

Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales para el nivel secundario

Clase 2: Reinventar la clase

Segundo tramo – Reinventar la clase



The Truman Show (1998)

En el pasaje del siglo XX al XXI el mundo empezó a cambiar profundamente. La Galaxia Internet hizo lo suyo, pero no es la única transformación que experimentamos hasta llegar en 2020 a la indudable mutación (Berardi, 2020) impulsada por la pandemia de Covid-19. Si todo cambia, ¿cómo podríamos seguir enseñando igual?



Un punto de partida

Este punto de partida es un reconocimiento a que lo que sigue predominando en nuestras prácticas de la enseñanza, las marcas dominantes, esas que la inclusión de tecnologías no puede resolver. El tiempo de la explicación domina lo que sucede en las aulas y suele estar acompañado por la aplicación y la verificación. Si bien 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 en los libros. 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 materia cuáles son aquellas que vale la pena recordar de memoria antes de insistir sobre ellas, especialmente a la hora de evaluar.

Para todas las explicaciones que siguen dominando la escena de las clases, 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 y las 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.

Les proponemos un ejercicio. Pensemos en nuestras clases en cualquiera de las áreas o materias que dictamos. Analicemos todo aquello que configura una explicación acabada, de esas que conducen al punto final epistémico convergente propio la enseñanza (Burbules,

1993), 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 guión y producirlos para ser entregado en las formas *on demand* características de la cultura contemporánea, a partir de los criterios más profesionales posibles que garanticen su calidad. 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 y las docentes más preocupados y preocupadas 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/as pocos/as, a los y las 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/as estos/as, 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 que deberíamos empezar a hacernos. 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 y las 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/as, como docentes, y

también para los estudiantes, una que nos permita romper, de una vez por todas, con un modelo clásico sino agotado.

¿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, ahora podemos reconocer que el tiempo puede no solo ser suficiente sino incluso sobarnos, 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 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, pág. 47-48).

Una rememoración

Pensemos por un momento en todas aquellas veces en las que nos dimos cuenta que lo que estábamos haciendo en clase perdía sentido a medida que lo hablábamos; en todas las otras en las que advertíamos que nuestros esfuerzos para conectar con el estudiantado eran en vano; y en aquellas en las que una propuesta que había funcionado muy bien en el pasado ahora lucía desteñida y hasta a nosotros nos aburría. El mundo cambia, los modos en que se construye y difunde el conocimiento se transforman, nosotros no somos ya los mismos y ni hablar de nuestros/as estudiantes que nos resultan absolutos desconocidos. ¿Por qué pensar que esas prácticas de la enseñanza clásicas iban a ayudarnos hoy a acercarnos a nuestras finalidades de enseñanza?

Resaltemos que esto va más allá de si les ponemos o no algún desarrollo tecnológico. Lo que hay que revisar es la matriz que las sostiene de naturaleza fundamentalmente didáctica. Esto es volver a pensar casi todo... sí, es así. Es un camino trabajoso pero la buena noticia es que puede llevarnos a un lugar mucho más apasionante que el que estamos. Esa es la búsqueda en este nuevo tramo.

Una zambullida conceptual



Nos detendremos en la idea de reinención (Maggio, 2018) y en sus alcances para abordar nuestras clases de aquí en más porque creemos que 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 y las 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.

No solo es posible inventar en clase; es posible hacerlo en todas las clases. Si no se puede, y volviendo al punto de partida, es más práctico grabar un video y subirlo a YouTube. Podría decirse que las y los estudiantes estarán en las aulas esperando que uno/a asista y dicte una clase, pero todos/as tenemos claro que a los pocos minutos de iniciada descubrirán el simulacro 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/as y tomar riesgos. Hacerlo con otros/as 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. Recorreremos aquí algunas alternativas.

- **Inventar conocimiento**

Nos referimos aquí al conocimiento que, cuando se crea, enriquece, expande o profundiza el campo disciplinar en algún sentido. 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/as 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 conceptos 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 y las 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 y las 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 y las estudiantes. Una de ellas es el diseño de inserciones sociales a partir del abordaje de los problemas reales de la comunidad. El pensamiento de diseño, considerado desde hace ya años como una línea de trabajo potente para la pedagogía contemporánea 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**

La invención de la propuesta convierte la clase o la serie de clases en la creación de algo que, hasta entonces, no existía. Evidentemente sabemos de qué tratará nuestra clase y las finalidades que la orientarán. Todo lo demás está por crearse. ¿Ocurrirá en el aula física? ¿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? ¿Habrán invitados/as? ¿Tendrá segmentos distintos? Y, si es así, ¿qué le dará sentido a cada uno de esos segmentos? ¿Habrán momentos de explicación? ¿Cuándo tendrán lugar? ¿Las darán los/as docentes, los/as invitados/a y/o los/as estudiantes? ¿Habrán 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? ¿Habrán 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? ¿Habrán 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/as mismos/as 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/as, como personas y como docentes, somos distintos/as. 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 la excursión que propusimos en el tramo anterior, 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.

