

Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales para el nivel secundario

## Clase 3: Renovar los marcos

### Tercer tramo – Renovar los marcos



**Ready player one (2018)**

Este tercer tramo se mete de lleno en el cambio de época, con la convicción de que las mutaciones requieren nuevos marcos de interpretación y de acción. Recorreremos uno entre tantos otros posibles. Lo importante es enfocarnos en el ejercicio formativo de comprender que el abordaje de las prácticas de la enseñanza requiere de apoyos conceptuales que sostengan y den sentido a nuestras decisiones. Y que hoy esos apoyos deben reconocer las tramas culturales de las tecnologías como parte de la construcción que ofrecen.

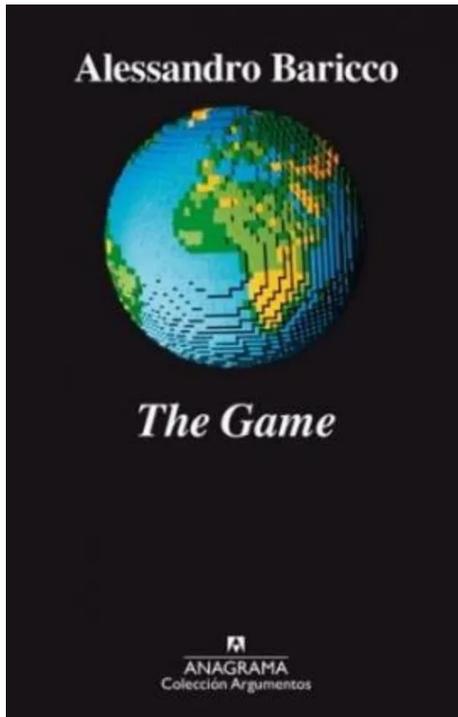
enriquecer la  
enseñanza

reinventar  
la clase

**renovar los  
marcos**

crear  
ensambles

### Un punto de partida



En *The Game*, Alessandro Baricco hace una reconstrucción arqueológica de los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas a partir de la cual reconoce que lo que vivimos es una revolución mental que generó una nueva idea de humanidad. En su análisis, el emerger de la web creó un sistema de realidad con una doble fuerza motriz –física y virtual, mundo y ultramundo–. La realidad dejó de ser lo que era. Según Baricco, con los celulares inteligentes en la mano y sus pantallas táctiles, que encarnan el espíritu de lo lúdico, y la explosión de las redes sociales, nos fuimos a colonizar físicamente el ultramundo. El

núcleo de la experiencia –al que antes se accedía con esfuerzo– había subido a la superficie del teléfono celular y ya no se necesitaba de una élite que nos guiara para acceder a él. Esto es lo que denomina “el juego”, mientras alerta: la escuela no lo entiende ni nos prepara él.

¿Cómo diseñar propuestas educativas que capturen la doble fuerza motriz y estén “al mismo tiempo” en el mundo y en el ultramundo? Crear una experiencia pedagógica que sea a la vez física y virtual, que enseñe y que aprenda en esos dos mundos que configuran una única realidad ¿es generar una revolución educativa o simplemente se trata de comprender pedagógicamente la revolución mental que estábamos viviendo ya antes de que la pandemia se iniciara? ¿Cómo educar para que nuestros estudiantes sean plenamente incluidos en una sociedad en la que la revolución mental generó mutaciones profundas en la experiencia humana y que la pandemia solo contribuyó a profundizar?



“...la insurrección digital golpeaba de lleno el corazón de la cultura del siglo XX, desintegrando su principio fundamental: que el núcleo de la experiencia estaba sepultado en profundidad, que era accesible solo con el esfuerzo y gracias a la ayuda de

algún sacerdote. La insurrección digital arrebató ese núcleo de las garras de la élite y lo hacía subir a la superficie. No lo destruía, no lo anulaba, no lo banalizaba, no lo simplificaba miserablemente: lo dejaba en libertad sobre la superficie del mundo” (Baricco, 2019, p.159).

¿Acaso todo aquello que se enseña en las instituciones educativas está disponible de antemano? Ciertamente, no, pero sí todo el conocimiento producido antes de que el acto educativo ocurra al que, salvo honrosas excepciones, se le dedica la mayor cantidad del tiempo escolar. Hubo un momento de la historia en el que eso no sucedía. Los docentes aprendían el saber construido y los que en ese entonces eran los mejores modos de transmitirlo. Así se accedía al conocimiento. No había internet, claro. Los estudiantes demostraban que habían aprendido –memorizando– repitiendo y aplicando el saber existente. La verificación sucedía a través de la evaluación y permitía seguir adelante. Si no sucedía, las chances de perder esa carrera educativa por el saber acumulado aumentaban, lo cual significaba ni más ni menos que quedar fuera del sistema. Mucho de esto, lamentablemente, sigue ocurriendo.

¿En qué puede consistir, entonces, la enseñanza? En generar propuestas que permitan comprender el conocimiento construido, pero también revisarlo, cuestionarlo, tensionarlo, discutirlo o, directamente, inventar algo distinto tanto en el plano del saber como en el de aquello que puede transformarse en la realidad a partir de él.

¿Cómo hacer para que nuestras propuestas encarnan la doble fuerza motriz de la realidad que plantea Baricco? También aquí las nuevas series de televisión ofrecen un ejemplo potente. Mientras las miramos en nuestros hogares necesitamos detenerlas para ir a la web a descifrar sus incógnitas junto a muchos otros y muchas otras, que son millones. Estamos en casa frente a la pantalla y al mismo tiempo interactuando en el ultramundo porque solo así podemos salir adelante. Como televidentes, vivimos al mismo tiempo en el mundo y en el ultramundo; ahí nos encontramos, colaboramos, discutimos y comprendemos. También, en ocasiones, como audiencia, generamos tanta presión que logramos alterar el curso de algunas historias.

Tenemos que creer que es posible generar propuestas que capturan la doble fuerza motriz y conectan el motor físico de la realidad en la que vivimos, por ejemplo, sus

problemas sustantivos sin resolver, con el alcance inusitado de las redes sociales. Las y los estudiantes pueden acceder en el ultramundo a todo el material a disposición sobre un tema y, de hecho, lo hacen, pero necesitan comprenderlo profundamente y transformarlo a la vez que cambian para bien la realidad que los y las rodea. ¿Alcanza con las intenciones de un o una estudiante o de un grupo de clase? Digamos que sí, pero ¿qué pasaría si se sumara la fuerza de cientos o miles de estudiantes más, en diálogo, por mencionar algunos ejemplos, con políticos y políticas, científicos y científicas, escritores y escritoras, y artistas? Cada propuesta educativa desplegada al mismo tiempo en el mundo y en el ultramundo podría ser una pequeña revolución. Partiría del reconocimiento de que se puede acceder lúdicamente, a través de las pantallas, a todo aquello que está a disposición. Ubicaría a las instituciones educativas y a las y los docentes como creadores de experiencias que dan sentido a lo que está construido, pero no para repetirlo sino para crear con eso una vida mejor. El límite ya no sería el de las cuatro paredes del aula sino el que definiéramos para cada proyecto educativo, en cuyo marco podríamos interactuar con muchísimos otros, no solo con los y las estudiantes de un curso.

Pensemos que este no solo debe ser un camino para recorrer en los centros urbanos. ¿Qué implica en un pequeño pueblo o en un área rural educar en el mundo y en el ultramundo al mismo tiempo? Proyectar desde cada una de sus instituciones educativas la valoración de lo local hacia las redes sociales. Dar a conocer el lugar, su comunidad, las historias que los y las definen, los productos de su economía y de su arte, y ponerlos en diálogo apropiándose de la esfera de lo público. Formar a las y los estudiantes para que renueven los modos de producción volviéndolos más sustentables a partir del estudio y el desarrollo de sistemas alternativos que se den a conocer como construcciones originales. Mejorar las condiciones de vida de la comunidad a partir de creaciones disruptivas enriquecidas con intercambios con investigadoras e investigadores cercanos o lejanos. Con proyectos de estas características, las escuelas reconocen y abrazan la revolución mental para educar estudiantes que, comprendiendo los alcances y las posibilidades del tiempo que les toca vivir, se vuelven crítica y creativamente parte de él. No hacerlo no solo significa

educar a través de formas del pasado. Implica educar para el pasado. Un callejón sin salida.

¿Cuán lejos estábamos en marzo de 2020 –cuando la pandemia se iniciaba– de poder encarnar estas revoluciones en las prácticas educativas? Muy lejos. Las deudas en materia de inclusión digital de una parte considerable de la comunidad educativa nos ubicaban en el antes de la revolución mental. Lo primero es incluir. También nuestros modos de hacer nos alejaban. La tradición heredada, la didáctica clásica, la presión de los contenidos sumada al escaso reconocimiento de la provisionalidad del conocimiento y la demorada comprensión de las transformaciones culturales en los sujetos que educamos -y en nosotros mismos y mismas- son solo algunas dimensiones que construían esa distancia. Los esfuerzos llevados a cabo desde las políticas educativas en materia de especialización docente en tecnologías y el desarrollo de recursos por parte de los portales educativos, entre otras numerosas iniciativas de otros sectores, eran muy valiosos, pero no parecían alcanzar. Tal vez porque, en general, estuvieron más orientados a la formación en el uso e incluso en el desarrollo de soluciones tecnológicas para la educación que a la comprensión de los alcances de un cambio de era. Entrar a un aula y ver ahí una propuesta autocontenida en sus cuatro paredes y en sus habitantes, sostenida en sus papeles y agotada en su tiempo acotado es la mejor medida de la distancia. Años luz.

Muy cerca. Con un teléfono celular conectado a internet el mundo es nuestro. Imagínense con una computadora de última generación. Desde una conexión en el aula –sí, una, no es lo deseable, pero es lo mínimo indispensable– podemos acceder a todo aquello que ya ha sido construido; entrar en diálogo con quienes nos resulte interesante o valioso en el marco de cada clase; construir con muchos otros y muchas otras en lugares remotos; publicar la amplia variedad de producciones que nos proponamos crear junto a nuestros y nuestras estudiantes; intervenir originalmente en discusiones y, por qué no, generarlas, y mucho más. La revolución mental (Baricco, 2019) ya tuvo lugar. Si lo comprendemos, abrazarla en el aula puede ser una cuestión de horas. ¿Cuándo dejamos de comprar discos y empezamos a compilar listas de favoritos en YouTube o en Spotify? ¿En qué momento decidimos que era mejor la televisión por cable que la televisión abierta y cuándo la abandonamos para

entregarnos a las maratones de series de televisión a través de servicios de streaming? ¿En qué año dejamos de comprar diccionarios impresos? ¿Cuánto hace que leemos los diarios en línea? ¿Acaso siguen usando el teléfono de línea fija? ¿Recuerdan algún número telefónico de memoria? Los cambios culturales nos atraviesan y en la mayor parte de los casos el tránsito pasó inadvertido. Simplemente ocurrió. ¿Por qué no creer que también puede ocurrir así en las aulas? Muy cerca, en la palma de la mano.

