sentido de usar el tiempo único e irrepetible de la clase para hacer algo que, en el fondo, solamente queremos que sea consumido y reproducido? La realidad indica, además, que casi todos estos ejemplos que acabo de mencionar ya tienen su desarrollo en una diversidad de entornos tecnológicos que van desde extensas plataformas de explicación y ejercitación, como la ya mencionada Khan Academy, hasta una serie infinita de videos tutoriales en canales de YouTube.

Si queremos plantear un diseño renovado que reconozca esta tendencia, podemos discriminar aquellos componentes de la clase producidos por otros o por nosotros mismos que pueden estar disponibles *on demand*, y construir, para el tiempo de la clase, una propuesta centrada en aquello que por su complejidad o, incluso, por su actualidad no se puede anticipar y enlatar. En esta zona de experimentación me imagino una clase en la que nos enfrentamos a problemas complejos y donde lo que se construye es original. Es en este punto donde el lugar del docente puede cobrar más relevancia que la que jamás ha tenido en la historia de los sistemas educativos formales. Es él quien construye ese diseño (57) en tiempo presente.

Las ventanas que se abren son múltiples y nos ubican en lugares donde no hemos estado antes. Propongo un ejemplo simple que, creo, puede ser extrapolado a muchos otros contenidos y campos. Si, como docente, he decidido que es importante que los estudiantes entiendan la categoría de enseñanza poderosa, que desarrollé en un libro que publiqué en 2012 y sobre la cual, además, dicté numerosas conferencias que están en disponibles en línea, ¿por qué usaría tiempo de clase para explicarla? Desde mi punto de vista, ese contenido debe quedar a disposición para ser visto o leído cuando los estudiantes decidan, en el transcurso del proceso educativo, que es más oportuno. Siempre podré hacer recomendaciones o señalamientos sobre la conveniencia de leerlo en cierto momento, pero sé que, en definitiva, ellos lo harán cuando quieran y puedan, cuando tenga sentido en el marco de una producción o cuando resulte obligatorio en el marco de la evaluación. Esto último es lo que quiero evitar, porque sé que va en detrimento del sentido y el valor que le otorgarán a ese aprendizaje.

Si dedico un tiempo de la clase a desplegar esta categoría es porque la voy a deconstruir para armar algo nuevo y distinto en el ámbito de la clase como apuesta a la invención. Ahora bien, si las modalidades de registro de lo que sucede en las clases se expanden, como sabemos que sucede y que va a seguir ocurriendo, ¿qué pasa con aquella que se construye originalmente cuando pasa a ser compartida *on demand*? ¿El contenido en la originalidad que alcance quedará cristalizado en la finitud del día en que se desarrolló la clase? ¿ Es adecuado limitar algo que ayuda a promover oportunidades para evitar que se cristalice? Pienso, por ejemplo, en la posibilidad de que un estudiante cuestione profundamente un rasgo de la enseñanza poderosa en una clase que se hace pública a través de una red social. ¿Eso haría que la categoría perdiera fuerza? ¿Qué pesará más en el futuro de las comunidades académicas, un video viralizado o una definición en un libro?

Mi respuesta más honesta es que no tengo modo de contestar estos interrogantes que apenas empiezan a emerger. Pero estoy convencida de que este es un ejercicio reflexivo que tenemos que empezar a hacer en relación con las prácticas de la enseñanza de todos los campos. Los docentes, como colectivo, necesitamos construir posiciones públicas acerca de estos temas. Se trata de analizar el alcance de nuestro trabajo y su expresión en un ámbito que ya no es el limitado por las paredes del aula. También, de generar marcos y acuerdos entre cátedras, departamentos, facultades y universidades para crear propuestas que en su formulación alienten la interdisciplinariedad y contemplen la posibilidad de compartir solidariamente desarrollos concebidos para ser accedidos *on demand* y que nos ayuden a generar prácticas más inclusivas y mejores oportunidades para todos y cada uno de los estudiantes.

CONSTRUIR Y RECONSTRUIR PARA AFUERA

Cuando pienso en una propuesta de enseñanza universitaria hoy, una de las cuestiones que más me importa es entender cuál es el sentido que va a tener fuera del aula. Creo en la universidad como motor de construcción de conocimiento original en la sociedad y estoy convencida de que ese carácter tiene que atravesar de modo sistemático la función docente. La clase universitaria puede ser un lugar de creación para abordar los problemas del más allá, y esto puede darle relevancia si lo que antes se hacía en clase ahora es puesto a disposición por múltiples organizaciones de los modos más variados. Si, además, el diseño de la clase se teje en la trama de las tendencias culturales, esa relevancia puede profundizarse aún más como un hacer siempre distinto acompasando su devenir a tiempos en los que las formas del conocimiento cambian aceleradamente. Y, por ende, lo que crea también es diferente.

Este modo de pensar la clase, propio de una didáctica en vivo, como ya he señalado, requiere implementarla, documentarla y reconstruirla como teoría. Se trata de un proyecto complejo, si consideramos que la didáctica clásica sigue siendo hegemónica, pero sería interesante que la mayoría de las clases realizaran esta búsqueda para transformarse en expresiones más contemporáneas. Para abordar esa complejidad, propongo que las documentaciones y las revisiones se hagan públicas, de modo de ofrecer material empírico para una construcción teórica a escala. Hoy vemos variadas formas de registro de lo que sucede en las clases que alcanzan la esfera de lo público y son realizadas más por los estudiantes que por los docentes de modo espontáneo y sin referencia a criterios metodológicos que ayuden a su recuperación y análisis sistemático. El establecimiento de esos acuerdos podría ayudar a crear una gran cantidad de material empírico en términos de reconstrucciones de clases realizadas y hechas públicas por los propios actores de esas prácticas, docentes y estudiantes. Contamos con alternativas tecnológicas para que esto sea posible como nunca en la historia de la enseñanza. Este proyecto no solamente alentaría el desarrollo de tramas teóricas ricas y contemporáneas a partir de corpus empíricos extendidos y diversos, sino, además, configurar un modo de pensar y hacer la clase universitaria que la ponga efectivamente al alcance de todos, en un ejercicio de externalización (Bruner, 1997) que redunde en una mayor democratización del nivel superior.

42- En el marco de las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas, que se desarrolló entre el 29 y el 31 de octubre de ese año.

43- El enfoque crítico-interpretativo para la investigación didáctica toma la reconstrucción de las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio (Litwin, 1997; Jackson, 2002). Tal como sostiene Sautu, “la interpretación en la investigación cualitativa requiere de un largo proceso de aprendizaje de parte del investigador. El conocimiento teórico azuza su imaginación y le permite adentrarse en la difícil tarea de inferir significados” (Sautu, 1999: 27). Desde esa perspectiva interpretativa, la complejidad de las prácticas de la enseñanza se reconstruye a partir del reconocimiento de las recurrencias (Litwin, 1997) y en niveles de análisis sucesivos (Jackson, 1999).

44- Esa demarcación aparece explicitada cuando señala: “La tecnología educativa, al igual que la didáctica, se preocupa por las prácticas de la enseñanza, pero a diferencia de esta, incluye entre sus preocupaciones el análisis de la teoría de la comunicación y de los nuevos desarrollos tecnológicos: la informática, hoy en primer lugar, el video, la TV, la radio, el audio y los impresos, viejos o nuevos, desde los libros hasta carteles” (Litwin, 1993: 3).

45- En Argentina, según la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC), en 2015 casi siete de cada diez personas utilizan computadora o Internet y casi ocho de cada diez emplean celular. Véase <www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/entic_10_15.pdf>.

46- Con respecto a este punto, circuló ampliamente la carta de renuncia a su cargo en la universidad ORT en Montevideo, Uruguay, de un docente, Leonardo Haberkorn. (leonardohaberkorn.blogspot.com.ar/2015/12/con-mi-musica-y-la-fallaci-otra-parte.html?m=1). En ella el docente expresa que se cansó de pelear contra los celulares y declara su derrota. “Me ganaron. Me rindo. Tiro la toalla. Me cansé de estar hablando de asuntos que a mí me apasionan ante muchachos que no pueden despegar la vista de un teléfono que no cesa de recibir *selfies*”. El debate a que dio lugar la nota, incluyendo la réplica pública por algunos estudiantes, alcanzó los medios periodísticos locales e internacionales. A los efectos de este análisis, el episodio apoya la constatación de la intermitencia como fenómeno omnipresente en las clases.

47- Véase <kesselskramer.com/exhibitions/24-hrs-of-photos>.

48- Véase los capítulos 2 y 3 de este libro.

49- Algunos ejemplos de las clases que desarrollamos aparecen en los capítulos anteriores.

50- Etiqueta utilizada para referirse a la materia Fundamentos de Tecnología Educativa en las redes sociales.

51- La propuesta llevada adelante el año siguiente a la conferencia que relato aquí se encuentra reconstruida en Maggio y otros (2017).

52- Al respecto, Manzotti (2014) presenta un interesante glosario.

53- En ocasión del International Symposium “Focusing on the Learner. The DIYlab Philosophy at School and University to Foster Student Agency and Collaborative Learning”, realizado en Barcelona el 4 de noviembre de 2016, Julian Sefton-Green se refirió a YouTube como la tecnología insignia del autodidactismo digital.

54- En el *Diccionario Macmillan*, esta frase se define como “whenever people want it” (“cuando la persona lo quiera”).

55- McGonigal (2011) sostiene que, a diferencia de la realidad, en los juegos en línea los jóvenes tienen propósitos que les exigen actuar.

56- Las propias plataformas de contenidos en línea capturan esta tendencia y la profundizan, tal como hizo Netflix en una campaña reciente, que reza “No te limites a ver. Decide”, con propuestas dirigidas al público infantil (www.youtube.com/watch?v=6LLa8l_Sp2U).