- **Inventar la teoría acerca de la propuesta**

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. 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 y las 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.

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 y las 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.

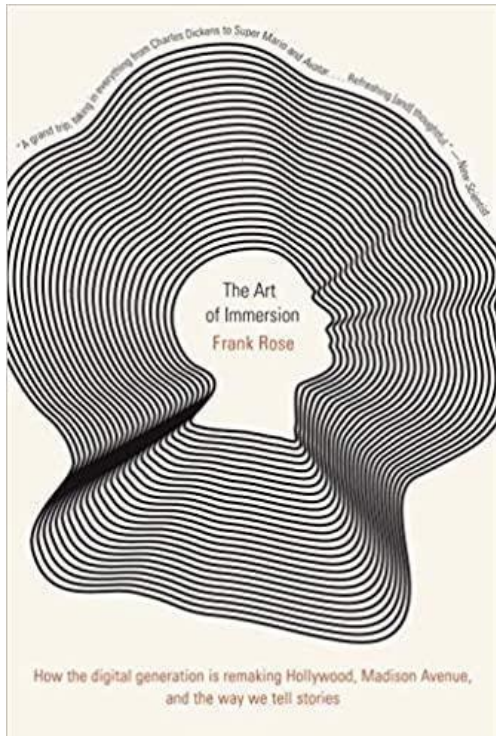


¿Por dónde comenzar? Una didáctica en vivo y el reconocimiento de los cambios culturales

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. Los identificamos, los comprendemos y los abrazamos en nuestras propuestas. Estas invenciones son documentadas y analizadas para construir nuevo conocimiento didáctico. Sin embargo, sabemos que al hacerlo las tendencias seguirán cambiando, en un ciclo que debe realimentarse en las reinversiones sucesivas.

Compartimos aquí el reconocimiento de dos tendencias culturales actuales, que atraviesan nuestras experiencias con objetos culturales contemporáneos tales como las series de televisión o los videojuegos y cuya comprensión puede inspirar múltiples reinventiones para nuestras prácticas de la enseñanza.

La inmersión y las formas alteradas



La noción de “inmersión” de Rose (2011), ofrece una perspectiva interesante para dar cuenta de fenómenos que alcanzan 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 lo permite. 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 los nuevos modos de consumo.

Mientras tanto, sabemos que estos fenómenos en las aulas no se reconocen y, lo que es peor, la pasión solo se desata muy ocasionalmente. Que en las clases la explicación siga siendo hegemónica 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 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”. 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. Se trata de una solidaridad que se puede intuir desde el momento en que se revisa el programa de cualquier materia: 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. 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 departamentales, en las grillas horarias, en el diseño arquitectónico de las aulas y, fatalmente, en la evaluación.

Hubo un momento en el que advertimos que, para enfrentar este problema, lo que nos traían las nuevas series televisivas y los video juegos 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. Las formas alteradas emergen como la posibilidad de pensar que no hay un único camino para desplegar las propuestas y que lo que es mejor para uno/a no necesariamente lo es para otros/as.

La integración de opciones tecnológicas de distinto tipo –incluso las aplicaciones más simples de los teléfonos celulares– nos ayuda a quebrar la homogeneidad de las propuestas en la que todos/as tienen que hacer prácticamente lo mismo y al mismo tiempo. No hay un solo camino para el aprendizaje. Las propuestas didácticas tienen que favorecer recorridos diversos que puedan ser vividos por las y los estudiantes a partir de elecciones que tienen que ver con sus historias, sus gustos, sus estilos y sus posibilidades.