## Una rememoración



El ensayista español Jorge Carrión publicó en el transcurso de 2020 un muy interesante diario de pandemia. En sentido estricto se trata de un diario falso. Se apela al género para hacer una reconstrucción de lo vivido.

La lectura nos permite formularnos algunas preguntas tan interesantes como inquietantes: ¿Hay una suerte de espejo entre el virus biológico y el virus informático? ¿Es lo viral la mejor expresión del tiempo que nos toca atravesar como humanidad?

Recuperamos aquí algunos fragmentos del diario.



*19 de febrero de 2020*

*¿Puede un virus ser al mismo tiempo una realidad biológica y una realidad virtual?  
¿Genética y meme? ¿Patógeno y #hashtag?*

*20 de febrero de 2020*

*Se construyen minibibliotecas en los hospitales de Wuhan, en colaboración tanto con las bibliotecas como con las librerías de la ciudad.*

*21 de febrero de 2020*

*«Vivimos en tiempos de peste, caso sin precedentes en nuestro país»: leemos en un editorial del New York Times. No de 2020, sino de 1987. No se refiere al coronavirus, sino al sida. Lo recuerda Susan Sontag en La enfermedad y sus metáforas. En el epílogo de ese libro se refiere al sida como a «un acontecimiento mundial» cargado de «significado histórico», que se expande por las rutas de la globalización. En los años ochenta ya encontramos textos, por tanto, que nos preparaban para lo que está ocurriendo, el problema es que los leíamos como documentos históricos: no permanecían activos como realismo de anticipación, como lecturas de futuro. Ha habido otras pandemias desde el sida hasta el coronavirus, pero ninguna ha sido tan veloz como la nuestra. Tan viral. La aceleración es la clave de la conciencia.*

*Hemos pasado de la idea de apocalipsis nuclear a la idea de apocalipsis climático. Sin Hiroshima o Chernóbil no hubiéramos sido realmente conscientes de la carga de realidad que hay en la idea de destrucción total por energía atómica. Pese a que la Gran Barrera de Coral se muere o a que los incendios forestales que se originaron en septiembre en Australia siguen abrasando la isla continente, una epidemia global va a ser necesaria para que tomemos conciencia de ese otro apocalipsis, que parece lento pero en realidad no para de apretar el acelerador.*

*22 de febrero de 2020*

*Sin proponérselo, Henry Jenkins reescribe en Spreadable media las seis propuestas de la literatura para el próximo milenio, que es el nuestro, del maestro Italo Calvino. Para que puedan ser virales, según el teórico de la convergencia mediática, los contenidos deben reunir las siguientes características: estar disponibles para las audiencias; ser portátiles; ser reutilizables; ser relevantes para diversos tipos de públicos y de intereses, y estar en un flujo constante. Sí: son cinco. Como las Lezioni americane de Calvino: levedad, rapidez, exactitud, visibilidad y multiplicidad. La sexta conferencia no llegó a escribirla. Versaba sobre la consistencia. Me temo que lo consistente, como lo exacto, pertenece al ámbito de lo clásico. Las otras cuatro sí captaron, en 1984, el espíritu de lo viral.*

*23 de febrero de 2020*

*Javi, Carmen y yo les hemos regalado a papá y a mamá un fin de semana en Roma por sus respectivos setenta cumpleaños. Cuando mamá cumplió sesenta, fue por primera vez al Museo del Prado. Dudamos entre París y Roma, porque no conocían tampoco ninguna de ambas ciudades, pero el Vaticano siempre será más importante que el Louvre y la Torre Eiffel para una mujer española que nació a finales de la posguerra. Al llegar a*

*Roma Fiumicino, nos toman la temperatura antes de la recogida de equipajes; algunos pasajeros, sobre todo asiáticos, llevan mascarilla. El apartamento es propio de un emperador, con una terraza enorme y soleada y un cielo azulísimo. Durante tres días comeremos y pasearemos y nos haremos fotos, con la conciencia de que será el último viaje que hagamos juntos. El anterior fue unas vacaciones en Jaca, en 1998, durante el verano en que acabé la carrera, justo antes de mi primer viaje a América Latina. No sabíamos que mamá tenía tantas dificultades para caminar, lo hace siempre apoyada en uno de nuestros brazos. Le encanta Roma. Su antigüedad y su luz. A causa de la emoción y el sobreesfuerzo, hoy domingo se despierta con fiebre, no puede ver la Capilla Sixtina, está preocupada por si le toman la temperatura en el aeropuerto. ¿Ha sido venir una equivocación?*

*Siempre recordaré nuestra conversación de ayer al mediodía, paseando por el Foro, su brazo en el mío, cuando me contó que la primera vez que visitó la Mezquita fue el mismo día de su migración. El único autocar que conectaba Santaella con Córdoba llegaba a la ciudad muy temprano, de modo que tuvieron que hacer tiempo hasta la hora de la salida del tren hacia Barcelona y mi abuelo Bartolo los llevó a ver el monumento. Al día siguiente, cuando el tren llegó a la costa valenciana, vio por primera vez el mar.*

*24 de febrero de 2020*

*Nace la cuenta de Twitter @CoronaVid19 con el tuit: «Voy a contagiar hasta al perro». Pasado mañana tendrá 167.000 seguidores. El 18 de marzo tendrá cerca de 400.000 seguidores. El 5 de abril tendrá 750.000 seguidores. El 22 de abril llegará a los 800.000. El 3 de mayo tendrá 815.000 y seis imitadores. Es improbable que supere el millón. (Carrión, 2020, pág. 90-93).*

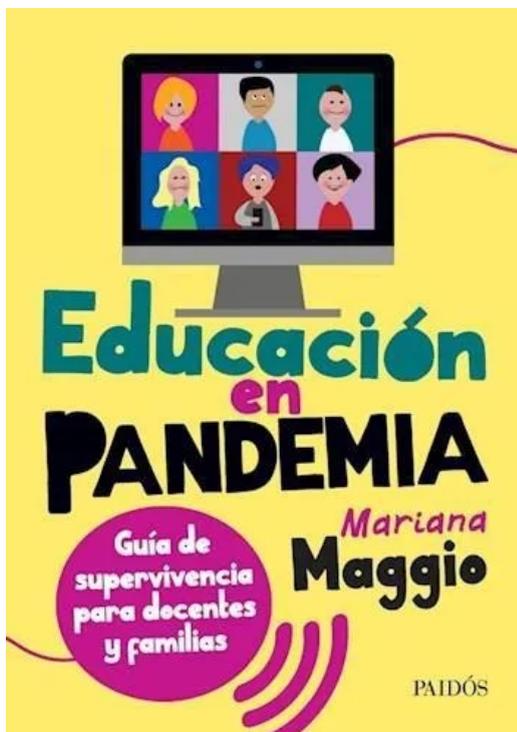
Si tuvieran que escribir su propio diario de la educación en pandemia, ¿qué día lo iniciarían? ¿Cuáles serían los principales hitos para recordar en estos dos años desde su mirada de docentes? Si tuvieran que elegir un solo día para contar lo que pasó, ¿cuál sería? ¿A qué colega convocarían para una escritura a cuatro manos y por qué? ¿Cómo se llamaría su diario?

Ahora vamos al nudo del asunto... ¿En qué momento pensaron que hacía ya tiempo que debían haber puesto en juego algunas o todas las alternativas pedagógicas que

aprendieron y desplegaron en la pandemia? ¿A cuáles creen que no querrían o podrían renunciar en un regreso sostenido a la presencialidad plena?

Por supuesto están invitados e invitadas a tomar nota de estas reflexiones, ya sea sueltas o articuladas como crónica o diario. Eso también contribuye a los esfuerzos de documentación de las prácticas de la enseñanza recientes y a la posibilidad de seguir reinventándolas como didáctica en vivo.

## Una zambullida conceptual



Esta zambullida presentará el desarrollo de un marco didáctico para la articulación de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestras prácticas de la enseñanza.

Es un marco concebido en el transcurso de la pandemia pero que va más allá al asumir que las propuestas que desarrollemos de acá en más, con o sin pandemia, necesitan abrazar la revolución mental. Esa que se vivía antes de la pandemia y que de algún modo estábamos tardando en entender. Nos dieron un empujón, muy doloroso por cierto, pero

ahora estamos listos y listas y no tenemos más excusas.

Este marco fue preparado originalmente para el libro Educación en pandemia publicado por Editorial Paidós en 2021.

El marco para reinventar la educación en la (pos)pandemia parte de esta premisa: tenemos que poder generar propuestas que sucedan al mismo tiempo en el mundo físico y virtual. ¿Todas? Sí, todas. Esta posición recoge el guante que nos entrega Baricco en The Game cuando revela que vivimos simultáneamente en dos mundos, virtual y físico, y que esa es la experiencia propia de este tiempo. No se trata de una sofisticación pedagógica impracticable. Es una idea simple que nos permite abrazar la

complejidad de los fenómenos culturales que vivimos y de los objetos de conocimiento que necesitamos comprender desde nuestras prácticas educativas.

Antes de la pandemia escuchábamos decir que las y los docentes no estábamos preparados o no nos sentíamos a gusto trabajando en la virtualidad. La pandemia nos exigió a casi todos y todas a aprender a enseñar en ese mundo. Es cierto que queda mucho por fortalecer, que las experiencias llevadas a cabo son preliminares, que los interrogantes abiertos son muchos, que para que no implique más trabajo hay que revisar cuestiones didácticas múltiples y que, efectivamente, no todos o todas lo disfrutaron. Pero también es cierto que aprendimos lo básico y con eso que ya sabemos alcanza para poner en juego la premisa de este marco: al mismo tiempo.

Consideremos estos tres ejemplos:

- *abordamos un problema de contaminación local interactuando virtualmente con expertos en suelos de otras zonas geográficas;*
- *diseñamos un proyecto de seguridad vial interactuando con escuelas de todo un municipio que implementamos en la vía pública a través de una campaña de prevención en lugares estratégicos; y*
- *creamos una aplicación tecnológica para prevenir situaciones de acoso contando con el asesoramiento virtual de desarrolladores y formamos a la comunidad para su utilización.*

En los tres ejemplos, la propuesta planteada, que debe conectar de modos diversos y a la vez profundos con los propósitos y los contenidos de la enseñanza en el nivel educativo en que se implemente, puede tener al mismo tiempo una expresión presencial –el análisis in situ del problema de contaminación; el diagnóstico en la calle de los problemas de seguridad vial y la vuelta a las calles para la implementación de la campaña; el diálogo en persona con víctimas de acoso– y una expresión virtual –el diálogo con especialistas, las fases de desarrollo llevadas adelante en plataformas de colaboración y las sesiones de formación para la comunidad–. A la vez, todas ellas son en cierta medida móviles. Por un lado, algunas acciones deberían ser preferentemente llevadas adelante en el mundo físico por su propia naturaleza y otras podrían hacerse virtualmente sin mayor dificultad. Por otro, algunas de las acciones que parece más

práctico realizar en el mundo virtual podrían eventualmente devenir presenciales, por ejemplo, en el caso de contar con expertas o expertos cercanos y dispuestos, podría ser interesante pedirles que se acerquen a la institución educativa. Todas estas son decisiones didácticas que podremos tomar en un análisis inteligente de las condiciones de implementación.