57- A diferencia de la idea de pedagogía invertida que promueve la visualización de videos en el hogar en una secuencia pautada en la que la actividad se realiza en clase (Sparks, 2011), imagino recorridos abiertos donde el estudiante decide cuándo y cómo acceder al contenido y, además, lo hace porque es necesario para esa construcción compleja que está en curso.

6. LAS CLASES COMO EXPERIENCIAS QUE VALE LA PENA VIVIR

Cada día leemos vaticinios alarmantes que podrían resumirse en esta afirmación: “La enseñanza universitaria tal como la conocemos va a desaparecer”. (58) Los capítulos anteriores buscaban, invitando a reinventarla, ofrecer ideas para defenderla por razones que, cuando –como en mi caso– se trabaja en la universidad pública de un país no central, son políticas. La democratización del acceso, la permanencia y el egreso en el nivel superior como derecho, el importante aporte de las universidades en la construcción de conocimiento socialmente relevante a partir de la investigación y su rol crítico en la agenda pública son solo algunas de las razones. Las tres décadas de trabajo que llevo en una universidad nacional son las que hicieron posible la estructuración, sostenida en el tiempo, de las ideas que desarrollo en este libro. El balance entre condiciones de todo tipo que pueden y deben ser mejoradas y la enorme libertad académica con que llevamos adelante nuestras iniciativas es positivo y este es el ámbito que sigo eligiendo, una y mil veces, para ejercer las funciones de docencia, investigación y extensión.

Lamentablemente, las evidencias de que la enseñanza universitaria está en jaque son cada vez más. Para empezar, vale la pena revisar los índices de graduación de nuestras propias casas de estudios que son, en general, muy bajos. Los argumentos que se esgrimen cuando se los discute, que van desde la falta de eficacia del sistema hasta el cuestionamiento del ingreso irrestricto, dejan en evidencia una postura política e ideológica que no comparto. Creo en una universidad abierta con propuestas transformadoras que, incluso en un solo día, pueden cambiar la vida de una persona o de un colectivo. En este sentido, siento una profunda responsabilidad por que cada estudiante que participa en un curso a mi cargo lo termine y apruebe. Como ejercicio recurrente, cada inicio de cuatrimestre revisamos las inscripciones de estudiantes a nuestra materia y asumimos como equipo un compromiso: tienen que terminar y aprobar todos los que se presentan a cursarla el primer día de clase. Esta no es una tarea sencilla, porque el abandono de un curso es algo bastante habitual e implica un intento de quebrar una lógica muy instalada de la que, muchas veces, se culpa a los estudiantes. No es este nuestro caso. Para nosotros, si alguien abandona, es nuestra responsabilidad. Evitarlo implica trabajar denodadamente: conocer a cada estudiante, entender en qué momento de la carrera está, en qué condiciones personales cursa, registrar el día en que no asisten y averiguar qué le sucedió, alentar los apoyos solidarios también dentro de los grupos, establecer vías múltiples de comunicación que nos permitan seguir de cerca su proceso de aprendizaje, pero también las circunstancias vitales que podrían alterar su regularidad, entre muchas otras estrategias. ¿Esto alcanza? No siempre. Cada tanto algún estudiante deja la materia y esto nos produce frustración y dolor, pero lo vivimos con la conciencia del que ha hecho todo lo posible para impedirlo. Esta no siempre es una posición compartida por todos los colegas docentes universitarios. Están quienes creen, de modo honesto, que el sistema de educación superior dirigido a adultos no debería ocuparse de cuestiones que, incluso, pueden atentar contra el desarrollo de una necesaria autonomía profesional. Respeto esta visión, aunque no la comparto. Por otro lado, hay quienes sostienen que un despliegue de estrategias como las que mencioné solo es posible en cursos de algunas decenas de estudiantes, pero no en clases masivas. También estoy en desacuerdo con ellos. La responsabilidad nos cabe en la escala que sea y tenemos que encontrar las maneras de implementar propuestas que nos permitan hacer el seguimiento necesario para evitar la deserción. Con las alternativas que ofrecen las plataformas tecnológicas, que abarcan desde la comunicación diaria hasta los sistemas analíticos que permiten efectuar predicciones y generar intervenciones tempranas, esto es cada vez más posible.

El estudio de las prácticas de la enseñanza y el ejercicio de la docencia me ayudaron a entender que todo esto, que debe alentarse creando políticas y condiciones institucionales que favorezcan la retención, no alcanza. Además, es necesario trabajar como colectivo en la idea que sostiene las búsquedas de este libro y que puede expresarse de un modo sencillo y breve: las clases tienen que ser extraordinarias, hoy más que nunca en la historia de la universidad. ¿Suena exagerado? Es posible que en el momento de escribir este libro lo sea, aunque no tanto si pensamos en todos esos estudiantes que abandonan y a quienes unas clases extraordinarias podrían, tal vez, llegar a retener. Sin duda, las clases no pueden cambiar las condiciones complejas de sociedades donde la expulsión es estructural (Sassen, 2015), pero sí son capaces de generar propuestas que tensionen esas fuerzas expulsivas. Y si lo pensamos en la perspectiva de un futuro no muy lejano, no me parece algo exagerado sino necesario, fundamentalmente porque, en la actualidad, son cada vez más las

alternativas que avanzan sobre el ámbito hasta hace poco reservado al nivel superior, con propósitos distintos y mayor o menor nivel de institucionalidad. Me propongo recorrer aquí algunas situaciones ya instaladas que, siendo de muy diverso tipo, interpelan con fuerza las prácticas corrientes en la universidad.

LOS LIBROS VIVEN EN LAS REDES

Si hay un pilar que sostiene toda la arquitectura pedagógica de la universidad moderna es la palabra escrita. Gran parte de lo que sucede en las clases gira, implícita o explícitamente, alrededor de los libros y las revistas científicas. Las explicaciones, que dominan el tiempo de la clase, remiten a ellos. En algunos casos se trata de explicaciones que reproducen las de los autores de esas obras sin demasiada originalidad. En otros, que sin duda son los que prefiero, el tiempo está dedicado a desarrollar las interpretaciones de los docentes acerca de los planteos de las obras. Me preocupa cuando se espera que el aprendizaje se considere una mera repetición de esas interpretaciones. También están los libros que, imitando cierta lógica escolar, ofrecen explicaciones "procesadas didácticamente" que suelen tener un carácter empobrecedor para este nivel educativo.

Esa arquitectura hoy empieza a resquebrajarse por la fuerza de un fenómeno cuyo alcance no podemos aún dimensionar del todo, aunque sí reconocer. Los autores de los libros contemporáneos están en las redes sociales y allí se producen situaciones de una fuerza pedagógica que creo que puede ser arrolladora. Por ejemplo, Erik Brynjolfsson y Andrew McAfee, autores de *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*, que citamos en el capítulo anterior, son activos usuarios de Twitter (@erikbryn y @amcafee, respectivamente) y tres años después de haberlo publicado siguen ampliando su contenido en esa red a través de la etiqueta #2MA y del usuario @2MABook. ¿Qué sentido tendría dedicar una clase o varias a explicar los contenidos de un libro que ya es otro, que ha sido expandido y enriquecido con una cantidad de ejemplos, ideas y discusiones variadas publicadas en Twitter? Más aún, ¿cuál es el valor de la explicación de un tercero cuando se puede leer la obra e interactuar con sus autores en las redes? En esta línea, la idea de una didáctica en vivo circula en las redes desde que dicté la conferencia en la Universidad de Mar del Plata en octubre de 2015 de la que hablé en el capítulo anterior. Gran parte de lo que aquí intento sistematizar ya se plasmó de alguna manera en ese ámbito y, seguramente, seguirá ampliándose cuando el libro se publique, lo que dará lugar a una resignificación, pero también a un diálogo y a una crítica en la esfera pública, expansiones de las que no necesariamente me voy a enterar, salvo cuando me interpelen en forma directa como autora "arrobándome". (59) Usted mismo podría dejar de leer en este mismo instante (60) para comunicarse conmigo y discutir esta idea. ¿Por qué no invitarme a ser parte de esa conversación a través de las redes y ofrecer mi punto de vista como autora que siguió construyendo sobre el tema una vez que dejó de escribir este libro en particular? ¿Por qué no alentar la discusión y la recreación de estas ideas en todas las formas posibles en lugar de dedicar el tiempo a repetirlas, aplicarlas en pseudoproblemas y verificar su retención breve a través de una evaluación ritual?

Los libros, que la tradición trataba como obras definitivas –aunque jamás lo fueron, porque si algo nos consta a esta altura de la historia es el carácter provisional de todo el conocimiento–, hoy son obras vivas en las redes: ampliadas, profundizadas, ilustradas o *remixadas*, conviven allí con sus autores originales, pero devienen obras colectivas, actualizadas a diario. ¿Qué podemos hacer entonces con el tiempo y el esfuerzo que dedicábamos a tratar de explicarlas y cristalizarlas en las clases o en los materiales didácticos? Sin lugar a duda, parece mucho más atinado utilizarlos para construir propuestas en las cuales los estudiantes puedan ser actores críticos y activos en conversaciones públicas en las que el conocimiento no se repite, se crea, y las obras, en el devenir de esos diálogos, mutan.

