

Experiencias Educativas

Experiencias Educativas:
Artículos sobre experiencias educativas (producto de investigaciones o sistematización de resultados evaluados)



Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones.

Mariana Maggio

Universidad de Buenos Aires
mamaggio@microsoft.com

Citación recomendada

MAGGIO, Mariana (2014). «Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones». En: *InterCambios*, n°1, junio.

Resumen

Los desafíos de la enseñanza universitaria en los escenarios de la contemporaneidad son múltiples y complejos. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen oportunidades para abordarlos a partir de una didáctica superior revisada y de la realización de construcciones creativas sostenidas por sentidos de carácter pedagógico innovador. El artículo aborda esta problemática y presenta marcos para el desarrollo de propuestas didácticas enriquecidas a partir de las nociones de enseñanza poderosa e inclusión genuina. Comparte, a modo de ejemplo, búsquedas y construcciones realizadas en el seno de prácticas de la enseñanza universitaria reales, en cuestiones tales como los programas, las actividades propuestas en clase y la evaluación. Esas prácticas son objeto de análisis y reinterpretación y dan lugar a la construcción de nuevas aproximaciones conceptuales para una didáctica de la enseñanza superior. Finalmente, ofrece algunas proyecciones a la luz del reconocimiento de las tendencias culturales y las nuevas formas de inteligencia colectiva. A partir de la idea de inmersión, ensaya algunas consideraciones sobre el desarrollo de una didáctica recreada con el propósito de aproximarse a prácticas de las cuales tanto docentes como alumnos emerjan con una capacidad ampliada para generar transformaciones críticas en el mundo que los rodea.

Palabras clave: didáctica superior, tecnología educativa, enseñanza poderosa, inclusión genuina, didáctica inmersiva.

Presentación

Los desafíos de la enseñanza universitaria en los escenarios de la contemporaneidad son múltiples y complejos. La articulación entre lo político y lo institucional, en el marco de la sociedad global, sostiene prácticas de la enseñanza que oscilan entre la tradición y la búsqueda de transformación. Las tecnologías de la información y la comunicación generan oportunidades para una enseñanza universitaria enriquecida, pero también pueden ser, con su aura de pretendida modernidad, el sostén

de prácticas clásicas, poco relevantes o superficiales. En este artículo propongo marcos y recorros búsquedas de mis experiencias en las prácticas de la enseñanza en el grado y el posgrado universitarios. Esas prácticas son construcciones creativas sostenidas por sentidos de carácter pedagógico y didáctico y asumen riesgos que, en ocasiones, es difícil anticipar. En todos los casos esas prácticas son objeto de análisis y reinterpretación a partir de las perspectivas teóricas de una didáctica de la enseñanza superior.

Marcos para enriquecer la enseñanza

La universidad como objeto de estudio exige la puesta en juego de marcos críticos y dimensiones de análisis entrecruzadas de modo complejo. Este es un ejercicio fundamentalmente político que se profundiza a partir de la ubicación de ese objeto como foco de investigación dando lugar a construcciones teóricas más ricas y sólidas. En mi trabajo como docente e investigadora universitaria y tecnológica educativa a lo largo de más de dos décadas, participé en proyectos que centraron este esfuerzo en la enseñanza como práctica, como objeto de investigación y como ámbito para el desarrollo de innovaciones educativas. Fue allí que tuve la oportunidad de desarrollar las consideraciones teóricas que configuran una suerte de marco para este trabajo. En primer lugar, me preocupa distinguir la enseñanza cuya fuerza se expande en el seno de la propia clase y perdura en el recuerdo de aquellas prácticas que nos marcaron, a la que denomino enseñanza poderosa (Maggio, 2012). Los docentes que llevan adelante propuestas de enseñanza poderosa se destacan por lo que crean en clase y por lo que dejan, que resulta perdurable en el tiempo para aquellos que fueron sus alumnos. Entre los rasgos de la enseñanza poderosa se destacan:

- Da cuenta de un abordaje teórico actual con referencia al estado del arte, al modo o modos vigentes de entender los temas sustantivos de un área o campo reconociendo debates, controversias, interrogantes abiertas, matices y vacíos.

