
Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos Aportes desde la investigación

Challenges for university education in contemporary digital scenarios. Contributions from the research

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304(en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>

Carina Lion

Doctora en Educación, Especialista en Formación de Formadores, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Docente de Doctorado, Maestrías nacionales e Internacionales, Profesora adjunta de Educación y Tecnologías, y de Informática y Educación, Universidad de Buenos Aires. Ex directora, Programa XXI, Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, Universidad de Buenos Aires. Autora de los libros *Imaginar con tecnologías* y *La escuela de las pantallas*.

Mariana Maggio

Doctora en Educación, Magister y Especialista en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesora adjunta de Educación y Tecnologías, Directora de la Maestría y carrera de Especialización en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora, Proyecto *El rediseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Autora de los libros *Reinventar la clase en la universidad* y *Enriquecer la enseñanza*.

Fecha de recibido: 21/08/18

Fecha de aceptado: 26/02/2019

Resumen

El artículo presenta avances interpretativos de una investigación acerca de las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica, realizada desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dirigida por la Dra. Mariana Maggio y codirigida por la Dra. Carina Lion. Ofrece algunas conceptualizaciones que se derivan del análisis de los datos recabados en la investigación y avanza hacia algunos desafíos para la enseñanza superior que se reinterpretan a la luz de los datos que arroja dicha investigación en una matriz interpretativa. Se trata de una investigación cualitativa combinada con algunos rasgos de la investigación de diseño. Si bien las conclusiones son provisionales en tanto la investigación sigue en curso, las mismas permiten interpretar algunas de las tendencias que interpelan la enseñanza en los escenarios culturales contemporáneos y que resultan relevantes para revisar los modelos de Universidad vigentes y permiten plantear alternativas pedagógicas para los próximos años, de relevancia para la sociedad. Palabras clave: prácticas de enseñanza; educación superior; desafíos contemporáneos; escenarios digitales; matriz interpretativa

Abstract

The article presents interpretative advances of a research on teaching practices performed in highly technified environments, by the School of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires, conducted by Mariana Maggio, and co-conducted by Carina Lion. It offers some conceptualizations that derive from the analysis of data gathered from the research

and it heads towards some challenges for higher education that are reinterpreted in light of the data that the research throws into an interpretative matrix. It is a qualitative research combined with some features of design research. Although the conclusions are provisional as the research is still ongoing, they allow us to interpret some trends that surround teaching in contemporary cultural scenarios and that are relevant to revisit the current University models and propose pedagogical alternatives for the coming years resulting relevant to society.

Keywords: teaching practices - higher education - contemporary challenges - digital scenarios - interpretive matrix

Las prácticas de enseñanza universitaria en los escenarios culturales contemporáneos

Introducción

El artículo propone un recorrido a través de los avances de una investigación en curso¹ que busca identificar prácticas recreadas en los ambientes de alta disposición tecnológica en el contexto de su diseño y despliegue para poder reconocer sus alcances y avanzar en la construcción de categorías analíticas que enriquezcan el campo de la tecnología educativa y de la didáctica. Estas prácticas capturan las oportunidades que ofrece la alta disposición tecnológica a través de esfuerzos que son colectivos y devienen originales y desafiantes tanto para los docentes como para sus estudiantes. Desde nuestro punto de vista estas prácticas configuran un objeto de conocimiento para cuya interpretación se requieren marcos analíticos renovados y es en ese sentido que esta investigación espera generar aportes.

Desde un encuadre epistemológico cualitativo que concibe la didáctica como una disciplina crítico-interpretativa (Litwin, 1997) y que incluye algunas propuestas de diseño experimental tales como la búsqueda propia del campo de la tecnología educativa en la actualidad, nos enfocamos particularmente en el estudio de las prácticas que se constituyen en movimientos emergentes, disruptivos y colectivos en el marco de las culturas institucionales que los enmarcan a la vez que multiplican las oportunidades de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas en un contexto atravesado estructuralmente por una lógica de expulsión (Sassen, 2015).

Entendemos que los escenarios contemporáneos plantean desafíos que son políticos, sociales, culturales, pedagógicos, comunicacionales y cognitivos; es decir, que constituyen una trama multidimensional compleja en la cual un rasgo central ha sido la modificación en las formas de producción, circulación y distribución del conocimiento. Entre estos modos de producción nos proponemos reconocer y analizar construcciones que resultan originales por su polifonía, el trabajo en colaboración, colectivo y colegiado enriquecido a través de redes y comunidades de práctica. La noción de inteligencia colectiva de Lévy (2004) como un proyecto global en el cual las dimensiones éticas y estéticas son tan importantes como los aspectos tecnológicos u organizacionales, funciona como puerta de entrada a un marco que articula aspectos políticos, culturales, cognitivos y didácticos, entre otros. Desde nuestro punto de vista la inteligencia colectiva remite a una búsqueda política que transparenta procesos llevados adelante por el conjunto de actores articulados en torno a finalidades que promueven una educación rica y plena de oportunidades y en ese sentido marca de modo profundo las escenas en las que se está llevando a cabo el rediseño de las prácticas de la enseñanza como objeto de la investigación.

