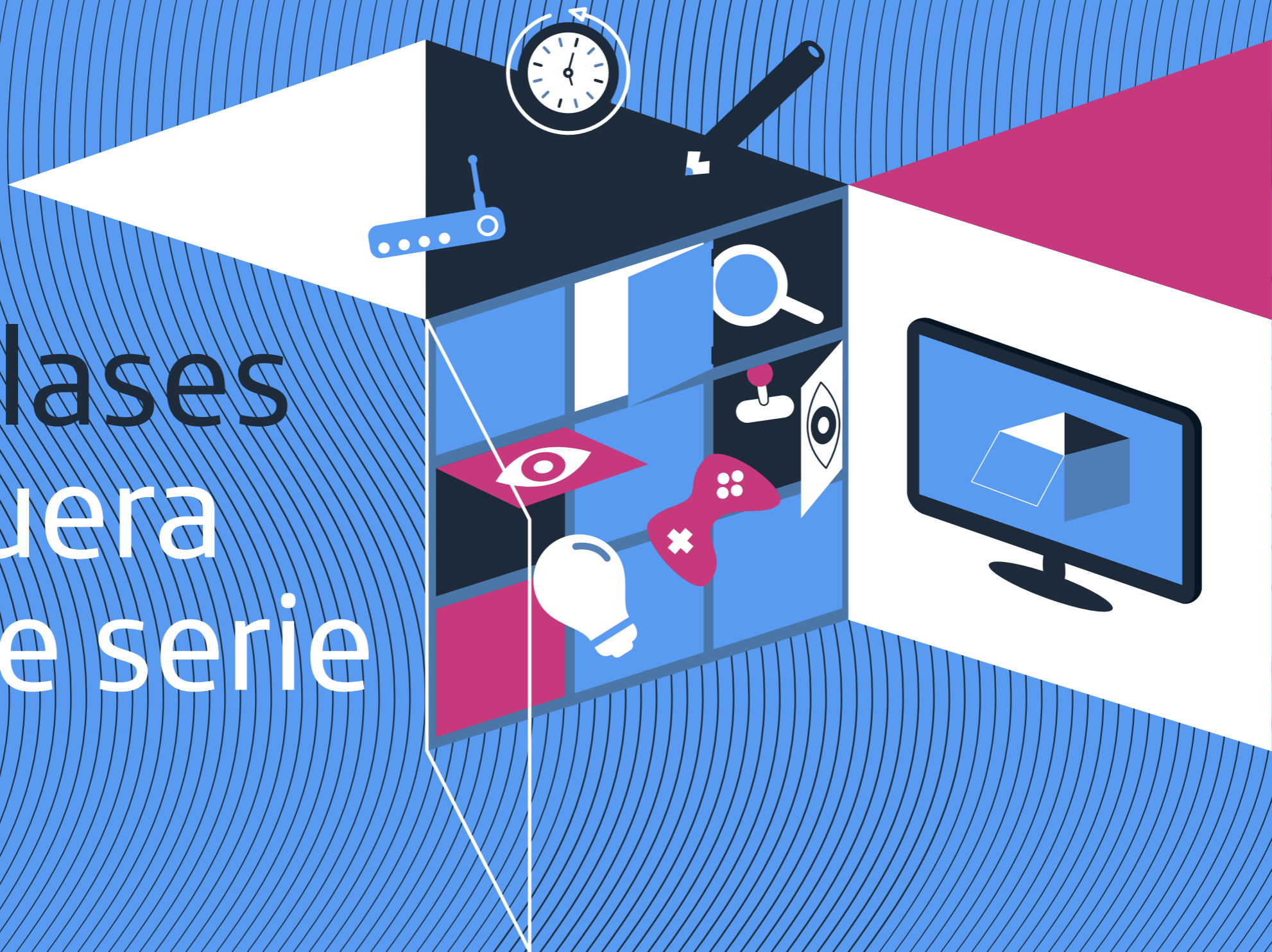


Clases fuera de serie



Clases fuera de serie / Mariana Maggio ... [et al.] ; compilado por Mariana Maggio ; coordinación general de Mariana Maggio ; editado por María Laura Costilla. - 1a ed. - Lomas de Zamora : Javier Mariano Areco, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
eISBN 978-987-86-9566-2

1. Tecnología Educativa. 2. Estrategias de la Educación. I. Maggio, Mariana, comp. II. Costilla, María Laura, ed.
CDD 370.28

Primera edición digital: mayo de 2021

Edición general: María Laura Costilla

Edición y revisión: Javier Mariano Areco

Diseño de interior, ilustración de tapa y diagramación: Leonardo Frino

© 2021, de la presente edición
Javier Mariano Areco
F. Amero 409. L. de Zamora, Prov. de Bs. As., Argentina.
+54 9 11 5597 5889
arecojavier@gmail.com

© 2021, Mariana Beatriz Maggio
(coord. y comp.)

© 2021, María Laura Costilla
(ed.)

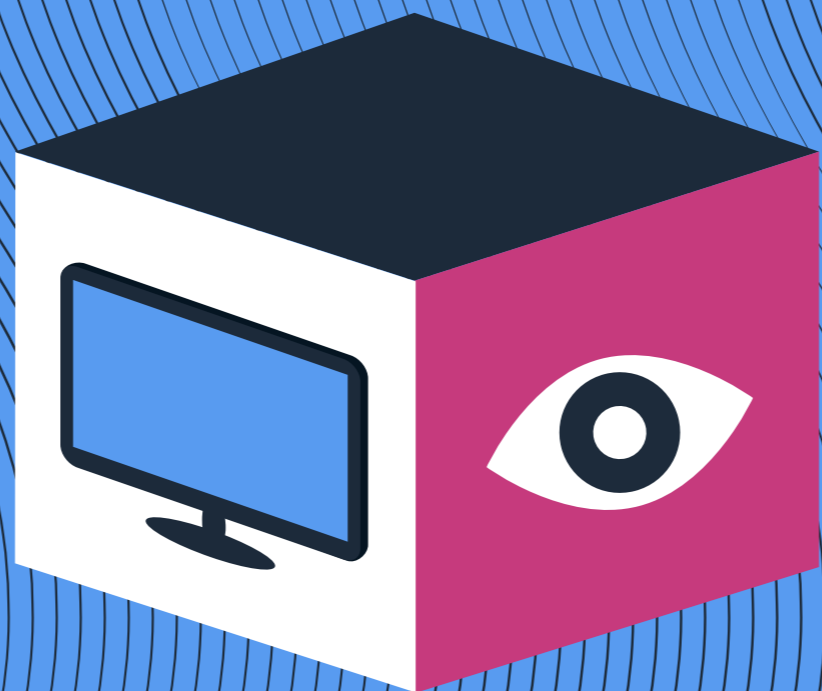
© 2021, A. Alcántara, A. Attis Beltrán, A. Gándara, A. L. Pérez, A. Nuñez, A. Pagotto, A. Vázquez, A. Zarauza, B. Carreira, B. Pereyra, C. Álvarez, C. Gonzalez, C. Kraft, C. Querol, C. Seoane, D. Fleitas, D. Meroni, D. Munilla, E. V. Tomé, G. Crespo Segura, G. Pattacini, G. Pietryszyn, G. V. Berthet, J. Carmona Selva, J. Della Savia, J. E. Jara, J. N. Novoa, J. Sprejer, L. J. Simón, L. Sicardi, M. A. Camaño, M. A. Rodríguez Jensen, M. B. Maggio, M. B. Santillán Arias, M. E. Aracena, M. E. Maldonado, M. G. Cristiani, M. Gomez Alegre, M. I. del Llano Estenoz, M. J. Goenaga, M. L. Brizuela, M. L. Costilla, M. L. Nin, M. L. Rodríguez, M. Loschiavo, M. M. Pose, M. P. Ferreyra Díaz, M. P. Pérez, M. Peret, M. R. Noya Dive, M. V. Barbaste, N. O'connor, P. Cócaro, P. Gorosito, P. M. Ricotti, P. Osan, P. S. Vizio, S. Meza, S. Nanni, S. P. Rodríguez, S. Sebastiá, T. Meta, V. Calvitti, V. López, V. Murgia, W. Gómez, Z. Riamonde

eISBN 978-987-86-9566-2 (PDF)

Este libro se realizó gracias al apoyo de Fundación Telefónica Movistar y a partir de una lista de series elegidas como objeto de análisis en el marco del seminario "Narrativas de la ficción televisiva" coordinado por Mariana Maggio, en la Maestría de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, durante 2020.



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0. Las y los autores conservan sus derechos autorales y les permiten a otras personas copiar y distribuir su obra siempre y cuando reconozcan la correspondiente autoría y no se utilice la obra con fines comerciales.





Clases
fuera
de serie

Clases fuera de serie

Mariana Maggio (coord.)

María Laura Costilla (ed.)

Alcántara, Aixa; Álvarez, Cinthya; Aracena, María Elisa; Attis Beltrán, Andrea; Barbaste, María Virginia; Berthet, Gabriela Viviana; Brizuela, María Luz; Calvitti, Vanesa; Camaño, María Agustina; Carmona Selva, Julieta; Carreira, Belén; Cócaro, Patricio; Costilla, María Laura; Crespo Segura, Guido; Cristiani, María Gabriela; del Llano Estenoz, María Irene; Della Savia, Johana; Ferreyra Díaz, María Pía; Fleitas, Dolores; Gándara, Ayelén; Goenaga, María José; Gomez Alegre, Mirian; Gómez, Walter; Gonzalez, Claudia; Gorosito, Paula; Jara, Juan Emiliano; Kraft, Claudia; López, Verónica; Loschiavo, Maximiliano; Maldonado, María Eugenia; Meroni, Daniela; Meta, Tzipora; Meza, Susana; Munilla, Damian; Murgia, Viviana; Nanni, Silvina; Nin, María Luz; Novoa, Jéssica Nahir; Noya Dive, María Rocío; Nuñez, Arena; O'connor, Nadia; Osan, Pamela; Pagotto, Andrés; Pattacini, Gabriela; Peret, Maximiliano; Pereyra, Bárbara; Pérez, Ana Laura; Pérez, María Paula; Pietryszyn, Glenda; Pose, María Monserrat; Querol, Claudio; Riamonde, Zoe; Ricotti, Penélope María; Rodríguez Jensen, María Alicia; Rodríguez, María Luz; Rodríguez, Silvia Pilar; Santillán Arias, María Belén; Sebastiá, Soledad; Seoane, Cielo; Sicardi, Laura; Simón, Leonardo Javier; Sprejer, Julieta; Tomé, Erika Vanesa; Vázquez, Ariel; Vizio, Paula Samanta; Zarauza, Alejandro.

ÍNDICE

7 AGRADECIMIENTOS

8-23 CAPÍTULO 1

Aprender de las series. ¿Por qué las series de televisión son una fuente de inspiración para reinventar las prácticas de la enseñanza?

EJE 1

25-40 CAPÍTULO 2

Mad Men. La creación de un entorno narrativo complejo

41-60 CAPÍTULO 3

Fleabag. Romper la cuarta pared en la educación

EJE 2

62-73 CAPÍTULO 4

The Simpson. “Los Simpsons me educaron”

74-88 CAPÍTULO 5

Community . Entre la risa y la experimentación

EJE 3

90-111 CAPÍTULO 6

Dark. Del tiempo lineal a las temporalidades alternativas

112-128 CAPÍTULO 7

Muñeca rusa. Una pedagogía cuántica

129-147 CAPÍTULO 8

Tales from the Loop. Una didáctica del *loop*

EJE 4

149-165 CAPÍTULO 9

Years and Years. El spoiler del porvenir o la aventura de escuchar y responder a la llamada de la educación del futuro

166-182 CAPÍTULO 10

Westworld. Juegos complejos y programaciones poéticas

183-200 CAPÍTULO 11

Sense8. Una pedagogía de la sensatez

Agradecimientos

El colectivo autor de este libro quiere expresar su más sincero agradecimiento a:

- Todas aquellas personas que integran y participan de la Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (incluyendo al equipo docente y académico, y, especialmente, a cada maestranda y maestrando) quienes a lo largo de la cursada nos han acompañado, inspirado, compartiendo sus conocimientos y búsquedas con generosidad y afecto, e invitado a formar parte de un colectivo creativo que comparte su pasión por la educación y se aboca a repensar las prácticas de la enseñanza en las escenas contemporáneas.
- La Fundación Telefónica Movistar, por su generoso apoyo para este proyecto y su compromiso con la innovación en el ámbito de la educación y de las tecnologías.
- Javier Areco, por su meticulosa edición y por ayudarnos en los procesos de revisión, y Leonardo Frino por traernos diseño y colores.
- María Laura Costilla, que con foco, decisión y ternura encaró este proyecto hasta verlo terminado.
- Nuestros familiares y amigos, por dejarnos mirar y escribir sobre estas series de televisión.
- Finalmente, queremos agradecer a nuestras y nuestros estudiantes y colegas docentes. Nos emociona pensar esta producción colectiva en sus manos, alentando nuevas e intensas prácticas de cocreación en sus aulas.



CAPÍTULO 1

Aprender de las series

¿Por qué las series de televisión son una fuente de inspiración para reinventar las prácticas de la enseñanza?

Mariana Maggio

Educar en tiempos de pandemia

¿Quién no recuerda aquella clase en la que cambió su manera de pensar? ¿Esa en la que finalmente comprendió algo que jamás había entendido antes? ¿O esa otra en la que un docente parecía iluminar la atmósfera tan solo abriendo la boca? ¿Y quién no sintió alguna vez agradecimiento por ese momento revelador que intuía, tendría un significado a lo largo de su vida? Todas y todos tuvimos esa dicha y también esa emoción, algunas veces, con algunos docentes que nos mostraron la fuerza transformadora y arrolladora de la enseñanza poderosa. Les agradecemos, aunque nunca lo suficiente, y en general lo hicimos sabiendo que ellas y ellos y esas clases eran la excepción y no la regla.

¿Cómo hacer para que todas nuestras clases sean fuera de serie? Propuestas únicas, originales, creativas e inolvidables, con fuerza para transformarnos y para cambiar la realidad. ¿Cómo lograr que nuestras y nuestros estudiantes deseen estar en ellas y entregarse al placer del aprendizaje y la pasión de la construcción de conocimiento más que a ninguna otra cosa? Digo esto con plena conciencia del atractivo que tienen otras experiencias que conviven con las clases y en esta realidad pandémica lo hacen incluso en la misma pantalla: la clase o los videos de TikTok, la clase o los *gamers* de YouTube, la clase o el recital en Twitch, la clase o jugar en Fortnite. A veces parece que perdemos la dimensión de todo aquello a lo que las y los jóvenes tienen que renunciar para estar en clase. Seguimos creyendo que con la obligación alcanza, pero ya no.

¿Es este un fenómeno reciente? No realmente. Hace rato que nuestras propuestas educativas empezaron a perder brillo. Tal vez fue en ese hito que representa el cambio de siglo junto a la explosión de Internet. Los docentes dejamos de ser los portadores de ese conocimiento que obteníamos en los libros y en la formación y cuyo valor perduraba en el tiempo. Digamos que lo seguimos teniendo, pero ya no somos los únicos. Como bien señaló Serres (2013) ese saber está disponible para los estudiantes en la palma de la mano, a través de sus dispositivos (p. 47).

Digamos, casi para reconfortarnos, que no somos los únicos a los que nos pasa esto. Pensemos por un segundo en los periodistas (Piscitelli, 2011, p. 82) cuya labor nos mantenía informados a través de los medios de comunicación masiva. ¿Alguien esperaría el diario impreso de mañana para enterarse de lo que sucedió hoy? Claramente no. No esperaríamos ni un segundo para informarnos sobre algo importante que acaba de suceder cuando podemos ir, por ejemplo, a Twitter. En los últimos años hemos visto atentados terroristas, accidentes y terremotos transmitidos en vivo y en directo, desde el lugar de los hechos. Ante esta evidencia demoledora, los medios de comunicación y el periodismo se preguntan cómo reinventarse y hacen algunos ensayos, igual que nosotros los docentes.