- Permite pensar al modo de la disciplina, haciendo explícitos los marcos a partir de los cuales el conocimiento se construye, se valida, se interpela y se vuelve a construir dando cuenta del conocimiento como una construcción provisoria que se produce en un encuadre epistemológico que también lo es.

- Mira en perspectiva, enseñando a cambiar de puntos de vista, no solamente con referencia a los enfoques

teóricos que propone sino respecto de la propia propuesta de enseñanza, que bien podría ser, para bien o para mal, diferente.

- Está formulada en tiempo presente, como concepción y creación que reconoce los avatares del contexto político, social, cultural, institucional, grupal y personal en su dimensión cotidiana y que al hacerlo se carga de relevancia.

- Ofrece una estructura que en sí es original, a partir de la búsqueda sostenida de propuestas creativas en una perspectiva didáctica.

- Conmueve y perdura dejando huellas que nos acompañarán a lo largo de la vida y a las que podremos volver recurrentemente para reconocer tanto en lo que aprendimos como en nuestra capacidad de aprender.

En la sociedad contemporánea la enseñanza poderosa realiza su fuerza aprovechando las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Por una parte, por el entramado que las tecnologías ofrecen a los campos de conocimiento, con especial referencia a internet por la oportunidad de acceso a la información incluyendo: los diarios del mundo sobre los temas del día que tienen que ver con un área de especialidad, los proyectos claves, las investigaciones recientes, los trabajos referenciados por los pares, las actividades que los colegas llevan adelante, sus publicaciones e intercambios en línea. Cuando el acceso tecnológico genera oportunidades para el agiornamiento diario deja de ser una opción para convertirse en una suerte de necesidad vinculada al conocimiento especializado. En lo didáctico este reconocimiento se expresa en la noción de inclusión genuina que busca dar cuenta, en el plano de las prácticas, de los modos en que las nuevas tecnologías se entranan en los procesos de construcción de conocimiento en general y de modo específico por campo. La inclusión genuina reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja y emula en el

diseño de la práctica de enseñanza.

Por su parte los ciudadanos, y especialmente los adultos jóvenes que constituyen la mayoría de nuestros alumnos en el grado de la educación superior, empiezan a participar masivamente en las redes sociales y otros fenómenos de la cultura digital. Como docentes nos cabe la responsabilidad de reconocer estas tendencias sociales y culturales para capturarlas en las prácticas de la enseñanza a los efectos de dotarla de relevancia en términos de subjetividad.

Tenemos entonces una doble problemática que abordar y articular: la necesidad epistemológica que surge cuando reconocemos que las tecnologías sostienen la trama de la construcción del conocimiento en la actualidad y la tendencia cultural por la cual la subjetividad de los jóvenes está profundamente atravesada por las tecnologías en la sociedad contemporánea. Los programas gubernamentales masivos de acceso a computadoras personales y los esfuerzos de las instituciones por poner a disposición de la enseñanza entornos tecnológicos de vanguardia ofrecen una oportunidad enorme a la necesidad epistemológica y al reconocimiento de las tendencias sociales y culturales. Los docentes tenemos la responsabilidad de aprovechar estas oportunidades para reflexionar sobre nuestras prácticas de la enseñanza, reconocer sus limitaciones y recrearlas con el propósito de acercarnos a versiones más poderosas y perdurables.

Búsquedas

Al revisar prácticas de la enseñanza superior para concebir propuestas nuevas propias o en situaciones de formación o asesoramiento a colegas, uno de los primeros ejercicios que considero necesario realizar es el análisis del programa de la materia o seminario. Y en numerosas ocasiones reconozco que allí se encuentra el primero de los obstáculos, en aquello que, por el contrario, debería ser la expresión de una propuesta inteligente y facilitadora. Son programas

que reflejan aproximaciones clásicas, centradas en los objetivos de logro de los alumnos, a los que se les suma una serie infinita de contenidos que parecen funcionar como especie de sumatoria, en que las articulaciones o integraciones que dan sentido no son obvias y las orientaciones pedagógicas suelen brillar por su ausencia. Habida cuenta de esta crítica, nos propusimos diseñar programas que reflejaran, a modo de anticipación, la propuesta de enseñanza de la materia o seminario por dictar. Quiero señalar dos ejemplos en este sentido.