Desde una perspectiva educativa entendemos que las tecnologías se entraman en las diversas formas del pensamiento disciplinar, y su inclusión en las prácticas de la enseñanza potencia formas especializadas de construcción del conocimiento. Al mismo tiempo concebimos la cognición como situada (Brown, Collins y Duguid, 1989). El conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Es por eso que, en ocasiones, una actividad resulta mejor en un grupo que en otro o en un momento del año que en otro o en una determinada escuela mejor que en otra. La actividad se entiende no aislada sino interactuando con el contexto el que se desarrolla. Las prácticas educativas se reconocen como auténticas cuando puede determinarse el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante así como el tipo y el nivel de actividad social que estas promueven (Lion, 2012). Para nuestra mirada, el reconocimiento del carácter situado de la cognición así como el entramado disciplinar de las tecnologías configuran exigencias epistemológicas y metodológicas a la hora de abordar las prácticas de la enseñanza como objeto. Estas nos obligan a mirar desde una perspectiva compleja prácticas donde las tecnologías forman parte de una trama política y didáctica más allá de la persistente preeminencia de los enfoques instrumentales.

Por su parte Scolari (2018) señala que las instituciones educativas se han convertido en una interfaz interesante como espacio de mediación entre estas políticas digitales, las decisiones institucionales y las propuestas de enseñanza diseñadas en el presente para los próximos años. La experimentación, la reflexión y la reconstrucción entre pares docentes son aspectos que cobran una nueva fuerza desde una perspectiva ideológica y moral a la vez que surgen nuevas significaciones de los espacios institucionales tradicionales tales como la sala de profesores, las jornadas de reflexión, las horas de planificación o las iniciativas de actualización de los docentes. Con el espíritu de la época y con la impronta de lo que emerge en las redes desde un punto de vista cultural, el valor de la documentación, el relato de la experiencia, el intercambio y los señalamientos de los pares cobran un nuevo sentido cuando son los docentes quienes invitan a sus propios colegas a revisar, intervenir y debatir. La importancia asignada a la reflexión en torno del proceso de inclusión de tecnología en el aula sostenido por un grupo de pares a partir de señalamientos de distinto tipo emerge junto a la apertura a canales de diálogo que invitan a la búsqueda de respuestas compartidas, negociadas y discutidas que tienen en cuenta lo valioso de cada opinión y aporte.

Por un lado, las mencionadas transformaciones impactan en las maneras en las que hoy podemos comprender a las comunidades de práctica docente y en cómo estas comunidades conforman redes de diferente tipo que favorecen el trabajo creativo. Las tecnologías son el telón y el escenario donde se potencian estos intercambios así como a la organización de nuevos lazos, protagonismos y colaboraciones. Una mirada inclusiva de las tecnologías invita a pensar en una nueva dimensión en la cual las personas se ven a sí mismas como participantes en una comunidad de aprendizaje. Recuperamos aquí la idea de Rheingold (2002) de multitudes inteligentes entendidas como “grupos de personas que emprenden movilizaciones colectivas -políticas, sociales, económicas- gracias a que un nuevo medio de comunicación posibilita otros modos de organización a una escala novedosa entre personas que hasta entonces no podían coordinar tales movimientos” (pág. 13). Nos enfocamos, por tanto, en comunidades cuyos miembros se identifican como tales y comparten con el resto intereses comunes (Wenger, 1998). Pertenecer a una comunidad no necesariamente implica que todos sus miembros forman un grupo compacto. Algunos miembros participan porque obtienen información o ayuda de otros para apoyar sus propios aprendizajes. La comunidad provee la estructura social en la que se desarrollan las conexiones y apoyo

entre pares. Los miembros de una comunidad de práctica se van asociando, agrupando según intereses, contactos y modos de encontrar unidades de sentido a su fluir en la Web. Son comunidades que van aprendiendo de este habitar el espacio virtual y consolidan vínculos que fortalecen a sus miembros y a la producción de conocimiento. Se convierten en espacios que también dan cuenta de nuevos modos políticos de pensamiento creativo para dar respuesta a problemas relevantes del mundo que nos rodea.