Sin embargo, en un mundo que cambió profundamente lo que no alcanzó su límite es el modelo transmisivo a la hora de educar. Un docente que habla con la ilusión de que otras y otros comprendan, recuerden y usen. ¿Por qué insistimos? Hay muchas respuestas posibles a esta pregunta: por comodidad, porque hacemos lo que sabemos hacer, porque “siempre se hizo así”, porque realmente no vemos otras alternativas posibles y porque nuestras prácticas son solidarias de otras organizaciones que tampoco cambiaron —y no parecen tener la menor intención de hacerlo— son solo algunas de las posibilidades. Mutaron los modos en que se produce el conocimiento, las formas en que aprendemos fuera de las instituciones educativas y las maneras en las que nos informamos, consumimos y nos divertimos. Cambiaron las y los estudiantes y, también, cambiamos nosotros.

Desde inicios de 2020, además, nos toca vivir una crisis mundial sin precedentes por la pandemia de COVID-19. Este fenómeno nos tomó por sorpresa como sociedad y conecta de modos tan complejos como diversos con todas las transformaciones que ya venían teniendo lugar. La pandemia llevó a que se establecieran medidas de aislamiento y distanciamiento preventivos en la mayor parte de los países del mundo. En muchos casos eso significó el cierre de los edificios de las instituciones educativas. La conmoción (Maggio, 2020, p. 115) que produjo estuvo acompañada de enormes esfuerzos de las políticas educativas, las instituciones y sus comunidades, para sostener la continuidad pedagógica desarrollando propuestas a través de plataformas digitales. Desde la comunicación básica, en general sostenida a través de teléfonos celulares y WhatsApp, hasta diseños muy sofisticados en procesos de combinación de aplicaciones (Brynjolfsson y McAfee, 2016, p. 37). Estas escenas

mostraron, ante todo, que la inclusión digital es un derecho que estamos lejos de garantizar (Maggio, 2021, p. 37). Además, operaron como una ratificación pública de que el proceso que se dio en llamar de “virtualización” de las clases no genera per se mejores propuestas educativas. Pero sí sirvieron para demostrar que las interfaces tecnológicas actuales permiten que cualquier persona con acceso tecnológico pueda, de un modo relativamente simple, ser parte de una práctica en un entorno virtual. Las y los docentes pueden crearlas, las y los docentes pueden crearlas, las y los estudiantes, participar de ellas, y las familias, acompañar. Se produjo un hito de aceleración de adopciones tecnológicas sin precedentes en gran parte de las instituciones educativas, empujado por la fuerza de las circunstancias. Aquello que esperábamos hace años que sucediera, finalmente ocurrió.

A un año de iniciarse la pandemia, podríamos decir que esas transformaciones producto de la necesidad están alentando algunas reinenciones en ciernes. La inexorable priorización curricular, la alteración de hecho del espacio y el tiempo —que persiste incluso en el retorno a clases presenciales porque los protocolos limitan horarios y número de estudiantes en las aulas—, y la oportunidad de revisar las formas evaluativas para dar tiempo a los aprendizajes en esta situación inédita, son algunos de los rasgos más notorios de aquello que se empezó a modificar, en principio de hecho y que, en algunos casos, es abrazado con impulso renovador por las instituciones, sus equipos directivos y docentes. Sin embargo, estamos aún lejos de encarar reinenciones profundas. ¿Cómo hacer de este momento una oportunidad de renovación sin precedentes que nos lleve a la creación de propuestas pedagógico didácticas propias de este tiempo, fuertemente inclusivas y culturalmente relevantes? ¿Hay algún docente acaso que no desee que cada una de sus propuestas sea poderosa e inolvidable? ¿Por qué no comprometernos con un proceso de rediseño de las prácticas de la enseñanza que nos acerque a eso que tanto anhelamos, aunque no necesariamente sabemos cómo realizar? ¿Por qué no aprender de otros fenómenos culturales que lograron reinventarse no solo para sobrevivir sino para crear tendencias y apasionar a millones de personas? ¿Adónde podemos aprender e inspirarnos quienes enseñamos cuando comprendemos que los modos en que solíamos hacer las cosas ya no favorecen aquellos aprendizajes necesarios? Cuando logramos romper ciertos moldes y modos de pensar las respuestas vienen por los lugares más inesperados. Este es justamente uno de esos casos.

Lo que aprendí como docente mientras disfrutaba las series de televisión

Soy fan de las series de televisión. La memoria de mi infancia tiene claras imágenes de Bonanza (1959), El Zorro (1957), El túnel del tiempo (1966), Tarzán (1966), El Santo (1962), El Superagente 86 (1965) y The Brady Bunch (1969). Recuerdo escenas y también el contexto específico: el televisor en blanco y negro, el ambiente de hogar y quién me acompañaba. También las emociones que me atravesaban. Todo llega a un primer punto de no retorno: la emisión del primer capítulo de La mujer biónica (1976). Jaime Sommers (Lindsay Wagner) era tenista profesional y —atención a este punto— maestra de escuela. A raíz de un accidente le realizan implantes tecnológicos que la convierten en un cíborg y en la heroína transhumana que incluso hoy nos resultaría sorprendente. El cambio de época se hacía notar: finalmente había llegado la protagonista femenina que esperábamos. Acá el contexto había dejado de importar. Con mis apenas nueve años no había nada que pudiera pasar para que yo me perdiera algún capítulo. En realidad, casi nada. Recuerdo no haber visto uno por haber estado en el pediatra. Todavía me provoca sufrimiento.

Creo que a partir de ese suceso las series dejaron de interesarme por mucho tiempo. Vi muchas, a medias, pero nada despertaba mi pasión. Hasta que llegué a lo que podría llamar un segundo punto de no retorno. Como conté y escribí en varias ocasiones anteriores, todo volvió a cambiar el día que vi el primer capítulo —o “S1E1”— de Lost (2008). ¿Qué sucedió? Ya no había una heroína que anticipaba el futuro sino gente corriente en una situación extrema: ser sobrevivientes de un accidente aéreo en una isla inubicable e indescifrable. Nada demasiado original o novedoso en el argumento central —La isla de Gilligan (1964), Náufrago (2000) o... Robinson Crusoe (1719)— pero sí en sus inesperadas derivaciones. Y toda la originalidad imaginable en el modo de narrar. Me apasioné con las preguntas sin respuestas únicas ni lineales de Lost, me aboqué a las conversaciones en Internet con el resto de los fans, me involucré en discusiones vehementes sobre finales posibles y, me fasciné con esas operaciones narrativas que fueron el germen de la noción de formas alteradas como pilar de la reinención de la clase (Maggio, 2018, p. 59).

Entre muchas otras búsquedas, esa serie alteró la linealidad del relato clásico. Primero recurriendo al *flashback* nos ayudó a comprender quiénes eran los sobrevivientes del accidente. Pero luego, en lo que desde mi punto de vista fue como presenciar una revolución, nos sorprendió con el *flashforward*. Parecía que ese asomarnos al futuro de los personajes era nuestro camino a la comprensión; pero no fue así. Luego, sobrevendrían los saltos temporales y los tiempos paralelos y junto con ellos esos desafíos a nuestra comprensión que solo tenían algo de alivio creando teorías en colaboración con esos otros, *fandom*, que, por cierto, eran millones en Internet.

Junto con muchos otros (Carrión, 2011; Piscitelli y otros, 2011; Manzotti, 2014) entendía que *Lost* estaba cambiando algo en el modo de contar. Pasaron años hasta que la lectura de *The Game* me ayudó a poner ese cambio en lo que considero es su dimensión más justa. *Lost* había entendido la revolución cultural de nuestro tiempo.

El 22 de septiembre de 2004 se emite en la ABC el primer capítulo de *Perdidos*. Casi veinte millones de americanos lo ven. No era la primera serie de televisión: *Los Soprano*, por ejemplo, empezó en 1999. Pero he elegido *Perdidos* porque probablemente representa el momento en que esa forma narrativa sale a campo abierto y luego ya no desaparece. Si nos ocupamos aquí de ello es porque las series son un caso interesante de matrimonio entre un medio de comunicación antiguo, la televisión, y un medio nuevo, los ordenadores. Su deslumbrante éxito planetario no se explica sin recurrir al código genético de la insurrección digital, de la que las series son su más lograda expresión artística (Baricco, 2019, p. 130).

Las series de televisión, *Lost* y las que siguieron, comprendieron lo que el mismo Baricco denomina “revolución mental”: la realidad ocurría al mismo tiempo en el mundo físico y virtual. Se reinventaron ofreciéndonos la experiencia de ese mundo diferente, en dos planos, y dándonos la posibilidad de vivir la complejidad que eso conllevaba. Seguíamos mirando la serie en nuestros viejos aparatos de televisión, pero al mismo tiempo nos entregábamos a conversaciones globales en un intento casi desesperado desatado por la pasión de comprender. Lo mismo que queremos que suceda en las instituciones educativas, pero nos faltaba —y nos sigue faltando—: la reinención. Tenemos intentos tibios y una oportunidad gigante que se abrió de la manera menos esperada y deseada.

¿Cómo arrancarles a las series esa inspiración que nos empezó a faltar? ¿De qué modo aprovecharlas como ejemplo de aquella revolución que todavía nos cuesta atrapar en educación? A riesgo de que resulte obvio voy a afirmar que lo primero sería mirarlas. Ser parte de ese objeto cultural de rasgos inmersivos (Rose, 2011, p. 8) es el principio. Tenemos que reconocer que hay otros fenómenos culturales tan potentes como relevantes socialmente, que a los docentes nos ha costado abrazar. Las redes sociales de tendencia y los juegos en línea son ejemplos claros. Un día logramos entrar a Facebook y ahí nos quedamos, lo cual no quiere decir que hayamos meditado acerca de las posibilidades pedagógicas que ofrecía. Mientras tanto nuestros estudiantes siguieron moviéndose sin parar. Sin embargo, en muchos casos el esfuerzo se considera hecho. Como si el esfuerzo se hubiera hecho una vez y nunca más: “De TikTok ni hablar”. Algo semejante pasa con los juegos en línea: hasta Candy Crush se llega, pero hasta la simpleza de Minecraft nos resulta un desafío inabordable. ¿Hay excepciones? Por supuesto. Ahí están ellas y ellos y sus estudiantes encantados.

Así empecé este recorrido. Me dediqué sistemáticamente a ver series como televidente. Me dejé atrapar y disfruté plenamente. Me entregué a la inmersión. Hacia el año 2015 tomé distancia analítica y empecé a trabajar con la noción de formas alteradas (Maggio, 2018, p. 61). Esta noción, que también podríamos haberle arrancado a ciertas expresiones de la literatura o el cine, cobró fuerza a partir de la recurrencia en las exploraciones que hicieron series de televisión post *Lost* tales como *Community* (2009), *Rick and Morty* (2013), *The Leftovers* (2014), *The Affaire* (2014), *Mr. Robot* (2015) y que el capítulo *Bandersnatch* (2018) de *Black Mirror* llevó a su máxima expresión cuando puso en nuestras manos —a través del control remoto— la posibilidad de decidir por qué línea argumentativa queríamos seguir.

De la misma manera en que las series de televisión se habían alejado de la linealidad de los relatos, también las y los docentes podíamos empezar a experimentar en nuestras aulas con aproximaciones narrativas distintas. Plantear recorridos alternativos entre los que se puede elegir uno, saltar hacia adelante en el tiempo o volver atrás, generar tramas complejas basadas en las reconstrucciones —*previously on*—, abrir más que cerrar a partir de interrogantes y volvernos parte de una conversación mucho más amplia que la que sucede

puertas adentro del aula fueron algunas de las búsquedas que se volvieron parte de nuestro cotidiano. La documentación y el análisis nos permitieron consolidar la categoría. Hoy es habitual trabajar con esta perspectiva en nuestras aulas. No se trata del simple “hagamos un trabajo en grupo” sino de explorar recorridos que son sustantivamente diferentes y donde las y los estudiantes pueden decidir cuál de ellos tomar, en un reconocimiento efectivo —no meramente declarativo— de lo diverso. Mientras que un solo estudiante está entrevistando a un referente de la cultura local, otro grupo puede haber optado por maquetar una revista sobre literatura contemporánea y el tercero estar escribiendo cuentos para la misma. Con el diseño didáctico adecuado, todas y todos pueden aprender de las experiencias del resto, en momentos de externalización (Bruner, 1997, p, 40) y reconstrucción. Estas transformaciones requieren de la revisión de condiciones curriculares, de tiempo y de espacio. La buena noticia es que pueden hacerse sin esperar que los procesos de reforma estructural sucedan. Si lo buscamos, hay más “aire” en el sistema del que solemos ver. Se trata de empujar hacia modelos distintos a través de la fuerza colectiva.

¿Qué nos trae la alteración de las formas a la clase? En primer lugar, nos acercamos a la complejidad de la construcción del conocimiento, en la que nada es lineal. La educación clásica transmite el conocimiento procesado, ofrece una foto preparada para la ocasión y esperando que pueda ser repetida lo más exactamente posible. En un momento de la historia en el que las preguntas nos estallan en la cara lo que necesitamos es formar niñas, niños y jóvenes para que puedan construir conocimiento original, recorriendo todos los vericuetos que ello suponga. En segundo término, ofrecemos experiencias contemporáneas, más cercanas a aquellas por las que nuestros estudiantes cuando tienen acceso nos cambian. Les damos la chance —también nosotros— de elegir, de la misma manera que lo hacen cuando participan de sus otras experiencias culturales cotidianas. Finalmente, genera una experiencia atrapante también para nosotros. Como todo acto creativo nos exige pensar de otro modo. Como toda exploración nos produce esa emoción adrenalínica que también queremos favorecer. Nadie sabe cómo va a terminar la propuesta, hacia dónde nos llevará, y es ahí cuando emergen las ganas de vivirla.

La noción de formas alteradas, inspirada en las series de televisión, fue una enorme pista para abordar la reinención de la clase. Lo que no sabía en ese momento, es que ese era solo el punto de partida.

El camino distópico

Al seguir buscando —es decir mirando y mirando— empezó a aparecer una categoría notoria: las distopías. Series que al decir de Carrión¹ nos preparan para el futuro, aunque rápidamente notamos que el futuro lucía mucho más oscuro de lo que nos hubiera gustado.

Black Mirror (2011) encarna nuestras pesadillas tecnológicas y las lleva un paso más allá. En el célebre capítulo Nosedive (primer episodio, de la tercera temporada) emitido en 2016, la serie no hace sino mostrarnos qué pasaría si nuestro uso de las redes sociales se extremara alcanzando nuestra reputación con consecuencias concretas en nuestras vidas. Tal vez lo más revelador sea que, en muchos casos, se ponen en juego desarrollos tecnológicos existentes, con lo cual bastaría con una cierta modificación en el uso para que lo que nos genera repulsión en la pantalla resultara posible.

Novelas distópicas son aquellas que imaginan una mañana de tintes cada vez más oscuros. El mañana como radicalización de la desigualdad social, del control autoritario de las sociedades. Un mañana en el que se impondrá el automatismo robótico por el que los hombres perderán su empleo y se convertirán en siervos de androides. Lo distópico es el futuro como reino de pesadilla y no la vida elevada por el progreso tecnológico. Sin embargo, las proyecciones distópicas futuristas no avalan necesariamente la antitecnología. Como lo aclara el creador de la serie, la ficción del «espejo

¹ Véase Carrión, J. (2018, 22 de julio). *Cuatro series de televisión que te preparan para el futuro*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2018/07/22/espanol/tv-westworld-good-fight-handmaids-expand.html>

negro» no es tecnofobia ni activismo antitecnología, pero sin embargo funciona como una alerta del peligro de una tecnoadicción generalizada. (...) Jugamos con dispositivos tecnológicos pero no comprendemos su significado, ni nos interesa hacerlo, más allá de sus beneficios funcionales, como más velocidad de descarga, o mejor conectividad, etc. Una sociedad bajo «sonambulismo tecnológico» debiera despertar, y Black Mirror, con sus golpes de terror tecnoparanoico, busca sacudirnos para que interrumamos nuestro apacible dormir (Ierardo, 2018, pp. 10-11).