Las razones que justifican la simultaneidad son culturales y están profundamente conectadas con la revolución mental que vivimos en todos los órdenes en las últimas décadas. Tardó en llegar/nos pero ya no hay opción. Vivimos en dos mundos a la vez y los conocimientos se construyen del mismo modo. ¿Por qué creer que podemos seguir enseñando solo en uno? Los edificios escolares ya están abiertos, mayormente. Pero que eso suceda, no cambia el hecho de que tenemos que enseñar en los dos mundos al mismo tiempo.

Ahora podemos preguntarnos. ¿Cómo diseñaríamos la próxima clase que vamos a dar suponiendo que el edificio en el que enseñamos estuviera abierto para que suceda al mismo tiempo en los dos mundos? ¿Qué ocurriría en el mundo físico? ¿Qué puede plantearse allí del mejor modo? ¿Qué trae la experiencia en el mundo físico de riqueza a nuestra propuesta? ¿Qué expresión tendría a su vez en el mundo virtual aun cuando suceda en parte en el mundo físico? ¿Qué vale la pena que hagamos o que quede registrado allí? ¿Qué de lo que propongamos allí seguirá sucediendo más allá del tiempo de la clase? ¿Cómo acompañaremos esta continuidad en caso de que sea necesario hacerlo? Estas son solo algunas de las preguntas que se abren y que consideramos imprescindibles en el marco de una didáctica contemporánea.

Aclaremos esto: en aquellos casos en los que la enseñanza es virtual por definición de las instituciones educativas también será necesario tomar nota de su expresión en el mundo físico. ¿Por qué? Porque queremos cambiar ese mundo físico, hoy amenazado por el virus, en un sentido positivo. La educación que planteemos, en la modalidad y en el nivel educativo que sea, debe tener resonancias muy concretas también allí.

Les proponemos abrazar esta premisa como algo simple y, al mismo tiempo, como base de un marco que encare la revisión de lo que hacemos cuando enseñamos. La buena noticia es que estas son propuestas que podríamos sostener aun cuando los edificios

escolares estuvieran cerrados o fueran abiertos de modo parcial o intermitente, porque estamos liberándolas de su anclaje único en el mundo físico. Ya no se trata de transportarlas rápido y en general mal de un mundo a otro sino de darles la riqueza que les permite seguir siendo sin transformar su sentido, aun cuando las circunstancias nos tomen por sorpresa.

Ahora sí, recorramos el marco a través de sus dimensiones anticipadas en este gráfico.



**Gráfico – Un marco con horizonte de transformación**

### 1. Un horizonte de transformación

Hay un modo clásico de pensar lo que hacemos cuando educamos que tiene que ver con centrarse en la transmisión del saber ya construido y acumulado. Esta definición da lugar a posiciones diversas, desde aquellas que sin cuestionarla refinan modelos pedagógicos para hacer esa transmisión más controlable y eficiente, hasta las que la critican certeramente en el plano discursivo pero que no logran cambiarlas en sus prácticas.

Desde hace mucho tiempo aparecen ideas pedagógicas que permiten avanzar en un sentido diferente. Tanto los abordajes a favor del aprendizaje basado en proyectos como los que favorecen el aprender haciendo pusieron sobre la mesa la necesidad de construir algo nuevo en el transcurso del aprendizaje. También lo han hecho los

aportes de la psicología cognitiva cuando destacaron la importancia de favorecer la creatividad con una meta que, como sostuvo Howard Gardner (2008, pág. 142), “consiste en extender el saber, en cambiar los límites de un género, en guiar un conjunto de prácticas en direcciones nuevas y hasta aquel momento imprevistas”. Desde nuestro punto de vista, la idea más importante proviene de la pedagogía crítica y de Paulo Freire (1970), quien propuso una educación problematizadora que comprendiera el mundo y favoreciera inserciones transformadoras en él.

Antes de la pandemia ya registrábamos los enormes cambios que se producían en la sociedad y la cultura ante nuestros ojos. Con la pandemia este proceso se aceleró y se volvió mucho más incierto. Se abrieron interrogantes nuevos en casi todos los campos disciplinares mientras se hicieron más evidentes los límites de los modelos socioeconómicos dominantes. La pregunta más obvia es: ¿podemos seguir enseñando solo para la repetición y a lo sumo para la comprensión del saber que ya está construido? Claramente no. Nuestro marco necesita tener un horizonte de sentido distinto y propongo que esté dado por la promoción de transformaciones desde las prácticas educativas. Nos encantaría creer que la educación puede encender la llama de una transformación a nivel global pero no parece que sea tan sencillo en el corto plazo. Mientras tanto, consideramos que podemos crear pequeñas o grandes transformaciones en el mundo que nos rodea desde las prácticas de la enseñanza que llevemos adelante.

¿Es difícil abrazar este punto de vista? Depende de cuánto estemos dispuestos a cambiar. Si planeamos seguir aferrados y aferradas a los documentos curriculares como si estuviesen escritos en piedra, a los libros de texto elegidos hace años, a esas planificaciones usadas reiteradamente y a la creencia de que en esos dispositivos está contenido todo lo que nuestros estudiantes necesitan saber, entonces será muy difícil. Si en cambio logramos ver las recomendaciones curriculares como un objeto siempre interpretable, los conocimientos disciplinares como algo cuya construcción puede seguirse en vivo tanto en los sitios especializados como en las redes sociales y nuestras prácticas educativas como creaciones originales que van entretejiendo lo viejo y lo nuevo con un anclaje fuerte en la realidad local, entonces, podríamos encarar un trabajo no solo posible sino, además, propio del tiempo en el que nos toca vivir y

educar.

Pensemos una vez más en la pandemia de Covid-19. No hay en este momento un problema que nos preocupe más. Lo que sucede cambió nuestro modo de vida, nos llenó de preguntas para muchas de las cuales no tenemos respuestas, y también de miedo y angustia. Las estrategias de prevención fueron cambiando a lo largo de los meses –otra muestra de que el conocimiento es provisorio, ¡como si hiciera falta! – y transformaron nuestros hábitos, aunque vemos a diario muchas situaciones en las que las indicaciones no se cumplen. El impacto en la economía es un tema recurrente en los medios de comunicación. Las políticas sanitarias, incluidos los modelos matemáticos con los que nos explican la propagación del virus, también. Vemos cómo en menos de un año están cambiando los modos en que socializamos, trabajamos, jugamos, consumimos y nos educamos. Todas las esferas de la vida se están viendo afectadas de un modo u otro en formas que ni siquiera logramos comprender mientras la economía se contrae y la pobreza aumenta.

¿No hay acaso en esta crisis problemas suficientes que requieren que creemos nuevas comprensiones, conocimientos originales y soluciones transformadoras? Es evidente que sí. ¿Podemos hacerlo desde las instituciones educativas de todos los niveles? Por supuesto y por esto el horizonte que proponemos es el de empezar a crear proyectos educativos estructurados a partir de la búsqueda de transformaciones, con el alcance que creamos oportuno definir en función del nivel y los propósitos de la enseñanza. ¿Qué tiene que ver esto con las recomendaciones curriculares que orientan nuestro trabajo? Todo, porque esas recomendaciones no están –o no deberían estar– expresadas en el vacío sino encarnadas en la realidad de un tiempo y un lugar concretos.

*Gracias a la generosa indicación de Patricia Sarlé, tuvimos la oportunidad de ver un [video](#) producido por los jardines de infantes de Fontana, en Chaco, Argentina. Allí se presenta el recorrido realizado por los estudiantes a partir de las diferentes actividades que hicieron en sus hogares durante el aislamiento.*

*Claramente se van desplegando una serie de cuestiones curriculares –por ejemplo, la expresión verbal y no verbal, la experimentación de variadas*

*posibilidades de movimiento y el reconocimiento de los objetos que están contruidos con distintos materiales– que van cobrando sentido en relación con un contexto de pandemia del cual se habla y que es fuente de inspiración para todo lo que se crea.*

*Las propuestas docentes llegaron a los hogares, dieron lugar a actividades que fueron documentadas y volvieron a los y las docentes. Ellos y ellas las reconstruyeron en ese video, una obra original que fue hecha pública, compartida con las familias y seguramente vista por los propios niños y niñas en numerosas ocasiones.*

*Este maravilloso ejemplo muestra transformaciones que, si pueden encararse en el nivel inicial y con los edificios escolares cerrados, sin duda pueden también implementarse en cualquier nivel del sistema. Hay algo más en este ejemplo. El video se inicia con la voz en off de una de las docentes, que dice: “Las niñas y los niños son sujetos de derecho y tal como lo dice la convención [sobre los derechos del niño] tienen derecho a opinar en los asuntos que los afectan”. La claridad pedagógica y didáctica se apoya en una posición política que comparto.*

Comprender, opinar, recrear y transformar implican reconocer la realidad y el conocimiento como fenómenos no acabados ni definitivos. Involucrarnos con lo que sucede, dejar que atraviese las aulas y que emerja transformado en las voces y en las acciones de nuestros y nuestras estudiantes debería ser un propósito central de una educación contemporánea llena de sentido.

Sabemos que tomar la pandemia como objeto de transformación es un tema que genera debate. Algunos y algunas colegas señalan que las y los estudiantes están demasiado angustiados como para seguir insistiendo con la cuestión en clase. Creo que frente a la angustia lo mejor es comprender y recrear, sentir que hay algo, aunque sea mínimo, que se puede hacer y transformar. Las prácticas de la enseñanza no deberían ser la mano con la que intentamos tapar el sol.

¿Cómo podemos trabajar concretamente con un horizonte de transformación en nuestras aulas? Aclaremos que no deberíamos esperar que las transformaciones sucedan por generación espontánea. Eso no va a ocurrir y, si pasa, será una excepción.

Con lo cual las transformaciones deben ser anticipadas al diseñar nuestras prácticas de la enseñanza.

En primer lugar, consideramos importante definir horizontes de transformación que sería ideal que se acuerden y desplieguen en el plano de la institución educativa e, incluso, en articulación con otras instituciones y organizaciones. Hablamos de horizontes porque eso nos da la idea de un plazo más largo.