Por otro lado, nos interesa destacar que los sujetos de la educación han cambiado. Los jóvenes transitan caminos diferentes en la construcción de su identidad mientras habitan espacios virtuales que implican necesariamente mayor exposición "hacia una visibilidad pública" que, según Bauman (2009), supone el compromiso constante de mantener una representación actualizada de uno mismo. Los límites entre estar conectados y no estarlo se van desdibujando y no hay separación entre lo virtual y lo físico. La identidad se construye a través de un doble juego. Por un lado, interviene la creación del perfil y las acciones que cada uno realiza en estos espacios. Por otro, a la vez que construimos nuestra identidad también interpretamos la de los demás generando múltiples configuraciones generalmente descentralizadas, distribuidas y fragmentadas. Por último, hay metáforas que hoy refieren a los sujetos y que son capturadas por Serres (2013). En su análisis *Pulgarcita*, que representa a los alumnos de esta generación, dicho personaje está decapitado. Sabe que lo que se quiere que aprenda y sepa no tiene que estar en su cabeza porque está en cualquiera de los dispositivos tecnológicos a los que tiene acceso. La clase de la *página-fuente* que oraliza lo escrito ya no le interesa. El murmullo crece en las aulas. Así, Serres sostiene que los estudiantes que asisten hoy a clase pueden manipular varias informaciones a la vez y que no conocen, ni integran, ni sintetizan como sus ascendientes, no tienen la misma cabeza y no habitan el mismo espacio. Reconocemos que los cambios pedagógicos son lentos pero las formas culturales no esperan y mucho menos en estos tiempos en los que Internet marca nuestros ritmos cotidianos (Maggio, 2018). En este mismo sentido Martín-Barbero (2014) ofrece una articulación potente cuando nos ubica en la escena del caos en la que lo digital reconfigura a los seres humanos en relación a las dimensiones vitales al mismo tiempo que supone la demolición de la hegemonía letrada y cuestiona las seguridades previas.

A partir de la articulación de dimensiones como las señaladas, la investigación tiene como propósitos principales los siguientes:

- Reconocer prácticas originales en contextos de alta disponibilidad tecnológica;
- Analizar e interpretar propuestas didácticas con tecnologías que configuran modos de enseñar y aprender creativos en contextos de hibridación de modalidades y de redes que potencian y expanden los intercambios;
- Poner a prueba dispositivos experimentales que puedan dar cuenta de los modos en que se configuran y consolidan propuestas de tecnología educativa en la clase expandida y sostenidas por formas de la inteligencia colectiva, y;
- Construir nuevas categorías teóricas referidas a la inclusión de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza en los escenarios de la contemporaneidad.

Algunos de los interrogantes que nos formulamos son: ¿las prácticas de la enseñanza que dan cuenta de un modo original y creativo de articular la tecnología con la enseñanza tienen expresiones particulares cuando son llevadas a cabo por colectivos? ¿Las condiciones en las que emergen son facilitadas desde interfases institucionales renovadas o bien son producto de su interpelación? ¿La construcción de este nosotros es un resultado multicausal que da cuenta de un trabajo sostenido en el tiempo, de confianza, de criterios consensuados

y de participación comprometida con un hacer diferente que implica una lectura crítica y permanente del contexto en el que se inserta o puede surgir por particulares dispositivos de intervención?

Este trabajo despliega algunas consideraciones que surgen como avance de la investigación incluyendo la apertura de un sistema de dimensiones preliminar que surge a partir de la indagación orientada por los mencionados interrogantes y que esperamos profundizar en las sucesivas etapas.

Material y métodos

Por un lado, esta investigación busca la construcción de conocimiento a partir de la contrastación entre un cuerpo de evidencia empírica y un cuerpo teórico a partir de un procedimiento metodológico que orienta este proceso (Sautu, 1997). De acuerdo con las características del objeto se definió un abordaje cualitativo o de generación conceptual (Morse, 2003; Sirvent, 2005). Con respecto a la estrategia general, la misma se enmarca en las perspectivas interpretativas de la investigación teniendo como propósito una aproximación comprensiva de los hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica (Rigal y Sirvent, 2014). Desde los enfoques crítico-interpretativos de la investigación didáctica se enfoca en la reconstrucción de las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio (Litwin, 1997; Jackson, 2002). Las investigaciones en esta línea asumen la complejidad del objeto enseñanza que se reconstruye a través de trabajos interpretativos con especial estudio de las recurrencias (Litwin, 1997) y en sucesivos niveles de análisis (Jackson, 1999).

Por otro lado, la metodología incluye aspectos de carácter experimental en un sentido que remite a la investigación de diseño (Edelson, 2002). Dada la multidimensionalidad del objeto de estudio y la identificación de emergentes que se vinculan con los interrogantes formulados, la metodología incluye una perspectiva epistemológica en relación con la construcción de conocimiento en el campo de la tecnología educativa. La investigación de diseño implica el reconocimiento de la necesidad de innovar en un contexto específico y un campo particular de trabajo didáctico: el diseño y la construcción de nuevas propuestas de enseñanza y de aprendizaje y todas las mediaciones que las mismas impliquen así como el despliegue de propuestas de innovación que son estudiadas al tiempo que se diseñan e implementan.