El primero, el programa del seminario Innovaciones en la educación de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires del año 2010, que se presenta así:

Como primera búsqueda este programa ofrece un recorrido en seis planos que suponen operaciones cognitivas de diferente complejidad con referencia a la innovación. Con el espíritu de la formulación clásica de los objetivos de la enseñanza se proponen infinitivos verbales, ya no asociados a logros por cumplir sino a procesos de construcción de conocimiento por favorecer, entrelazados con el temario, la propuesta metodológica y la evaluación del seminario. Esta formulación intenta recuperar de alguna forma el sentido complejo del conocimiento en torno de un tema, en este caso la innovación. Más allá de la operación instrumental necesaria (propósitos, contenidos, metodología, evaluación, bibliografía) se concibe una aproximación a la innovación como proceso complejo de construcción de conocimiento a través de la rememoración, la experimentación, la imaginación y el análisis crítico y constructivo.

El programa define cuatro unidades en el plano de los contenidos: 1) recordar la innovación; 2) comprender la innovación; 3) crear la innovación, y 4) pensar la innovación. En el plano metodológico propone experimentar la innovación de la siguiente manera:

La innovación será abordada en las clases presenciales del seminario como búsqueda de construcción asociada a relatos, problemas, casos, proyectos y diferentes expresiones de la cultura y el arte. Cada

uno los objetos paradigmáticos seleccionados por la docente o el grupo serán objeto de recreación y reconstrucción teórica, a la vez que se irá sistematizando el encuadre metodológico para la innovación en la clase en general y en las propias clases del seminario. Las instancias virtuales serán espacios de experimentación de nuevos entornos tecnológicos en vistas a la construcción de innovaciones pedagógicas en colaboración.

En el plano de la evaluación, ofrece la posibilidad de volver a pensar la innovación mediante un trabajo que dé cuenta de un proceso de análisis teórico y epistemológico sobre la innovación con repercusiones para las prácticas de la enseñanza de un docente, grupo de docentes, institución o en el marco de las políticas educativas.

Así planteado, este programa aborda el objeto innovación a partir de una mirada que se complejiza en cada una de las instancias del seminario incorporando diferentes enfoques, dimensiones y operaciones de sentido que buscan, en cada instancia, ir a un nivel comprensivo de mayor profundidad y más integrador. Fue muy interesante observar cómo, en gran parte de las producciones realizadas en la evaluación, los maestrands recuperaron el esquema analítico ya propuesto en el programa. Esta constatación refleja que el programa así concebido configuraba ya un aspecto de la propuesta de enseñanza y, a partir de él, los alumnos pudieron reconocer oportunidades para el aprendizaje.

Como segundo ejemplo, el programa de la materia Fundamentos de Tecnología Educativa para los alumnos de la carrera de grado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires realiza una búsqueda de sentido semejante, aunque diferente en su formulación. En el plano de los contenidos el programa incluye cinco unidades y tres articulaciones que presento a continuación:

Unidad 1. La tecnología educativa, campo y política
Primera articulación. Las enseñanzas memorables
Unidad 2. Los caminos del conocimiento

Unidad 3. La escuela, el adentro y el afuera en las escenas de la contemporaneidad