*Mejorar los indicadores de salud, revertir niveles de contaminación o prevenir efectivamente las enfermedades infecciosas en una comunidad son algunos ejemplos de horizontes posibles. Una institución educativa podría abrazar uno o más dependiendo de su identidad, historia, escala, entre otras circunstancias.*

En segundo lugar, podremos definir proyectos de transformación que sean implementados con la orientación de sentido que les da el horizonte.

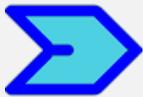
*La intervención en la comunidad para promover el abandono de hábitos sedentarios, la construcción de análisis críticos sobre contaminación, la identificación de sus orígenes, y la creación y desarrollo de una campaña masiva de prevención de enfermedades infecciosas son ejemplos de proyectos cuya puesta en marcha requerirá de una articulación rigurosa con esos contenidos curriculares que deben ser aprendidos, ahora con un sentido que los horizontes les aportan. Por el carácter de las problemáticas que abordan, los proyectos son de naturaleza interdisciplinaria y dan lugar a articulaciones efectivas entre materias.*

En tercer lugar, habrá que planear acciones de transformación.

*El diseño gráfico de un sistema de señales para promover las caminatas en la vía pública, la elaboración de un informe para divulgar los niveles de contaminación en puntos estratégicos o la creación de videos informativos sobre prevención de enfermedades infecciosas en adultos mayores son ejemplos de acciones que pueden dar buena cuenta de los procesos de aprendizaje del estudiantado y ser incluso evaluadas desde criterios específicos. Estas modalidades de trabajo corren el eje de la evaluación porque con el enorme compromiso que ayudan a generar todas y todos van teniendo la certeza de que*

*se aprende como nunca antes.*

Si se están preguntando qué hacemos con el currículum en esta aproximación, mi respuesta es que lo abordemos a través de los proyectos de transformación para darle mucho más sentido que el que jamás tuvo. Las y los estudiantes advierten rápidamente la diferencia entre ser una máquina de reproducir y hacer algo por mejorar sus propias vidas y las de su comunidad. Seguramente tendremos que cambiar modos de hacer, empezando por alterar el orden tanto de las prácticas como de los contenidos. Bienvenido sea el movimiento porque todos sabemos que lo que se estaba aprendiendo de todo aquello que reproducíamos era bastante poco.



Necesitamos darle un sentido a los aprendizajes que vaya más allá de la exigencia de fragmentos acumulados.

Este es un camino entre muchos posibles, pero es propio del tiempo en el que nos toca vivir, que nos enfrenta tanto a lo problemático de nuestra existencia como humanidad como a la necesidad de cambiar la realidad cuanto antes.

## 2. Producciones

En el modelo clásico el estudiante llega a clase y se sienta a esperar a que su docente le enseñe. Detengámonos en pequeños detalles que aportan evidencia. En la mayor parte de las instituciones educativas se mantienen ciertos ritos de entrada: todo el grupo ingresa al aula al mismo tiempo; no hay trabajo efectivo hasta que el o la docente entra; cuando lo hace, espera –a veces exige– que todos y todas estén dispuestos y dispuestas para el aprendizaje, y recién ahí empieza la clase. Desde hace años escuchamos que los y las estudiantes tienen que estar en el centro de las propuestas, discursos con poco efecto en el plano de las prácticas, si nos remitimos a los detalles anteriores. No solo el docente sigue en el centro, sino que lo hace para entregar su saber en un mundo en el que lo que nos rodean son las incertidumbres. Hay aquí algo para revisar de manera urgente.

Las ideas respecto de que el aprendizaje tiene que ser activo son a esta altura viejas, pero no dieron lugar a revisiones masivas del modelo clásico. Si volvemos al aula y a los detalles, lo que se espera, en términos generales, es que los y las estudiantes tengan una actitud pasiva. Hablan, se mueven o interactúan cuando media una autorización, explícita o implícita, y esperan indicaciones de sus docentes que los habiliten para actuar. Estos modos de estar en el aula están instalados con fuerza y se cuestionan poco. Forman parte del orden establecido y su alteración es vista como un desorden que no solo resulta molesto, sino que parece obstaculizar el aprendizaje. No es nuestra intención pedir que cambiemos esto, aunque nos encantaría. En primer lugar, nos parece crucial que lo reconozcamos y que tratemos de generar un motor diferente porque las y los estudiantes están listos para hacer y crear.

Por ello, proponemos acompañar la dimensión de las transformaciones con otra orientada a las producciones. Se produce tanto en el plano de los horizontes como en el de los proyectos y las acciones de transformación. No se produce de modo aislado o aleatorio sino con una cadencia propia de las transformaciones que se estén encarando. Retomamos un ejemplo del apartado anterior.

*Si estamos trabajando para prevenir de manera efectiva las enfermedades infecciosas en una comunidad, eso puede llevarnos a identificar y analizar estudios epidemiológicos existentes y a replicar algunas de sus dimensiones en la comunidad; a hacer entrevistas en profundidad a expertos en ciencias de la salud; a visitar, presencial o virtualmente, centros de atención, y hablar con autoridades y equipos profesionales para identificar necesidades de prevención; a estudiar las políticas de prevención implementadas localmente en temas de salud y su impacto; a identificar y estudiar campañas exitosas realizadas en la última década en este tema o en otros afines, y a dialogar con pacientes de riesgo para entender sus preocupaciones y el tipo de ayuda que necesitan, entre otras muchas posibilidades, y solo pensando en la primera fase del proyecto de transformación. En todos estos casos las y los estudiantes junto a sus docentes tienen que preparar sus intervenciones, visitar, investigar, entrevistar, dialogar, documentar y reportar sus hallazgos y análisis. Deben producir conocimiento, en ocasiones a partir del existente pero también otro de nuevo tipo.*

En ese proceso, las y los docentes podemos ir entramando los núcleos centrales del currículum. Consideremos a modo de ejemplo este propósito del ciclo básico de la educación secundaria:



La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.

Toda la producción que se pone en juego en el proyecto de prevención de enfermedades infecciosas puede, de modo natural, dar lugar a la consecución de este propósito.

*La escritura de textos tiene una razón de ser que va más allá del ejercicio o la tarea puntual. Se podrán escribir reportes e informes, que en algunos casos podrán ser descriptivos y en otros análisis complejos, también notas de campo, ensayos que integren argumentos surgidos de los análisis realizados y artículos de divulgación para hacer públicos en la comunidad cercana o lejana como parte de los avances del proyecto de transformación. El ejemplo se ubica en el ámbito de una materia, Lengua, pero lo esperable es que un proyecto de estas características sea llevado a cabo en una articulación entre materias. Resulta casi obvia la relación con Biología, pero podría haberla con Matemática, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana, por mencionar solo algunas de las posibilidades.*

*Será necesario definir también producciones en función de las acciones de transformación. No todos ni todas tienen que realizar las mismas tareas, como es evidente. Esto abre la puerta incluso a que algunos o algunas estudiantes o grupos de estudiantes abracen con mayor énfasis algunas áreas curriculares. Suena fuerte, pero en prácticas que hemos registrado en el transcurso de la pandemia aprendimos que los y las estudiantes distribuían ejercicios entre sus compañeros y compañeras según intereses o facilidad. Lo realizaba uno o una*

*para que lo entregaran todos y todas. Se trata de reconocer un fenómeno que sucede para, primero, hacerlo explícito, y luego, darle un sentido educativo que enriquezca el proyecto y favorezca aprendizajes más genuinos.*

¿Les parece que la propuesta es compleja? El nivel de complejidad no tiene por qué superar a los de las prácticas habituales. Lo que tenemos aquí es un problema real que da sentido a lo que los y las estudiantes producen. Esperamos que hayan reparado en cuán crítico es el rol que tenemos las y los docentes en proyectos como este. Si lo pensamos en términos de lo que podría ser una primera etapa, hay que generar o ayudar a generar una gran estrategia de indagación, documentación y comprensión. Las y los estudiantes pueden ser alentadas y alentados a trabajar en el diseño de esta estrategia, pero seguramente necesitarán orientación, ayuda, conexiones oportunas y en algunos casos los y las propios y propias docentes tendrán que hacer los contactos con otras organizaciones, planear encuentros y promover conversaciones. Toda la producción tiene que ser monitoreada, lo que ofrece múltiples oportunidades para las intervenciones docentes. Puede suceder que se estén poniendo en juego conceptos no pertinentes, que haya interpretaciones a mejorar, otras relaciones a establecer y revisiones a efectuar. Se trata de intervenciones muy distintas a aquellas que se hacen cuando los y las estudiantes trabajan con temas puntuales y problemas acotados.

A los efectos de sostener el proceso y hacer su seguimiento puede ser interesante distinguir tipos diferentes de producción.

En primer lugar, hay **producciones preliminares**, equivalentes a borradores. Pueden estar a disposición de los y las docentes y también del resto de la clase. Son objeto de revisión y de retroalimentación, pero está claro para todos y para todas que se trata de un trabajo en curso. Si leo un estudio reciente puedo escribir algunas hipótesis que luego eventualmente podrán dar lugar a una argumentación en un ensayo, pero no deberían ser juzgadas aún como producción.

En segundo lugar, se podrán alentar **producciones consolidadas**, que van cobrando este carácter en el transcurso del tiempo. En ellas el tratamiento de los temas debe ser adecuado desde una perspectiva curricular. Son trabajos que todos y todas tienen que comprender que se juzgan –sí, se evalúan– desde el punto de vista de lo aprendido,

pero con la tranquilidad que produce saber que pueden ser mejorados todas las veces que haga falta hasta lograr la mejor expresión posible en el plazo que se haya establecido para su finalización.

Finalmente, habrá **producciones públicas** a partir del refinamiento de las consolidadas o de su adaptación a los efectos de la divulgación ante diferentes audiencias. Este tipo de producción cumple el postulado de externalización planteado por Jerome Bruner (1997). Hoy hacer una producción pública es totalmente posible a través de las redes sociales, pero cuentan aquí también, y mucho, las producciones que se hacen de cara a la comunidad favorecida por la transformación. Es muy significativo para las y los estudiantes que lo que ellos y ellas construyen se haga visible incluso a través de los medios de comunicación. Con este tipo de inserciones nuestras instituciones van ganando relevancia como motores de producción de conocimiento e intervenciones valiosas para las familias y las comunidades.

Es evidente que las y los docentes debemos tener visiones amplias y a la vez complejas sobre los temas en cuestión y, cuando sea necesario, acudir a otros para seguir aprendiendo.



Cuando abrimos el juego a problemas reales aparecen preguntas que realmente no tienen respuesta y desarrollos que no están hechos.

