

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>.