Segunda articulación. La escuela red y las redes de conocimiento

Unidad 4. Las propuestas de tecnología educativa como acto creativo

Unidad 5. La investigación en tecnología educativa

Articulación/dislocación - Escenarios para el futuro

Por un lado, las unidades constituyen bloques con una fuerte consistencia interna, sostenida por un título que es a la vez un nombre propio. A lo largo de la cursada, «campo y política», «camino», «adentro y afuera», «acto creativo» e «investigación» cobran fuerza como nombres o etiquetas en su referencia a abordajes, dimensiones de análisis teórico, autores e ideas. El sentido de desarrollo de las unidades, más allá de sus múltiples entrecruzamientos, es progresivo de la 1 a la 5. Por su parte, las articulaciones constituyen modos retrospectivos de mirar lo ya enseñado en otro nivel de análisis y a partir de dimensiones diferentes que permiten revisar su significado. La articulación «Las enseñanzas memorables» ahonda en perspectivas didácticas interpretativas que ponen a salvo a las propuestas de la tecnología educativa de potenciales marcas instrumentalistas o tecnocráticas y las ponderan por lo que generan en tanto enseñanza, a partir de su sentido moral. La articulación «La escuela red y las redes de conocimiento» instala una metáfora de la época para volver a pensar las instituciones educativas y alentar la construcción de nuevas visiones que permitan revisarla y cargarla de sentidos contextuales propios de su tiempo. La articulación «Escenarios para el futuro» ofrece, a modo de epílogo, perspectivas para pensar por adelantado, sin intentar hacer futurismo banal sino comprometiendo la mirada del tecnólogo educativo en una dimensión política y utópica.

En la clase inaugural de la materia, el programa se presenta en su totalidad generando anticipaciones y aperturas que luego son recapturadas a la hora del desarrollo particular de cada

unidad. En este marco, las unidades 1 a 5 se introdujeron secuencialmente, con referencia a objetos y situaciones de la realidad reciente. A continuación se presentaron las articulaciones siguiendo la secuencia inversa, es decir, empezando por la última, «Escenarios para el futuro», y terminando por la primera, «Las enseñanzas memorables», porque, una vez más, el sentido pedagógico que sostiene las visiones, propuestas y prácticas de la tecnología educativa es, en el abordaje propuesto, lo que justifica todas sus construcciones.

En ambos ejemplos, la propuesta que sostiene el programa se ve ampliada por los diversos soportes electrónicos usados, ya sea para registrarla y darla a conocer, para compartirla con los alumnos y con otros, para intervenirla a partir de modos multimediales más o menos complejos o para enriquecerla en ejercicios interpretativos realizados en diferentes momentos del dictado de los cursos. En cada una de estas «vueltas» sobre el programa como propuesta de enseñanza, la tecnología usada ayuda a hacer explícitas tanto las decisiones del docente como las miradas y contribuciones de los otros. El programa es un documento vivo que cada vez que se revisa cobra relevancia tanto para el que enseña como para el que aprende.

Hasta aquí, elegí el programa como objeto central de las búsquedas por su rasgo intrínseco de mayor anticipación, aunque deba ser objeto de reconstrucción permanente. En esta línea de búsquedas quiero hacer también mención a la preparación de materiales y clases. La perspectiva didáctica clásica puso el centro en la anticipación, es decir, en la planificación: importan la clase que se va a dar, la preparación de la explicación, los apuntes que la sostendrán, los materiales que se van a usar, las actividades que se van a proponer, las tareas para después de la clase y el modo en que se evaluará, entre otras de las decisiones que los docentes deben tomar por adelantado. Lo que sucede es que, en general, estas anticipaciones

terminan convirtiéndose en estructuras poco flexibles que, al considerarse terminadas, pueden ser repetidas indefinidamente.

Sostengo, entonces, que el carácter de búsqueda se expande a cada uno de los aspectos que configuran la enseñanza, desde la selección de los materiales, la bibliografía y el diseño de las clases hasta otras intervenciones tales como la concepción de las propuestas evaluativas tanto de la enseñanza como de los aprendizajes. La anticipación, a diferencia de la planificación clásica, que generaba una propuesta lista para usar, de punta a punta, es en sí misma una búsqueda, una apuesta, la formulación de un desafío, que debe a su vez ser objeto de revisión y reconstrucción permanentes y, especialmente, a partir de la puesta en práctica. Un material que se selecciona puede tener sentido una sola vez, en una clase, para un grupo y en un día particular y en eso consiste su valor. Lo mismo podríamos decir de una propuesta de clase o de un diseño evaluativo. En otros casos el valor trasciende el contexto particular, cuestión que podemos reconocer, también, como parte de una búsqueda que mira hacia atrás y reconstruye críticamente la práctica vivida. En estos casos, aquello que formulamos puede revisarse, enriquecerse, transformarse o cambiar de sentido en función de cada implementación. Lo que sigue a cada anticipación es una búsqueda cuyo significado educativo real emerge en el plano de la práctica. Es allí, en la práctica misma, que la búsqueda deviene construcción como tipo de operación didáctica que profundizaré a continuación.