Esto no es un problema; el verdadero problema es creer que sabemos todo cuando eso no es cierto. También tendremos que educar a las familias para que comprendan que esta modalidad de trabajo tiene propósitos, visiones, modos de hacer y ritmos diferentes, y ayudarlas a entender y poder acompañar el modo en que van sucediendo las intervenciones o devoluciones por parte de los y las docentes.

En el recorrido hasta este punto la dupla transformación-producción busca tensar la explicación del o la docente como eje del modelo clásico. Queremos reconocer ahora otra tensión en términos culturales. Cuando pensamos en nuestros y nuestras estudiantes como sujetos que producen, tenemos que identificar los modos en que lo hacen por fuera de las prácticas educativas. Si tienen acceso a dispositivos e internet es

probable que sean activas y activos consumidores y productores de contenidos, afirmación impensable hace unos pocos años atrás. En la última década niños, niñas y jóvenes no solo abrazaron las redes sociales sino algu

nas en particular, tales como YouTube, Instagram y el gran fenómeno de la pandemia, TikTok, todas definidas por su gran carga de contenido audiovisual y altamente interactivas. No solo consumen y producen contenidos, sino que los intervienen, comentan, *likean* y comparten. Entienden la lógica de lo que Jorge Carrión (2020) ha definido como “lo viral”. Comprenden ese ecosistema en el que producen contenidos sintéticos cuyo principal propósito es que se viralicen. Noten la tremenda diferencia con lo que seguimos procurando desde el trabajo en las instituciones educativas: la producción textual y extensa, que en general se pierde una vez que la tarea se entrega. Casi diría que estamos en presencia de dos extremos y el desafío es encontrar el balance. ¿Podemos alentar producciones que, siendo realizadas en el ámbito educativo, reconozcan estas tendencias culturales, las integren y, fundamentalmente, las valoren? Claro que sí, aunque entiendo que puede requerir una transición. Agregamos dos pistas para avanzar en este sentido. En primer lugar, podemos sumergirnos en esas redes sociales para reconocer cuánto hay en ellas de difusión de producciones de enorme calidad en campos especializados. En segundo lugar, es interesante ver aquellas propuestas académicas en las que las producciones se publican a través de Instagram con expresiones de excelencia.

Esta dimensión, que pone el foco en posibilidades creativas poco exploradas de la enseñanza, si bien como decía al inicio remite a una idea vieja, nunca tuvimos tantas chances como hoy de hacer un aprendizaje activo y creativo a partir de la fuerza y las posibilidades de los entornos tecnológicos. Lo que se crea tiene que salir de manera urgente del límite privado de los cuadernos y las carpetas en los que solo tiene valor en relación con las evaluaciones inmediatas y luego queda condenado al olvido. Hasta hace unas décadas a lo máximo que se podía aspirar, salvo situaciones excepcionales, era a las cartulinas y las carteleras en las aulas y los pasillos de las instituciones. No puede ser que esa idea siga funcionando como nuestro límite mental cuando podemos publicar una producción de nuestros estudiantes que en ese mismo momento puede ser vista o leída al otro lado del mundo.

Como ya habrán notado esta dimensión no solo dialoga estrechamente con las transformaciones sino que es la expresión más acabada de la premisa básica “al mismo tiempo”. Lo que vamos generando, no importa adónde estemos físicamente, se comparte en los entornos virtuales, ya sea en los acotados de las aulas virtuales o las plataformas de colaboración de las que se disponga a tal efecto o en las diversas posibilidades en las que se pueden hacer públicas en el tercer tipo de producción.

Con este enfoque, estén abiertos o cerrados los edificios escolares, la línea de producción seguirá siendo un pilar que sostenga el desarrollo de las propuestas pedagógicas, además de llevar nuestro modo de concebir la enseñanza a su próximo nivel.

## Encuentros

El marco que vamos desplegando tiene hasta acá una premisa, “al mismo tiempo”, y dos dimensiones: transformaciones y producciones. Es probable que ustedes estén preguntándose cuándo se enseña. Todo eso –la simultaneidad, la búsqueda de transformación, la estructuración a partir de la producción– es parte del diseño y la práctica de la enseñanza, pero es cierto que está faltando dar sustancia a una pieza crucial para este marco: los encuentros entre docentes y estudiantes, y también, eventualmente, los intercambios con otros y con otras. Asumamos por un momento que con esto estamos haciendo referencia a lo que conocimos hasta acá como “la clase”. Nuestra aspiración es que cada encuentro tenga sustancia y vida propia, que sea un momento en el que todos y todas queramos y necesitemos participar.

¿Qué tiene un encuentro educativo que lo hace único? Lo más importante es que lo que suceda nos permita salir siendo distintos y distintas de como entramos, tanto a docentes como a estudiantes. Que nos cambie en un sentido positivo. Que aprendamos algo, por pequeño que sea, que se quede con nosotros y nosotras por mucho tiempo o para siempre. Pero este es solo el punto de partida.

Un encuentro debe configurar una experiencia viva y vivaz. No es un o una docente hablando y estudiantes escuchando con la posibilidad de hacer preguntas para que su docente hable más aún sobre contenidos que están en libros de autores, libros de texto, Wikipedia y otras fuentes. La experiencia puede, y debe, llevarnos, cuando

corresponda, a esos contenidos ya creados y desplegados en materiales diversos, pero no es en sí misma un acto de repetición de información un poco más o un poco menos interpretada o enriquecida. La experiencia debe estar diseñada para que ofrezca un recorrido temporal e incluso espacial. Nos vamos moviendo a medida que sucede y eso alienta nuestro compromiso, nuestros sentidos, nuestras ganas de preguntarnos y de comprender, de transformar lo que nos rodea y de crear. Pasan cosas. Hay una sucesión de eventos y queremos ser parte de esa experiencia porque lo que allí sucede nos emociona y nos conmueve.

¿Esto puede suceder en todos los encuentros? ¡Claro que sí! Pero si les parece excesivo juguemos con esta hipótesis de trabajo: no ocupemos el tiempo en el que no llegamos a crear una experiencia transformadora con explicaciones. Busquemos otras opciones, tales como expandir el tiempo de producción –presencial o virtual–, que puede ser individual, grupal o con el curso completo. Allí pueden estar sucediendo cosas diferentes en función de las distintas acciones de transformación y con distintos ritmos. Acotemos el tiempo de los encuentros del curso completo a aquellos en los que sabemos que va a ocurrir una experiencia valiosa.

*Si, volviendo a un ejemplo anterior, los y las estudiantes realizaron –como parte de su proyecto de transformación sobre enfermedades infecciosas– una indagación sobre la historia de las pandemias a partir de la cual crearon infografías por grupos, el encuentro puede estar dedicado a sorprenderse con los distintos aportes, compartir aprendizajes y debatir conclusiones. En una línea distinta, representantes de los distintos grupos pueden constituir un panel de expertos que presenten sus hallazgos a un especialista de la comunidad que los interpele en el momento de la discusión. Las posibilidades son múltiples y, evidentemente, tienen que estar definidas en función del nivel y de las articulaciones disciplinares contempladas en el proyecto.*

En el encuentro también deben tener lugar conversaciones valiosas. Podríamos decir que lo que hace valioso el encuentro es que conversemos. Retomamos la conceptualización de Nicholas Burbules (1999) sobre el diálogo en la enseñanza para afirmar que los encuentros deberían estar dedicados al diálogo divergente en el que no hay interpretaciones únicas, sino construcciones de sentido en función de diferentes

articulaciones conceptuales. Para los momentos convergentes donde se busca promover respuestas o conclusiones definitivas puede haber otro tipo de propuestas en soportes diversos. Por ejemplo, la exposición de una argumentación que llega a una afirmación concluyente puede ser videograbada. La gracia del diálogo en el encuentro es que no sabemos dónde nos puede llevar y eso es lo que lo hace más emocionante. ¿Las y los docentes estamos preparados para llevar adelante estas conversaciones? Por supuesto, aunque podamos admitir que tal vez no sea lo que nos sale más espontáneamente. Nuestra formación hace que tendamos a la convergencia, a llegar rápidamente a las mismas conclusiones que algunos textos elegidos y a cerrar ese proceso parcial para seguir avanzando. Es una formación que viene de un mundo que ya no existe.



Tenemos que darnos el tiempo y la chance de empezar a saborear el gusto de la conversación, incluso de aquella que solo sirve para hacernos nuevas preguntas que no tienen respuestas fáciles, reconociéndonos en nuestras historias y diferencias, generando intercambios de modos amorosos, pero a su vez críticos de modo tal de ir tramando nuevas formas de reconocimiento mutuo y colaboración a partir de la palabra.

El encuentro puede ser también el ámbito de una creación, conectada con una producción preliminar o una consolidada, o de la preparación de una que será hecha pública. Muchas veces producir creativamente requiere un encuentro en el que participamos todos y todas porque todos y todas, desde lo que venimos estudiando y haciendo, tenemos algo para aportar o tan solo por el simple hecho de que se aborda el proyecto de transformación en el que participamos como colectivo de un curso. La creación puede iniciarse con la puesta en común y el análisis de lo que se viene haciendo y, a partir de allí, imaginar, diseñar y crear.

*Si volvemos al ejemplo anterior, las infografías que reconstruyen las historias de la pandemia podrían haberse compartido antes en un museo virtual y el encuentro podría estar de lleno dedicado a construir un relato colectivo de ciencia ficción sobre una pandemia en 2050, con ilustraciones incluidas.*

Finalmente, cada encuentro podría dejar una marca a la que regresar. Una grabación, una minuta, una reconstrucción narrativa, una imagen construida en colaboración, una foto de un momento relevante, una producción realizada en su desarrollo o una historia en las redes sociales y, de todo eso, tomar lo que tenga más sentido para el proceso educativo. No es un “Bueno, por hoy terminamos, retomamos acá la vez que viene” sino un final de fiesta con esa foto en la que todos y todas queremos estar para recordar para siempre el momento que vivimos.

Si el encuentro es experiencia, diálogo y creación, el foco tiene que estar puesto en cómo arrancarle al espacio -también al físico- las mejores condiciones para acompañar esos procesos.

*Por ejemplo, la realización de una intervención artística que dé cuenta de todo lo aprendido hasta el momento del encuentro en un proyecto de transformación puede hacerse en un pasillo o en un patio observando todos los protocolos que haga falta. Un debate a partir de un panel de estudiantes interviniendo como expertos y expertas puede tener lugar en un espacio del patio que con escritorios reubicados es ambientado como un auditorio. Cualquiera de estas actividades puede ser documentada de modos diversos para integrarse al proceso educativo o hacerse pública, según sea definido por las y los docentes.*

Si los edificios escolares están abiertos de modo pleno el valor del encuentro seguirá siendo el mismo: clases como experiencias que vale la pena que tanto estudiantes como docentes vivamos. Únicas, inolvidables y que nos dejen huellas. ¿Todos los días? Ojalá. ¿No les parece posible? Mientras nos movemos hacia ese horizonte, construyamos condiciones para que en las aulas sucedan cosas distintas. Por ejemplo, que haya una libertad que nos permita entrar y salir, reagruparnos según nos lo demande la creación, poner nuestros cuerpos y dejar que el movimiento nos atraviese y encontrarnos con muchos otros y muchas otras mientras vamos entendiendo que eso también es estar en clase.