Mr. Robot (2015) también nos alertó sobre los riesgos del ciber control, antes que muchos libros. Elliot es un hacker que usa su sabiduría informática para ayudar y/o denunciar, según su propio criterio. Cuando deviene parte de un ataque informático para cancelar las deudas por un crédito de millones de dólares, con un accionar con clara reminiscencias a Anonymous², los resultados van mucho más allá de lo esperado y ponen en evidencia la debilidad de un sistema global dependiente del aparato financiero.

Mr. Robot también altera las formas narrativas a la vez que se altera el orden social, pero lo hace penetrando en la perturbada estructura psíquica de Elliot, en un juego magistral de perspectivismo (Bruner, 1997, p. 32). Mirar implica en muchos casos hacerlo a través de los ojos de Elliot, aunque en varias oportunidades no lo tengamos claro. Llegar a comprenderlo es para los televidentes un ejercicio cognitivo complejo.

The Handmaid's Tale (2017) retoma la novela homónima escrita por Margaret Atwood en 1985 para mostrarnos que las peores pesadillas de este tiempo pueden no solo ser tecnológicas. En este caso se trata de la clausura de las libertades de las mujeres por parte de un poder autoritario, religioso y machista a cargo del establecimiento de un nuevo orden. En esta serie se vuelven evidentes las conquistas de las luchas feministas de las últimas décadas, cuando se pierden. La serie no solo nos cuenta un régimen totalitario, nos lo hace experimentar creando una estética: una paleta de colores, cientos de símbolos y un tempo que se combinan para que vivamos la

2 Véase Hernández-Santaolalla, V, y Hermida, A. (2016). Más allá de la distopía tecnológica: videovigilancia y activismo en Black Mirror y Mr. Robot. *Index.Comunicación*. 6. 53-65. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309194852_Mas_alla_de_la_distopia_tecnologica_videovigilancia_y_activismo_en_Black_Mirror_y_Mr_Robot

opresión a través de la inmersión. Si las formas de la esclavitud que plantea la serie condenan al aislamiento y al silencio, la posibilidad de quebrarlas es solidaridad y sororidad.

El 19 de enero de 2020 se estrenó la serie española *La valla*. Visto algo más de un año después podríamos decir que tal vez ninguna otra tuvo mayor precisión para prepararnos para el futuro que justamente en esos días empezaba a estallar delante nuestro. La serie transcurre en Madrid en el año 2045, también aquí en una dictadura, tras una tercera guerra mundial y en un contexto de escasez de recursos naturales. La valla separa a los poderosos de los que no lo son, en un régimen de vigilancia extrema y propaganda orwelliana. El noravirus ataca a la población y en la búsqueda de la cura se cometen atrocidades. Por supuesto, no es la primera vez que una serie de televisión pone el tema virus sobre la mesa —imposible olvidar la tercera temporada de *24* (2001)— pero ver en *La valla* en el momento de su emisión las imágenes de personas con barbijos, trajes de aislamiento, rociadores de desinfectantes y experimentos con vacunas y tratamientos es una experiencia impresionante. Todo parece decirnos que el futuro ya llegó y que, efectivamente, era distópico.

¿Hay también en estas series algo que podamos aprender de cara a nuestras prácticas de la enseñanza? Para empezar, estas series nos ayudan a poner la mirada en el futuro. Si es un futuro que no nos gusta, ¿qué mejor que empezar a transformarlo desde los planteos que hacemos en y a las instituciones educativas? La educación moderna se enfocó en el saber construido y, por ende, en el pasado. No creo que haya que renunciar a eso. Necesitamos defender entre lo construido lo que sigue siendo central en los campos disciplinares (Perkins, 1995, p. 96), lo relevante socialmente y lo contemporáneo. Aquello que escapa a estos criterios puede perfectamente integrar cuerpos de conocimiento histórico en los que explícitamente aclaremos este carácter. La pandemia, en una sociedad en la que los mecanismos de control a través de la tecnología están desarrollados, nos está empujando a caminar por el filo de la distopía. Las instituciones educativas necesitan abordar con fuerza la construcción de otros futuros posibles, horizontes de transformación (Maggio, 2021, p. 114) como aspecto estructural de la educación que proporcionan. Tal como lo señaló Alicia de Alba:

Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad. Una que sea capaz de atender las demandas, las inquietudes, los sueños y los corajes bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa; que reúna las voces que exigen erradicar las abismales desigualdades sociales y económicas, acabar con la pobreza, tener servicios de salud de calidad, escuchar, atender, asumir, abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz. El currículo, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas. Abrirse para la construcción del currículo en ese futuro incierto, cada vez más presente. Para sobrevivientes de COVID-19, la tarea es la construcción del nuevo puerto de arribo, que nadie se quede atrás (ONU, 2015). Esto es, erradicar las desigualdades, que ocasionan ir en distintos barcos en esta tempestad, aunque, cierto es, ninguno de ellos tiene garantizado su arribo a puerto seguro. El puerto se está desmoronando (de Alba, 2020, pp. 292-293).

Si nos anticipan distopías y las vemos realizarse nunca fue más urgente la construcción de un horizonte de esperanza, en cada clase. Tenemos que animarnos a hacer una operación radical: pensar distinto. Poner la mirada en el futuro; confiar en la fuerza de nuestras y nuestros estudiantes para crear visiones e intervenciones acerca de los problemas de la realidad; establecer la colaboración solidaria como principio de aprendizaje desmontando la matriz individual de la que solo se benefician los socialmente más favorecidos; e instalar la idea de que cada institución educativa es un motor de construcción de conocimiento original y transformador. Abrazar la utopía desde cada clase. Tan simple y tan complejo.

La cocreación como camino

Una cosa es escribir sobre lo que nos gustaría que las prácticas de la enseñanza fueran y otra diferente —aunque conectada— es hacer esas prácticas de la enseñanza distintas, que nos transforman como docentes mientras inspiran a nuestros estudiantes. Elegir una serie de televisión y decidir en el primer episodio que lo único que queremos es seguir mirándola es fácil, pero crear una experiencia educativa que tenga esa atracción es un desafío enorme, especialmente porque no contamos con una productora poderosa. En el mejor de los casos, con una institución que nos apoya.

Recogiendo la inspiración de las series de televisión como objetos culturales podemos inventar un relato excepcional, que invite a que nuestras y nuestros estudiantes sueñen e inventen juntos y que los haga sentirse actrices y actores de transformaciones posibles. Para ello no se requiere de una gran inversión o de tecnologías tremendamente sofisticadas, pero sí de un diseño pedagógico y didáctico que cambie un modo de hacer instalado. Necesitamos dar vuelta esa visión clásica en la cual las y los docentes somos los que sabemos algo que tenemos que transmitir. También nosotros podemos concebir experiencias en las que las y los otros inventen algo que no existía antes de que el curso empezara. Y que a la vez, mientras lo hiciesen, se apasionen y disfruten, constituyéndose en una fuerza que pueda ir mucho más allá de ese momento particular.

Este libro digital es una construcción que emerge de una búsqueda de ese tipo y, por tanto, es la muestra —como si hiciera falta— de que una propuesta didáctica distinta puede ser el ámbito de la cocreación. Como parte de la propuesta de la Maestría en Tecnología Educativa³ que dirijo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tenía programado dictar, en mayo de 2020, el seminario “Narrativas de la ficción televisiva, las propuestas inmersivas y las prácticas de la enseñanza rediseñadas”⁴. La Maestría se desarrollaba habitualmente en la modalidad a distancia, pero en ese momento de la historia la pandemia de COVID-19 empezaba a trastocar todos los órdenes de nuestra vida.

3 Véase <http://posgrado.filo.uba.ar/maestr%C3%ADa-en-tecnolog%C3%ADa-educativa>

4 Véase <http://posgrado.filo.uba.ar/narrativas-de-la-ficci%C3%B3n-televisiva-las-propuestas-inmersivas-y-las-pr%C3%A1cticas-de-la-ense%C3%B1anza>

¿Qué sentido tenía dedicarnos exclusivamente a los temas que señalaba el programa —las narrativas de la ficción televisiva y las realidades inmersivas; las comunidades de fans, la inteligencia colectiva y el deseo de saber; las autorías interpeladas y las formas alteradas para reinventar las prácticas de la enseñanza— cuando estaban cambiando las condiciones de nuestra vida a partir del aislamiento social preventivo obligatorio? ¿Cómo ponernos a estudiar cuando todo lo que nos rodeaba estaba mutando, incluidos nuestros modos de vivir, de socializarnos y de trabajar? ¿El hecho de que el seminario fuera a distancia —cuando gran parte del sistema educativo en todos los niveles se sumergía por primera vez en esta modalidad— nos permitía hacer de cuenta que nada de eso estaba pasando y dedicarnos, simplemente, a cumplir con la planificación? Evidentemente no. Esta, como cualquiera de nuestras propuestas, tenía que estar encarnada en el tiempo presente de esta crisis de alcance global. Eso implicaba buscar y encontrar un camino posible para que deseáramos estar ahí y seguir aprendiendo. Y el camino que encontramos vino siendo consistente con lo que las series de televisión nos habían enseñado a la hora de crear propuestas didácticas. Fue así, que el seminario se convirtió en una propuesta de búsqueda de un colectivo que integré junto a mis maestrandos. Miramos muchísimas series, con intensidad. Esas que nos encantaban, pero, sobre todo, elegimos aquellas que nos inspiraban para generar marcos que interpelen la hegemonía de la explicación única y la secuencia lineal progresiva predominantes en la enseñanza. En el medio de un mundo que parecía desmoronarse pudimos encontrarnos con la pasión y el disfrute no solo de las series que mirábamos sino de la cocreación y el aprendizaje compartido.

Armamos listas y grillas de series que conjugaban criterios interesantes a partir de lecturas y entrevistas con especialistas. Esta actividad nos fue llevando a seleccionar y definir unas veinte candidatas interesantísimas para el análisis. A partir de las preferencias fuimos constituyendo grupos de maestrandos que se dedicaron a la inmersión en una serie en particular —en una colección que terminó siendo de diez casos— para analizarla en su fuerza narrativa y, especialmente, en lo que podríamos aprender de ellas a la hora de enseñar. No eran series cuyo contenido tuviese a priori valor para la enseñanza de ciertos temas curriculares ni el sentido que se suele dar al uso del cine o las series en la

educación, aunque en varios de los casos descubrimos que resultaron tenerlo. Nuestra búsqueda principal era aprender de las formas narrativas alteradas porque necesitábamos ejemplos para generar relatos y recorridos diferentes y atrapantes en nuestras clases.

Las diez series elegidas fueron develando en un proceso de análisis grupal cuáles eran sus rasgos destacados y cómo se podían articular a la hora de pensar educativamente. Como parte del proceso aparecieron cuatro grandes recurrencias que organizan las partes de este libro: la complejidad de la que dan cuenta *Mad Men* y *Fleabag*; todo lo que nos enseñan las comedias en los casos de *The Simpsons* y *Community*; la recursividad del tiempo en *Dark*, *Muñeca rusa* y *Tales from the Loop*; y los sueños de futuro en *Years and Years*, *Westworld* y *Sense8*.

Miramos cada serie de televisión como un objeto cultural del que aprender, como una fuente de inspiración y como una apuesta a narraciones distintas que pueden tener lugar en cada una de nuestras clases para dar lugar a experiencias inolvidables. Y nuestro propio recorrido en el seminario —codiseñado, desestructurado, con muchas alternativas que fueron acotándose en arduos procesos de negociación, intenso e inédito como propuesta educativa— se convirtió en este libro digital. Una prueba de todo aquello que se puede generar en un espacio pedagógico cuando se tiene la firme convicción de que quienes aprenden pueden cocrear, aún en las circunstancias más adversas.

Consideramos que otra educación, contemporánea, relevante, justa e inclusiva es posible. Lo que hacemos en cada clase puede acercarnos o alejarnos de ese horizonte. Los caminos para inspirarnos pueden ser de lo más variados. Elegimos este porque creemos también en la fuerza de los buenos relatos y porque tenemos la convicción de que el reconocimiento de las tendencias culturales es un camino potente para la reinención de las clases. Ojalá esta construcción, colectiva y emergente de un seminario distinto, pueda ser inspiradora de otras prácticas de la enseñanza transformadoras tanto para las y los docentes como para sus estudiantes y comunidades.

Referencias bibliográficas

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

Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2016). *La segunda era de las máquinas: trabajo, progreso y prosperidad en una época de brillantes tecnologías*. Buenos Aires: Temas.

Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Madrid: Errata Naturae.

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En: H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/565/3/DeAlbaA_2020_Curriculo_y_operacion.pdf

Ierardo, E. (2018). *Sociedad pantalla. Black Mirror y la tecnoddependencia*. Buenos Aires: Ediciones Continente.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós.

———. (2020). "Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación". *Campus Virtuales*, 9(2): 113-122. Recuperado de: <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/17/9.pdf>

———. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Manzotti, P. (2014). *Seriemanía*. Buenos Aires: Reservoir books.

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

Piscitelli, A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas*. Buenos Aires: Santillana.

Piscitelli, A.; Scolari, C. y Maguregui, C. (2011). *Lostología. Estrategias para entrar y salir de la Isla*. Buenos Aires: Editorial Cinema.

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.

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

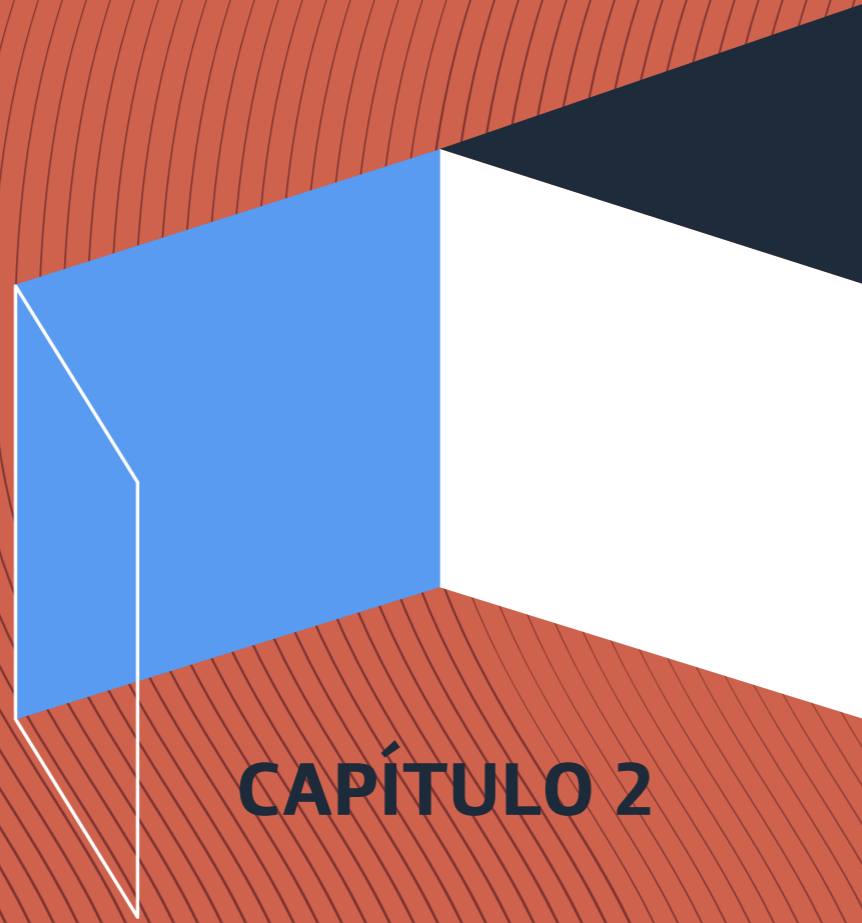


EJE 1

La complejidad del entorno

Capítulo 2: Mad Men

Capítulo 3: Fleabag



CAPÍTULO 2

Mad Men

La creación de un
entorno narrativo complejo

*Patricio Cócaro, Claudia Kraft, Verónica López,
Maximiliano Loschiavo, María Eugenia Maldonado,
Daniela Meroni, Soledad Sebastiá.*

Introducción

Mad Men⁵ es una serie de televisión estadounidense perteneciente al género drama de época. Duró siete temporadas con un total de noventa y dos episodios emitidos entre los años 2007 y 2015. La acción gira en torno de una agencia de publicidad ficticia llamada Sterling Cooper. Uno de los puntos principales de la serie son las relaciones entre el protagonista Donald Francis “Don” Draper, director creativo y socio, y las personas que forman parte de su vida, tanto dentro como fuera de la oficina.