LA PUESTA A DISPOSICIÓN DE CONTENIDOS CONSTRUIDOS

Puedo suponer que, más allá de lo expresado en el punto anterior, algunos docentes consideran que, para ciertas finalidades educativas y determinados contenidos, vale la pena formular algunas explicaciones o interpretaciones cerradas, finitas, en el sentido de que dan cuenta de un modo de entender una cierta cuestión en un momento dado. Me interesa más dar cuenta del presente en construcción, que se expresa en los debates que realizamos como campo, en las preguntas de investigación que tienen formulaciones aproximativas y en los problemas disciplinares emergentes. Pero a veces puede ser interesante volver a un modo de entender una cuestión correspondiente a cierto momento del campo o de un programa de investigación. En ese caso, una alternativa es producir un material, en forma de texto escrito o multimedia, que dé cuenta de ese desarrollo y pueda ser puesto a disposición para ser consumido *on demand*, como planteábamos en el capítulo anterior.

Aquí vale la pena detenerse un momento para analizar todos los desarrollos que ya circulan en Internet y en las redes sociales. Al hacerlo, es muy probable que nos encontremos con numerosas

producciones que cubren esos contenidos que nos interesa presentar. Y digo “muy probable” atendiendo a un hecho bastante simple: cuanto más tiempo ha transcurrido desde la formulación de la idea que creemos importante que los estudiantes conozcan y cuanta más fuerza haya tenido en términos conceptuales más probable es que esos materiales ya se encuentren allí. Aun sabiendo esto, en ocasiones tendemos a pensar que nadie va a poder explicar el tema como nosotros pero creo que no solo habrá cada vez una cantidad mayor de materiales circulando, sino que las posibilidades de que hayan sido desarrollados en altos estándares de calidad, incluso por las universidades y sus mejores especialistas, serán cada vez más amplias. Por lo cual, creo que vale la pena ponerse a trabajar en esta línea y contribuir a los desarrollos desde nuestra propia mirada y criterios.

Pienso en un libro que me apasiona, que leí innumerables veces y que sigo considerando una referencia imprescindible para entender la enseñanza contemporánea: *La educación, puerta de la cultura*, de Jerome Bruner (1997), que siempre está presente en mis clases, explícita o implícitamente. Los desarrollos que formulo en la actualidad remiten, de modos diversos, a los postulados que Bruner planteó en esa obra y que proponen una perspectiva psicocultural. En algunos momentos, de cara a ciertas discusiones, me resulta necesario ir una vez más al libro, abrirlo frente a mis estudiantes y leer algunos de esos postulados. Podría desarrollarlos ensayando alguna ligera interpretación, pero en general no siento que pueda agregar demasiado a la maestría con que fueron formulados y, por ello, decido que lo mejor es leerlos. Disfruto haciéndolo, tal vez por ese placer inmenso que me produce, fundamentalmente a mí, releer algo que considero maravilloso. No tengo evidencias de que mis estudiantes sientan ese mismo goce cuando lo hago y casi siempre se trata de la primera vez que se acercan a esa posición. Tampoco recuerdo qué sentí la primera vez que tuve el libro en mis manos y leí esos postulados. Sé lo que siguen significando para mí a través de dos décadas y por qué los sigo rescatando. ¿Será esto acaso lo que quiero que mis estudiantes comprendan? ¿El valor que tiene este desarrollo teórico en mi propia vida? Suponiendo que fuera capaz de transmitir eso, ya no se trataría del desarrollo de las ideas de un autor, sino de un marco personal que le da significación y que a veces siento que ofrecemos en clase con la esperanza de que, si los estudiantes logran captarlo, les interesará leer y comprender la obra. Pero no tengo ninguna certeza de que eso vaya a ocurrir.

Escribo este libro con la convicción de que vivimos un momento distinto, un punto de inflexión en las prácticas de la enseñanza en la universidad, donde aquello que hacíamos con la ilusión de que los estudiantes aprendieran tiene que ser discutido. En el marco de esta revisión de propuestas, insisto, los contenidos acabados no me interesan más que marginalmente y en el sentido que acabo de señalar. Y en estos casos, si se quiere más convencionales, también creo que estamos obligados a ser creativos. En mi propio ejemplo, esto puede implicar salir de la zona de confort y placer –mi placer– que se expresa en el hecho de poner una vez más el libro en mi mochila para llevarlo a clase y dedicar tiempo, esfuerzo y trabajo a producir una propuesta accesible *on demand* que cree una nueva experiencia. Puede ser un magnífico desarrollo multimedial que recorra la obra de Jerome Bruner a lo largo de su vida, recupere videos con sus propios testimonios y análisis en diferentes momentos, ubique el libro en cuestión en su contexto de producción, tanto desde una perspectiva histórica y teórica como biográfica, y despliegue la mejor construcción posible para que los estudiantes corran apasionados a leerlo. Acá se ponen en juego interesantes decisiones de diseño. La más obvia es si esta producción tiene que incluir o no una caracterización de los postulados, el núcleo de la teoría que me importa que comprendan, la que yo solía leer en clase. Respondería que solo en el caso de que esa operación lleve a que los estudiantes lean de modo directo la propia formulación del autor. Mi punto de vista es que, aun en estas situaciones, que hoy no deberían ser centrales en la clase, las propuestas tienen que tener la fuerza suficiente como para llevar a que nos encontremos cara a cara con el pensamiento de los autores descarnadamente y sin un artilugio pedagógico de mediación. La enseñanza prepara ese encuentro que, como adultos, podemos tener y, ojalá, disfrutar cuando conecta con nuestros propios deseos.

Veo estos escenarios que tenemos que empezar a recorrer como una oportunidad en varios sentidos: para reconocer aquello que en la teoría tiene peso por su historia y distinguirlo de lo que lo tiene por su relevancia contemporánea; la posibilidad, también, de despejar el tiempo y el espacio de las clases para dedicarlos a la invención; además, algo que no es menor, la chance de generar materiales que circulen de modo abierto en el más allá de la universidad, como opción para educar a muchísimos otros, y, por último, una vía para profundizar los espacios de libertad donde reconozcamos que lo que en nuestra historia nos interesó a nosotros, los docentes, no necesariamente les interesará a nuestros estudiantes. Ese reconocimiento puede llevarnos a construir propuestas múltiples donde nuestros recorridos y elecciones sean puestos a disposición para que ellos, haciendo de la educación superior el ejercicio cabal de libertad que debería ser, puedan elegir con qué apasionarse.

LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA GENÉRICAS

Al sostener que, casi con seguridad, alguien ya capturó las explicaciones o interpretaciones

construidas en algún tipo de material y las subió a Internet, supongo esfuerzos individuales o colectivos por parte de profesores que suelen estar enmarcados en propuestas particulares de enseñanza que muchas veces buscan favorecer más a sus propios estudiantes que a la comunidad educativa en general. En estos casos, puede tratarse de producciones de una factura de baja calidad, lo que hace no solo que resulten menos atractivos sino, también, que interfieran en aquello que se intenta comunicar. También reconozco situaciones en las que los materiales se generan en condiciones que no son educativas, pero que por su valor académico son incorporadas a las prácticas de enseñanza; por ejemplo, las videograbaciones de las conferencias, paneles y demás presentaciones en congresos de la especialidad o las intervenciones de expertos en actividades de divulgación en todas sus formas. En los últimos años han proliferado iniciativas en formatos que, de modo más o menos directo, interpelan los abordajes académicos con presentaciones atractivas, cuidadas y de duración limitada, tales como el movimiento TED (www.ted.com/about/conferences). En ellas participan representantes de todos los sectores, incluido el académico. El estilo de estas charlas, corto y directo, no parece ser un obstáculo a la hora de adoptarlas en el ámbito de las propuestas formativas como materiales o en las propias clases, lo que en general ocurre con temas específicos para los desarrollos curriculares. El formato, disruptivo para la academia tradicional, queda embebido en la práctica que lo contiene y cobra sentidos formativos que deben ser analizados en cada caso.

Hay otra expresión que me interesa presentar porque resulta más completa en su intención de avanzar sobre el espacio de la clase universitaria. Me refiero a los Massive Online Open Courses (MOOC) [cursos abiertos masivos en línea], que han sido identificados como tendencia desde hace ya algunos años. (61) Estas iniciativas, realizadas a través de plataformas de impacto a escala global –tales como Coursera (www.coursera.org), EdX (www.edx.org/es), Udacity (www.udacity.com) y Miríada X (miriadax.net), que ofrece cursos de universidades e instituciones latinoamericanas–, fueron promovidas o aprovechadas por universidades de todo el mundo. Además de la promoción general del conocimiento, que por supuesto comparto, estos proyectos buscan posicionar y expandir las universidades participantes y atraer nuevos estudiantes. La crítica a estas intenciones no tardó en llegar (Petriglieri, 2013) y apuntó a uno de sus mayores riesgos: volver irrelevante el trabajo de los docentes universitarios. Asimismo, más allá de la declarada promoción de la autonomización del aprendizaje, mucho de lo que plantean huele a conductismo rancio. (62)

No es mi propósito aquí profundizar en este fenómeno ni tampoco criticarlo. Pero sí quiero señalar la importancia de que reparemos en su existencia y reflexionemos acerca de los modos en que interpela nuestras prácticas en la universidad.

Hace años que hago un ejercicio que consiste en preguntarles a los estudiantes si estudiarían conmigo teniendo la posibilidad de tener clases remotas con Michel Serres, por nombrar a alguien que hoy me resulta particularmente inspirador. En poco tiempo los estudiantes tendrán esa opción, podrán optar por asistir a cursos con quienes quieran a escala global, en modalidades de cursadas diversas. Uno podría apelar al amparo de los créditos tradicionales –el valor de un título universitario–, pero este también empieza a ponerse en tensión con ofertas de cursos sobre temas específicos que no están articulados en una carrera (Craig, 2015) y por los que se otorgan certificados.