Finalmente, la implementación de este encuadre metodológico se inscribe en la generación de condiciones para la realización de una construcción en los términos de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) que son a la vez objeto de la indagación. Para Doueihy (2010) la producción colaborativa mediada por tecnologías se diferencia de otros modos de escritura porque permite combinar conocimientos diversos, generar producciones altamente creativas y dar respuestas más originales. Esta línea busca traer a la investigación educativa la posibilidad de captar la fuerza de las redes como ámbito de inteligencia colectiva, pluralidad de voces y negociaciones (Maggio, 2012) en la construcción de conocimiento inédito.

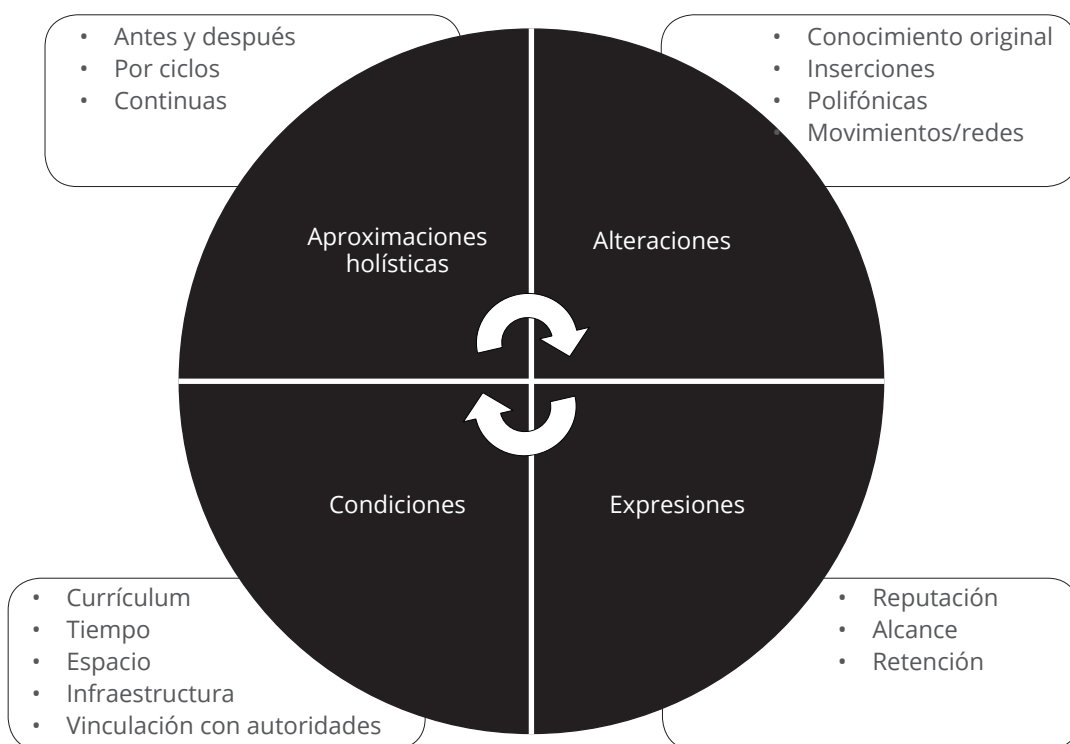
Relevamiento realizado

La investigación abordó, hasta el momento, 10 casos de la Universidad de Buenos Aires en profundidad, pertenecientes a distintas áreas de conocimiento que representarían una diversidad relevante. El criterio de selección de los casos se centra en colectivos cuya conformación remite a estructuras de cátedra que deciden innovar en sus prácticas de enseñanza y que, en las decisiones acerca de sus prácticas, incluyen tecnologías desde perspectivas epistemológicas, culturales, didácticas y cognitivas.

Para cada uno de los casos se entrevistó al equipo de cátedra: se observaron clases y se construyeron relatos que fueron validados por los mismos docentes, constituyendo esta instancia una nueva entrevista de validación con los docentes. Hemos incluido el análisis de cátedras que quiebran la lógica de lo que sucede en general en las aulas (Maggio, 2018). Se trata de casos en los que se plantearon, entre otros propósitos, problemas complejos respecto de la enseñanza; se abordaron las dimensiones del tiempo y del espacio educativo como constitutivas de las propuestas didácticas; se ofrecieron reconstrucciones, anticipaciones y tramas narrativas que distaron de la explicación docente para la posterior aplicación o verificación en una ejercitación o práctica. En otras palabras, casos en que se hackeó contenido, espacio y tiempo, en los cuales divisiones tales como *dentro/fuera* del aula o *nosotros* (docentes)/*ellos* (estudiantes) se han reconfigurado casi por completo.