La trama se centra en el mundo de la publicidad y en la colocación de productos, así como en la vida privada de los personajes. Se describen los cambios en las pautas culturales y las costumbres sociales de los Estados Unidos en la década de los sesenta. La serie, que obtuvo numerosos premios, entre ellos los Emmy⁶, ha recibido la aclamación de la crítica, sobre todo por su autenticidad histórica, estilo visual, perfección escenográfica, diseño de vestuario, actuación, guión y dirección. Menéndez Menéndez y Fernández Morales (2013) dicen al respecto:

Así, la imagen fotográfica de la serie contribuye a ese estilo cuidado: composiciones pictóricas con gamas cromáticas definidas, opciones de filmado a fines a los años cincuenta y sesenta (cámaras de 35mm en lugar de digitales), elencos actorales según la estética de la época [...] (pp. 140-141).

Mad Men fue creada y producida por Matthew Weiner quien había trabajado en la serie Los Soprano (HBO)⁷ siendo escritor y productor de la quinta y la sexta temporada, puesto que ganó cuando David Chase, el creador y productor ejecutivo, leyó su guión del episodio piloto de Mad Men, escrito en 1999. Sin embargo, fue en 2007, cuando la cadena AMC (American Movie Classics) se lanzó por primera vez a producir su propio contenido, poniendo en marcha un plan que tenía la intención de emitir una serie de nicho que permitiera generar una gran marca de contenido

5 “Según el piloto de la serie, el término mad men procede del argot acuñado en la década de 1950 por los publicistas que trabajaban en Madison Avenue para referirse a sí mismos”. Mad Men. (2020). En Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Mad_Men

6 Véase https://en.wikipedia.org/wiki/Mad_Men#Awards_and_accolades

7 Véase <https://www.hbo.com/the-sopranos>

audiovisual, algo que ya estaba haciendo HBO, que en su momento había rechazado la propuesta. Pero no habían sido los únicos en hacerlo. Dolara (2007) expresa:

A nadie le convencía una serie en la que, aparentemente, no pasaba nada. Hasta que llegó AMC. El canal de cable básico estaba buscando entrar en el juego de la producción de series y Mad Men se acercaba a la estética y el tipo de cine que solían emitir. Y así llegó la historia de Don Draper a las pantallas.

Procesos expansivos

Si se analiza la comunidad de fans, el *fandom*, Grandío Pérez (2016) sostiene que Mad Men fue un producto para paladares refinados pero instaurado en la cultura popular y define a los seguidores de Mad Men como:

[...] un club distinguido de la ficción seriada de calidad en el panorama seriéfilo contemporáneo” y “...un club selecto dentro de la cultura popular, del que por supuesto están orgullosos de pertenecer” sin embargo “...a pesar de ser una comunidad pequeña e incluso elitista, el *fandom* de Mad Men ha sido sobre todo *mainstream* y ha participado activamente de las acciones propuestas por su cadena emisora” (p. 77).

AMC desde los inicios hasta el final ha tenido una estrategia de participación con los fans y ha estado muy activa en las redes sociales, ofreciéndoles canales de difusión y recreación. Podemos mencionar, por ejemplo, las acciones emprendidas para el final de la serie en Twitter, bajo la etiqueta mundial #madmenfinale.⁸

⁸ Véase <https://twitter.com/hashtag/madmenfinale>

En cuanto a su impacto transmedia, los nuevos planos narrativos que surgen del reino de los fans se expanden al universo originado en el canon, personajes, capítulos, comics, videos, juegos, memes, entre otros. Stein (2018) afirma:

As fans perform their interpretations of Mad Men or Supernatural (or any other series), they create internally coherent narratives, or sometimes purposefully incoherent narratives that follow their own rules of play and that orchestrate their own spectacle of storytelling.⁹

En el caso de esta serie asistimos a la creación de una wiki¹⁰ y de cuentas de Twitter, como @madmenpics¹¹ o @MadMenQts¹² (con más de treinta mil y de treinta y nueve mil seguidores respectivamente); más allá de la oficial @MadMen_AMC¹³ (con más de ciento ochenta y tres mil seguidores).

Al principio nos preguntamos por qué durante siete temporadas nos atrapó tanto una serie protagonizada por el atormentado y enigmático Don Draper. Nos sumergimos en un cóctel de machismo, envidia, egoísmo, alcoholismo y tabaquismo que se nos ofrecía en cada capítulo, encontrando un potencial valor para impulsar un análisis que podría permitir la transformación y el rediseño de las prácticas de enseñanza. Mad Men despliega un modo de narrar que consideramos de gran riqueza para inspirar prácticas y formación docente.

¿Qué es lo singular de esta serie? Paradójicamente su complejidad. La complejidad narrativa de los personajes, la caracterización de estos, sus interrelaciones y sus mutaciones en un contexto cambiante, de grandes transformaciones sociales y tecnológicas. La utilización de múltiples tiempos y marcadores temporales, como los *plot twists* (giros inesperados) y los *loops* (bucles) son ejemplos de sus formas alteradas de narrar. Otro recurso narrativo presente es el *flashback* (escena retrospectiva), donde el uso de la analepsis en el personaje principal lo retrotrae para encontrar marcas que lo interpelan ante acciones de su presente. Estos recursos son necesarios para la construcción de nuevos escenarios y

9 Traducción propia: "A medida que los fans ejecutan sus interpretaciones de Mad Men o Supernatural (o cualquier otra serie), crean narrativas internamente coherentes, o a veces narrativas deliberadamente incoherentes, que siguen sus propias reglas de juego y que orquestan su propio espectáculo de narración."

10 Véase https://madmen.fandom.com/es/wiki/Wiki_Mad_Men

11 Véase <https://twitter.com/madmenpics>

12 Véase <https://twitter.com/madmenqts>

13 Véase https://twitter.com/madmen_amc

nuevas comprensiones. Sumergirnos en este entorno narrativo complejo nos hace estar dentro del relato mientras nos conmovemos, sufrimos, odiamos y nos alegramos a través de los ojos de los protagonistas.

La complejidad del entorno está atravesada por múltiples dimensiones: la contextual-histórica, la socio-comunicacional, la subjetiva, la cultural y la política. Asimismo, estas conformarían en la serie una totalidad a la vez múltiple de significados. A continuación, profundizaremos en ellas, centrando nuestra mirada en el entramado de los personajes y en la riqueza que aportan sus caracterizaciones y narrativas. Las interrelaciones entre estos dan sentido y recrean no sólo una época; también ponen en relieve conductas humanas que, desde una perspectiva moral y ética, resultan además verdaderos dilemas.

Las múltiples dimensiones de un entorno narrativo complejo

Mad Men incluye referencias a acontecimientos históricos, hechos sociales, políticos y económicos de la sociedad estadounidense posterior a la Segunda Guerra Mundial. El estado de bienestar, la Guerra Fría y todo aquello que encierra —anticomunismo, terror nuclear y carrera espacial— son tópicos recurrentes en la serie. Las referencias a las guerras de Corea y Vietnam, y a los asesinatos de John F. Kennedy y Martin Luther King, funcionan como marcadores de la temporalidad. Existen también temas que atraviesan la serie en su totalidad de manera transversal: las disputas de las mujeres por conquistar nuevos escenarios (tanto en el hogar como en el mundo del trabajo), los movimientos sociales, las *race relations* (relaciones raciales), el antisemitismo y los movimientos contraculturales, entre otros.

A partir de la reconstrucción de época es posible analizar dichos acontecimientos históricos, a la vez que observamos cómo se alteran las interacciones entre los personajes. Al mismo tiempo, la reconstrucción constante de los personajes nos posibilita recrear el pasado desde múltiples puntos de vista que llegan a ser contradictorios e incluso antagónicos.

Las series, así como las películas, reflejan el contexto del presente en el cual han sido producidas. Así como el historiador realiza preguntas al pasado, por más remoto que este sea y en función de problemáticas de su propio tiempo, las producciones televisivas o cinematográficas también exploran el pasado y el futuro con el prisma del contexto de su propio presente.¹⁴ De esta manera *Mad Men* viaja a la década del sesenta centrando la mirada de la primera y la segunda década del siglo *xxi*. En este sentido, Booker & Batchelor (2016) señalan que:

It should, however, be noted that *Mad Men's* evocation of the look of the 1960s is heavily mediated: it is a representation not of the way the 1960s actually looked so much as of our *cultural memory*, half a century later, of the way the 1960s looked. (p. xv).¹⁵

Ese viaje invita a adentrarnos en una época a partir de la escenografía, la fotografía, la propia construcción de los diálogos, los vestuarios y los movimientos corporales de los actores. Nada es azaroso, todo está minuciosamente desarrollado. Booker & Batchelor continúan y expresan:

While the series obliges viewers to look back, it also provides a means of filtering modern trials and tribulations, which are not the same as they were fifty years ago, but certainly echo the past. (p. 124)¹⁶

La creación de ese entorno narrativo complejo habilita el sentirnos parte de la trama y de las historias. Asimismo, se nos dificulta terminar una temporada sin intentar abrir la ventana de nuestro ambiente para ventilar el olor a cigarrillo que, uno tras otro, encienden y consumen los protagonistas.

Desde una perspectiva cultural la serie despliega el llamado “estilo de vida americano” de las décadas de los cincuenta y sesenta, marcado por rasgos sexistas, clasistas, racistas, militaristas, consumistas, elitistas, religiosos e imperialistas. El rol de la mujer, la sociedad de consumo, la idiosincrasia de los sectores acomodados del pueblo estadounidense, los estereotipos, las

¹⁴ Franklin (2008) indica que “*Star Trek*, en los años sesenta, por ejemplo, aludió en ocasiones a la Guerra Fría y a Vietnam, aunque el escenario fuera el espacio interestelar en un lejano futuro” (Cap. 7: “*Star Trek* o cómo sacarse de encima el síndrome de Vietnam, pp. 253-284).

¹⁵ Traducción propia: “la evocación de *Mad Men* de la apariencia de la década de 1960 está fuertemente mediada: no es una representación de la forma en que los años 60 realmente se veían tanto como de nuestra memoria cultural, medio siglo después, de la forma en que se veían los años 60”.

¹⁶ Traducción propia: “... si bien la serie obliga a los espectadores a mirar hacia atrás, también proporciona un medio para filtrar las dificultades y tribulaciones modernas, que no son las mismas que hace cincuenta años, pero ciertamente se hacen eco del pasado”.

aperturas a las disidencias sexuales, las cuestiones raciales¹⁷, los gustos culturales, la familia, el paternalismo y los diferentes estilos de vida de los que viven en los suburbios y en la ciudad son temas que la serie aborda a lo largo de sus temporadas.

El trabajo y la familia, con su separación espacial —Manhattan por un lado y el suburbio o California por el otro—, parecerían mantenerse al margen de los vaivenes culturales. Este ideal forma parte de un relato: una visión del hogar de clase media estadounidense que no solamente fue un instrumento publicitario utilizado como recurso ideológico y propagandístico durante la Guerra Fría, sino que aún perdura en la actualidad. En la construcción narrativa de los personajes, fundamentalmente en relación con las masculinidades, se traslucen valores que caracterizan esta época. Podemos mencionar como uno de ellos, la idea de que uno se funda a sí mismo, producto de un esfuerzo denodado de salir adelante más allá de las adversidades y olvidando por momentos la propia historia. Carrión (2011) sostiene que esto no exime a *Mad Men* de su potencial crítico. Los personajes, las historias y el mundo creado suscitan empatía o rechazo y la cultura estadounidense que se representa es examinada por el espectador internacional desde una actitud proclive a la crítica y al cuestionamiento.

La construcción de los personajes está atravesada por distintas narrativas de la subjetividad. Ninguno de los personajes es lineal. Como existen múltiples verdades para el mundo publicitario, también conviven múltiples verdades dentro de los personajes. ¿Quién es en definitiva Don Draper? ¿Publicitario, héroe de guerra, padre de familia? Existen tantas versiones como roles personajes en la sociedad. Los conflictos y los dilemas son elementos presentes en las transformaciones de estos personajes, lo que lleva a romper con la linealidad evolutiva esperada y la secuencia progresiva de la narración clásica. Muchos de ellos permanecen en el conflicto, mutan con él y resuelven las situaciones dilemáticas que el afuera les presenta a cada momento. Estas mutaciones sostienen a los personajes a lo largo de todas las temporadas.

17 En la época de producción de la serie (2007-2015) y en la actualidad las cuestiones de índole racial se encuentran en el foco de la tensión social en Estados Unidos (por ej., el movimiento Black Lives Matter).

El ideal masculino hegemónico de la cultura estadounidense, centrado en la figura de Don Draper, comienza a ser cuestionado en la década de los sesenta como un arquetipo obsoleto frente a una sociedad compleja que cambia a un ritmo vertiginoso. Mientras tanto, en el universo femenino hay una clara impronta patriarcal desde el afuera, aunque los roles femeninos fuertes y de carácter están a la orden del día. El discurso pretendidamente dominante del universo masculino se diluye por completo frente a la progresión de los acontecimientos y cada temporada se ajusta al nuevo rol social que comienzan a disputar las mujeres. La ampliación de los derechos sociales y las luchas feministas, pero sobre todo las luchas por los derechos de las comunidades afrodescendientes segregadas, parecerían mostrar la apertura hacia un nuevo escenario socialmente inclusivo. En la práctica esto tuvo menos avances en materia de derechos de lo que las pantallas mostraron, uno de los tantos ejemplos donde la dimensión política atraviesa la serie.

Hasta aquí fueron desarrolladas algunas de las dimensiones de la serie que, articuladas, dieron lugar a ese entorno narrativo complejo; idea que nos podría inspirar para enriquecer el análisis y el diseño de nuestras prácticas.

Las prácticas de la enseñanza en clave de complejidad

Si pensamos en la enseñanza como una práctica contextuada, que tiene la fuerza e impronta del tiempo actual, la construcción de un entorno narrativo complejo puede ser la vía para favorecer la inmersión. A partir de esta premisa nos adentraremos en las prácticas de la enseñanza re-diseñada a partir de cinco dimensiones.

Creación colectiva

La creación de una serie es el resultado de un trabajo colectivo cuyo devenir argumental, en el caso de *Mad Men*, dependió de múltiples variables: unas de tipo endógeno, como la originalidad y la creatividad de los autores; y otras de tipo exógeno —en forma de retroalimentación— como las cifras del rating, la actitud de los directivos de las cadenas de televisión, la crítica especializada y la pauta publicitaria.