Puesto en términos muy sencillos, ciertos conceptos centrales para una materia pueden quedar a disposición *on demand* a través de la lectura de un texto original. Pero al mismo tiempo es posible ofrecer otros caminos:

- un video con una explicación de esos contenidos elaborado por un especialista en la materia, incluido el propio docente;
- un podcast debatiendo las ideas, producido por docentes del área de la escuela;
- interacciones con el/la o los/as autores/as del texto, directas o a través de las redes;
- publicaciones generadas por los/as propios/as estudiantes en la red social que prefieran –entendiendo que en cada una hay desafíos específicos que van desde la producción textual breve a la producción audiovisual– con ciertas etiquetas a medida que avanzan en la lectura, individual o grupalmente, y
- comentarios a esas producciones complementando los conceptos desarrollados.

Sabemos que algunos/as pocos/as estudiantes pueden resolver la lectura solos, bien y rápido y a otros/as les lleva mucho más tiempo y necesitan ayuda. De cara al diagnóstico reiterado y un poco superficial –“No leen y, si leen, no entienden”–, las propuestas que se pueden llevar adelante son múltiples. Las que planteamos son solo algunas de las más evidentes.

¿Cuántas veces les damos a las y los estudiantes la posibilidad de que frente a un desafío cognitivo sean ellos o ellas quienes elijan el camino a seguir? Reconozcamos las experiencias culturales que esta generación de niños, niñas y jóvenes viven a partir de los mundos inmersivos que les ofrecen los juegos en línea, las series de televisión y las redes sociales. A los jugadores en línea les pedimos no solo que dejen de jugar por unas horas, sino que salgan de un mundo interactivo y visual para volver a lo que para ellos/as es gris y anacrónico, aunque se lo presentemos a través de un campus virtual. ¿Por qué no preguntarles qué podrían aportar para crear una experiencia diferente? ¿Por qué no dejar que nos sorprendan?

La construcción de caminos alternativos también puede verse favorecida por el trabajo docente concebido colectivamente. Las y los docentes de un área en una escuela pueden trabajar juntos la propuesta *on demand* para todos los grados o años y generar materiales de acuerdo con sus trayectorias y fortalezas, incluso potenciando las diferencias generacionales, por ejemplo, en el menor o mayor manejo de las narrativas textuales, audiovisuales o

transmedia. La nueva pregunta es: ¿desde dónde puedo aportar a una trama solidaria? Es evidente que esto no solo redundará en beneficio de la experiencia estudiantil. Se abren perspectivas para mejores articulaciones en sentido amplio. Se empiezan a conocer los aportes de los/as colegas, se comprenden perspectivas, se debaten temas y posiciones, y se fortalecen los enfoques críticos. La mejora va desde el desarrollo de materiales hacia otros aspectos de la labor educativa en la institución.

En los ejemplos anteriores nos enfocamos solo en el desarrollo de materiales para que queden a disposición. Si además nos movemos en el sentido de los horizontes y los proyectos de transformación, el potencial para generar formas alteradas es inmenso. Ahora que el rediseño de los grupos de estudiantes de los cursos es un tema de agenda en relación con las orientaciones para la prevención de contagios, si un grupo se divide en dos esa podría ser una definición pedagógica que vaya mucho más allá de quiénes concurren presencialmente a la escuela y qué días. Los grupos se podrían organizar en función de dos proyectos de transformación distintos, a los que se acceda incluso por decisión propia. Cada proyecto podría tener a su vez variadas ramificaciones en función de propósitos comunes. En un ritmo a definir, los dos grupos podrían encontrarse física o virtualmente para compartir sus avances y aprendizajes, incluso realizando exposiciones que requieran preparación y tengan su propio valor formativo.

Las condiciones que requiere explotar las formas alteradas enfrentan el desafío que significa un cierto modo de entender el tiempo escolar. La alteración es respecto del tiempo lineal y estandarizado. Se abren tiempos paralelos, distintos ritmos y compases de espera. Seguramente también habrá avances a toda marcha y mesetas de las que no será fácil salir. Podría estar haciendo este planteo para referirme a la experiencia dentro de un videojuego, ¿no? Es así porque abrir estas posibilidades nos permite encontrarnos con las prácticas de enseñanza como un objeto cultural, cuya creación y diseño son actos de imaginación.

Las series de televisión que rompen con las narraciones de formato clásico nos fascinan. Aprendemos de ellas nuevas maneras de narrar que nos ayudan a imaginar otros recorridos en las clases. No se trata de una sofisticación pedagógica sino de aproximarnos, desde nuestras propuestas, a esos objetos culturales complejos que atrapan a nuestros/as estudiantes en la vida cotidiana. Es decir, acercarnos a las y los estudiantes para que quieran

dejar de jugar o de mirar series y venir corriendo a aprender y hacer que encuentren en nuestras propuestas eso que desean y que saben que los y las va a apasionar.