Mi posición es que podemos poner en juego prácticas para las cuales estas posibilidades no configuren una amenaza a nuestro trabajo. Los MOOC, incluso los mejores, son propuestas genéricas diseñadas para abarcar un público que, por definición, está en diferentes países. Los que, como yo, venimos de haber aprendido nuestro oficio en los programas de la modalidad a distancia del siglo pasado sabemos el enorme esfuerzo que cuesta salir de esas versiones concebidas centralizadamente y descontextualizadas por los plazos largos que tomaba en el pasado producir los materiales, ya sea impresos, de audio o video, y en las que los vínculos reales solo se daban con tutores. Hoy, las alternativas que ofrecen los entornos tecnológicos más variados brindan la posibilidad de pensar propuestas a distancia encarnadas (Maggio, 2013) a través de diseños pedagógicos vivos pensados para cada día y para cada grupo de estudiantes. Con este bagaje encima, la idea misma del MOOC tiende a parecer un retroceso. Pero, como ya dije, no es eso lo que importa acá sino pensar qué debemos hacer. Y la pregunta fundamental, desde mi punto de vista, es la siguiente: si se profundizan estas tendencias, ¿cuál va a ser el carácter distintivo de nuestras propuestas para la clase universitaria? Mi respuesta está de algún modo implícita en lo que vengo diciendo: nos va a distinguir aquello que no es genérico. La propuesta inscripta en la realidad del día, que reconoce el problema no solo a nivel global sino en el ámbito local, la que se enmarca en las búsquedas de una institución, la que mira a la cara a los estudiantes reales y profundamente diversos que hacen el curso (y no a perfiles de estudiantes) y les habla desde el diseño pedagógico. Y, por supuesto, la que reconoce el sentido político que la orienta.

Veo en este punto una oportunidad inédita. Las clases de la universidad moderna adoptaron un formato relativamente estandarizado. Llevamos décadas tratando de innovar y, cuando empiezan a generarse las condiciones para que la transformación sea posible –gracias, entre otras cosas, a las oportunidades que ofrecen los ambientes de alta disposición tecnológica–, una suerte de corriente innovadora usa las tecnologías para generar… ¡formatos estandarizados! Lo que nos distingue tiene que ser especial –lo cual no significa artesanal– y específicamente diseñado, y debe poner en juego modos profesionales de pensar la clase desde marcos didácticos contemporáneos. Si doy clase hoy,

tiene que estar encarnada en el tiempo presente de la política, de la agenda pública, del conocimiento, de la institución, de los estudiantes y de mi propia subjetividad. En cada clase, presencial o virtual, se pone en juego eso y yo me pongo en juego en carne y alma. Eso es lo que distingue una clase de un MOOC y hace que la clase siga siendo valiosa.

NUESTRAS BÚSQUEDAS

En un momento del desarrollo de la cursada de Fundamentos de Tecnología Educativa de 2016 teníamos que abordar el siguiente punto del programa: “Los caminos del aprendizaje y el conocimiento. La red como metáfora social y cultural. Redes para el conocimiento, el intercambio, la colaboración y el entretenimiento”. A esa altura de la cursada, puesto que ya habíamos generado varias experiencias que ponían en acto esos modos de conocer contemporáneos, que iban desde intercambios en línea con otros que estaban en lugares remotos hasta todo tipo de actividades de colaboración en clase y a través de las redes sociales, nos preguntamos qué hacer. Cuando faltaban apenas dos días para la clase y seguíamos debatiendo, apareció la idea que buscábamos: organizar una jornada académica dedicada al tema. De inmediato escribimos una circular que compartimos en las redes invitando a todos a enviar colaboraciones (que efectivamente llegaron al poco tiempo). Algunos colegas preguntaron cómo no se habían enterado antes y la respuesta era simple: porque antes no existía. Cuando los estudiantes entraron al aula, pudieron efectuar sus propios aportes en un eje destinado a que ellos tuvieran mucho para decir, referido a la colaboración en los procesos de aprendizaje. Luego conformamos comisiones de revisión de las presentaciones, de organización de la jornada y de comunicación. La emoción crecía. A las cinco de la tarde, hora de inicio de la clase teórica, inauguramos la jornada con la presencia de las autoridades de nuestra carrera. A lo largo de la tarde contamos con conferencias, incluso una internacional por Skype, paneles y comisiones donde los estudiantes discutieron el tema con los especialistas que habían asistido. A las ocho de la noche se constituyó una comisión de publicaciones que trabajó en el desarrollo del material de la jornada, que dos días después se compartió en las redes sociales. Un día más tarde publicamos la reconstrucción habitual con el título “Esto es una clase”. (63) Allí dijimos:

> La jornada fue, ni más ni menos, la clase. Una clase concebida para poner en acto lo que se enseña, en la superación del simple enunciar y de los sesgos dominantes de la didáctica clásica. Pero también fue una jornada, con todas las letras. Hoy tiene como expresión no solamente una publicación en la que los estudiantes son autores junto a otros sino registros múltiples, algunos de los cuales compartimos debajo. Y, sabemos, todas estas construcciones seguirán expandiéndose, como forma de conocer en red.
> Como clase y como jornada, esta experiencia no hizo más que ratificar la fuerza de la universidad pública y gratuita como marco y como posibilidad para la creación. Una universidad en la que se puede crear sin límites, donde es posible soñar y hacer que el sueño sea real, donde los estudiantes pueden pensar y producir libremente porque de eso se trata la universidad y porque hay condiciones políticas y prácticas de la enseñanza que lo garantizan y lo sostienen.

Fue algo inolvidable, una experiencia que valió la pena vivir. Y quiero que cada clase sea así. Si esto no sucede, a diferencia de otros momentos de la historia, las opciones que tienen los estudiantes para aprender sin asistir a clase son múltiples. La posibilidad de interactuar con los autores en las redes, mirar videos tutoriales o cursar a través de un MOOC son solamente algunas. En el apartado anterior mencioné que lo que nos ayuda a distinguirnos es lo específico. Este no me resulta un dato menor porque, habida cuenta de la persistencia de la didáctica clásica, es importante reconocer que todo lo que hacemos a diario es del orden de lo genérico: clases dominadas por la explicación, la aplicación y la verificación, que permanecen idénticas a sí mismas a lo largo de los años cuando todo cambia.

¿Cómo construir, entonces, lo específico? ¿Cómo diseñar experiencias que estén encarnadas en la realidad? Si tuviera que elegir un solo rasgo, diría que esto se logra construyendo propuestas de enseñanza que estén no solamente construidas en tiempo presente sino entramadas en el ahora, de formas diversas. Voy a recorrer algunas alternativas.

- Una clase es una experiencia que vale la pena vivir cuando encaramos en el ahora un problema social para el cual no hay una solución predeterminada. Por supuesto, ese trabajo puede llevar meses o años, como suele ocurrir cuando nos dedicamos a resolver problemas reales y complejos. Pero, en el ahora que representa cada día, entramos a clase sabiendo que estamos buscando algo que no está construido a priori, desde la cura de una enfermedad hasta la resolución de un problema ambiental o el desarrollo de una política social más inclusiva. Una jornada académica, una novela, una aplicación tecnológica, un museo de la memoria, un robot, un tratamiento farmacológico o una categoría de análisis son solo algunas de las alternativas incontables que pueden emerger en esta línea, como

creaciones originales. La universidad es un lugar de construcción de conocimiento, y ello debe ocurrir tanto en el ámbito de los programas de investigación reservados para unos pocos como en cada una de sus aulas.
• El valor se amplifica cuando esa solución o esa producción cambia una comunidad en un sentido positivo, por ejemplo, mejorando la calidad de vida de las personas. Si en el ámbito de una materia se desarrolla una mano robótica que puede ser usada para evitar que los empleados de una fábrica manipulen sustancias contaminantes, los estudiantes no solo habrán aprendido a diseñar o programar un robot. Además, en el proceso de aprender, habrán mejorado las condiciones de trabajo de una organización.
• También sentimos que lo que hacemos en clase vale la pena cuando, en su transcurrir, nos conecta con otros que ponen en acción una expresión del ejercicio de su trabajo profesional o investigativo. Veo con preocupación a investigadores maravillosos caer en la trampa de la interminable explicación de teorías y pienso en cuánto más podríamos aprender de ellos si, con simpleza, se permitieran contar en clase las búsquedas en derredor de esos interrogantes que les quitan el sueño, incluidas las discusiones con los colegas.
• La experiencia es plena cuando ocurren interacciones en tiempo real que no podemos anticipar porque emergen en contextos creativos y suceden tanto en el ámbito de las aulas como en el más allá e incluyen las que tienen lugar en las redes sociales. Si un problema real me lleva a hacerme una pregunta cuya respuesta no solo no conozco sino que no está escrita y decido compartirla en las redes, lo más probable es que en segundos pase a ser discutida y analizada por muchos otros. No sabemos adónde se puede llegar y esa es justamente la gracia de hacerlo.
• Vale la pena, también, la experiencia de una clase en la que tiene lugar un diálogo divergente que no necesariamente lleva a un acuerdo epistémico. (64) Lo que sí requiere ese tipo de acuerdo puede ser parte de las propuestas genéricas que anticipan el punto de llegada de antemano y accesibles *on demand*.

Hay un señalamiento simple que creo importante hacer: una experiencia es única cuando sucede una sola vez. Si bien la jornada sobre conocimiento en red fue una de nuestras mejores clases de los últimos años, sabemos que no podemos repetirla porque fue la experiencia que valió la pena vivir esa vez.

Ya hace varios años Pardo Kuklinski (2010) identificaba el juego al que apuestan las universidades de élite, que comparten contenidos en la red como forma de *marketing* institucional cuando, en realidad, lo que cuenta es la experiencia que ofrecen a unos pocos, que sigue siendo única. Pues bien, lo que aquí quiero plantear es que en cada una de nuestras clases tenemos la obligación de ofrecer esas vivencias singulares, porque lo que no es único ya existe. Por suerte que cada vez tenemos pistas más claras respecto de cómo encarar este desafío.