Las series resultan ámbitos propicios para el desarrollo de las nuevas formas de narrativa transmedia. Estas se caracterizan por su expansión a través de diferentes sistemas de significación y diferentes medios, propiciando también la interacción canon-fandom (Scolari, 2014, p. 72). Como ejemplos encontramos la *wiki*, las cuentas de Twitter mencionadas anteriormente y la campaña de promoción de la quinta temporada de la serie, que presentó rasgos del fenómeno denominado *fanadvertising* (Lozano Delmar, Hernández-Santaolalla y Ramos Serrano, 2013, p. 351). Dichas prácticas podrían sugerirnos adaptaciones al ámbito educativo de estas nuevas experiencias narrativas, promoviendo así el desarrollo de un modelo de alfabetización adaptado al contexto cultural y tecnológico del siglo *xxi* (Area Moreira, 2014, p. 21).

Con la inspiración de un caso como *Mad Men*, las series pueden construirse a partir de la observación de los grupos y sus consumos culturales, a la vez que pueden desplegarse, experimentarse y reconstruirse según los intereses que despierte la propuesta en los estudiantes. Es importante tener en cuenta que los objetos culturales no son estáticos, ni cerrados o finitos. Esto implica una constante reflexión sobre el qué, el cómo y el para qué de la propuesta. La propuesta de enseñanza se presenta como un proyecto creativo que se despliega en múltiples escenarios y con propuestas que dialogan en simultáneo, conformando un espacio de construcción de conocimiento original. En esa búsqueda el docente puede invitar a sus estudiantes a que cuestionen, busquen más allá de lo evidente y se vuelvan observadores, críticos y creativos.

Formas alteradas

Observamos en *Mad Men*, en distintos momentos, una disrupción en la linealidad de los eventos que puede inspirarnos a la hora de romper con la didáctica clásica concebida como un fenómeno lineal y expositivo. Creemos, además, que en esta y otras series analizadas en este libro, habría una tendencia a romper con las narrativas clásicas y lineales en las que se puede anticipar el final sin demasiado esfuerzo. Las propuestas didácticas que reconocen esos cambios en los modos de narrar se inspiran para analizar la potencialidad de ofrecer distintos puntos de vista cuando está en juego la complejidad. Posibilitar distintos niveles de comprensión en la complejidad requiere tiempo de análisis y de trabajo: no hay atajos para capturar la complejidad de la enseñanza¹⁸.

La idea es enfocarnos en la construcción de propuestas que se modifiquen según los cambios que inciden en los sujetos, rompiendo con propuestas lineales y uniformes en el tiempo. Recrear propuestas nos posibilita habilitar otros mundos posibles (Bruner, 1986). Por este camino se busca posicionar marcos teóricos críticos a partir de los cuales el diseño de propuestas didácticas, que atiendan a las tendencias culturales, implique una mirada cuestionadora desde la dimensión política y ética de la propia realidad como camino para construir prácticas cada vez más críticas, empáticas y dinámicas, que abran canales de comprensión desde la mirada *del* otro a la mirada *hacia* el otro.

¹⁸ "No conozco ningún atajo que permita descubrir al instante la significación potencial de los aspectos corrientes y enigmáticos de la vida en el aula". Fragmento transcripto de Mariana Maggio [@marianabmaggio]. (s.f.). #19 documentacio [Destacados]. Instagram. Recuperado de <https://www.instagram.com/stories/highlights/17890601869538081/>, donde la autora lee parte de un párrafo del libro Jackson, P. W. (2007). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.

Trabajo en equipo y codiseño

Mad Men nos permite analizar el mundo de la publicidad, las rupturas y las continuidades que tuvieron lugar. Además, la serie posibilita ver qué ocurre al interior de las agencias, como también

conocer las estrategias de marketing y de venta de las corporaciones, las relaciones de poder de estas, el proceso de diseño de un producto, la elaboración de una idea, la creatividad, el consenso, la negociación y las reglas del juego. Estos son algunos de los temas a partir de los cuales se desarrolla la acción de la serie.

La construcción del producto publicitario aparece planteada como un trabajo interdisciplinar que nos lleva, una vez más, a mirar nuestras propias prácticas docentes. No son pocas las ocasiones donde las ideas se construyen en forma colectiva, es decir, desde diferentes puntos de partida que evolucionan a partir de las miradas de los participantes. ¿A quién se le podría atribuir la idea original? La agencia Sterling Cooper está estructurada en rígidas jerarquías, conformando un entramado complejo. Dentro de este universo es cabal la importancia del trabajo en equipo y son varias las personas involucradas en los diferentes departamentos de la compañía: arte, escritura, venta, entre otros.

Las prácticas de enseñanza cuando se abordan como construcciones complejas no se pueden pensar sino en colaboración, producciones colectivas que emergen con una identidad. Vale aquí preguntarse cómo se construye y cómo se define dicha identidad. La pluralidad en este proceso aparece como uno de los componentes constitutivos, en tanto es la estructura y articulación de las relaciones lo que conforma la construcción identitaria. En este sentido, esta identidad no sería la mera suma de un colectivo, sino el propio colectivo. Cada componente de esta red tendría incidencia sobre cómo se define el resto, tanto que los movimientos de alguno de los nodos de esta red afectan a los demás, en una relación de interdependencia. Desde esta perspectiva, se piensa que tanto la identidad como la práctica educativa es afectada en mayor o menor medida por el resto de la conformación de la red. Las relaciones con los otros modifican las percepciones y por ende el trabajo que se realiza y deben ser elementos para tener en cuenta en una articulación más efectiva. Mad Men nos invita a pensar la enseñanza como si fuera esa construcción de la publicidad que va desde la exploración hasta el dominio mediante ciclo de reflexión, retroalimentación y vuelta hacia la obtención de la propuesta final.

¿Temporada final?

Recuperamos a Morin (1994) para afirmar que la complejidad no es completa. Es siempre inacabada e incierta. Cuando analizamos la realidad como totalidad, abarcamos la diversidad de sus interacciones y sus entrelazamientos renunciando a la búsqueda de un conocimiento acabado. Aceptamos el principio de incertidumbre y la incompletitud. Pensar en la complejidad de los entornos narrativos de Mad Men en relación con la complejidad de la práctica docente, implica sostener una hipótesis relacionada con el modo de conocer. La práctica docente no es simple, es multidimensional y se da en interacciones complejas y múltiples, tal como las que se establecen en los personajes de la serie. No son las explicaciones causalistas las que permiten la comprensión de lo complejo. Por oposición al pensamiento de la simplicidad que considera que el conocimiento avanza dividiendo, separando en partes la realidad para poder dar cuenta de su esencia, en la complejidad siempre hay lugar para la incertidumbre. Mad Men da cuenta de esta construcción con los personajes y las interrelaciones que se van estableciendo.

Morin (2016) plantea que el conocimiento es “una navegación dentro de un océano de incertidumbre, salpicado de archipiélagos de certidumbres” (p. 157). Pensar en las prácticas de enseñanza desde esta perspectiva nos aleja de la lógica del objeto discreto, y nos lleva a sustituirlo por un campo complejo, sin fronteras, límites, bordes delimitados, con continuidad con lo subjetivo, lo social, lo institucional. Proponemos observar y reconocer las complejidades del entorno escolar para reflexionar sobre prácticas docentes que incentiven el pensamiento de propuestas de enseñanza innovadoras, que sean una oportunidad para todos los estudiantes, favoreciendo la inclusión y sosteniendo el ideal de la educación como derecho de todos.

Orientaciones

Todos los elementos de la narración de la serie Mad Men comprenden un entorno narrativo complejo que se entrama y articula pieza a pieza. La dialéctica entre los personajes y los acontecimientos históricos en cada una de sus temporadas, crean un universo interdependiente con los distintos lenguajes que utiliza, generando una variada gama de propuestas en potencia para llevar al entorno educativo. En este sentido, Perrenoud (1996) expresa que necesitamos crear situaciones de enseñanza que permitan generar cambios y trayectos diversos en el aprendizaje y, en ese contexto, diseñar modelos pedagógicos centrados en el compromiso de los estudiantes con su propia formación. Presentamos aquí algunas orientaciones para el rediseño de las prácticas docentes.

La contemporaneidad como una narrativa compleja

- Problematizar el mundo junto a los estudiantes, creando situaciones de indagación e interpretación, por ejemplo, actuando sobre la realidad, posicionándolos en un hipotético mundo complejo e incierto para trabajar en la construcción de un pensamiento crítico desde nuestras prácticas.
- Plantear escenarios alternativos posibles como soluciones a problemáticas sociales y al abordaje de temas candentes.
- Comprender la complejidad del presente e interpelarlo de manera crítica, incorporando dilemas y problemáticas abiertas.

La propuesta de enseñanza como una narrativa compleja

- Diseñar propuestas que sostengan y fortalezcan el trabajo colaborativo y el codiseño, promoviendo el ensamble como construcción colectiva.
- Fomentar el trabajo colaborativo, escuchándonos y construyendo acuerdos que tendremos que revisar clase a clase, año a año.
- Repensar y rediseñar estrategias que favorezcan la interacción entre estudiantes para la construcción

colectiva del conocimiento, en secuencias de largo plazo.

- Diversificar y codiseñar las propuestas de enseñanza para ofrecer a los estudiantes trayectos alternativos.
- Desarrollar una pedagogía de la voluntad que involucre activamente a los estudiantes en el diseño de la experiencia educativa, fomentando la curiosidad y la capacidad de encontrar soluciones alternativas a los problemas, generando propuestas que les permita aplicar el conocimiento desarrollado.

Formas alteradas como variables de la narrativa compleja

- Incorporar y adecuar propuestas que superen la secuencialidad lineal de actividades para enriquecerlas aprovechando los formatos y medios del contexto actual.
- Renovar el sentido de las prácticas incluyendo nuevos objetos culturales contemporáneos que inviten a la inmersión.
- Diseñar de manera conjunta estrategias de organización y manejo del tiempo por parte de estudiantes y docentes.
- Promover el análisis crítico de cada tiempo histórico, atendiendo a la (re) construcción de un sistema de representaciones sociales y las relaciones de poder que se dan en el marco de las interacciones entre los individuos y los colectivos. Más allá de la transmisión de la memoria y del patrimonio colectivo, tiempo, espacio y sociedad deben articularse para comprender la complejidad del presente e interpretarlo de manera crítica.
- Identificar relatos canónicos que se ven refutados en la práctica, en un ejercicio que interpele la realidad y las propias prácticas docentes.

Como educadores experimentamos con configuraciones narrativas complejas y no lineales, y con permanentes alteraciones del tiempo. Apostamos al ensamble de sucesos que acerquen a nuestros estudiantes a situaciones concretas de la vida real. Sabemos que es posible porque lo hacemos creando experiencias inmersivas estética y conceptualmente híbridas que favorezcan la construcción de un pensamiento crítico e incentiven la curiosidad.

Creemos, como docentes, que la escuela es una institución social de un valor insoslayable y apostamos a su recreación en un contexto incierto en el que asumimos el compromiso de ser protagonistas.

Referencias Bibliográficas

Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n3/v7n3_a02.pdf

Booker, M. K. & Batchelor, B. (2016). *Mad Men: A Cultural History*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Madrid: Errata Naturae.

Dolara, N. (2017). *4 razones por las que Mad Men es una obra maestra como ninguna otra serie*. Recuperado de <https://theobjective.com/further/4-razones-por-las-que-mad-men-es-una-obra-maestra-como-ninguna-otra-serie/>

Franklin, H. B. (2008). Vietnam y las fantasías norteamericanas. Buenos Aires: Final Abierto.

Grandío Pérez, M. del M. (2016). Mad Men: el dulce dolor de la nostalgia siempre llevará su nombre. En *Adictos a las series: 50 años de lecciones de los fans*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Lozano Delmar, J., Hernández-Santaolalla, V. y Ramos Serrano, M. (2013). Fandom-generated content: An approach to the concept of 'fanadvertising'. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 10(1), 351-356. Recuperado de <https://www.participations.org/Volume%2010/Issue%201/18%20Delmar%20et%20al%2010.1.pdf>

Menéndez Menéndez, M. I., y Fernández Morales, M. (2013). Mad Men de Matthew Weiner como ejercicio de metapublicidad. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 7(1), 135-152. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_PEPU.2013.v7.n1.42440

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.

———. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de Cultura digital*, 71-81. https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf

Stein, L. (2018). Of Spinoffs and Spinning Off. En *A Companion to Media Fandom and Fan Studies*, P. Booth (Ed.). Recuperado de <https://doi.org/10.1002/9781119237211.ch25>

Bibliografía

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

———. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Cabrera L., M. (s. f.). *19 anuncios reales de la época de Mad Men*. Recuperado de <https://www.marianocabrera.com/19-anuncios-reales-de-la-epoca-de-mad-men/>

Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carveth, R. & South, J. B. (2010). *Mad Men and Philosophy*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Cascajosa Virino, C. (2016). *La cultura de las series*. Barcelona: Laertes.

Crisóstomo, R. y Ros, E. (coords.). (2015). *Mad Men o la frágil belleza de los sueños en Madison Square*. Madrid: Errata Naturae.

De la Torre, T. (2015). *Serie de culto*. Barcelona: Timun Mas.

Fernández, A. M. (1988). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva visión.

García Canclini, N., Cruces, F. y Urteaga Castro Pozo, M. (coords.). (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid, Barcelona: Fundación Telefónica, Ariel. Recuperado de <https://www.fundaciontelefonica.com.ar/cultura-digital/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/164/>

Icharted. (s.f.). *Mad Men: In One Chart*. Recuperado de <https://icharted.wordpress.com/tv-baby/mad-men-in-one-chart/>

Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos*. La cultura de la colaboración. Barcelona: Paidós.

Lévy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*. París: La Découverte. [Hay una traducción en castellano: *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud, 2004. Disponible <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>]

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.

Manzotti, P. (2014). *Seriemanía*. Buenos Aires: Reservoir books.

McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

———. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.

Mass, J. (2012) *Mad Women, la otra cara de la vida de Madison Avenue*. Barcelona: Editorial Lumen.

Mora, V. (2012). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix Barral.

Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión? En La enseñanza para la comprensión* (pp. 69-92). Buenos Aires: Paidós.

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.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.



CAPÍTULO 3

Fleabag

Romper la cuarta pared en la educación

*María Monserrat Pose, Cinthya Álvarez,
María Pía Ferreyra Díaz, María Alicia Rodríguez Jensen,
Dolores Fleitas.*

A modo de teaser¹⁹

“Siempre (y todo) se trata de construir relatos, de contar historias, de poner en escena, de crear andamiajes y estructuras narrativas, de encantar (y dejarnos encantar) por la diégesis”.

Carina Maguregui. Lostología

El 21 julio de 2016, el BBC Three²⁰ estrenó la comedia negra inglesa *Fleabag* creada, escrita y protagonizada por la *showrunner*²¹ Phoebe Waller-Bridge. A los pocos segundos del comienzo del primer capítulo se inicia una dinámica que acompaña y entreteje el sentido de la serie: la protagonista mira a cámara (nos mira) y en medio de la escena comparte su mirada sobre lo que está sucediendo y lo que está pensando; nos explica la decisión que tomará o nos pregunta qué pensamos. En esta ruptura de la cuarta pared nos invita a habitar una historia que queremos vivir y compartir. Nos sentimos parte de la trama de la serie y nos convertimos en confidentes de una joven protagonista que enfrenta al espectador con el dilema de querer y de identificarse con un personaje difícil (Manzotti, 2014).

Si bien durante la serie nunca se menciona su nombre, el título *Fleabag*, que significa bolsa de pulgas, es una clara referencia al costado *loser* de su protagonista: una “perdedora” en el ámbito profesional que no logra consolidarse afectivamente. Adicta al sexo, su moral es tan lábil que la lleva a robar cual cleptómana varios objetos durante el transcurso de las dos temporadas. Podría pensarse que se trata de una anti-heroína o una *natural rule-breaker*; como la llama su madrina y madrastra en el sexto episodio de la segunda temporada. Su vida se encuentra atravesada por conflictos familiares, encuentros amorosos volátiles e inestables, un feminismo lleno de contradicciones, sentimientos de culpa por la muerte de su amiga y la lucha por sacar adelante una cafetería en bancarrota.