Construcciones

En la implementación de prácticas de la enseñanza superior ponemos en juego ideas y propuestas orientadas por las finalidades educativas. Buscamos favorecer la comprensión genuina, los aprendizajes profundos y el pensamiento de vía alta a la vez que desarrollamos una *expertise* sostenida

por perspectivas críticas y conciencia epistemológica. Ahora bien, ¿cómo se plasman estas búsquedas en el plano de las prácticas reales y concretas? Quiero compartir aquí algunos ejemplos.

En el tiempo y espacio de las primeras clases de un curso suele implementarse la evaluación diagnóstica o prueba de nivel para verificar lo que los alumnos saben sobre los temas requeridos a modo de conocimientos previos. La versión extrema de este abordaje es aquella que requiere que los alumnos vengan, ya no en las primeras clases sino en todas, con el tema estudiado para someterlo a una verificación semejante que garantice las condiciones para su aplicación en situaciones de práctica. En general todas estas versiones comparten la secuencia «enseñar-aprender-aplicar» (Torp y Sage, 1999), de escaso valor para la comprensión profunda. Se apoyan en la capacidad de repetir conocimientos conceptuales que no atraviesan el plano de la información y se aplican en secuencias repetitivas que solamente tienen valor en los términos de ejercicios escolarizados. Una propuesta sencilla desde el punto de vista metodológico, que llevamos adelante desde hace algunos años, revisa estas prácticas y revela que es posible abordar las mismas preocupaciones con una mirada diferente con respecto al conocimiento. En la primera o segunda clase y en articulación con la presentación del programa, proponemos un ejercicio colectivo en que los alumnos expresan lo que esperan de la materia, lo que creen que van a aprender, lo que desean saber. Lo que los alumnos expresan se registra en un documento que es posible conservar y revisar las veces que se considere oportuno a lo largo del curso, incluso después de finalizarlo. Pero lo que da relevancia a estas reconstrucciones es que lo que los alumnos plasman en cada versión transparente lo que saben del tema. Versiones protodisciplinarias, concepciones estereotipadas y conocimientos rituales, entre otros, quedan reflejados en un documento público en cuya reconstrucción to-

dos nos sentimos comprometidos de modo que, en sucesivas versiones, se acerque al estado del arte y a las formas contemporáneas de saber especializado. Una estrategia sencilla, apoyada en el soporte tecnológico adecuado, carga de nuevo sentido cognitivo el reconocimiento de lo sabido.

En el desarrollo de la materia o curso hay un espacio central, incluso en aquellas clases identificadas formalmente como teóricas, para el trabajo grupal. Aquí nuevamente enfrentamos algunas tradiciones que, más allá de la innovación pretendida, devienen ritos que se van vaciando de sentido a medida que se implementan. El trabajo en grupos orientado a que cada grupo desarrolle un tema y lo presente utilizando un software de apoyo a presentaciones parece recrear la modalidad expositiva cuando en realidad la desplaza a los alumnos constituidos en grupos cuya dinámica no siempre es de colaboración.

Con el propósito de enriquecer estas modalidades, generamos trabajos de construcción original en clase con la convicción de que la mente creativa (Gardner, 2008) configura un escenario de posibilidades que puede explotar o no según las ofertas que hacemos. A modo de ejemplo quiero presentar la propuesta que llevamos adelante¹ en ocasión de la inauguración del laboratorio del Programa Conectar Igualdad² en Argentina concebido como:

... el espacio de experimentación del Programa Conectar Igualdad donde se generan ideas y desarrollan propuestas educativas que promueven el uso creativo de las tecnologías y el diseño de experiencias interactivas basadas en el juego.

El primer aspecto que quiero resaltar es que la realización misma de la propuesta implica trabajar en el reconocimiento de los fenómenos de la realidad cotidiana que atraviesan la materia en el transcurso de su dictado.