Sin duda las líneas que marqué requieren decisiones pedagógicas contundentes, pero cualquier docente que sea especialista en la materia que enseña puede encararlas. Hay una cuestión todavía más fundamental sobre la que quiero insistir. En el ahora de una propuesta cuentan los estudiantes como sujetos. Estos, los que cursan la materia hoy con sus nombres, sus rostros, sus historias, sus alegrías y sus dolores, con sus preguntas y sus provocaciones, cansados y con sueño un día, emocionados y valientes otros. Cada clase es con ellos y sería otra si ellos fueran otros, una trama en la que ese reconocimiento está en la base de la experiencia que construimos como colectivo. Una experiencia que vale la pena vivir con los estudiantes y que sin ellos no vale nada.

Finalmente, una clase es una experiencia que vale la pena vivir para nosotros como docentes. Un compromiso con la universidad que es, ante todo, político: la decisión moral de educar y de construir conocimiento en el ámbito de lo público es una marca que sostiene mi vida como docente universitaria. Y cada vez que entro al aula o que me conecto al campus virtual se inicia esa experiencia que yo, como docente, quiero vivir. Una que anticipo, que pienso, que sueño, pero que no sé exactamente cómo se va a dar, que hace que el pulso se me acelere, que me emocione y de la que suelo salir agotada, pero con la sensación de que valió la pena. Si esto no me pasara, tendría que revisar lo que estoy haciendo. La buena noticia es que hay un camino para transitar esa revisión y es el que puede ofrecer una didáctica contemporánea que aborde y sostenga la construcción de las prácticas de la enseñanza en el ahora complejo del mundo en el que nos toca vivir y educar.

58- Así lo afirma, por ejemplo, David Roberts, miembro de Singularity University, la universidad de Silicon Valley, en una entrevista (Torres Menárguez, 2016).

59- Se trata de uno de los tantos términos que hoy son de uso corriente en las redes. La Academia Mexicana de la Lengua lo define así: “La voz arrobar en Twitter se refiere a la acción de mencionar a otro usuario. Este neologismo se debe a que, para mencionar a alguien en dicha red social, se debe poner primero el signo de arroba” <http://www.academia.org.mx/espin/respuestas/item/arrobar>. En este caso hago referencia a la posibilidad de que alguien se dirija a mí en Twitter a través de mi usuario @marianamaggio.

60- Si cree que vale la pena, por favor hágalo en Twitter usando la etiqueta #UnaDidácticaEnVivo.

61- Véase, por ejemplo, el reporte del Observatorio de Innovación Educativa del TEC de Monterrey publicado en mayo de 2014 (observatorio.itesm.mx/edutrendsmooc).

62- Un artículo publicado en *The Economist* a principios de 2017 indica que, para tratar de que los contenidos sean "digeribles" y flexibles, los certificados se dividen en módulos; estos, en cursos y los cursos, en segmentos cortos, en los que la duración óptima de un video es de seis minutos. Véase <www.economist.com/news/special-report/21714173-alternative-providers-education-must-solve-problems-cost-and>. Las operaciones más básicas de las teorías conductistas del aprendizaje vuelven a emerger en desarrollos pretendidamente novedosos.

63- La reconstrucción completa se encuentra disponible en <www.facebook.com/notes/tecnoedu-uba>.

64- Remito a Burbules (1999), para quien el diálogo de la enseñanza es convergente y lleva a una conclusión determinada, mientras que la divergencia es propia del diálogo entendido como conversación o debate.

7. LA ENSEÑANZA COMO PROYECTO COLECTIVO

Hay dos marcas que definen de modo central mi ser docente en la universidad. La primera es haber sido formada de modo sistemático por Edith Litwin en propuestas que se rediseñaban clase a clase. La segunda es haber atravesado esa experiencia formativa siendo parte de un equipo de cátedra. (65) Mi representación de la práctica de la enseñanza en la universidad es con otros, con una maestra y con colegas para quienes esa práctica es objeto de conocimiento –de diseño y rediseño, de análisis y de reconstrucción– y también motivo de emoción y pérdida de sueño. La docencia no es una actividad más en mi vida. Es la que define, como señala Jackson (1999), quién soy. Pero también quiénes somos como equipo, cómo fui aprendiendo a lo largo de mi vida.

En el diálogo con otros colegas docentes, supe que las cátedras son organizaciones complejas y mutantes que pueden crear condiciones para la colaboración o todo lo contrario. Cuando ocurre lo primero, la cátedra genera otros espacios institucionales y alienta la producción en el marco de un proyecto común (Ickowicz, 2011). Frente a las complejas condiciones, internas y externas, y las crisis propias de cualquier organización, es importante reconocer aquello que la sostiene. Vidal lo expresa así:

> Para que haya historia en un grupo, tiene que haber quienes quieran continuar con el proyecto y sus integrantes sentir la necesidad de estar ligados con los demás en un proyecto compartido (Vidal, 2014: 42).

Es cierto que en muchas ocasiones no se siente esa necesidad y lo que mantiene unidos a los grupos es más el espanto que el amor. No me voy a referir aquí a esas situaciones ni al complejo análisis de las perspectivas institucionales que se ponen en juego en cualquier cátedra, sino al enorme desafío que se enfrenta cuando lo que une es la necesidad sentida, la identidad compartida, las visiones y los criterios profundamente discutidos, sabiendo que todos esto se puede transformar, y es deseable que eso suceda, para que el proyecto pueda seguir adelante. Este es el desafío que recorro en equipo hace décadas.

Como en todos los ámbitos, nuestro modo de trabajar como equipo también empezó a mutar en la trama de atravesamientos de las tecnologías de la información y la comunicación. La reunión de cátedra, casi un baluarte de la docencia en la universidad, donde, con la excusa de planificar el curso, se ponen en escena intrigas dignas de los mejores dramas, hace tiempo que me resulta extraña como idea y como práctica. En primer lugar, porque si hay algo que sostiene nuestro trabajo a lo largo de los años es el acuerdo sobre los criterios pedagógicos que enmarcan nuestra tarea. Es decir, no es una cuestión que tengamos que discutir en cada reunión, salvo en caso de algún evento extraordinario. Por supuesto revisamos los criterios, pero se trata de un trabajo extendido en el tiempo y de acuerdos tan profundos que muchas veces nos basta con una mirada para saber por dónde seguir. En segundo lugar, porque no dedicamos demasiado tiempo a una planificación que sabemos que necesariamente va a cambiar, porque nuestra práctica es en tiempo presente (Maggio, 2012a). En este sentido, ya hace unos años surgió en forma natural la idea de reunirnos el día de la clase, a veces a través de una conexión en línea temprano por la mañana o en forma presencial unas horas antes de iniciarla, con el propósito de diseñar la propuesta, estudiar los tiempos, definir las intervenciones de cada uno de los docentes y elaborar las actividades de cada segmento. Últimamente, la incorporación de WhatsApp sostiene una elaboración minuto a minuto, que se extiende en el tiempo propio de la clase, para hacernos señalamientos o plantear ajustes, lo cual abre un capítulo impensado para la investigación en didáctica. Pero estos temas resultan casi menores frente a todo lo que sucedió y nos sucedió en los últimos años.

El reconocimiento de las formas culturales que sostienen nuestros modos de conocer nos llevó a prestar cada vez más atención a la emergencia de la idea de inteligencia colectiva que Lévy (2004) plantea con la inspiración de una utopía, de un proyecto global cuyas dimensiones éticas y estéticas son tan importantes como los aspectos tecnológicos y organizacionales. Una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente y coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias y cuyo objetivo es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas. (66) Inteligencia y aprendizaje colectivo se potencian en un proceso transformador, que a su vez también muta.

> Coordinando sus inteligencias y sus imaginaciones, los miembros de los colectivos inteligentes hacen crecer a los mejores, ellos inventan un mejor siempre nuevo y variado. Lo mejor no cesa de desplazarse no solo porque las situaciones objetivas evolucionan, sino porque el conocimiento de las situaciones se acrisola o se enturbia (lo que constituye ipso facto un cambio de situación), porque los criterios de selección cambian en función de las transformaciones del entorno y de la evolución de los proyectos. Cada nueva selección es tomada en una vía original e imprevisible de aprendizaje colectivo y de invención de sí. (Lévy, 2004: 140).

En estos años, vimos la idea encarnada en el marco que ofrece la Web 2.0 y en casos paradigmáticos como Wikipedia (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007; Cassany, 2012). De acuerdo con Jenkins (2009), esa inteligencia en la nueva cultura participativa se está configurando en la intersección de tres tendencias: las nuevas tecnologías y lo que estas permiten a los consumidores; las subculturas que promueven la producción mediática, y las tendencias económicas que favorecen los conglomerados mediáticos integrados horizontalmente. Para Jenkins, las nuevas comunidades de conocimientos son afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas, definidas mediante empresas intelectuales e inversiones emocionales comunes, cuyos miembros se mantienen unidos a través de la producción mutua y el intercambio recíproco de conocimientos.

Las comunidades de fans en línea bien podrían ser algunas de las versiones más desarrolladas de la cosmopedia de Lévy, esto es, extensos grupos autoorganizados centrados en la producción y el debate colectivos, y enfocados en la propagación de significados, interpretaciones y fantasías en respuesta a varios artefactos de la cultura popular contemporánea (Jenkins, 2009: 164).

Las comunidades se expanden en todas las áreas e interpelan las fuentes y las jerarquías del poder experto (Walsh, 2003; Lévy, 2004; Jenkins, 2009; Piscitelli, 2011; Serres, 2013). Como señala Benhamou, lo digital, al borrar las fronteras entre el hombre común y el experto, entre el aficionado y el erudito, transforma la relación con el saber. Invierte la presunción de incompetencia (Benhamou, 2015: 21).