19 Según Manzotti (2014) en la serie se denomina *teaser* a una secuencia de inicio, por lo general de alto impacto narrativo y autoconclusiva, que tiene lugar antes de los títulos de apertura de un episodio.

20 El BBC Three es el servicio de televisión por Internet británico (<https://www.bbc.co.uk/bbcthree>).

21 *Showrunner* (o *show runner*) es el responsable máximo de la producción de una serie. En general, está ligado a su aspecto creativo más allá de los recursos de producción. La coherencia estilística, el desarrollo de los personajes, la selección de equipos de directores para los distintos episodios, suelen ser algunas de sus áreas de injerencia directa y destacada (Manzotti, 2014).

Fleabag se construye desde una estética contrapuesta a los modelos de belleza de la sociedad patriarcal. En este sentido, la protagonista no suele mostrarse con tacos altos. En general su atuendo es informal, sencillo, cómodo y está compuesto, usualmente, por una remera rayada que recuerda a la vestimenta de los mimos. Por otra parte, las tensiones que conviven en ella la convierten en un personaje verosímil y humano en el que habita una gran sensibilidad detrás de esa máscara cínica sostenida por el humor británico. En la serie, el humor se convierte en un elemento clave para aportar ligereza al texto y a partir de este se desarrollan reflexiones profundas, pero a la vez comprensibles, que tratan temas incómodos pero fundamentales. En resumen, se trata de un personaje planteado desde la imperfección y la vulnerabilidad, dedicado a mostrar las diferentes contradicciones y discursos de una mujer en el siglo XXI.

La serie no sólo ha sido aclamada por la crítica, galardonada con cuatro premios Emmy en el 2019, entre ellos el de mejor serie cómica del año, sino que además ha sabido ganarse el beneplácito de su público que ha convertido a Phoebe Waller-Bridge en la nueva chica de moda y a su personaje de remera rayada en un ícono entre las mujeres jóvenes, las *millennials* y su mundo online de activa participación en redes sociales.

Las escenas que se expanden a lo largo de la serie, los recursos y la caracterización de los personajes son los rasgos que tomamos como punto de partida para repensar categorías de análisis que enriquezcan la clase. En este sentido, Maggio (2015) considera que:

Las series que crean situaciones inmersivas y junto a los juegos en línea son probablemente, uno de los fenómenos de los que más podemos aprender a la hora de recrear nuestras prácticas de la enseñanza en pos del diseño de otras diferentes, que promuevan el deseo de crear y conocer en los modos complejos que requiere la sociedad actual. (p. 5).

Desde el primer momento, la serie crea las condiciones de inmersión para lograr captar la atención de la audiencia. Así, cada capítulo abre con un *cold open* o *teaser*, una secuencia que encierra una pequeña historia que funciona como preludio de lo que viene más adelante (Manzotti, 2014). Es más, el *teaser* nos zambulle en un universo en donde la cámara hace foco en la protagonista y los hechos se cuentan desde su perspectiva.

En esta misma línea narrativa y a lo largo de las dos temporadas, la protagonista fluctúa entre sus conversaciones con los otros personajes, y una conversación con su propia audiencia, donde anticipa, comenta y relata los sucesos de la serie, sus intenciones y las del resto de los personajes. Esto habilita la construcción de un metarrelato habilidosamente entretelado con la trama. Lo novedoso de la serie, además, es que el recurso de la ruptura de la cuarta pared es percibido y compartido por el personaje del sacerdote Scott, quien durante la segunda temporada advierte el movimiento de la protagonista entre estos dos planos, e irrumpe en los metarrelatos de esta.

Pensar en la posibilidad de diseñar recorridos de formatos alternativos para nuestras clases, nos pone en diálogo con la didáctica y sus perspectivas al momento de distanciarnos y ver desde otro plano la serie y la clase. Este distanciamiento supone hackear la tradición de las miradas clásicas y dar lugar a la construcción de conocimiento desde nuevos marcos interpretativos contruidos colectivamente. En este sentido, abordar, articular e interpretar la narrativa, los personajes y la clase como objetos complejos nos remite a la caracterización que Litwin (1997) propone sobre la narrativa metaanalítica:

En las configuraciones didácticas propias de la enseñanza de la didáctica, la reconstrucción de la clase a posteriori del desarrollo de determinados temas y conceptos se constituye en un segundo plano de análisis, lo cual nos lleva a sostener que la enseñanza de la didáctica se desarrolla en dos niveles diferentes: en primer lugar, en la práctica docente y, en segundo término, en la reconstrucción de dicha práctica, reconstrucción desde las teorías de enseñanza y verdadera expresión de las relaciones entre la práctica y la teoría. (pp. 128-129).

La ruptura de la cuarta pared tiene rasgos metaanalíticos muy potentes que permiten vincular la serie con las prácticas de enseñanza y pueden aportar para reinventar la clase como un momento en el cual los estudiantes deseen estar, porque lo que allí sucede los apasionará y transformará. Asimismo, la narrativa de Fleabag ofrece tres puntos claves que desarrollaremos a continuación: la revolución del personaje, el teaser y la ruptura de la cuarta pared.

Para ellos, planteamos también algunos interrogantes que ayuden a construir el relato: ¿En qué radica entonces el secreto de su éxito? ¿Qué es aquello que interpela y convoca a su audiencia? ¿Qué podrían tomar del formato atrapante de este objeto cultural, las prácticas de la enseñanza? ¿Hay lugar en una clase para las formas alteradas, como sucede en la serie? ¿Qué aspectos de la trama de esta pueden vincularse con la reconstrucción de la clase? ¿Qué sucede cuándo los personajes toman distanciamiento para analizar una escena? ¿Cómo se vincula el hecho de romper la cuarta pared con la acción de ver la clase desde otro plano? ¿Quiénes intervendrían? ¿Qué es lo distintivo de la serie que podría inspirarnos a reinventar la clase?

La revolución del personaje

“No se trata de contar historias de mujeres fuertes necesariamente. Hay tantos sabores de historias de hombres que están representados en roles de héroe o antihéroes, que es hora de comenzar a contar historias donde están representados los muchos matices de ser mujer, y solo hemos empezado a hacerlo”

Sarah Barnett, expresidenta de la BBC America y actual presidenta de Entertainment Networks Group y AMC Studios

En la actualidad, observamos que el feminismo se impone y resurge a nivel mundial, impulsado por las nuevas tecnologías digitales que acompañan y transforman los movimientos sociales. Estamos frente a la llamada cuarta ola feminista²² que se levanta internacionalmente, ingresa por cada intersticio de la sociedad y las series, como objetos culturales, no quedan fuera de este fenómeno. A partir de la década de mil novecientos ochenta, las guionistas femeninas comenzaron

²² Concepto extraído de Freire, V. et al. (2018). La cuarta Ola Feminista. Buenos Aires: Emilio Ulises Bosia.p. 17. Recuperado de <https://malajunta.org/wp-content/uploads/2019/06/libro-mala-junta-web-final-2.pdf> , p. 17

a abrirse paso en los estudios de televisión, que habían sido dominados mayoritariamente hasta esa época por productores ejecutivos masculinos (Press, 2019, p. 6). Muchas de estas mujeres llegaron a convertirse en *showrunner* y lograron construir narrativas con perspectivas de lo femenino que no habían sido explotadas anteriormente. De esta manera, empezaron a aparecer series como “Sex and the City”, “Girls”, “Gilmore Girls”, que incluían personajes que rompían con los estereotipos mostrados hasta entonces: mujeres de cuerpo perfecto, tacos altos y maquillaje, sin voz propia para opinar sobre temáticas relacionadas con la feminidad, entretejiendo en su trama experiencias femeninas como la sororidad y temas tabúes tales como los dolores menstruales, los métodos anticonceptivos o el placer sexual desde una mirada del género femenino.

En este contexto se inscribe *Fleabag*. Un personaje de cabello corto y zapatillas, con una activa vida sexual y con claras opiniones sobre las problemáticas femeninas, que se aleja por completo de los estereotipos de mujeres que predominaban en la pantalla chica antes de los años ochenta. Esto nos pareció claro desde el primer episodio de la primera temporada. El capítulo comienza con la visita de un joven a la casa de la protagonista un martes a las 2 de la mañana con el propósito central de mantener relaciones sexuales. Ella describe toda la secuencia previa de preparación antes de la llegada del varón en cuestión, así como también relata explícitamente las acciones mientras mantiene sexo en tiempo real. Al día siguiente conoce a un sujeto en el colectivo, agenda su teléfono y le cuenta que acaba de terminar una relación de pareja. En menos de seis minutos conocimos tres personajes varones distintos en la vida de la protagonista. De esta forma, observamos que ella toma las riendas de su espacio íntimo. Asimismo, relacionamos este accionar con lo expresado por Lagarde (2016):

El feminismo es una voz, es palabra diferente que nombra, enuncia, devela, analiza y duda, son nuevos valores y códigos éticos, y es hedonismo cuyas raíces tienden a la síntesis vital de lo físico, de lo afectivo, de lo intelectual y de lo erótico. El feminismo sintetiza la experiencia histórica de un género en la que cuerpo y mente, cuerpo y afectos, razón y afectos, no están separados: las mujeres somos nuestros cuerpos y nuestra subjetividad. (p. 2)

A lo largo de las temporadas volvemos a encontrar alusiones sumamente fuertes acerca de la importancia del empoderamiento de la mujer y el control sobre su cuerpo, que se contraponen a los ideales de la sociedad

patriarcal. El sexto episodio de la primera temporada gira en torno a una *sexhibition*²³ organizada por la madrastra, quien al presentarla sostiene que la muestra trata sobre la importancia de los cuerpos y el poder. Allí, a la obra de su autoría que considera más lograda la titula “Una mujer robada” y es precisamente un estante vacío. La artista relata que el espacio estaba destinado a una escultura que fue hurtada de su departamento y eso la inspiró a resignificar la obra, que ahora simboliza “la ausencia y el robo de la libertad, la felicidad y los cuerpos de las mujeres”.

Cabe destacar que la pieza artística faltante la había robado Fleabag. Se trataba de una estatuilla que tenía forma de una mujer sin cabeza²⁴ y que aparece repetidas veces en la serie²⁵, actuando como hilo conductor a lo largo de los episodios y jugando un rol protagónico, dando lugar a reflexiones en torno a la mujer y sugiriendo el deseo de la protagonista de recuperar el derecho sobre su propio cuerpo y poder también vivir libremente su sexualidad. Para Butler (2002) cuestionar la “naturalidad del sexo” no significa negar la materialidad del cuerpo o decir que el cuerpo no existe, sino que hay que pensar al cuerpo como un campo de relaciones dependiente e interdependiente²⁶.

Ahora bien, si Fleabag por un lado se contrapondría al modelo de mujer patriarcal; por el otro, se estaría separando de aquello que sería esperable de una feminista consumada. En el primer episodio de la serie, la protagonista asiste con su hermana, que podría ser considerada su “florete”²⁷, a una conferencia feminista titulada “*Women Speak*”. En la charla, la expositora enuncia: “Levanten la mano si quisieran cambiar cinco años de su vida por el supuesto cuerpo perfecto?”. Fleabag y su hermana (a quien ella define como “cerrada, hermosa, probablemente anoréxica pero que la ropa le sienta bien”) son las únicas en la sala que lo hacen, revelando sus diferencias con las restantes asistentes. Al finalizar el día, visita angustiada a su padre y en un monólogo se define a sí misma como “avariciosa, pervertida, egoísta, apática, cínica, depravada, en la bancarrota moral, *ni siquiera puedo llamarme feminista*”.

23 Muestra artística de obras de arte de contenido sexual y/o erótico.

24 Al final de la última temporada nos enteramos que precisamente la madrastra la confeccionó inspirándose en la madre de Fleabag.

25 Uno de esos momentos centrales donde también aparece “La mujer robada” tiene lugar en el tercer episodio de la segunda temporada. Transcurre allí una conversación entre la protagonista y una importante mujer ejecutiva cercana a los sesenta años. Ambas conversan en torno a la sexualidad, la mujer y el dolor: “nacemos con el dolor incorporado, los hombres no, tienen que buscarlo, inventárselo (...) inventan sus divinidades y demonios para sentirse culpables, crean guerras, juegan al rugby (...) y lo nuestro sucede dentro”. Inferimos en estas palabras una reflexión sobre el dolor cíclico de la menstruación. Y finaliza diciendo que después llega la menopausia y ese es el mejor momento, “eres libre”, “no sos más esclava ni una máquina”.

26 Esto guarda su correlato en otras series que abordan el tema, tal es el caso de *Game Of Thrones*, una de las más paradigmáticas y famosas series de los últimos años. En ella, una de las protagonistas principales llamada Daenerys, se apropia de su sexualidad, se vuelve dueña de su cuerpo y del placer, y allí ejerce su poder, rompiendo uno de los pilares del patriarcado (cuerpo - sexualidad) y volviéndolo su fortaleza (Castillo y Porras, 2014)

En el artículo “*Wir schlechten Feministinnen*” (“Nosotras las malas”) de la publicación alemana *Die Welt*, la autora Goldmann (2016) sugiere:

No hay nada más difícil hoy en el mundo que ser feminista. No importa cuánto lo intentes, no importa qué tanto lo quieras, en algún momento será tu turno de justificarse frente al tribunal de mujeres indignadas. No hay forma de evitarlo. Desafortunadamente, no hay una directriz, ni un conjunto de reglas en las que confiar cuando se trata de comportarse correctamente como una mujer emancipada. (p. 21).

Fleabag refleja justamente esta imposibilidad de ceñirse por completo a un estereotipo feminista.

De todo lo expresado hasta aquí, podemos concluir que la protagonista refleja una versión personal del feminismo que no se ciñe al “deber ser” ni a ningún molde preestablecido. Podría decirse entonces que hace una doble revolución feminista al romper con los preceptos patriarcales decidiendo libremente sobre el deseo, el cuerpo y la sexualidad (pilares básicos de la lucha de las mujeres por sus derechos) al mismo tiempo que rompe con los mandatos de ser una “buena feminista”.

Haciendo una analogía con la educación y las prácticas de enseñanza, Fleabag nos permite pensar en docentes que permanentemente cuestionan las tradiciones heredadas, y experimentan nuevas formas, en donde analizan, construyen y crean con otros. Continuaremos abordando y analizando aspectos de aquello que consideramos una revolución llevada a cabo en la serie para repensar las dimensiones didácticas que invitan a generar ambientes de aprendizaje atractivos, que motiven a nuestros estudiantes y que conviertan la clase en una experiencia apasionante, en donde se pueda co-aprender y co-analizar las prácticas colectivamente.

27 “En la ficción, un florete es un personaje que contrasta con otro personaje, generalmente el protagonista, para resaltar las cualidades del otro personaje ... En algunos casos, una subtrama puede ser utilizada como un florete para la trama principal. Esto es especialmente cierto en el caso de la metaficción y el motivo “historia dentro de una historia” ... La palabra florete viene de la vieja práctica de respaldar las gemas con florete para hacerlas brillar más”. Florete. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Florete_\(literatura\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Florete_(literatura))

La hipótesis que sostenemos es que la revolución iniciada en la construcción del personaje en el plano de la trama tiene su correlato en el plano de los recursos que se ponen en juego para contar la historia. Este personaje rebelde cuenta la historia de manera personal también, apelando al involucramiento de la audiencia con un manejo excepcional del *teaser* y el rompimiento de la cuarta pared. Estos elementos serán el foco de nuestro análisis en el próximo apartado ya que creemos que, junto a la revolución del personaje, pueden acercarnos algunas claves para repensar nuestras prácticas pedagógicas y así considerar en el plano educativo una revolución inspirada en Fleabag.