Resultados

La investigación nos permitió reconocer ciertos rasgos de las prácticas de la enseñanza rediseñadas en los escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones. Dichos rasgos se pueden articular en una matriz que busca dar un sentido interpretativo a la complejidad que conllevan estas transformaciones, las que van más allá, entendemos, de los esfuerzos que realizan los docentes cuando trabajan individualmente. La matriz que presentamos a continuación está organizada en cuadrantes que, a su vez, incluyen ciertas dimensiones de análisis que caracterizan los casos estudiados. Su construcción intenta dar cuenta, en forma abarcativa, de situaciones distintas pero atravesadas por la búsqueda intencional del rediseño de las prácticas, llevada a cabo por un colectivo tal como muestra la siguiente figura de autoría propia:



Aproximaciones holísticas

Hemos podido reconocer diferentes aproximaciones de los colectivos al rediseño de las prácticas de la enseñanza, todas ellas de un alcance general o masivo. En los casos estudiados no se innova en una línea acotada -la evaluación, por ejemplo-, sino que el rediseño alcanza múltiples aspectos de la práctica de la enseñanza a los que pone en tensión y reconstruye desde una perspectiva diferente. En este sentido, se reconoce la complejidad de la tarea pedagógica y se comprende que el cambio es estructural y multidimensional. Dentro de estas aproximaciones holísticas hemos reconocido tres tipos:

- Las que pueden ubicarse en un momento preciso que genera una visión del antes y el después. Los fundamentos de los colectivos a este respecto pueden estar asociados a procesos formativos, procesos más amplios de cambio institucional, renovación de equipos con cambio de liderazgo, entre otros.
- Así, por ejemplo, “la decisión de cómo se conforman las comisiones es”, según mencionan los integrantes de la cátedra, “por afinidad didáctica y posición político ideológica respecto de cómo se concibe la enseñanza. La comisión planifica junta un TP o una discusión. Algunos docentes rotan dando un tema de su especialidad. La cátedra tiene una decisión clara que es la de conocer mucho a los estudiantes. Esto fue un antes y un después. Un cambio profundo en el equipo de trabajo y en cómo concebimos la práctica docente” (Cátedra 1).
- Las que se organizan por ciclos en los que el rediseño se concibe, se implementa y se analiza críticamente generando ajustes en las propuestas, en un orden que podría enmarcarse en las propuestas de investigación de diseño. El colectivo que lleva adelante esta propuesta sabe que se trata de un ciclo, lo define en términos de sus límites, le atribuye el carácter de situación de aprendizaje y se prepara para generar un nuevo ciclo cuando el que está teniendo lugar concluya. Una cátedra sostiene: “en 2016 nos propusimos hacer estallar los modos de la didáctica clásica que, entendemos, sigue siendo hegemónica en las prácticas de la enseñanza en la universidad. Partimos de una suerte de declaración de principios, incluso antes de definir de qué naturaleza sería el salto que nos proponíamos. La segunda posición fuerte que adoptamos estuvo enmarcada en la idea de construir una ‘didáctica en vivo’. Se trata de una didáctica que cuando crea en la práctica se recrea como teoría.
- Porque cada vez que se inventa en el plano de las prácticas, los abordajes interpretativos consolidados muestran su límite y la manera de generar comprensión es reconstruirlos, profundizando o alterando su sentido. La creación para la práctica resulta original porque está sostenida por el reconocimiento de tendencias que atraviesan la sociedad y la cultura contemporáneas. Para el año 2019 entendemos que este es un ciclo que hay que revisar para pegar un nuevo salto” (Cátedra 3).
- Las que tienen lugar de modo continuo y que, si bien son de carácter holístico, van realizando ajustes en el tiempo que no necesariamente lo son cuando se enfocan más en un aspecto que en otro de las prácticas, por ejemplo, la renovación de los contenidos que no necesariamente tienen lugar en cada curso. “Nuestra cátedra tiene casi como principio fundacional una búsqueda permanente de ruptura de los esquemas, de anticipación de tendencias. En 2009 experimentamos con Facebook® que era un objeto cultural en emergencia de la época. De esta manera, cada año vamos modificando el contenido y la propuesta en función de lo que entendemos que hay que enseñar” (Cátedra 4).

Mientras que las aproximaciones holísticas del primer tipo pueden verse facilitadas por situaciones que no necesariamente se generan en el marco del colectivo, por ejemplo cuando se ven favorecidas por un proceso más amplio de cambio institucional, las del tipo dos y tres parecen corresponder más a cambios del propio colectivo que, a través de negociaciones explícitas, define el ritmo o los aspectos del rediseño. La investigación profundiza especialmente en estos procesos que resultan de un devenir y de una toma de decisiones de estos colectivos que imprimen cambios que se sostienen en el tiempo y que transforman prácticas de enseñanza de manera profunda y perdurable.