Todo junto configura una propuesta didáctica reinventada que, al mismo tiempo, deberá tener su expresión virtual, ya sea porque se necesita para dialogar con otras personas y organizaciones, porque estamos compartiendo lo que vamos produciendo,

porque estamos documentando los procesos o porque vamos haciendo públicas algunas producciones, entre otras opciones.

La vuelta a los edificios escolares no es una vuelta al mundo de antes de la crisis del Covid-19 porque sencillamente ese mundo ya no existe y esas escuelas, tampoco. Nosotros no somos ni volveremos a ser los mismos.

## Colaboración

Las transformaciones, las producciones y los encuentros son dimensiones del marco que se expresan, al mismo tiempo, en el plano presencial y virtual, en consonancia con los modos en que se construye el conocimiento en la contemporaneidad. Si nos referimos a este último, necesitamos reconocer que uno de sus rasgos definitorio es su carácter colectivo, lo cual me lleva a integrar las colaboraciones como otra de sus dimensiones fundamentales, reconociendo que tampoco es algo novedoso. La psicología sociocultural y la psicología cognitiva ya en el siglo pasado pusieron foco en la importancia de aprender con otros y con otras y entramos a este siglo declarando que la colaboración iba a ser una de las habilidades fundamentales a desarrollar. ¿Rediseñamos las prácticas de la enseñanza en consonancia con estos saberes y declaraciones? Podríamos decir que solo en casos ejemplares.

La colaboración sin duda es aprender con otro/s, pero es mucho más. Es reconocernos como sujetos diferentes pero unidos y unidas por el vínculo y el afecto. Es respetarnos y confiar, acercarnos para ayudarnos y sostenernos en el amor solidario, y acompañarnos en la complejidad vital del recorrido de nuestra historia educativa.

Con toda esta impronta, no podemos esperar que la colaboración se genere espontáneamente: tiene que ser una parte central de lo que se favorece desde las propuestas de enseñanza.

Salir del modo “otro trabajo en grupo” para que la colaboración se convierta en una dimensión central de las propuestas requiere tener la inspiración de una cierta épica. Empieza al entender que lo que podemos hacer juntos y juntas es distinto de lo que podemos hacer cada uno y cada una por su lado o compitiendo entre nosotros y nosotras. Esa fuerza puede venir de los horizontes de transformación. No se trata de

resolver una tarea más y no es trabajar en grupo porque así lo indicaron esta vez. Es tener la convicción profunda de que de la colaboración emergerá algo que nos permitirá vivir mejor y que nos transformará dejando en nosotros huellas perdurables. Va más allá del indudable valor psicológico del aprendizaje en colaboración para erigirse en una ética de la colaboración con un sentido político. En un mundo que atraviesa una crisis global sin precedentes, con modelos económicos agotados y donde nuevos fanatismos están al acecho, ¿no es acaso urgente dedicar nuestros esfuerzos educativos desde muy temprano a alentar la colaboración en favor de la igualdad y la inclusión, el cuidado mutuo y los derechos humanos? Si están de acuerdo en este punto, todavía todo está por hacer.



No alcanza con declarar la importancia de la colaboración –eso lo hacemos desde hace años–; necesitamos encarnarla en las prácticas educativas.

Con la inspiración de los horizontes de transformación, el mejor organizador de la colaboración es la producción y, subrayo esto, desde el primer día de clases en un grado, año o curso. Solemos pensar, cuando empezamos las clases, que tiene que pasar mucha agua bajo el puente –explicaciones, lecturas, más explicaciones– hasta que los y las estudiantes puedan, recién entonces, producir. Estamos en presencia de otro pequeño gran detalle que revela una posición respecto del conocimiento. El inexorable sesgo aplicativo que aparece con toda su fuerza: primero se aprende, luego se aplica. Y después, en general y como bien nos enseñó David Perkins (1995), se olvida. La realidad problemática tiene que ser el punto de partida de las propuestas educativas y no el de llegada. Eso abre el juego a que las y los estudiantes puedan dimensionar la complejidad, recortarla, avanzar en su comprensión a la vez que se ponen en juego las conceptualizaciones que correspondan según las orientaciones curriculares y las definiciones docentes, e intervenir en ella para transformarla. Y es en ese juego en el que colaborar empieza a tener más sentido que trabajar individualmente.

Aunque la producción sea un buen organizador de la colaboración, queremos subrayar la necesidad de que las modalidades de colaboración sean objeto de diseño como los

son otros aspectos de las prácticas de la enseñanza.

*Un curso con podría iniciarse con una actividad en la que todo el grupo colabore con el propósito de conocerse, identificar sus trayectorias, encontrar afinidades y plantear interrogantes que se socialicen para sentar las bases de lo que será luego una matriz de construcción compartida. Si no lo hacen habitualmente, por favor, considérenlo. Es una manera sencilla de empezar a construir un “nosotros y nosotras” con identidad propia. Necesitamos conocernos para poder aprender juntos y juntas y, aun cuando nos conozcamos, entender cómo estamos en ese momento particular de nuestra historia. Si ahora están pensando que esto es posible solamente en situaciones de enseñanza presencial, aseguramos aquí que no. Hasta un grupo de WhatsApp permite sostener un inicio de estas características, por ejemplo, a través de una semana en la que las y los estudiantes pueden presentarse a través de fotografías acompañadas de preguntas, obras de arte que son próximas a sus historias o audios o videos cortos en los que comparten sus expectativas. A partir de allí se podrían articular el proyecto y las acciones de transformación con la línea de producción en momentos iniciales que son de realización individual, por ejemplo, la formulación de ciertos interrogantes. Luego se colabora en pequeños grupos en los que se hacen indagaciones preliminares a partir de una consolidación de las preguntas individuales. Después estos grupos pequeños se unen en otros medianos que colaboran en la construcción de reportes en temas puntuales que son presentados al colectivo del curso para generar una producción general integrada, construida entre todos y todas para ser dada a conocer a la comunidad. El ejercicio puede terminar con una reconstrucción metacognitiva que vuelva a ser individual. Sintéticamente, podríamos decir que la propuesta se abre y se cierra con actividades individuales y que, entre ellas, se dan colaboraciones en grupos que se amplían en momentos sucesivos.*

Ahora les proponemos pensar en otro ejemplo en el que la aproximación es completamente diferente.

*Se inicia con una indagación colectiva realizada con intensidad durante varias horas. Las y los estudiantes pueden tener roles diferentes: hacer contactos con*

*otros y otras informantes, buscar en centros de investigación, sistematizar y etiquetar lo que se encuentra y organizar el equipo para que todo fluya son algunas de las posibilidades. A partir de esa inmersión se puede pasar a trabajar en grupos medianos para la construcción de análisis y luego en grupos más pequeños para el prototipado de líneas de intervención. En este contexto se pueden reservar momentos individuales dedicados a la realización de reconstrucciones críticas del proceso en curso. La acción puede finalizar con un hackathon en el que el colectivo del curso diseña una aplicación.*

Hagamos algunas consideraciones sobre estos ejemplos. La primera es que el diseño siempre estará entramado con los proyectos de transformación y sus temáticas. Lo que aquí presentamos es solo un ejercicio a los efectos de mostrar la ductilidad que puede, y debe, tener el diseño de la propuesta. La segunda es que es necesario tener en cuenta el tiempo que conlleva este tipo de abordaje. Cualquiera de los ejemplos anteriores podría llevarse adelante en una semana, un mes o varios meses, dependiendo de los alcances del proyecto de transformación. Lo que es seguro es que no puede llevarse a cabo en una clase de cuarenta minutos. La colaboración requiere un tiempo que tiene que estar contemplado cuando creamos la propuesta didáctica. Lo contrario es hacer que la actividad grupal sea una simulación. Un “como si” que termina siendo liderado por estudiantes más avanzados o mejor dispuestos mientras los otros y las otras miran lo que sucede y no aprenden.

Todas las colaboraciones a las que hicimos referencia hasta aquí se dan dentro del grupo de un grado, un año o un curso, pero el abanico de las otras colaboraciones posibles es enorme. Veamos algunas líneas que me resultan particularmente significativas.

Las **colaboraciones cruzadas** dentro de la institución educativa. Tengamos en cuenta que estas remiten a colaboraciones entre estudiantes más o menos grandes o más o menos avanzados en el proceso educativo dadas las estructuras graduadas y secuenciadas por edades generalizadas actualmente, aunque no son las únicas posibles. Pensando en los horizontes de transformación a escala institucional, las colaboraciones cruzadas parecen naturales, pero habrá que diseñarlas buscando que sucedan de un modo que resulte óptimo para los aprendizajes.

*En la escuela primaria, por ejemplo, pueden construirse preguntas con aportes de todos los grados, pero a continuación los trabajos de investigación serán encarados solo por estudiantes de los grados superiores que luego compartirán sus resultados*

Las **colaboraciones con pares** en otras instituciones educativas. Estas son magníficas oportunidades de conocer las realidades de otros contextos y de dialogar con otras culturas. Requieren una mayor planeación cuando se ponen en juego distintos idiomas y diferentes franjas horarias. Tienen la fuerza de la colaboración en el marco de encuentros que pueden volverse inolvidables.

Las **colaboraciones con la comunidad**. Son propias de la búsqueda de transformación de problemas reales. No solo surgen porque se requiere comprender las problemáticas que motivan la intervención, sino que se alimentan con los saberes populares. La construcción de aportes valiosos ubica a la institución educativa como motor de construcción de conocimiento relevante y de formación de la comunidad en aquello que se ha producido.

Las **colaboraciones con especialistas disciplinares**. Al contrario de lo que puede creerse estas no son las más habituales. El saber experto llega a las prácticas educativas a través de los libros y, más recientemente, de videos. La presencia de otras voces es bastante excepcional. Sin embargo, la construcción de conocimiento original requiere este tipo de interacciones, entre otras cosas porque es la mejor vía para dar cuenta de los debates actuales, de aquello que se está investigando y de sus límites. Una ventaja considerable de este tiempo es la presencia de estas voces en las redes sociales porque las interacciones pueden producirse allí mismo. Claro que siempre es potente que aparezcan en el momento oportuno en un encuentro que se convierta en la evidencia clara de que el conocimiento disciplinar es una materia viva que también se puede construir en clase.