Consideremos este ejemplo adaptado de la experiencia llevada adelante por la maestra Susana Baca en escuelas de Ecuador.

Susana es docente de una escuela rural. Decide que el trabajo en el área de Ciencias Naturales debe tener un sentido claramente vinculado con los problemas reales de su comunidad. Identifica un problema que aqueja a las familias agricultoras de sus estudiantes: una plaga se extiende contaminando los cultivos y perjudicando la economía local. Susana propone abordarlo hasta resolverlo. Junto con sus estudiantes trabajan arduamente en la indagación de lo que sucede. Todos investigan en diferentes fuentes y realizando consultas a una diversidad de actores. Se abren alternativas que se recorren en algunos casos individualmente, en otras en grupos pequeños y también, cuando es necesario, en el grupo total. Esta etapa lleva a que los estudiantes interactúen con equipos de investigación de otros países y con horticultores que vivieron la misma situación, que comparten sus soluciones.

Los resultados se consolidan, se evalúan alternativas que los diferentes grupos van testeando y finalmente se encuentra la esperada solución: se requiere usar un aceite que recubre las semillas y evita la contaminación. Una prevención de bajo costo que las familias pueden implementar sin problemas. Los estudiantes en grupos programan y realizan talleres con la comunidad para comunicar este recorrido y trabajar conjuntamente en la implementación de esta solución que mejorará la vida de las familias y las de los propios estudiantes.

Este es un ejemplo de invención a partir de la simple pero compleja creación de una gran historia. Esa historia enmarca todo el trabajo realizado por los y las estudiantes en Ciencias Naturales durante arduos meses de trabajo. El foco está puesto en protagonizar esa historia como agentes de cambio, hasta encontrar una solución. La docente deja de pensar en la evaluación porque sabe que sus estudiantes no solo están aprendiendo los contenidos de las materias, sino que les están encontrando sentido mientras se educan como sujetos críticos y transformadores. Las tecnologías juegan un lugar clave a la hora de indagar y como condición de posibilidad para el diálogo con otros que se encuentran en otras realidades e incluso en

otras franjas horarias. También a la hora de documentar los hallazgos, sistematizarlos para analizarlos y generar los materiales que se necesitan para encarar el dispositivo de formación de las familias. Pero el centro no está puesto en su uso. Este se integra de modo transparente al abordaje de este problema relevante. Veamos algunas dimensiones que permiten comprender este caso y abordar otros de este enorme valor pedagógico.

- **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 y las 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 la introducción 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.

Una exploración

La zambullida conceptual establece una posición y en este caso una profunda crítica de los modos habituales de hacer las cosas marcados por la tradición heredada. La buena noticia es que todo está por revisar para lo cual ofrecemos diferentes alternativas para ampliar y seguir indagando.

Artículos

- Maggio, M. (2015) Clases fuera de serie. Revista Digital "Aprender para Educar con Tecnología". Departamento de Extensión Universitaria del Profesorado de la Universidad Tecnológica Nacional. N°11. Mayo de 2015. [Revista "Aprender para Educar con Tecnología" - Número 11 by Cristina Velazquez - Issuu](#)

Libros

- Maggio, M. (2021) Coord. *Clases fuera de serie*. Buenos Aires: Fundación Telefónica. Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.com.ar/cultura-digital/publicaciones/clases-fuera-de-serie/729/>
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Videos

- Mariana Maggio sobre la didáctica en vivo (2018): <https://www.youtube.com/watch?v=8TDBmUT-ndI>
- Mariana Maggio sobre la reinención de la clase (2015): https://www.youtube.com/watch?v=D_GPO5dR7gI&feature=emb_imp_woyt
- Mariana Maggio sobre las clases fuera de serie (2021): <https://www.youtube.com/watch?v=hBS3jlz3Mlk>

Una excursión

ACTIVIDAD 1:

Es tiempo de volver a entregarnos a la aventura. Aquí, como corresponde a lo que venimos proponiendo, los caminos son variados. Estas son algunas opciones que les proponemos para experimentar. Siempre vale la pena compartirlas con colegas y también con estudiantes. Podés elegir alguna de ellas y avanzar:

- ✓ Elegir con nuestros/as estudiantes un videojuego que narre una historia y cree experiencias a partir de la elección de rutas alternativas. Uno que les interese mucho. Entregarse a jugarlo o, al menos, acompañarlos/as mientras lo juegan para comprender qué les anima a jugar durante horas y qué les interesa. En el ejercicio esperamos que puedan ir analizando la estructura detrás del juego y las decisiones que habilita hasta elaborar un diagrama que permita comprender el recorrido detrás

del juego. Otra posibilidad es jugar un videojuego de manera autónoma, que sepamos que es relevante y que juegan nuestros estudiantes.