La creación del laboratorio en la ciudad de Buenos Aires es una cuestión relevante para el análisis de la especialidad, pero no era posible anticiparlo en el momento de preparación del programa y la propuesta de la materia. En ese sentido consideramos que la enseñanza exige un alerta cotidiano sobre aquello que emerge como relevante en cada campo, que desde hace años buscamos capturar en los diarios y hoy se ve hiperfacilitado por las redes sociales. Entendemos que la enseñanza tiene la obligación de identificar estos emergentes y convertirlos en objeto de su propuesta. En nuestro caso, el desarrollo del tema en curso refería a la unidad 2 del programa, «Los caminos del conocimiento», cuyos contenidos son:

Entornos diversificados de aprendizaje. Redes para el conocimiento, el intercambio, la colaboración o el entretenimiento. Movimientos estudiantiles. Redes científicas y mundos virtuales. De los desarrollos multimediales a la convergencia de los medios. De la sociabilidad y el consumo a la construcción y gestión colectiva de conocimientos. Internet como entorno de producción. Realidades híbridas.

La clase recorrió los temas en un diseño articulado con la presentación del laboratorio,³ y los alumnos profundizaron los contenidos teóricos en función de una actividad en la que, en grupos, generaron propuestas acerca de lo que el laboratorio debía ser. Estas fueron presentadas en el transcurso de la clase y resignificadas en otro plano a partir de abordajes teóricos más complejos, en este caso, la dialógica de los seis principios de la esperanza en la desesperanza (Morin y otros, 2003). Las presentaciones de los alumnos (realizadas en afiches) fueron reconstruidas como documento textual que a su vez fue dado a conocer a través de redes sociales en días sucesivos a la realización de la actividad. En su transcurrir a través de las redes,

Alejandro Piscitelli, director del laboratorio, divulgó el texto en una publicación digital propia.⁴

En el transcurso de la experiencia, los alumnos que se forman en tecnología educativa no fueron sujetos de la transmisión del tema, que gira en torno al conocimiento en la contemporaneidad, sino que produjeron las consideraciones analíticas necesarias para poder generar una construcción propositiva rigurosa que fue reconocida públicamente y esperamos que haya contribuido a la reflexión de los responsables del laboratorio sobre su diseño. En un juego de espejos, «los caminos del conocimiento» se vieron encarnados en la producción en la clase y en el más allá de la clase, tanto desde la perspectiva de los docentes como de los alumnos.

Entiendo que cabe aquí una reflexión sobre lo sencillo o complejo que puede resultar realizar este tipo de proyecto cuando sentimos que no siempre hay emergentes tan pertinentes u oportunos como el que acabamos de presentar. En lo personal creo que casi siempre los hay cuando a diario, esforzada y rigurosamente, se tiene un alerta sobre los movimientos del campo de la especialidad. A veces no son tan cercanos como lo fue la creación del laboratorio para la materia Fundamentos de Tecnología Educativa, pero, dado que los campos se mueven y la producción del conocimiento se expande, sería extraño que no encontráramos un fenómeno del cual dar cuenta en cada una de las materias que enseñamos.

La actualidad entra al aula como potencia y nos da la oportunidad de apalancarnos en la creación, que aborda la provisionalidad para generar el deseo de saber. Por supuesto, es posible usar un abordaje semejante para trabajar sobre casos paradigmáticos o problemas centrales que no necesariamente emergen en el transcurso de la cursada pero son de plena vigencia

1 En el marco de la materia Fundamentos de Tecnología Educativa referida en el apartado anterior.

2 Véase <<http://conectarlab.com.ar/>>.

3 Véase <<http://prezi.com/ohrcrswig3aq/presentacion-conectarlab/>>.

4 Véase <<http://www.ilhn.com/blog/2012/05/16/interlink-headline-news-6316-del-miercoles-16-de-mayo-de-2012/>>.

en tanto objetos de conocimiento. En clases posteriores a la aquí presentada, los alumnos realizaron una propuesta de producción sobre una «escuela creativa» que llevó a la construcción de una suerte de decálogo sobre los rasgos que debería tener una escuela transformada. Una vez más, esta producción se publicó y sigue expandiéndose como idea y propuesta a través de las redes sociales.