Fleabag y la reinención de la clase

“Decía Calvino que la distinción fundamental entre las ciudades no es cuáles son más felices que otras, sino cuáles promueven el deseo y cuáles lo cancelan. Creo que nuestro desafío es transformar la escuela para volver a despertar deseos, el deseo de aprender y el deseo de enseñar, el deseo de cambiar. No habrá transformación sin deseo y el deseo es posible si miramos a Zenobia con nuevos ojos, con un profundo, auténtico y genuino deseo por comprender y comprendernos”

Lila Pinto

Fleabag nos inspiró y movilizó a profundizar y reinventar categorías de análisis didácticas que nos acercasen a mirar las formas de conocer, comprender y colaborar a través de las aristas de los nuevos objetos culturales. Las propuestas de enseñanza que llevamos adelante los docentes pueden considerar algunos rasgos que evidencian las series para construir y proponer espacios potentes que rompan con la mirada clásica del diseño, muy presentes en la actualidad, y que generen nuevos modos de vivir e interpretar la construcción que acontece, en términos amplios, en una clase.

El rompimiento de la doble pared: el doble metaanálisis como revolución

La trama de la serie desarma la hegemonía de un relato central y la secuencia progresiva lineal de los sucesos a los que estamos acostumbrados en las series clásicas. Como fue señalado anteriormente, la protagonista, en ciertos momentos mira hacia la cámara pausando el tiempo de la acción o diálogo por un instante, para analizar y explicar lo que sucede interpelando y convocando a la audiencia. Posteriormente, la escena continua.

Este recurso en donde la protagonista interactúa con la audiencia y la posiciona como interlocutora se denomina “ruptura de la cuarta pared”. La acción de “romper con la cuarta pared” surge en el teatro de Diderot en el siglo XVIII, a partir de la idea de que existirían cuatro paredes en escena: una primera que está detrás del actor, otras dos, segunda y tercera, que están a sus costados y una cuarta imaginaria que divide el escenario del público, como si se tratara de una caja con un lado invisible. Cuando el actor se dirige al público directamente, se dice que rompe esa cuarta pared invisible que lo separa del espectador. Actualmente, esta técnica ya no sólo se utiliza en el teatro sino también en el cine, en la televisión, en los videojuegos e incluso algunas veces en la literatura (Oliveros García, 2016).²⁸

La ruptura de la cuarta pared²⁹ hace salir a la audiencia del confort de la “suspensión voluntaria de la incredulidad” (Leigh, 2015) e invita a hacer una lectura de la obra desde distintos niveles de acercamiento. Lo revolucionario de la serie es que redobla la apuesta y vuelve a sorprendernos con un doble rompimiento de la cuarta pared, a través del personaje del cura, que irrumpe en el recurso. Es justamente este doble rompimiento lo que resulta novedoso, y si bien otras series como House of Cards o The Office lo habían utilizado con anterioridad, lo singular de Fleabag es que no sólo el personaje principal es quien lo realiza, sino que habilita a un otro en simultáneo a hacerlo también.

28 Ejemplos de ruptura de la cuarta pared existen desde hace décadas, especialmente en historias infantiles (Little Nemo en 1972) o en tiras de humor gráfico (Krazy Kat en 1939, por ejemplo). Parece algo inherente a la propia evolución de la cultura actual. El gusto por lo «meta», por lo que provoque una reacción al público en la que se sienta parte de la obra de ficción lleva existiendo desde siglos atrás.” (Oliveros García, 2016, párr. 2)

29 Pueden encontrarse algunos ejemplos de la ruptura de la cuarta pared en distintas expresiones artísticas en Traín Sáez, J. (26 de noviembre de 2019). *¿Por qué romper la cuarta pared?* Recuperado de <https://escultura.usj.es/romper-la-cuarta-pared/>

De este modo se evidencia en la narrativa la decisión de poner en juego el extrañamiento y distanciamiento favoreciendo que se pueda mirar desde otro plano la interpretación y comprensión de los sucesos. Este recurso de la serie puede también ser construido y vivenciado en una clase. En este sentido Maggio (2015) considera que

[...] la apelación al extrañamiento brechtiano no es habitual en una clase, si bien hace décadas Edith Litwin (1997) la recuperaba con fuerza para su metaanálisis. Poner en suspenso la clase, mirarla desde otro nivel de análisis y dar cuenta de las decisiones didácticas que se tomaron configura una práctica que favorece comprensiones más profundas [...] (p. 7).

El metaanálisis es un ejercicio del docente, que lo transparenta a sus alumnos, pero que siempre construye y decide en solitario.

En la primera temporada la posibilidad de extrañamiento estaba exclusivamente reservada a Fleabag, pero en la segunda temporada el cura también es parte de esta estrategia e irrumpe en la escena: logra mirar a la audiencia y hacerla cómplice. La protagonista da lugar a que esto suceda y ella reconoce lo que hace este personaje. En la clase, es el docente quien habilita a los estudiantes a realizar en conjunto un metaanálisis sobre la clase (Litwin, 1996). Fleabag, en la segunda temporada, presenta un nuevo movimiento dentro de esta construcción narrativa que ella sostenía con los espectadores. El sacerdote (personaje que consideramos clave en esta etapa de la serie) nota que la protagonista hace estas pausas en el tiempo. Durante una conversación con ella, “se mete” en esa pausa y pregunta qué es lo que sucede o qué está haciendo ella, irrumpiendo así en el metaanálisis que hacía Fleabag.

Nos parece que esta innovación, a la que llamaremos “doble ruptura de la cuarta pared”, puede resultar de gran interés para reflexionar sobre la posibilidad de habilitar otras voces que acompañen la del docente en el metaanálisis de la clase, transformándolo en un doble metaanálisis que se acerque a un modelo de construcción colaborativo. Podemos trazar una analogía de esta estrategia en el marco de una clase donde el docente abre el juego para que los estudiantes sean quienes irrumpen en el metaanálisis del docente provocando una apertura, un nuevo movimiento hacia una línea de búsqueda que permitiese pensar en el co-diseño de la clase.

Hacer partícipes a los “(no) alumnos” (Adaime, 2010) en el ejercicio de construcción de la clase es atender a la realidad educativa en la que nos hallamos circunscriptos. En esta línea retomamos a Serres (2013) quien sostiene:

El saber se expande en un espacio homogéneo, descentrado, libre de movimientos. El aula de antaño ha muerto. Entonces los cuerpos se movilizan, circulan, gesticulan, llaman, se interpelan, intercambian de buena gana lo que encontraron debajo de sus pañuelos. (...) Cuando Pulgarcita usa la computadora o el celular, ambos le exigen el cuerpo de una conductora en tensión de actividad. Ya sólo hay conductores, sólo hay motricidad; ya no hay espectadores. (p. 52).

El autor describe cómo los estudiantes no son meros receptores del conocimiento, sino que éste se juega en un espacio distinto donde los chicos y chicas ya no son espectadores: sólo hay movimiento, interpelaciones, intercambio. Esta realidad es la que hoy nos interpela como profesionales de la educación y nos lleva a reflexionar sobre el metaanálisis como un constructo necesario en el ejercicio de la práctica docente y el codiseño.

El término “codiseño” remite a repensar las prácticas de la enseñanza en colaboración. La colaboración, a su vez, puede alentar al codiseño de prácticas de enseñanza entre pares, pero también a la participación de los estudiantes en el codiseño como vía para que las prácticas ganen relevancia. Los estudiantes tienen muchas cosas por decir; reconocer que ellos también pueden crear la clase posibilita la construcción de conocimiento de una manera más interesante y reflexiva porque son corresponsables de lo que sucede en el aula.

Como sucede con los tiempos alterados de las series, las estrategias de movilizar reflexiones y activar dispositivos de extrañamiento podrán también integrarse en algunos momentos de la propuesta. Para ello debemos formular buenas preguntas que desplieguen oportunidades de problematizar para los otros y nosotros. Por ejemplo: “¿Por qué?”, “¿Qué significa esto?”, “¿Para qué realizamos estas actividades?”, “¿Por qué la estamos realizando?” “¿Cuáles son las búsquedas y debates?”, “¿Qué sucede en los medios y en las redes sociales con los temas que se están enseñando y aprendiendo?” “¿Cómo podría ser distinto?” y “¿Qué pasa en la realidad mientras nuestra clase está teniendo lugar?”.

Los estudiantes como sujetos culturales inmersos en las propuestas de codiseño tienen la posibilidad de crear escenas de enseñanza poderosa en las cuales pueden transformarse en sujetos críticos comprometidos. En este sentido, Pinto (2019) propone:

Pensar la escuela y las experiencias que ella genera como “diseños”, abre una puerta interesante para transitar las migraciones mentales y los procesos creativos involucrados en el cambio escolar profundo de cara a un diseño escolar que cultive nuevas, significativas y poderosas habilidades para convocar el deseo de habitar la escuela. (p. 40).

Como docentes es importante animarnos a crear un ambiente atractivo de aprendizaje recuperando, en palabras de Recalcatti (2016), la “erótica de la enseñanza”, que pueda conquistar a los estudiantes desde el inicio, construirla, observarla e interpretarla en un doble plano: el de la “trama” conformada por el desarrollo de la clase, y el de la clase como objeto de análisis, sobre el que puede armarse un metarrelato.

Crear una narrativa sobre la clase de manera colaborativa con los estudiantes implica poner en suspenso la clase, mirarla desde otro nivel, y analizar y reflexionar sobre las decisiones tomadas con el fin de promover comprensiones más profundas. Dar lugar al ejercicio de volver a mirar lo sucedido, pero desde la visión conjunta. En este sentido, Maggio (2020) siendo entrevistada por un portal educativo, afirmaba que:

Una forma interesante de acercarnos a la revolución es preguntarles a las y los estudiantes qué clases querrían vivir. Vengo haciendo esta pregunta a estudiantes de todos los niveles en los últimos meses y las respuestas son sorprendentes. Tienen grandes ideas que podríamos abrazar en una perspectiva de co-diseño. Esto me parece un gran inicio para hacer, por lo menos, una pequeña revolución. (párr. 3).

Desde nuestro rol docente es importante que podamos alterar ciertas condiciones, reinventar las tramas narrativas, romper tradiciones, construir, co-analizar, generando una revolución al corrernos del lugar jerárquico y hegemónico. De esta manera, se intenta habilitar a los estudiantes la irrupción en el metaanálisis y co-crearlo.

Asimismo, la suspensión y el paralelismo del tiempo puede ser un buen recurso al momento de realizar reconstrucciones. A su vez, mirar desde otro plano o nivel, tomar distancia, posibilita integrar contenidos, evidenciar criterios o argumentar decisiones.

Creando desde un inicio: el *teaser*

Usualmente, las series comienzan con una sección, conocida como *previously on*, en donde se vuelven a traer a la memoria del espectador los sucesos más relevantes, para poder seguir la trama que une la totalidad de los episodios. Este recurso aparece en *Fleabag* como bisagra para unir las dos temporadas, pero en cada capítulo, dentro de una misma temporada, se explota en cambio el recurso del *cold open o teaser*.

Tal como se comentó en la introducción, el *teaser* es una secuencia que encierra una pequeña historia que funciona como prelude de lo que viene más adelante (Manzotti, 2014, p. 121). Esta breve pieza de inicio aparece antes de los títulos y se acompaña con una música disruptiva, a tono con lo que sucede, que en el caso de *Fleabag* fue compuesta por la hermana de la autora³⁰. Parece además tener peso propio, y funciona perfectamente para lograr la inmersión directa en el universo narrativo. De esta forma, consigue seducir al espectador y dejarlo “con ganas de más”. Baricco (2020) afirma que las series han desplazado el centro de gravedad de las narrativas del final al inicio, potente, dinámico y esto ha transformado nuestro modo de definir los relatos audiovisuales.

A través de los *teasers*, *Fleabag* crea una situación inmersiva, que es uno de los fenómenos de los cuales podemos aprender al momento de recrear las propuestas de enseñanza. La inmersión

³⁰ Isobel Waller-Bridge. Más información en Santamaría, D. (8 de noviembre de 2019). *Fleabag. Banda Sonora Completa (Playlist)*. Recuperado de <https://www.wakeandlisten.com/fleabag-banda-sonora-playlist/>

tiene que ver con poder ir tan profundamente como uno lo desea. El arte de la inmersión en una narrativa emergente genera un mayor involucramiento por parte de la audiencia y se puede ver en diferentes objetos culturales como los videojuegos y series. Maggio (2015) recupera de Rose (2011) la idea de inmersión para plantear:

“...entre otros aspectos, que las personas quieren ser parte de una historia, habitarla, sentirse emocionalmente involucrados y, muy especialmente, volver a contarla y hacerla propia. Además de encarnar esos rasgos, las series ponen en juego esas emociones en millones de personas que interactúan en las redes en la formulación de construcciones interpretativas sofisticadas, encarnando de modo cada vez más evidente esas formas de la inteligencia colectiva que Lévy (1990) anticipara hace décadas” (p. 8).

De esta manera, el *teaser* nos sumerge en un universo en donde la cámara hace foco en la protagonista y los hechos se cuentan desde su perspectiva. Los sucesos están mediados todo el tiempo por su subjetividad; esto se pone de manifiesto en los dos planos en los que la protagonista parece alternar sus roles: el plano de la trama, en donde actúa de personaje, y el plano de la narración, en donde, al romper la cuarta pared, se constituye en relatora de su propia historia. Ambos planos se presentan como un recurso no lineal, interactivo e intrínsecamente participativo.

El *teaser* está relacionado con la trama, pero no sirve para hacerla avanzar. Por el contrario, es autoconclusivo e independiente y actúa principalmente para adentrarnos en el universo narrativo. Si se los retirara, esta se sostendría de igual manera, pero claramente se perdería algo valioso, ya que estas secuencias iniciales cumplen una función importante en crear el clima necesario, en disponernos mental y emocionalmente para encarar la serie. Es un fragmento que ningún espectador quiere saltar: resulta un condimento imperdible. A su vez, es también una efectiva invitación a quedarnos frente a la pantalla. Consideramos que este recurso se aprovecha a la perfección para introducir a la audiencia de lleno en el universo de la serie y crear un momento único donde se capta la atención del espectador.

El *teaser* también refresca la memoria, pero lo hace de una manera diferente a la sección *Previously On* ya que, en lugar de repetir escenas previas, crea algo nuevo y lo pone en acto. A modo de ejemplo, en el tercer episodio de la segunda temporada, vemos a la protagonista leyendo la biblia en la bañera muy concentrada, pero de repente, ella hace un gesto que denota que algo la *shockea* o la sorprende y mira a la audiencia tapándose la boca. En esta brevísima escena nos reencontramos con la actitud irreverente de la protagonista que busca una nueva lectura de un libro sagrado y nos permite recordar la bella escena en la que el cura se lo había prestado.

De este modo el *teaser* vuelve a traer a la memoria los supuestos de la serie, pero sin repetirlos, incorporándolos a una situación nueva que dura unos instantes, y que funciona mostrando lo sucedido en plena acción, no enunciándolo, no demorando o generando un momento en el que los espectadores apretaríamos el botón adelantar del control remoto. Por el contrario, en unos pocos minutos, logra refrescarnos la memoria, al tiempo que crea un momento de intimidad y de expectativa que invita a conocer más.

¿Se podría iniciar con un *teaser* la clase? La respuesta a esta pregunta es “sí”, pero es necesario romper con la definición clásica de anticipación y de organizador previo que ha cumplido usualmente. Esto nos interpela sobre ¿cómo lograr que el inicio de clase provoque al estudiante? ¿Cómo recrear situaciones inmersivas? ¿Cómo construir esa escena en un momento creador? ¿Cómo alterar los tiempos? ¿Cómo incluir recorridos alternativos que puedan ser elegidos y que permitan desarrollos en diversos espacios? ¿Cómo encarar esa búsqueda en clase?