- ✓ Mirar o volver a mirar algunos capítulos de una serie de televisión que ofrezca una estructura temporal compleja, por ejemplo, Lost o Dark. Ir a la vez estudiando los esfuerzos realizados en las redes para comprender el desarrollo de los contenidos. Hacer nuestro propio esfuerzo de diagramación de modo tal de apropiarnos de la complejidad del relato tanto en la inmersión en el mundo de la serie como en la ruptura de la linealidad.



- ✓ Interactuar con el capítulo Bandersnatch (2018) de la serie televisiva Black Mirror estudiando el mapa de posibilidades que subyace a las decisiones que en diferentes momentos nos invitan a tomar. Trabajar sobre esas decisiones y estudiar sus alcances.



ACTIVIDAD OPCIONAL: Finalmente te invitamos a construir un diagrama o mapa conceptual que permita visualizar la trama narrativa del objeto elegido en las opciones. Pueden construirse a mano alzada o usando aplicaciones tales como <https://miro.com/>. Aquí compartimos un ejemplo de la serie Dark:

<https://www.espinof.com/netflix/dark-guia-personajes-lineas-temporales-serie-netflix-para-no-perderse-antes-estreno-temporada-3>.

ACTIVIDAD 2:

Ahora viene lo mejor: les proponemos que como **ejercicio individual** y con ese diagrama a modo de inspiración aborden un tema central para la enseñanza de su área o materia movidos/as por la intención de reinventar en un sentido contemporáneo. Trabajen en la construcción de un motor narrativo: una historia que tanto ustedes como sus estudiantes deseen vivir. Con esa historia en mano creen caminos diferentes para recorrerla, que permitan elegir alternativas, ir hacia adelante y retroceder las veces que haga falta, sabiendo que no todos/as tienen que hacer necesariamente lo mismo al mismo tiempo.

Una vez que hayan creado su propuesta compártanla en el foro: **Exhibición de propuestas alteradas** con otros/as colegas para que les den retroalimentación. Sería una enorme alegría que a futuro las implementen. De ser así, recuerden documentarlas y seguir aprendiendo de la experiencia y empezando a transitar el camino de la didáctica en vivo.

Una ensoñación

Cerremos los ojos y pensemos que hay otras prácticas de la enseñanza posibles. Unas que cobran sentido a través de la reinención pero que van consolidándose en dimensiones didácticas que pueden sostener nuestra cotidianeidad de otro modo. Claro que necesitan que revisemos otras cuestiones. 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 puedan ser abordados desde propuestas didácticas que reconozcan las tendencias culturales y las abracen.

Cuando sueñan en estos términos: ¿qué interpretaciones curriculares harían? ¿Qué grandes temas elegirían? ¿Qué grandes relatos crearían para inspirar a sus estudiantes y a ustedes mismos? ¿Cuáles son las tendencias culturales que más interesan a sus estudiantes? ¿Las conocen o tendrían que trabajar mucho para identificarlas y comprenderlas? ¿Qué camino podrían construir para hacer de este sueño una realidad de enseñanza reinventada?

Aquí finaliza este tramo, pero no este sueño. Seguimos...

Bibliografía de referencia

Burbules, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2015). Clases fuera de serie. Revista Digital *Aprender para Educar con Tecnología*. Departamento de Extensión Universitaria del Profesorado de la Universidad Tecnológica Nacional. N°11. Mayo de 2015. [Revista "Aprender para Educar con Tecnología" - Número 11 by Cristina Velazquez - Issuu](#)

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2021). Coord. *Clases fuera de serie*. Buenos Aires: Fundación Telefónica. Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.com.ar/cultura-digital/publicaciones/clases-fuera-de-serie/729/>

Rose, F. (2011). *The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. Nueva York, Estados Unidos: W. W. Norton & Company.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica superior. Buenos Aires: Paidós.

Créditos

Autores: Mariana Maggio

Cómo citar este texto:

Maggio, Mariana (2023). Clase Nro 2: Reinventar la clase. Actualización Académica en Educación y tecnologías digitales para el nivel secundario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)