Condiciones

El proceso de rediseño conlleva la creación o profundización de ciertas condiciones que sostienen la práctica renovada. No se trata de condiciones que deben ser favorables para que el rediseño tenga lugar, sino que se expresan como procesos de tensión/negociación al interior de las instituciones, fundamentalmente cuando interpelan las prácticas de sesgo clásico que se han convertido en rutina. En la línea planteada en Maggio (2018) pudimos reconocer ciertas condiciones que se modifican en los casos estudiados para que el rediseño tenga lugar:

- Las condiciones vinculadas a las perspectivas curriculares que son interpeladas para poder recuperar aquello que es central (Perkins, 1992) y que despliega una mirada actualizada (Maggio, 2012). El curriculum en los casos estudiados se mira como un objeto que puede ser cuestionado, generando interpretaciones que lo abordan con una lógica distinta de la de colección, por ejemplo, a través de narraciones, de operaciones cognitivas o de articulaciones de sentido.
- En una trama que dialoga con la condición anterior se alteran las condiciones vinculadas al tiempo. El curriculum se reinterpreta en sus aspectos centrales y relevantes y el resto se desplaza a capítulos que pueden remitir, por ejemplo, a la historia del campo. Se *gana tiempo* porque se abandonó la intención de la enseñanza de *todo*.
- También hemos visto reconstruirse el espacio como condición de aquello que en lo referido a la práctica de la enseñanza está limitado al aula. El rediseño es rediseño del espacio y la práctica avanza por el más allá del aula y de la escuela. Como veremos a continuación, las alteraciones pedagógicas son las que requieren ese avance para poder alcanzar su mejor expresión.

Tiempo, espacios y curriculum pueden ser rediseñados e interpelados de manera tal que generen condiciones para la innovación y para el emerger de nuevos tipos de prácticas. Encontramos algunas referencias en los siguientes relatos:

"[...] delineamos una propuesta de nuevo tipo a partir de una reinterpretación completa del programa de la materia. Para ello recuperamos cuatro fenómenos culturales especialmente relevantes a la hora de pensar las prácticas de la enseñanza en nuestro campo: intermitencia, combinación de aplicaciones, formas alteradas y documentación diseñada. Esos fenómenos, que dan cuenta de ciertas tendencias, han sido abordados teóricamente en diversos estudios recientes. Es por ello que decidimos constituirlos como pilares de nuestra propuesta" (Cátedra 3).

“Se utilizan algunas comisiones para realizar algunos procesos de experimentación didáctica, especialmente en las comisiones de la tarde en la cual los docentes no tienen horas asignadas a la investigación y realizan solo docencia. En estos casos, se piensa distinta la clase y sus tiempos” (Cátedra 6).

“La cátedra está gestando un cambio profundo, una reformulación de la materia, con nuevos materiales y uso de simulaciones. Se sacaron los teóricos y es un continuo de teoría-práctica. Se concibe la física como ciencia empírica, con modelos y teorías. Se parte de la física cuántica para ir para atrás. Se analizan qué teorías tienen condiciones de validez y se cambió el eje a las condiciones epistemológicas de la ciencia” (Cátedra 1).

Alteraciones

En los casos estudiados, donde los colectivos de manera intencional buscaron el rediseño de las prácticas de la enseñanza, hemos visto emerger alteraciones que no son parciales ni marginales, sino que avanzan sobre el corazón de la secuencia lineal progresiva (Litwin, 1997) y tensionan la matriz dominante de la pedagogía clásica centrada en los procesos de explicación, aplicación y verificación (Maggio, 2018). Los alcances de esta etapa de la investigación nos permiten mencionar algunas de estas alteraciones que seguirán siendo estudiadas en nuestros próximos trabajos. Las alteraciones que pudimos reconocer son:

- Las que dan lugar a la construcción de conocimiento original por parte de docentes y estudiantes en el marco de la clase.
- Las que generan inserciones que van más allá de las paredes del aula y generan transformaciones en la institución y/o en la comunidad.
- Las que abren la práctica como un ámbito de polifonía dentro del cual en cada clase participan invitados múltiples que aportan perspectivas distintas y especializadas al desarrollo de un tema (Maggio, Lion, Perosi, Jacobovich y Pinto, 2017).
- Las que generan movimientos/redes de sentido cultural y social que trascienden un curso y son abrazados por otros actores que no necesariamente participaron de las prácticas de la enseñanza como tales.