En nuestro caso, la inteligencia colectiva fue, primero, objeto de reconocimiento: cada uno de nosotros se encontró a sí mismo construyendo colectivamente a diario en variadas plataformas y redes. Luego se convirtió en contenido, como era de esperar, dado que enseñamos tecnología educativa, y fue más allá, de modos incluso no previstos, cuando devino práctica, una que emergió para alterar profundamente una cátedra que más que ninguna otra cosa busca ser coherente, aunque mantenga la misma estructura jerárquica formal que indican las reglamentaciones vigentes, con roles y funciones diferenciados. La decisión de trabajar en propuestas inmersivas (67) de estructura compleja y en las que no tenía sentido diferenciar los componentes teóricos y prácticos nos llevó a realizar otros cambios. Cuando lo que importa es sostener durante horas una trama narrativa que va a mayores niveles de complejidad a partir de la producción y del diálogo con muchos otros, cercanos o lejanos, y cuyas formas se alteran en distintos momentos, todo el equipo colabora para sostener esa estructura y se acompaña mutuamente y no hay una diferenciación a partir del rol formal asignado en una cátedra. Todos miramos, todos analizamos, todos podemos intervenir y todos colaboramos.

Creo que mi rol es trabajar con todo el equipo en la construcción de la experiencia y velar por que lo que emerja dé cuenta de una versión contemporánea en nuestro campo y sea original. Eso implica, a veces, tener que intervenir con fuerza para aclarar un tema, reordenar la discusión, dotar de un sentido propio del campo lo que sucedió, poner sobre la mesa un interrogante que articule lo que está pasando y lo ubique en otro plano, entre muchas otras alternativas. A veces basta con mirar. Verónica Perosi me lo hizo notar un día, cuando me contaba por teléfono cómo había resultado una actividad con docentes en la provincia de Córdoba, y dijo algo así: “A veces es difícil entender qué es lo que más les va a interesar. Por ejemplo, les gustó que contara que vos nos decís que te encantaría estar en clase sentada atrás, mirando simplemente lo que está pasando”. No siempre fue así, pero hoy es así. Y esto no es porque crea, como mucha gente, que lo que importa es el aprendizaje y al docente le queda el lugar de guía, orientador o tutor. Es porque, tal como lo sostuve en capítulos anteriores, ya no es necesario que ocupe el centro de la escena explicando o narrando, por más sofisticadas que sean estas intervenciones. Siento una responsabilidad idéntica por la construcción de una propuesta de enseñanza –y eso es enseñar– en la que lo relevante es lo que se cree en el aula. Para eso no necesariamente y no siempre el docente tiene que estar en el medio vomitando su leal saber y entender. Si veo que la propuesta funciona y es sostenida por un colectivo, puedo entrar en acción cuando haga falta o cuando quiera y entendiendo que mi voz es parte de un coro y no vale más que las otras. Poder salir a comprar bebidas para todos o quedarme atrás mirando y registrando son muestras de que la propuesta que concebimos como colectivo transcurre maravillosamente.

¿QUÉ ESTAMOS PENSANDO?

Hace años que sostengo la necesidad de generar prácticas pedagógicas que alcancen los entornos tecnológicos en los que vivimos. Un ejemplo fue trabajar con la pregunta de Facebook

(“¿Qué estás pensando?”) para hacer realidad nuestro declarado y pocas veces concretado interés por la metacognición (Maggio, 2012a). Después de una reunión inolvidable en la que decidimos llevar nuestras propuestas de cátedra un paso más allá, creamos un grupo cerrado de Facebook para nuestro trabajo colectivo. Podría decir que fue un paso natural, y en efecto lo fue, pero no es menos cierto que se dio en medio de un proceso en el que los más jóvenes del equipo, recién graduados y estudiantes adscriptos a la cátedra, levantaban la voz desde hacía tiempo pidiendo participar de todas las instancias de diseño de las prácticas de la enseñanza.

En las interacciones del grupo se respira una didáctica en vivo. Estas son algunas de las cosas que allí suceden:

- Se anticipa y discute el diseño de las propuestas para las clases y las evaluaciones. Esto incluye desde las cuestiones teórico-epistemológicas que se tratarán hasta los pedidos de último momento.
- Se comparte todo lo que puede ser valioso para las clases: ideas, artículos, conferencias, referencias, entre otras posibilidades.
- Más allá de todas las formas de documentación que se ponen en juego en el transcurso de las clases, se comparten lo que llamamos “perlas”, que pueden haber pasado desapercibidas, tales como publicaciones espontáneas de estudiantes en las redes o expresiones de los estudiantes sobre la cursada en otros ámbitos.
- El o los autores de la reconstrucción de cada clase la postean para que sea enriquecida y aprobada por el grupo antes de hacerse pública.
- Se opina, se expresan preocupaciones, se subrayan acontecimientos importantes, se dice lo que se siente y, también, se celebra.

¿Esto es todo lo que allí se puede hacer? Sin duda no, esto es solo el inicio, lo que identifico como recurrente en una experiencia que empezamos a implementar hace menos de un año. Veo en esta modalidad de trabajo una oportunidad inmensa que puede ser explotada en este entorno tecnológico o en cualquier otro con el propósito explícito de tomar colectivamente las prácticas de la enseñanza como objeto. La construcción de la propuesta de la clase o de una evaluación en línea con un equipo integrado también por los estudiantes adscriptos es, desde mi punto de vista, un cambio de era. En la tradición académica de las reuniones de cátedra es posible reconocer fenómenos muy diversos, desde la entrega de guías de trabajos prácticos añejas a los docentes para que simplemente la implementen hasta colaboraciones profundas en las que se discuten temas sustantivos de las propuestas. En estas últimas son muchos los casos en los que los más jóvenes, en diferentes roles, tienen la posibilidad de discutir el diseño. ¿Qué trae entonces la posibilidad de interactuar en entornos virtuales a diario? Desde la experiencia, y también por lo que imagino que viene, lo que permite es una construcción que tiende a ser más horizontal, de la que quedan registros, en la que es posible reconocer los diferentes aportes, reconstruir decisiones, ver a través del paso del tiempo las marcas de la práctica en un devenir que incluye lo que se anticipó, lo que sucedió y lo que quedó. Para la búsqueda que propongo a lo largo del libro tal vez no haya mejor trama que esta para construir una teoría para las prácticas de la enseñanza en la contemporaneidad; una trama que devela de un modo inédito la “cocina” (68) de la clase.

Imagino que lo que viene estará atravesado por una decisión crítica: ¿en qué momento vamos a abrir estos espacios a todos los estudiantes que se encuentran cursando la materia? Tiendo a creer que “ya mismo”, pero es obvio que la respuesta a esa pregunta, para ser coherentes, debe ser construida de manera colectiva. ¿Los estudiantes quieren participar del diseño de la propuesta? ¿Qué dedicación les exigiría, además de la que les lleva estudiar? Si participan del diseño, ¿cómo lograríamos sorprenderlos en clase? ¿La sorpresa es un valor? Si el diseño de las propuestas requiere un conocimiento profundo de los contenidos del campo, ¿qué aportes podrían hacer los que recién se inician en esa especialidad? ¿Habría que establecer criterios para evaluar sus contribuciones o simplemente dejar que operen los procesos de negociación? ¿La negociación debería llevarse a cabo a través de mecanismos de representación vigentes u otros por definirse? Estos son solo algunos de los interrogantes que se abren cuando se piensa en la enseñanza como proyecto de un colectivo que, sin los estudiantes, difícilmente lo sea. Mientras los anticipo, me doy cuenta de que ya tomé una decisión. Lo que sigue es negociarla.

“EL DIRECTOR NO DEBE APARECER EN LOS CRÉDITOS” (69)

De la mano de esas transformaciones que vivimos como equipo apareció una idea fuerte. Más allá de los cursos que llevamos adelante, lo que nos proponemos es crear un movimiento. La inteligencia colectiva es una marca de época, pero necesita conectar con otra que recupere la fuerza de aquello que irrumpe y discute un estado de cosas en expresiones como las que generaron en su momento el colectivo canadiense General Idea en el mundo del arte (Bayer, 1997) o el grupo danés Dogma 95 en el cine (Yalgin, 2003).

Si tenemos la profunda convicción de que las prácticas de la enseñanza tienen que escapar de los sesgos hegemónicos de la didáctica clásica y ser reinventadas, no alcanza con los esfuerzos aislados de docentes o cátedras, por más dedicados que sean, por más memorables que resulten sus prácticas o por más que logren constituirse como colectivos especializados. Tal vez haya llegado la hora de construir un movimiento que resista la inercia instalada en las instituciones y defina nuevas reglas. (70) Seguramente será un ejercicio de experimentación, pero aun así nos permitirá ver hasta dónde somos capaces de llegar.