Como último ejemplo de construcción voy a referirme a una realizada en relación con la evaluación, que suele aparecer como esa suerte de prueba de fuego en la que muchas innovaciones se acaban o desvirtúan su sentido. Desde hace años buscamos generar evaluaciones que nos permitan seguir enseñando y que en su diseño exijan atravesar progresivos niveles de complejidad y hacer reconstrucciones sucesivas. Este recorrido nos fue alejando de las formas instituidas de evaluar para concebir el instrumento y aproximando a otras que parecen reflejar de mejor modo la puesta en juego de los saberes en las prácticas reales, no escolarizadas. En 2012 generamos una instancia de examen parcial para el grado en la que contamos con un invitado experto en los temas de la materia que a la vez se desempeña como funcionario a cargo de un proyecto emblemático para la tecnología educativa en América Latina. Los alumnos, como parte de la situación evaluativa, escucharon la presentación en vivo del invitado, interactuaron mediante preguntas en una secuencia de tiempo establecida y recibieron algunos materiales complementarios sobre el proyecto. A partir de allí se les propuso que analizaran el caso a la luz de los abordajes teóricos de la materia y generaran propuestas fundamentadas para el enriquecimiento del proyecto. La producción debe incluir una reconstrucción, también teórica, de carácter metacognitivo, metaanalítico, metafórico u otro, apelando a los modos de representación que se consideren oportunos. La producción de los alumnos, original

y compleja, es evaluada atendiendo a criterios definidos por el equipo docente para esta evaluación en particular, con foco en que en todos los casos la construcción ponga en juego los contenidos de la materia en una perspectiva aggiornada y especializada. En aquellas situaciones en que la producción requiere profundización o mejoras, vuelve a los alumnos para su revisión. La evaluación, así planteada, emula situaciones que los tecnólogos educativos atravesamos a diario. Sigue siendo una evaluación que permite cumplir el requisito formal de calificar y acreditar, pero es a la vez una evaluación en la que se continúa construyendo sentido en relación con lo que se enseña y lo que se aprende.

Proyecciones

Las búsquedas y construcciones que presenté en los apartados anteriores son, en casi todos los casos, sostenidas, enriquecidas y expandidas por tecnologías de la información y la comunicación que no juegan el lugar de aparato sino que las atraviesan, en tanto prácticas, en modos que son culturales y en otros, diseñados por el docente, que tienen valor pedagógico y didáctico. Ahora bien, necesitamos reconocer que, al mismo tiempo que llevamos adelante estas prácticas y las reconstruimos teóricamente, el conocimiento sigue cambiando en el marco de una sociedad que, al decir de Piscitelli (2011: 30), se encuentra en:

... una deriva que, al cambiar las condiciones materiales de la cognición, cambia la cognición y el contenido mismo.

Los modos de conocer se transforman a la vez que enseñamos. Prepararnos para la docencia implica reconocer estas transformaciones permanentes que atraviesan tanto los campos que son objeto de nuestra enseñanza como a los sujetos que son nuestros alumnos y a nosotros mismos. Estas transformaciones, en la perspectiva de Rose (2011: 2), se dan en el ámbito de las tecnologías:

*Internet es un camaleón. Es el primer medio que puede actuar como todos los medios —puede ser texto o audio o video o todos los anteriores—. Es no lineal, gracias a la World Wide Web y la revolucionaria convención del hipertexto. Es inherentemente participativa, no solo interactiva en el sentido de que responde a nuestras órdenes, sino a la manera de un instigador que constantemente nos urge a comentar, a contribuir y a sumarnos. Y es inmersiva, lo que significa que podemos usarla para ir tan profundo como deseamos sobre aquello que nos importa.*⁵

Rose analiza magistralmente los fenómenos de la cultura contemporánea enfocándose en aquellos cuyo valor y sentido para la enseñanza necesitamos seguir estudiando: los videojuegos, las películas y las series de televisión que experimentan nuevos formatos y, especialmente, las novedosas formas de interacción entre todos ellos, que potencian la expansión de movimientos de fans globales, comunidades involucradas y participativas que construyen conocimiento de modo colectivo. Para Rose la combinación del impacto emocional de nuestra capacidad humana para contar y vivir historias con el involucramiento en primera persona de los juegos crea una experiencia poderosa. Internet sirve, en este sentido, a nuestra necesidad de profundizar y estar involucrados.