Tal como hemos reconocido en este primer avance preliminar, estas alteraciones dan cuenta de una búsqueda por parte de distintos equipos de cátedra, que interpela los límites de la enseñanza clásica y reconoce la necesidad de experimentar con diseños de clase alternativos. Las cátedras estudiadas sostienen que estas alteraciones forman parte de lo que las identifica como colectivos que generan cambios profundos en la manera de concebir la didáctica de nivel superior en sus contextos de enseñanza.

Expresiones

En los casos estudiados hemos podido reconocer que, a medida que el rediseño tiene lugar en una aproximación holística, el colectivo ve emerger ciertas creaciones que no necesariamente fueron parte de su búsqueda de modo explícito. Se trata de aspectos que no refieren de modo directo a la práctica de la enseñanza como tal pero que a medida que emergen empiezan a entramarse con aquella. Hemos podido reconocer estas expresiones:

-
- La reputación que deviene del rediseño y que alcanza a la institución y también a la esfera de lo público. El colectivo que rediseña es reconocido como tal frente a otros individuos o colectivos que no lo hacen. Esta situación, que podríamos reconocer como de larga data en la historia de la innovación educativa, cambia su carácter cuando ya no se trata del maestro memorable sino de un colectivo cuyas acciones de enseñanza buscan la transformación más allá del aula, como señalaremos a continuación.
 - El alcance del rediseño en los casos estudiados es amplio cuando la práctica trasciende el aula y la institución y alcanza la esfera de lo público, fuera esto parte o no de la búsqueda intencionada del rediseño. El alcance trae consigo diferentes formas de escrutinio público que necesariamente vuelven sobre la propuesta como un aporte, en general virtuoso, al rediseño.
 - La retención es una expresión del rediseño que, siendo una aspiración por parte de los colectivos cuando refiere a la intención de que todos los estudiantes de un ciclo lo terminen, alcanza a otros tales como ex estudiantes, docentes y colegas especializados. Lo que se ha creado como movimiento invita a proseguir.
 - En estas expresiones hay cierta coralidad, es decir, una construcción de voces que diseñan y co-diseñan pero que a la vez expanden las prácticas a través de diferentes espacios multiplataformas que, de alguna manera y tal como mencionáramos, transforman el espacio del aula en un espacio público que es revisitado por otros colegas y por una comunidad educativa más amplia.

Entre estos cuadrantes hay conectores que dan cuenta de interconexiones de los rasgos que hemos reconocido como relevantes en el estudio de la enseñanza universitaria en ambientes de alta dotación tecnológica. Tal como hemos señalado, el modelo clásico de enseñanza encuentra un límite necesario en las aulas universitarias. Los casos analizados dan cuenta, como tendencia, de que es posible y fundamental alterar la clase universitaria (Maggio, 2018).

Conclusiones y discusiones

La presente investigación se ha propuesto indagar qué prácticas en educación superior se constituyen en movimientos emergentes, disruptivos y colectivos en el marco de las culturas institucionales que los enmarcan, que construyen innovación pedagógica y que despliegan y multiplican las oportunidades de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas. Nos preguntamos acerca de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por colectivos docentes que buscan construir modos originales y creativos de articular las tecnologías con la enseñanza. Nos propusimos el análisis de estos casos para reconocer, de manera interpretativa, algunos rasgos idiosincrásicos e identitarios de dichas propuestas.

Entendemos que los escenarios culturales contemporáneos exigen estrategias inmersivas, creativas y originales que inspiren una clase distinta para sujetos que han cambiado. En tiempos de supremacía de lo digital encontramos una comprensión hacia aprendizajes emergentes que requieren alterar la secuencia lineal progresiva: el espacio del aula y el tiempo pedagógico. Para ello, es importante discutir cuáles son las condiciones que desde múltiples dimensiones tensionan las prácticas clásicas y dan lugar a la emergencia de prácticas renovadas.

En este sentido reconocemos que en los debates actuales respecto de la educación superior comienzan a desplegarse ciertas tendencias en las prácticas de enseñanza que van dando cuenta de otros modos posibles de concebir la enseñanza universitaria en consonancia con estos nuevos escenarios. Hay prácticas que empiezan a ser colegiadas y condiciones institucionales que las entran y que muestran un modo original y creativo de diseñar la clase universitaria.

Los casos estudiados hasta el momento marcan como primeros avances interpretativos que se trata de prácticas en que las tecnologías ofrecen un marco para la documentación diseñada, para la experimentalidad, para la negociación de decisiones por parte del equipo y para la formación continua de jóvenes que se integran al trabajo docente, así como experiencias que dialogan con los jóvenes que estudian en la actualidad en los espacios universitarios y los interpelan en una construcción colectiva del conocimiento de maneras novedosas e inspiradoras. En ellos, la ruptura de la clase tradicional implica algún tipo de alteración. Estas alteraciones están buscando específicamente ir más allá de la explicación y la aplicación como centro de la clase. También implican la expresión de una posición en la que la práctica de la enseñanza como tal busca construir conocimiento original en lugar de dedicar su tiempo a la enseñanza del estado del arte. Maggio (2018) señala al respecto que esto no implica renunciar a la enseñanza de lo ya sabido sino su ubicación en propuestas que se desplieguen a demanda (*on demand*), hoy favorecidas por las tecnologías.