En 1966 Allan Kaprow, pionero del arte performático, definió once principios sobre cómo hacer un *happening*. Comparto aquí una selección:

> La cuestión reside en crear algo nuevo, algo que no te recuerde ni de la más remota manera a la cultura. Debes ser más bien despiadado con esta idea, descarta de tus planes cualquier referencia de historia alguna, melodía de *jazz* u obra pictórica, ya que puedo prometerte que inconscientemente se irán manifestando en ti.
> Las situaciones de los *happenings* deberían estar inspiradas por todo aquello que ves en el mundo real, lugares reales, personas reales, más que de imágenes sacadas de tu cabeza.
> Para evitar caer en el arte mezcla tus *happenings* con situaciones de la vida real. Debes llegar a ese punto en el que tú mismo dudas si los *happening* son vida o arte.
> Rompe con tus espacios. […] Agranda progresivamente las distancias entre tus eventos para experimentar formas nuevas […].
> Rompe con tu noción del tiempo y deja que el verdadero tiempo ocupe su lugar. El tiempo real es aquel que pasa cuando las cosas suceden en lugares reales.
> Benefíciate de todo aquello que te ofrece tu entorno, no intentes trabajar en su contra.
> Realiza tu *happening* una sola vez. (71)

Podría decir que lo que Kaprow plantea es el marco para una didáctica en vivo, uno que ofrece orientaciones potentes para la creación de clases como experiencias que vale la pena vivir. La razón por la que lo traigo, sin embargo, es otra y tiene que ver con subrayar que para crear algo diferente hay que irrumpir con la fuerza del colectivo en un modo de ver y entender pero, además, en un hacer. Y hay que construir criterios que ofrezcan orientaciones. Esto puede ampliar la base de transformación, cuando no se trata ya de un docente o una cátedra que toma riesgos y experimenta, sino de la creación de condiciones que permitan que esto suceda de modo masivo. Siempre podremos cuestionar las reglas documentando las prácticas, reconstruyéndolas y profundizando la teoría. Pero necesitamos contar con una vía más clara para traer sentido de transformación a un nivel que hoy no lo tiene más que marginalmente.

En nuestra tradición, las cátedras están atadas a los apellidos de los profesores titulares. Me formé en esa visión y voy a seguir honrando y agradeciendo todo lo que allí aprendí y que atraviesa de modos complejos mi subjetividad. Ahora bien, el mundo cambió y los modos de producir y difundir el conocimiento también. Los docentes universitarios necesitamos reinventarnos, como movimiento. No se trata solo de repensar nuestras prácticas, sino de decidir quiénes somos y qué tenemos para decir y hacer en las tramas de la “humanidad aumentada” (Sadin, 2017), esto es,

> una humanidad ya no solo interconectada, hipermóvil, que hace del acceso un valor capital, sino que, de ahora en adelante, está hibridada con sistemas que orientan y deciden comportamientos colectivos e individuales, bajo modalidades todavía discretas pero ya pregnantes, y que están destinadas a extenderse a numerosos campos de la sociedad (Sadin, 2017: 60).

A cada minuto que pasa se diluye el “efecto cátedra” con nombre propio. La defensa política de la educación superior pública será real y contundente si podemos deponer nuestros egos para construir un movimiento; un nuevo modo de pensar la educación, cuya marca es nuestro modo de hacer como colectivo en una sociedad distinta. ¿Qué podemos aportar los más experimentados? Lo mismo que el resto: poner en jaque la tradición, debatir, criticar, imaginar, soñar, construir, pensar distinto, diseñar, experimentar, recalcular y aprender. Si creemos que nuestra experiencia nos permite ayudar a construir condiciones para que todo eso suceda, tal vez haya llegado la hora de renunciar a aparecer en los créditos para favorecer que todo fluya y que el sentido de lo humano aumente.

SUEÑOS

Un día me encontré con una convocatoria para presentar trabajos para una jornada sobre práctica docente en la universidad. (72) Por supuesto, pensé en nuestro compromiso de hacer públicas nuestras búsquedas y aprendizajes. A diferencia de lo que habría hecho en otro momento, publiqué la convocatoria en el grupo de Facebook de nuestro equipo invitando a los adscriptos a presentar un trabajo. Ornella Sordelli y Luciano Casamajor, ambos recién graduados de la carrera

de Ciencias de la Educación, presentaron una ponencia, (73) que fue aceptada. El día de la jornada atravesé la ciudad casi corriendo para ir a escucharlos. Llegué y, también aquí, me senté al fondo. Ornella y Luciano hablaron desde el rol de adscriptos, pero presentaron nuestro proyecto desde una perspectiva integral con colegas de otras cátedras, algunos de larga y prestigiosa trayectoria. Frente a las preguntas, contestaron dando cuenta de una comprensión clara de algunos de los criterios que distinguen la propuesta; por ejemplo, a la hora de sostener por qué no incluimos capítulos sueltos de libros en la bibliografía sino obras completas, entre otras cuestiones. Mientras los escuchaba, solamente pensaba una cosa: ellos aprendieron en un año, de modo profundo, lo que nos llevó décadas construir. Y lo tomé como evidencia de que es posible no solo reinventar las prácticas de la enseñanza en la universidad como acto de defensa, sino llevar adelante iniciativas de formación que nos permitan, en pocos años, tener una generación de docentes preparada para hacer de la universidad un lugar inclusivo, relevante y transformador, donde el derecho a la educación se garantiza en el plano de las prácticas.

¿Por dónde empezar? Siguiendo la inspiración del que va a montar un *happening* de Kaprow, creo que podemos comenzar a recorrer un camino distinto con la convicción de que no haremos lo mismo que ya hemos hecho, aunque nos haya gustado mucho. La realidad cambió, los estudiantes y nosotros también somos otros y el conocimiento que enseñamos muta. Es tiempo de reinventar la enseñanza y hacer una didáctica en vivo. Podemos continuar haciendo una construcción colectiva de un manifiesto que dé orientación a nuestras búsquedas, que señale lo que ninguno de nosotros quiere hacer más, al margen del rol que tengamos, y que nos aliente a hacer lo que creemos que tiene sentido, que vale la pena para cada uno y para todos. A partir de ahí, podemos enfocarnos en el centro de la cuestión: el diseño colectivo de las propuestas de enseñanza. Imaginémoslas con los estudiantes, escuchándolos y construyendo acuerdos que sabemos que tendremos que revisar clase a clase, año a año. Seamos autores como colectivo. Hagamos también una práctica de la enseñanza con otros, porque la enseñanza, aunque a veces se olvide, es una actividad social. Construyamos equipos grandes que se conviertan en un movimiento, trabajemos con muchas otras organizaciones y formemos redes que resistan la expulsión estructural de estos tiempos. Y, tal vez lo principal, hagamos todo lo anterior sin pensar en la evaluación. Si somos capaces de soñar, imaginar, diseñar, cocrear, pensar, criticar, dibujar, anticipar, revisar, preguntar e inventar, vamos a comprender que todos saben sin necesidad de vivir evaluando.

Mi sueño es que todos los jóvenes puedan acceder a la universidad y terminarla, que reciban una educación que les permita soñar y crear un mundo más justo. Mi convicción es que cada clase puede, y debe, hacer que ese sueño se convierta en realidad.

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

66- Salminen (2012) formula una revisión completa sobre la producción acerca de la idea de inteligencia colectiva en los últimos años. Ubica los aportes recientes de Lévy (2010) entre los que dan cuenta de la inteligencia colectiva como aquella que emerge de las interacciones individuales con el apoyo de Internet como memoria colectiva de la humanidad.

67- Véase el capítulo 2 de este libro.

68- Aludo aquí a “la cocina de la investigación” de la que habla María Teresa Sirvent (2006), de quien tanto he aprendido.

69- Regla número 10 del manifiesto de Dogma 95.

70- Un ejemplo interesante es el movimiento edupunk analizado por Cobo y Moravec (2011).

71- Extracto de la traducción al castellano de Roberta Gerhard de la conferencia de Allan Kaprow “On how to make a happening”, que está disponible en <www.fundaciotapies.org/site/IMG/pdf/Com_fer_Como_hacer-2.pdf>.

72- Se trataba de la III Jornada sobre Práctica Docente Universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

73- El trabajo tiene por título “La re-significación del rol del adscripto en la cátedra de TecnoEdu: una apuesta política”.

BIBLIOGRAFÍA

Arteaga, C. (2004): “La radio como medio para la educación”, *Razón y Palabra* (revista electrónica), 36(8); disponible en: <www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n36/carteaga.html>.

Ausubel, D.; Novack, J. D. y Hanesian, H. (1976): *Psicología educativa desde un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.

Bauman, Z. (2015): “Dilemas del vecino contemporáneo”, *Revista Ñ*, 4 de septiembre; disponible en: <www.clarin.com/ideas/zygmunt-bauman-dilemas-vecino-contemporaneo_0_BkMxIKQFPQe.html>.

Bayer, F. (1997): *The search for the spirit: General idea 1968-1975*, Toronto, Art Gallery of Ontario.

Benhamou, F. (2015): *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*, Buenos Aires, Paidós.

Bruner, J. S. (1961): “The act of discovery”, *Harvard Educational Review*, 31(1): 21-32.

— (1972): *El proceso de la educación*, México, Uteha.

— (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2014): *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*, Nueva York, W. W. Norton & Company.

Burbules, N. (1999): *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Amorrortu.

Camilloni, A. W. (1996): “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”, en A. W. de Camilloni y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Carrión, J. (2011): *Teleshakespeare*, Madrid, Errata Naturae.

— (2017): “‘Game of Thrones’: la serie rabiosamente contempo-
ránea”, *El Tiempo*, 14 de agosto; disponible en: <m.eltiempo.com/amp/lecturas-dominicales/game-of-thrones-es-
analizada-por-jorge-carrion-119760>.

Cassany, D. (2012): *En línea. Leer y escribir en la red,* Barcelona, Anagrama.

Castells, M. (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, México, Siglo XXI.

Cepeda Dovala, J. M. (2004): “Metodología de enseñanza basada en competencias”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4): 1-10; disponible en: <rieoei.org/RIE/article/view/2940>

Cercas, J. (2012): *Las leyes de la frontera*, Barcelona, Mondadori.

— (2016): “Los refugiados traen el futuro”, *Revista Ñ*, 10 de mayo; disponible en: <www.clarin.com/rn/ideas/refugiados-traen-futuro_0_BJHlb6s_Dme.html>.

Cobo, C. (2016): *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo, Penguin Random House.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011): *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007): *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios* fast food, México, Flacso.