Como docente universitaria siento un profundo compromiso con la transformación que encuentra su sentido en la construcción de una sociedad cada vez más justa y democrática. Cuando pienso en mis alumnos pocas visiones me inspiran más que la idea de verlos involucrados y queriendo ir, cada vez, a un lugar de mayor profundidad. Resulta en cierto modo paradójico que los fenómenos de la cultura que provocan esa inmersión deseada estén muy lejos de las propuestas que llevamos adelante en la enseñanza universitaria, especialmente cuando los tecnólogos educativos pasamos décadas estudiando las teorías de la comunicación en

sus diferentes abordajes y aportes. Por eso considero que, en términos de proyecciones, hoy se imponen el reconocimiento y un estudio riguroso y sistemático de las propuestas que, por fuera de las instituciones escolares, están creando esas inmersiones que dan lugar a la constitución de comunidades donde el saber se desea y se construye colectivamente, como plasmación efectiva —no meramente declarada— de la inteligencia colectiva. En primer lugar, porque al ser parte de las más recientes tendencias culturales constituye un punto privilegiado a partir del cual construir una nueva relevancia de cara a nuestros alumnos. En segundo lugar, porque necesitamos aprender de ellas.

Mientras que algunos siguen pensando que las tecnologías proveen el soporte para resolver más efectivamente o con menos costo aquello que hacemos habitualmente o, a lo sumo, darle un aire de pretendida sofisticación, en mi caso considero que es hora de revisar la mayoría de los modos en que encaramos la enseñanza universitaria. Por supuesto, esto implica celebrar lo mejor de las tradi-

ciones y distinguir la buena enseñanza, y reconocer que ellas configuran una porción relevante pero pequeña de prácticas mayoritarias que siguen repitiendo las formas de la didáctica clásica y abonando la pérdida de sentido de la formación superior.

Si la inmersión nos involucra y nos exige ir a un nivel de profundidad cada vez mayor en el cual necesitamos construir con otros, tal vez sea hora de que, como docentes universitarios, nos propongamos desarrollar una didáctica inmersiva o, al menos, prácticas que generen inmersiones a partir de las cuales los alumnos sean capaces no solamente de aprobar exámenes u obtener sus certificados, sino de las que emerjan transformados, más sabios y, por ende, más capaces de generar transformaciones en el mundo que los rodea.

Pensar en esta didáctica inmersiva lleva a resignificar los apartados anteriores, referidos a las búsquedas y a las construcciones que hemos hecho hasta acá en la formación universitaria, en aras de una enseñanza poderosa. Implica legitimar que dieron lugar a prácticas interesantes, en

ocasiones intensas, y a la construcción de marcos, dimensiones de análisis y modos de trabajo que pueden configurar orientaciones para otras prácticas. Sin embargo, necesitamos reconocer que de la mano de las transformaciones del conocimiento en una sociedad transmediática en la que tienen lugar nuevas formas de la ecología mental (Piscitelli, 2011) la enseñanza, toda, tiene que ser reinventada. ¿Es posible generar prácticas de enseñanza inmersivas que cumplan con las finalidades educativas tal como están definidas? Puedo contestar a modo de hipótesis que sí, pero la única manera de saberlo es tratar de implementarlas en las prácticas reales, sabiendo que seguramente saldremos de ellas con nuevas preguntas y, en esas preguntas, encontraremos su sentido. La inmersión es una metáfora que define la cultura de nuestro tiempo y, al hacerlo, nos crea la obligación de repensar de modo crítico la enseñanza y actuar en consecuencia. Deseo que de la puesta en juego de prácticas inmersivas emerjamos transformados como docentes.

Referencias bibliográficas

- GARDNER, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
 MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta dotación tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
 MORIN, E. y otros (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
 PISCITELLI, A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas*. Buenos Aires: Santillana.
 ROSE, F. (2011). *The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
 TORP, L. y S. SAGE (1999). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.

⁵ La traducción es nuestra.