Nuestros análisis indican, asimismo, que los equipos de cátedra buscan de manera explícita que el rediseño de la práctica de la enseñanza se despliegue en un ámbito que trascienda el de la clase y por eso apelan, por ejemplo, a la comunicación de estas experiencias de transformación en el ámbito de las redes sociales. Como ya hemos señalado, los sentidos que se recuperan a partir de ese despliegue entran en diálogo con el mismo proceso de rediseño. De la misma manera, la reputación creciente o la ampliación del colectivo a la manera de movimiento o red conllevan procesos de revisión y profundización de las prácticas rediseñadas. De ahí la viralización de sus propuestas para un compartir más amplio que el de la cátedra universitaria en el que se inscriben las experiencias.

Interpelar el modelo de la enseñanza universitaria tradicional implica reconocer e interpretar los modos en que se pueden diseñar clases diferentes, someterlas a consideración en la comunidad académica y avanzar hacia matrices que ofrezcan un marco no aplicativo que inspire la creación de prácticas de nuevo tipo. En el análisis hemos construido una matriz provisional que empieza a dar cuenta de las múltiples combinaciones posibles en que los docentes, y especialmente colectivos docentes, toman decisiones curriculares, didácticas y cognitivas que promueven clases que generan una ruptura respecto del modelo tradicional de enseñanza explicativo-aplicativo/verificativo.

En esta ruptura hay decisiones que van desde el rediseño del espacio educativo (de los tiempos y el currículum) hasta alteraciones que intentan y logran romper la secuencia lineal progresiva (explicación/aplicación-verificación) que tiñen las prácticas de enseñanza en la universidad. Estas alteraciones empiezan a ser reconocidas y reputadas más allá de los muros del aula a través de múltiples expresiones que la trascienden, y que se identifican como prácticas diferenciadas e inspiradoras. Estas propuestas de enseñanza, que emergen y se construyen como disruptivas y de nuevo tipo, se comprenden en el marco de decisiones colectivas que interpretan críticamente los escenarios culturales actuales y emprenden una transformación profunda, debatida y colegiada entre todos los docentes que constituyen dicho colectivo.

La investigación sigue en curso y cabrá indagar con mayor nivel de profundidad cuáles son las condiciones institucionales que habilitan el emerger de estos movimientos de cambio y los rasgos de la matriz que hemos diseñado hasta el momento. Entre las condiciones deben estudiarse la infraestructura tecnológica, los regímenes de regularidad en la modalidad presencial y todos los aspectos normativos vinculados a la evaluación, por mencionar solamente algunas.

Con vistas a la elaboración de perspectivas críticas acerca de la formación universitaria de los próximos años entendemos que estas construcciones pueden aportar a una discusión profunda y comprometida de los modelos pedagógicos que favorecen la inserción de los jóvenes en la sociedad.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Buenos Aires: Paidós.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. Disponible en: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf

Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

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

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Colección: Agenda Educativa. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <https://ciudadanosconstituyentes.files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropolog3ada-del-ciberespacio-2004.pdf>

Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En: Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.

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

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

Maggio, M., Lion, C., Perosi, V., Jacobovich, J. y Pinto, L. (2017). *Enseñanza universitaria en movimiento. #tecnoedu2016*. Libro digital, disponible en: <https://docplayer.es/68593929-Tecnoedu-ensenanza-universitaria-en-movimiento-tecnoeduuba.html>

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Martín-Barbero, J. (2014). Bienvenidos de vuelta al caos. Entrevista realizada por Washington Uranga, *Página 12*. 24 de noviembre de 2014. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-260497-2014-11-24.html>

Morse, J. (Ed.) (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Perkins, D. (1992). *Smart Schools. Better thinking and learning for every child*. Nueva York: Free Press.

Rheingold, H. (2002). *Smart mobs. The next Social Revolution. Transforming cultures and communities in the age of instant access*. Nueva York: Basic Books

Rigal, L. y Sirvent M.T. (2014). *Metodología de la investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento*. Texto en revisión.

Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.

Sautu R. (1997). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En: Wainerman C. y Sautu, R. (Comp.) (1997), *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Serres%202013%20-%20Pulgarcita.pdf>

Sirvent, M.T. (2005). El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. En Sirvent M.T. (2005) *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras* (Opfyl).

Wenger, E. (1998). *Communities of practices: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Notas

¹ “El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones”. Programación Científica UBACyT 2018. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.