Craig, R. (2015): *College disrupted: The great unbundling of higher education*, Nueva York, Palgrave MacMillan.

De Alba, A. (1991): *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, México, CESU-UNAM; disponible en el sitio de la autora: <www.aliciadealba.com/wp-content/uploads/2015/06/curriculum-crisis-mito-y-perspectivas.pdf>.

De la Torre, T. (2015): *Series de culto*, Barcelona, Timunmas.

Edelson, D. C. (2002): “Design research: what we learn when we engage in design”, *The Journal of the Learning Sciences*,
11(1): 105-121; disponible en: <https://www.cs.uic.edu/~i523/edelson.pdf>.

Fernández, L. (2013): “Culturas y dramática institucionales en los grupos de cátedra frente al cambio de condiciones por innovación. Un estudio de cátedras universitarias en el período 1986-1993. Universidad de Buenos Aires, Argentina”, *Integración y Conocimiento*, nº 2; disponible en: <revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5923/6920>.

Fonseca Díaz, A. D. (2011): “Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia”, *Hallazgos*, 8(15): 71-90, enero-junio; disponible en: <revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1696/1845>.

Foucault, M. (1976): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (2012): *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Frey, T. (2012): “2 billion jobs to disappear by 2030”, *Futurist Speaker*, 3 de febrero; disponible en: <www.futuristspeaker.com/business-trends/2-billion-jobs-to-disappear-by-2030>.

Fullan, M. (2013): *Stratosphere. Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*, Ontario, Pearson.
Gardner, H. (1997): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
Geertz, C. (1983): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
Goodson, I. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
Harvey, D. (1989): *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*, Cambridge, Blackwell [ed. cast.: *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2008].
Ickowicz, M. (2011): "Universidad y formación. Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (anuario); disponible en: <www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/5.Ickowicz.pdf>.
Jackson, P. W. (1999): *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.
— (2002): *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
Jenkins, H. (2009): *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*, Barcelona, Paidós.
Johnson, L.; Adams Becker, S.; Cummins, M.; Estrada, V.; Freeman, A. y Hall, C. (2016): *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*, Austin, The New Media Consortium; disponible en: <www.funcira.org/wp-content/uploads/2016/11/Horizon-Repor.2015.pdf>.
Kelly, K. (2016): *The inevitable: Understanding the 12 technological forces that will shape our future*, Nueva York, Penguin Books.
Kozma, R. B. (2003): "Technology and classroom practices: An international study", *Journal of Research and Technology in Education*, 36(1): 1-14.
Lévy, P. (2004): *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*, Washington, Organización Panamericana de la Salud [ed. original: *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, París, La Découverte, 1990].
— (2010): "From social computing to reflexive collective intelligence: The IEML Research Program", *Information Sciences*, 180(1-2): 71-94.
Lion, C. (2015): "Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento", *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9); disponible en: <www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a04>.
— (2017): "Parcial", en M. Maggio, C. Lion, V. Perosi, J. Jacubovich y L. Pinto (coords.), *#Tecnoedu2016. Enseñanza universitaria en movimiento*, Buenos Aires, s/ed.; disponible en: <www.movimientotecnoedu.com/tecnoedu.pdf>.
Lion, V.; Jacubovich, J. y Torres, C. (2017): "Documentación", en M. Maggio, C. Lion, V. Perosi, J. Jacubovich y L. Pinto (coords.), *#Tecnoedu2016. Enseñanza universitaria en movimiento*, Buenos Aires, s/ed.; disponible en: <www.movimientotecnoedu.com/tecnoedu.pdf>.
Litwin, E. (1993): "Presentación", en *Cuaderno de la cátedra de Tecnología Educativa*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
— (1995): *Tecnología educativa. Política, historias y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
— (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.
— (1998): "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en A. R. W. de Camilloni y otras, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
— (2008): *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.
Livingstone, S. (2016): "YouTube in the class. Parenting for a digital future", *LSE blog*, 26 de septiembre; disponible en: <blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2016/09/26/youtube-in-the-class>.
Maas, J. (2012): *Mad women, la otra cara de la vida de Madison Avenue*, Barcelona, Lumen.
Maggio, M. (1995): "El campo de la tecnología educativa. Algunas aperturas para su reconceptualización", en E. Litwin (comp.), *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
— (2012a): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
— (2012b): "Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina", *Campus Virtuales*, 1(1): 51-64.
— (2013): "Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior", *Educ.ar*, diciembre; disponible en: <www.educ.ar/recursos/121411/sobre-como-la-educacion-a-distancia-puede-ayudarnos-a-re-concebir-la-educacion-superior>.
— (2014): "Maestra", en M. Lipsman, A. Mansur, H. Roig, C. Lion y M. Maggio, *Homenaje a Edith Litwin*, Buenos Aires, Eudeba.
— (2015): "Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 37, pp. 27-40; disponible en: <revistascientificas.filo.uba,ar/index.php/iice/article/view/3447/3182>.
Maggio, M.; Lion, C.; Perosi, V.; Jacubovich, J. y Pinto, L. (coords.) (2017), *#Tecnoedu2016. Enseñanza universitaria en movimiento*, Buenos Aires, s/ed.; disponible en:

<www.movimientotecnoedu.com/tecnoedu.pdf>.
Manzotti, P. (2014): *Seriemanía. La guía para elegir tu próxima serie favorita*, Buenos Aires, Random House.
Maturana, H. (1991): *El sentido de lo humano*, Chile, Dolmen.
McGonigal, J. (2011): *Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world*, Nueva York, Penguin Books.
Moretti, F. y Pinto, L. (2005): "What have we learned and how have we learned it? Examples of best practices of a New Media Services and Development Center in higher education, online", *Pädagogik*, nº 3, pp. 77-97.
Morin, E. (2016): *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, Barcelona, Paidós.
Nicastro, S. (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela*, Rosario, Homo Sapiens.
Papert, S. (1993): *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*, Nueva York, Basic Books [ed. cast.: *La máquina de los niños: Replantearse la educación en la era de los ordenadores*, Barcelona, Paidós, 2003].
Pardo Kuklinski, H. (2010): *Geekonomía. Un radar para producir en el postdigitalismo,* Barcelona, Universidad de Barcelona.
Peppino Barale, A. M. (1998): "Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina. La formación de un nuevo sujeto social", *Signo y Pensamiento*, XVII(33): 27-34; disponible en: <revistas.javierana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3011/2319>.
Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa.
Perosi, M. V. (2015): "La pedagogía de la coherencia. Reconstrucciones interpretativas de la enseñanza de Edith Litwin", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 37, pp. 81-100; disponible en: <revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3452/3186>.
— (2017): "Inmersiones", en M. Maggio, C. Lion, V. Perosi, J. Jacubovich y L. Pinto (coords.), *#Tecnoedu2016. Enseñanza universitaria en movimiento*, Buenos Aires, s/ed.; disponible en: <www.movimientotecnoedu.com/tecnoedu.pdf>.
Petrigliri, G. (2013): "Let them eat MOOCs", *HBR Blog Network*, 9 de octubre; disponible en: <blogs.hbr.org/2013/10/let-them-eat-moocs>.
Piscitelli, A. (2011): *El paréntesis de Gutenberg*, Buenos Aires, Santillana.
Prieto, I.; Durante Rincón, E. y Ramos, M. A. (2008): "Experiencia educativa de la radio en América Latina", *Revista de Ciencias Sociales-Universidad de Zulia*, XIV(1): 63-72, enero-abril; disponible en: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011673006>.
Rose, F. (2011): *The art of immersion: How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories*, Nueva York, W. W. Norton & Company.
Sadin, E. (2017): *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*, Buenos Aires, Caja Negra.
Salminen, J. (2012): "Collective intelligence in humans: a literature review", *MIT Collective Intelligence*; disponible en: <arxiv.org/abs/1204.3401>.
Sassen, S. (2015): *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*, Buenos Aires, Katz.
Sautu, R. (1999): *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los autores*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
Serres, M. (2013): *Pulgarcita*, Buenos Aires, FCE.
Sirvent, M. T. (2006): *El proceso de investigación*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
Solá, M. (2017): "'Hay que transformar la educación en «Juego de Tronos» y utilizar sus valores en las clases'" (entrevista a María Acaso y Clara Megías), *El Confidencial*, 30 de septiembre; disponible en: <www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2017-09-30/educacion-art-thinking-maria-acaso-clara-megias_1438912>.
Sparks, S. D. (2011): "Lectures Are Homework in Schools Following Khan Academy Lead", *Education Week*, 31(5): 1; disponible en: <www.edweek.org/ew/articles/2011/09/28/05khan_ep.h31.html>.
Thornburg, D. (2014): *From the campfire to the holodeck: Creating engaging and powerful 21st century learning environments*, San Francisco, Jossey-Bass.
Torres Menárguez, A. (2016): "'La mayoría de universidades del mundo van a desaparecer'" (entrevista a David Roberts), *El País*, 25 de octubre; disponible en: <elpais.com/economia/2016/10/23/actualidad/1477251453_527153.html>.
Vidal, S. (2014): "Grupos académicos universitarios: un grupo de treinta años en la UNComahue", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 35, pp. 35-45; disponible en: <revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/1959/1805>.
Walsh, P. (2003): "The withered paradigm: The web, the expert and the information hegemony", en H. Jenkins y D. Thorburn (eds.), *Democracy and new media*, Cambridge, MIT Press.
Wasserman, S. (1999): *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
Yalgin, E. (2003): *Dogma/Dogme 95: manifesto for contemporary cinema and realism*, Ankara, Bilkent University (tesis de maestría); disponible en: <www.thesis.bilkent.edu.tr/0002310.pdf>.