Las **colaboraciones con autoridades políticas y otros y otras tomadores y tomadoras de decisión**. Estas colaboraciones son críticas para que las intervenciones que se puedan generar desde las instituciones educativas logren convertirse en verdaderas transformaciones, ya sea porque son inspiradoras de políticas o bien porque llegan a

implementarse como acciones efectivas en la esfera de lo público.

Como en las otras dimensiones, nos detenemos para reflexionar sobre su potencia en la presencialidad y en la virtualidad, cosa que en esta última me parece particularmente interesante. La colaboración dialoga con las dimensiones anteriores mientras discurre en su propio “al mismo tiempo”. La decisión sobre en qué plano se prefiere que ocurra cada momento de colaboración es de las y los docentes y, ojalá, en acuerdo con sus estudiantes. Los momentos de reconstrucción individual, por su propia definición, no parecen necesitar un momento de encuentro. Para las actividades realizadas por grupos pequeños y medianos, su despliegue en un encuentro podría dar lugar a la identificación de posibles sinergias. Incluso podría crearse el rol del que “lleva y trae”. Las instancias colectivas de reconstrucción son aquellas en las que los encuentros son muy recomendables, pero no necesariamente tienen que ser presenciales. Esa es una decisión de otro carácter. ¿En qué casos sería deseable que fuera presencial? Diría que cuando se necesite poner el cuerpo, si no fuera porque creo que el cuerpo también tenemos que ponerlo en la virtualidad. Pero claramente sería interesante que sea presencial cuando nos proponemos construir algo que tiene un sustrato material. Una instalación artística hecha de materiales reciclados, una quinta de verduras orgánicas o la maqueta de una ciudad operada por robots tienen ese sustrato. Si enseñáramos en la modalidad presencial y por alguna razón no podemos estar en las aulas físicas podríamos encontrarnos para construir una instalación artística 3D, prototipar una quinta o construir una ciudad virtual. Tal vez estén pensando: “No es lo mismo”. Pero reconozcamos que los procesos cognitivos pueden no ser tan distintos y, si lo son, puede incluso que sean más complejos y que en cierto sentido nos preparen mejor para el futuro. Dicho esto, sigamos esforzándonos para construir un futuro que nos guste: salvemos la huerta orgánica.

Desde hace tiempo diferentes plataformas tecnológicas, algunas concebidas específicamente para la educación, se centran en el desarrollo de sus funcionalidades de colaboración integrando, entre otras cosas, aquellas que reconocieron como fortalezas en las redes sociales. Estas, por su parte, se fueron sofisticando para darnos mejores experiencias de interacción. Por supuesto, también se convirtieron en fuente de un control opaco, logrado a partir de toda la información que les entregamos a

cambio de pertenecer.

Es necesario enseñar a comprender estos mecanismos desde la educación temprana, a develarlos y a controlar a los que nos quieren controlar. Usar la fuerza colaborativa para construir plataformas contrahegemónicas (Snircek, 2018) requiere saber colaborar y haberlo aprendido en la escuela. Esos entornos, al ser comprendidos, pueden convertirse en contenido y continente de nuestros horizontes de transformación.

¿Qué plataformas elegir para sostener las colaboraciones de sentido educativo? Tenemos una posición tomada a favor de experimentar con las tendencias culturales que emergen y especialmente con aquellas de las que participan los niños, niñas y los y las jóvenes. Pero dentro de un proyecto de transformación son tantas las acciones que hay que llevar adelante que seguramente lo más interesante sea combinar diferentes entornos, los más potentes para el tipo de colaboración del que se trate. Además, en el último tiempo las instituciones fortalecieron sus entornos formales, en general, campus virtuales, que pueden funcionar como un punto de confluencia y organización claro y estructurado de las múltiples aplicaciones que se usen. Pero jamás limitaría las posibilidades de colaboración a las funcionalidades que estos ofrecen. Deberían evolucionar de un modo que me resulte realmente sorprendente para hacerme cambiar de opinión.

Tenemos que enseñar a colaborar, pero además necesitamos tejer una red donde esa colaboración sostenga y eduque en reconocimiento, empatía y solidaridad. La construcción del conocimiento en la contemporaneidad es más colectiva que nunca. La construcción de una realidad mejor y la resistencia para que nadie salga del sistema también lo son.

## **El valor de los reconocimientos**

Si desde las prácticas de la enseñanza, sea cual fuere el nivel educativo y el área de conocimiento, logramos llevar adelante un proyecto de transformación que mejore la vida de la comunidad, con mayor o menor alcance institucional, todos los actores involucrados, empezando por las y los docentes, empezarán a tener la convicción de que allí se aprendió sustantivamente y la obsesión periódica por la evaluación se

diluirá. Lo constatamos en muchos casos de enseñanza poderosa.

*Estudiantes que generaron soluciones para las plagas que afectaban los cultivos de sus familias agricultoras, hicieron juegos para teléfonos celulares a partir de las obras de artistas locales, crearon soluciones de energías alternativas para sus comunidades, lograron controlar y prevenir problemas de contaminación fluvial en ríos cercanos a las escuelas, generaron aplicaciones tecnológicas con alertas de prevención para sus municipios y diseñaron soluciones viales adoptadas por las políticas locales, entre muchos otros ejemplos excepcionales.*

En todos estos casos los docentes tuvieron la misma certeza: sabían que sus estudiantes habían aprendido muy bien los contenidos curriculares y no necesitaban generar evaluaciones tradicionales para constatarlo.

El marco de horizontes de transformación, producciones, encuentros y colaboraciones tiene que poder integrar un nuevo modo de pensar la evaluación no patológico, como sostiene Edith Litwin (1998), y más ecológico, al decir de Howard Gardner (1997). Una evaluación que se corra del control burocrático y acompañe los aprendizajes de un modo más natural y en el momento justo. A este efecto quiero proponer los reconocimientos como una nueva dimensión del marco.

Mientras se produce, se aprende. Hay una acción en curso como parte de un proyecto que requiere hacer –investigar, diseñar, crear, interactuar, reportar– en articulaciones virtuosas con los contenidos curriculares. Cada producción es una evidencia de lo que se está aprendiendo y de los procesos cognitivos que se están poniendo en juego. Y, como se trabaja al mismo tiempo en el plano físico y virtual, aquello que se hace y produce está quedando registrado, a la vista de docentes y de quienes estos decidan, incluidos los demás estudiantes de un curso. ¿Es posible trabajar con todo lo que queda documentado? ¿Todas las evidencias son relevantes? No necesariamente. Habrá que tomar decisiones de diseño, acordadas con el estudiantado para hacer el proceso lo más transparente posible, en lo referido a qué se va a elegir para analizar. Los portfolios, que ayudan a la documentación de los aprendizajes, y las rúbricas, que reconocen los logros en función de criterios estructurados de modo claro y comprensible, van en la línea que propongo. La solución puede ser incluso más

sencilla. Cuando el o la docente ve que un o una estudiante o un grupo de estudiantes que colabora domina un concepto porque lo pone en juego en su producción o genera una intervención que da cuenta de habilidades consolidadas, lo hace explícito y lo registra. Una suerte de: “Acá aprendieron, que conste en actas”.

¿Qué trae esta dimensión a las prácticas educativas? Tiempo y aire. Se reconoce, se documenta y se celebra lo que se aprende. ¿Qué sucede si alguien que no está comprendiendo adecuadamente un tema o un grupo no logra salir adelante en la acción que le fue asignada? Hora de intervenir para enseñar lo que haga falta del modo más oportuno. A veces alcanzará con un señalamiento; en otras, habrá que ayudar y, en ocasiones, habrá que explicar porque el proceso lo requiere. También puede pasar que todo fluya y entonces habrá que hacer los reconocimientos oportunamente y dejar que las y los estudiantes continúen trabajando. Todo en este esquema debería resultar más relajado y natural.

Los avances teóricos en el campo de la evaluación, tanto desde el punto de vista conceptual, poniendo énfasis en su carácter formativo y en la mirada cualitativa, como desde instrumentos -como los mencionados: portafolios y rúbricas-, no alcanzaron para desmontar un sistema concebido previamente, en el que con una cierta periodicidad hay que hacer un corte que asigne un valor a lo aprendido –o no– por todos y todas. Trabajar desde el reconocimiento busca interpelar esa matriz y llega para cada uno y una o muchos y muchas en el momento justo en el que el aprendizaje sucede. Registra lo que se aprende y reconoce lo que falta solo a los efectos de ofrecerle una propuesta mejor.



La expresión virtual de lo que las y los estudiantes van produciendo es el ámbito ideal para trabajar los reconocimientos.

*Supongamos que están encarando un trabajo de campo exploratorio como primera fase para el desarrollo de una intervención. Para ello tienen que crear instrumentos de indagación y deciden hacer entrevistas en profundidad. Estas*

*entrevistas, en su formulación, pueden poner en juego conceptos importantes para la materia o el área. Su buena construcción podría ser objeto de un reconocimiento. Luego esas entrevistas se van a implementar, y pueden ser registradas de diferentes maneras. En esos registros aparecen otras oportunidades de generar reconocimientos individuales o grupales. A medida que ese material empírico se sistematiza y analiza a partir de criterios que pueden ser construidos por los y las estudiantes o indicados por sus docentes aparecen otras nuevas posibilidades de efectuar reconocimientos, y así sucesivamente en función de las etapas que se hayan planeado. Una entrevista mal construida puede no recibir un reconocimiento y sí una devolución orientada a su mejora. Su ajuste y buena implementación por parte de los y las estudiantes dará cuenta de aquello que fue aprendido y, ahora sí, puede ser reconocido.*

Todo lo que se produce en un proceso de aprendizaje puede ser revisado, arreglado, enriquecido y mejorado las veces que haga falta. Por eso necesitamos alterar profundamente nuestra concepción del tiempo a partir de elegir algunos proyectos de transformación y abandonar la vana intención de repetir todo el conocimiento construido en la historia de la humanidad. Al mismo tiempo, la idea es que nos libremos de los habituales rasgos punitivos que tienen las intervenciones evaluativas, que solo generan temor y expulsión y no mejores aprendizajes.

¿Cómo podríamos hacer efectivos los reconocimientos? Es posible ser muy creativo, habida cuenta de las posibilidades que ofrece cada una de las soluciones tecnológicas que estemos usando. Supongamos que las y los estudiantes están documentando su producción en un grupo de WhatsApp porque su docente ha entendido que es la mejor opción disponible. El o la docente podría ir realizando allí reconocimientos a lo que se comparte a partir de una intervención general en la que haga explícitos ciertos aportes destacados. A veces los reconocimientos estarán dirigidos a construcciones potentes, individuales o grupales, según la modalidad de trabajo, y en otras ocasiones a pequeños pero grandes avances. Cómo y cuándo realizarlos son preguntas que deberían volverse habituales en los escenarios contemporáneos en lugar de seguir repitiendo las mismas consideraciones sobre la evaluación que hacemos desde hace

años sin que en las prácticas nada haya cambiado sustantivamente. Lo cierto es que podemos ir aprendiendo cuál es la mejor cadencia a través de aproximaciones sucesivas. Compartimos aquí algunas alternativas en WhatsApp, pero que son fácilmente transferibles a otras aplicaciones.

**Reconocimientos específicos en el momento justo.** El o la docente los realiza cuando aparece una construcción que los merece. Puede ser a través de comentarios que subrayan ciertos aspectos o destacan la producción de una manera más global.

**Reconocimientos generales ligeramente diferidos.** Al cabo de las intervenciones de uno o dos días de producción el o la docente genera comentarios sobre todo lo que apareció. Puede reconstruir los aportes en categorías más generales y enfatizar cuestiones que son importantes para el colectivo del curso. Esto puede hacerse a través de un texto, un audio o un video, idealmente breves.

**Reconocimientos reconstructivos al cabo de un período de tiempo establecido.** Al cabo de un cierto tiempo (a definir según el proyecto) podemos mirar todo lo producido de un modo analítico, a los efectos de reconocer y celebrar todo lo que allí sucedió. Este reconocimiento puede llegar al grupo a través de un video –también corto, siempre corto– que integre imágenes de sus producciones a la vez que destaque el valor de esos aportes para el proyecto de transformación.

Cada uno de estos reconocimientos tiene que encarnar la trama de lo producido, sus contenidos y los procesos puestos en juego. No es el “Sobresaliente 10” o el “Muy bien, siga adelante” del modelo tradicional con su sesgo conductista. Es una comprensión cabal, comprometida y amorosa del proceso de construcción de conocimiento de las y los estudiantes. Siempre tiene que expresarse a la manera de un juego balanceado en el que quede claro que los y las docentes están presentes y atentos y atentas y, a la vez, dan espacio para seguir construyendo; que valoran lo que se está haciendo pero que aquello que requiera mejora va a tener el apoyo necesario para que eso suceda. En definitiva, se trata de devolverle a la evaluación la humanidad propia del proceso educativo.

Hay otros reconocimientos que pueden venir de los otros actores comprometidos en las colaboraciones: otros y otras estudiantes, especialistas, miembros de la comunidad,

entre otros. Aquí serán docentes y estudiantes quienes construirán decisiones compartidas acerca de hacer visibles los procesos de producción preliminares o consolidados a este efecto. Para las producciones que alcanzan la esfera de lo público, espero que sean merecedoras de todos los reconocimientos posibles en función de su aporte a la transformación.

¿Cuáles son los principales desafíos? El primero, dar reconocimientos a todos y a todas en función de los avances en sus producciones. El segundo, subrayar que este reconocimiento refiere a los avances en la producción y el aprendizaje de cada estudiante, de grupos y del colectivo en una perspectiva solidaria y no meritocrática. El tercero, mejorar a través de los reconocimientos lo que Jerome Bruner (1997) define como sentido de agencia, haciendo que cada estudiante crea en sus posibilidades de hacer y transformar. En síntesis, se trata de reconocer, apoyar y seguir enseñando hasta que todas y todos los estudiantes terminen el grado, año, ciclo o curso.

## Una exploración

Como esta zambullida fue un poco más extensa aquí dejamos algunos materiales cortos para explorar. Es importante, lo señalamos una vez más, que nos ubiquemos en la escena de la revolución mental (Baricco, 2019) y desde allí pensemos en la necesidad de generar marcos diferentes que nos permitan crear prácticas que capturan en su trama la complejidad del conocimiento contemporáneo, físico y virtual a la vez.



### Artículos

Area, M. y Adell, J. (2021). "Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 83-96. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>

### Videos

- Mariana Maggio presenta el libro Educación en pandemia (2021): <https://www.youtube.com/watch?v=EV4xCEH-SXs>

### Entrevistas

- Mentasti, S. y Mozotegui, M. (2020). Entrevista a Mariana Maggio: "Este es nuestro mejor momento de la historia para desarmar el modelo clásico y hegemónico de enseñanza". Revista Argentina De Comunicación, 8(11), 360-373.

Disponible en: <https://www.fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/70>

- Jorge Carrión entrevista a Alessandro Baricco (2020)  
<https://www.cccb.org/es/multimedia/videos/alessandro-baricco-y-jorge-carrion/233356>
- Jorge Carrión sobre Lo viral (2020)  
<https://www.youtube.com/watch?v=EV4xCEH-SXs>
- Entrevista a Alessandro Baricco sobre Tehe Game (2019):  
[https://elpais.com/elpais/2019/06/10/ideas/1560175024\\_342422.html](https://elpais.com/elpais/2019/06/10/ideas/1560175024_342422.html)

## Una excursión

Esperamos que esta sea la mejor excursión del viaje porque ya no viajarán en soledad sino en grupo. Un grupo entusiasta, con ganas de cambiar cosas y de inspirarse de cara al futuro.

Les pedimos que:

- ✓ Establezcan un horizonte de transformación. Uno que les importe, que aborde un problema real en la comunidad y, especialmente, que sea relevante para sus estudiantes.
- ✓ Armen una propuesta sobre cómo lo encararían: propósitos, fundamentos, marco, actividades centrales, plazos, articulaciones... Todo aquello que consideren que necesitan tener muy claro para abrazar ese horizonte y generar transformaciones.
- ✓ Creen el mapa de las finalidades educativas que están desplegando, los contenidos centrales y las habilidades que el estudiantado necesitará desarrollar.
- ✓ Establezcan un recorrido pedagógico posible que aborde al mismo tiempo acciones en el ámbito físico y en el ámbito virtual.
- ✓ Identifiquen los entornos virtuales en los que van a llevar adelante la

propuesta, tanto los más institucionales como los públicos. Hagan aquí una evaluación realista de las posibilidades con las que cuentan ustedes, las instituciones que intervienen y los y las estudiantes en sus hogares.

- ✓ Establezcan cómo se realizará el seguimiento y monitoreo en vistas a la mejora continua de la iniciativa y, especialmente, cómo se documentará para luego analizar y reconstruir críticamente la propuesta.

Les proponemos que cuenten el proyecto grupalmente en un video o audio que no dure más de dos minutos dirigido a quien crean que debe escucharlo para darles apoyo: equipo directivo, comunidad de la escuela, supervisión o autoridades educativas de la jurisdicción. Pueden usar un editor de video.

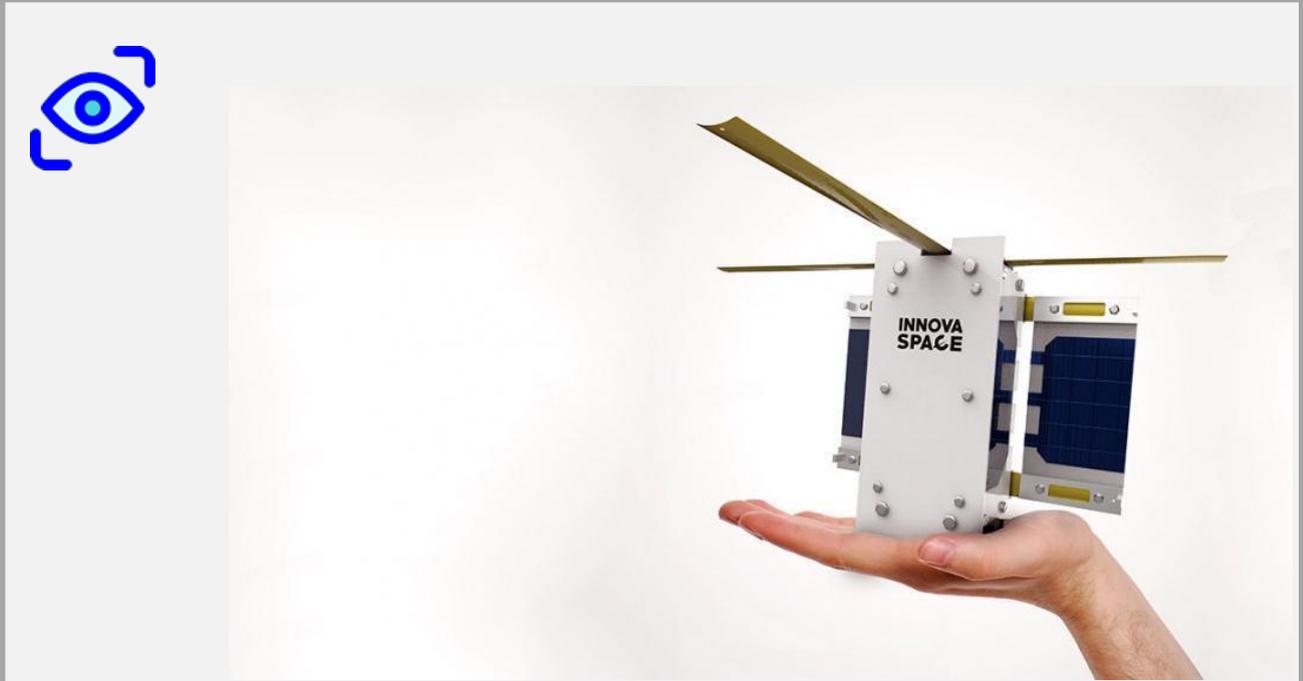
Les pedimos que suban su video o audio a **Proyectos con horizontes de transformación**.

Sería muy interesante que como resultado de la excursión... ¡quieran hacer el proyecto! No solamente ustedes sino todos y todas los y las que ayudaron a pensarlo y, especialmente, los y las estudiantes.

## Una ensoñación

Cerremos los ojos y veamos nuestra experiencia ya implementada. Pensemos en el reconocimiento de la comunidad a nuestros y nuestras estudiantes por sus aportes. En el interés de los medios públicos por conocer lo que se creó. En los y las colegas que se acercan para preguntarnos cómo lo hicimos y pedirnos consejo y apoyo.

Cuando vuelvan a abrir los ojos vean esta imagen:



Y disfruten esta noticia:

**El primer minisatélite argentino nació en un aula de una escuela pública marplatense**

<https://www.telam.com.ar/notas/202201/580366-minisatelite-san-martin-libertadores-america-cabo-canaveral.html>

¡Nos vemos en el último tramo!

## Bibliografía de referencia

Area, M. y Adell, J. (2021). “Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 83-96. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>

Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires, Argentina: Anagrama.

Bruner J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid; Visor.

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

Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: A. W. de Camilloni y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Argentina: Paidós.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.

Snircek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

## Créditos

Autores: Mariana Maggio

Cómo citar este texto:

Maggio, Mariana (2023). Clase Nro 3: Renovar los marcos. 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/)