De la misma manera que en la serie, en la clase es necesario recrear un universo narrativo para componer un ambiente de aprendizaje potente. Así como *Fleabag* quiere captar la atención de su audiencia para que no cambie de canal, los docentes queremos motivar a nuestros alumnos para que tengan ganas de quedarse y queremos convencerlos de que la clase es una experiencia que vale la pena vivir (Maggio, 2018).

Lo interesante del *teaser* es que nos convoca a pensar cómo construir un momento memorable que despierte la pasión por entender, que genera interrogantes sin respuesta, que muestre escenas con saltos

temporales sin tener continuidad en una secuencia. Es decir que no se presente como una anticipación u organización secuencial o síntesis de lo que pasó.

El diseño y creación de un teaser para la clase nos permite desarrollar opciones potentes para iniciar una propuesta que incluya formas alteradas y no los momentos de la clase como los conocemos tradicionalmente. Las formas alteradas rompen la secuencia del tiempo y la “secuencia progresiva lineal”³¹ (Litwin, 1997, p. 109). En Fleabag los teasers se presentan de manera no lineal e intrínsecamente participativa e inmersiva.

Consideramos que construir clases que promuevan formas alteradas supera la propuesta que pone el foco en la linealidad y que entrega un producto procesado que no alcanza para tratar o entender un tema, contenido o problema, o al menos no para abordarlo de un modo profundo. De esta manera, la alteración de las formas parece abrir una puerta importante para generar prácticas coherentes con la complejidad del conocimiento.

Como podemos observar las construcciones narrativas de las series son hoy una gran atracción para los estudiantes. El interés genuino de los estudiantes por las series nos desafía a diseñar propuestas de enseñanza que, en el marco de los planes de estudio, planteen entradas a los temas en diferentes momentos y no sólo de un modo cronológico. Es decir, no se trata de un recorrido forzado desde las lecturas sino temas que, de acuerdo con su complejidad, se aborden en forma paralela como cápsulas suspendidas en el tiempo y a modo de mapa o a modo de espiral (Bruner, 1972).

En palabras de Maggio (2018)

Una clase en la que se elige el recorrido a seguir, no como la mera declaración de una pseudopersonalización, sino como un acto que emula lo que hacemos constantemente como sujetos culturales. (...) Necesitamos reconocer de una vez que estas son expresiones de la cultura

31 “La secuencia progresiva lineal es una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección. La progresión puede considerarse como un modelo parcial para explicar la estructura comunicativa. La definimos como un desarrollo gradual y continuo de un tema o problema a lo largo de una clase” (Litwin, 1997, p. 109).

contemporánea que nos atraviesan profundamente. La buena noticia es que podemos diseñar propuestas de enseñanza que reconozcan estos fenómenos y los exploten en beneficio de la formación. (p. 38).

Season finale

“Todos lo sabemos, una hora de clase puede cambiar una vida, dar al destino otra dirección, visitar otro lugar, toparse con lo inesperado, con lo maravilloso, con lo inédito. La buena enseñanza es una posibilidad de transformar un objeto del saber en cuerpos eróticos, vibrantes, palpitantes”

Massimo Recalcatti

Tal como sucede en las series, nuestro capítulo finaliza con este *season finale*³² que permite mirar hacia adelante y pensar en la reinención de la clase. En el recorrido para diseñar una clase fuera de serie queremos alentar a considerar la fuerza narrativa, a generar el codiseño, a proponer alteraciones en los tiempos, en los recorridos y en los modos de abordar contenidos, a dar lugar a la multiplicidad de voces, a implicar a los estudiantes en su cocreación, a trascender el espacio del aula, a distanciarnos y mirar lo vivido para reconstruirlo, interpretarlo y generar un conocimiento más profundo: en definitiva, realizar una revolución al momento de construir una clase que valga la pena vivir. Una clase que sea como la serie *Fleabag*, que no continuará en la pantalla, pero que con el correr del tiempo deje de ser un simple espectáculo –un entretenimiento efímero– para mutar en disparadora de emociones, incitadora de conversaciones densas, aquellas que se mantienen en las aulas y en la vida misma.

³² *Season finale* es el episodio que da cierre a una temporada. Suele utilizarse en las campañas de promoción y publicidades previas a la emisión del capítulo. También es habitual el vocablo *series finale*, el capítulo final, el último episodio conocido y el cierre definitivo de la serie. (Manzotti, 2014, p. 119)

Referencias bibliográficas

Adaime, I. (2010) El Proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. En Piscitelli, A; Adaime, I.; Binder, I. (eds). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.

Baricco, A. (2020). *Humanidad aumentada*. Entrevista realizada por Jorge Carrión en el Conversatorio Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona [en línea]. [consulta: 9 de setiembre 2020]. Minuto 49:15 a 50:27. Recuperado de <https://www.cccb.org/es/actividades/ficha/alessandro-baricco-conversa-con-jorge-carrion/232808>

Bruner, J. S. (1972). *El proceso de la educación*. México: Uteha.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

Castillo, C. y Porras, S. (2014). Game of Roles. La subversión feminista. En Iglesias, P. (coord.), *Ganar o morir. Lecciones políticas en Juego de tronos (192-212)*. Madrid: Akal.

Goldmann, M.-L- (1 de agosto de 2016). *Wir schlechten Feministinnen. Die Welt*, p. 21. Recuperado de https://www.academia.edu/33016361/Wir_schlechten_Feministinnen_-_%C3%9Cber_die_britische_Serie_Fleabag_Die_Welt_01.08.2016

Lagarde, M. (s. f.). *Enemistad y sororidad: Hacia una nueva cultura feminista*. Recuperado de <https://e-mujeres.net/wp-content/uploads/2016/08/Enemistad-y-sororidad.pdf>

Leigh, I. (2015) *Willing Suspension of Disbelief? A study of the role of volition in the experience of delving into a story*. Recuperado de: <https://davidamerland.com/images/pdf/SuspensionPaper.pdf>

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

———. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. W. de y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Maggio, M. (29 de enero de 2020). *Las clases deben ser experiencias que valgan la pena vivir*. Aptus, propuestas educativas. Recuperado de: <https://aptus.com.ar/las-clases-deben-ser-experiencias-que-valgan-la-pena-vivir/>

———. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

———. (2015). *Clases fuera de serie. Aprender para educar con tecnología*, 11, 4-9. Recuperado de <http://e-ducadores.com/aprenderparaeducar/?p=171>

Manzotti, P. (2014). *Seriemanía. La guía para elegir tu próxima serie favorita*. Buenos Aires: Literatura Random House.

Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Documento básico del XIV Foro Latinoamericano de Educación. Madrid: Santillana.

Press, J. (2019). *Stealing the Show: How Women Are Revolutionizing Television*. New York: Atria Books.

Recalcatti, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama. Barcelona.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Bibliografía

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

Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2014). *The second machine age. The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. Nueva York: W W Norton & Co.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. Barcelona.

Ferri, Anthony J. (2007). *Willing Suspension of Disbelief: Poetic Faith in Film*. Lanham, MD: Lexington Books.

Higueras-Ruiz, M. J. (2019). Showrunners y personajes femeninos en las series de ficción de la industria televisiva norteamericana: Sharp Objects (Marti Noxon, HBO: 2018) Y Killing Eve (Phoebe Waller-Bridge, BBC America: 2018) *AdMIRA-Análisis de Medios, Imágenes y Relatos Audiovisuales*, 2(7). Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/AdMIRA/article/view/8739>

Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Maggio, M. (2015). Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37, 27-40. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3447>

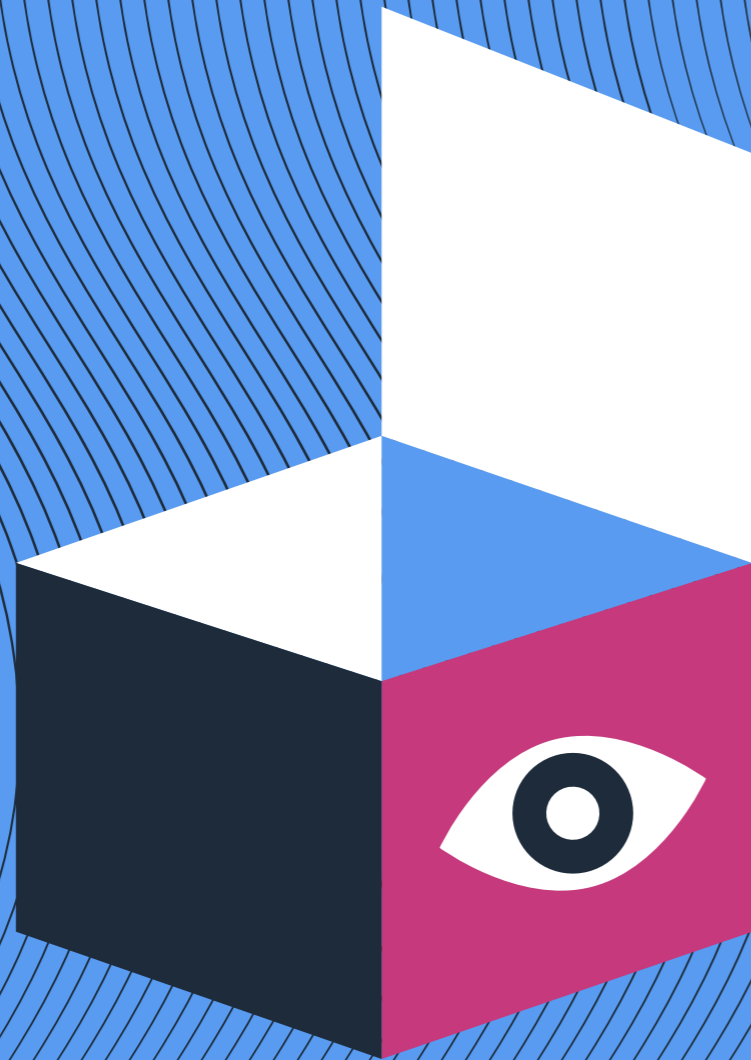
———. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy: documento básico del XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Madrid: Santillana.

Maguregui, C. (2010). Cruce de plataformas, arquitectura de la anticipación y régimen de identificación. En Piscitelli, A; Maguregui, C. y Scolari C., *Lostología: estrategias para entrar y salir de la isla*. (pp. 103-132). Buenos Aires: Cinema.

Oliveros García, J. (2016). Rota una, rotas todas: La ruptura de la cuarta pared como nuevo canon narrativo. *LL Journal. The Journal of the Students of the Ph.D. Program in Latin American, Iberian and Latino Cultures*. 11(2). Recuperado de <https://lljournal.commons.gc.cuny.edu/oliveros-v11-2016/>

Pizzin, E. (2019). *Modelli promozionali, narrative di rappresentazioni nella comedy contemporanea: i casi Fleabag e Chewing gum*. (Tesis). Università di Bologna. Recuperado de https://www.academia.edu/40866027/MODELLI_PROMOZIONALI_NARRATIVI_E_DI_RAPPRESENTAZIONE_NELLA_COMEDY_CONTEMPORANEA_I_CASI_FLEABAG_E_CHEWING_GUM

Sainz de Baranda, C. y Blanco-Ruiz, M. (eds.). (2018). *Investigación joven con perspectiva de género III*. III Congreso Internacional de Estudios de Género, Perspectivas y Retos de Futuro: Jóvenes Investigadores. Instituto Universitario de Estudios de Género de la Universidad Carlos III. Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/27831>



EJE 2

Lo que nos enseñan las comedias

Capítulo 4: The Simpsons
Capítulo 5: Community



CAPÍTULO 4

The Simpsons

**Los Simpsons
me educaron**

*Julieta Carmona Selva, María Luz Nin
y Erika Vanesa Tomé.*

Presentación

The Simpsons es una comedia estadounidense, en formato de animación, para Fox Broadcasting Company y emitida en varios países del mundo. Es una sátira de la sociedad de EE. UU., que narra la vida y el día a día de una familia de clase media de ese país, que vive en un pueblo ficticio llamado Springfield.³³

Se han emitido más de seiscientos episodios de esta serie hasta la fecha, distribuidos en treinta temporadas y un film cinematográfico que recaudó varios de cientos de millones de dólares.³⁴ “Ha ganado numerosos premios desde su estreno como serie televisiva. La revista *Time* del 31 de diciembre de 1999 la calificó como la mejor serie del siglo xx y el 14 de enero de 2000 recibió una estrella en el Paseo de la Fama de Hollywood. Tal es su éxito que el gruñido de fastidio de Homero “D’oh!” ha sido incluido en el Oxford English Dictionary”.³⁵

Cabe preguntarse si The Simpsons forma parte del mundo de las series o se ubica, simplemente, como una comedia de situación (*sitcom*) estadounidense. Manzotti (2014) afirmó que una serie no debería durar más de siete o a lo sumo ocho temporadas y, al llevar esta ya más de treinta años en el aire, su inclusión en una u otra categoría genera debate. Más allá del debate sobre su clasificación, es innegable la popularidad y actualidad de The Simpsons que continúa siendo uno de los grandes íconos de la cultura popular porque, sin importar que algunos de sus episodios puedan resultar fantasiosos y hasta contradictorios, siempre parecen anclados en algo que a alguien podría ocurrirle en la realidad. No identificarse con los personajes y sus sucesos resulta imposible. Además, esta serie continúa sumando, temporada tras temporada, fanáticos y detractores que se cruzan en acalorados debates que sólo avivan aún más su vigencia y permanente actualidad.

33 Los Simpson. (2020). En Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Los_Simpson

34 Idem.

35 Idem.

Algunas preguntas que surgen al pensar The Simpsons desde una perspectiva educativa son: ¿Qué hace que The Simpsons sea una serie animada tan exitosa? ¿Por qué perdura a lo largo de los años? ¿Qué valor tiene su análisis desde una perspectiva educativa? ¿Qué indicios vemos en The Simpson que podrían inspirar prácticas educativas distintas?

Una invitación para pensar la educación

The Simpsons se desarrolla a lo largo de sus temporadas como una crítica cruda y satírica a la sociedad contemporánea y a las instituciones que la integran. La familia, la iglesia y la escuela, entre otras, son retratadas en muchos episodios a través de situaciones que horrorizan a la vez que divierten, pero que no asombran porque sabemos que existen.

La mirada a la escuela como institución y a sus actores, no podría resultar menos piadosa, dejando en evidencia prácticas escolares tan crueles como realistas que nos producen rechazo a la vez que nos atrapan y fanatizan, partiendo desde el ya clásico escribir cien veces en el pizarrón³⁶ donde Bart transcribe frases que no sabemos si realmente las entendió.

³⁶ Chalkboard gag (gag del pizarrón).

Proponemos a continuación algunas escenas cuyo análisis nos resulta interesante para abordar la articulación entre la escuela y las tecnologías en The Simpsons, y que consideramos podrían contribuir a reflexionar sobre nuestras propias prácticas educativas y a imaginar otras posibles. Esperamos que The Simpsons los inspiren, como a nosotros, e inviten a imaginar una escuela donde prácticas renovadas y reinventadas sean posibles y apasionantes para docentes y estudiantes. Que la crítica satírica nos anime a ensayar y proponer alternativas, teniendo en cuenta que el solo hecho de criticar lo que está mal no basta si no se acompaña con el deseo de

innovar. Hay una frase, aparentemente anónima y de gran potencia, que circula en las redes sociales: “Los Simpson me educaron”. A lo largo de este análisis nos adentraremos en las distintas aristas de esta afirmación, invitando al lector a reflexionar acerca del potencial pedagógico de las historias de vida en Springfield.

Los Simpsons, la escuela y las nuevas tecnologías

Está comenzando el siglo XXI y las nuevas tecnologías se abren paso en los establecimientos educativos con perseverancia y tenacidad, marcando aún más la distancia entre los nativos digitales y aquellos docentes, que como Edna Krabappel —la maestra de Bart de 4.º grado— se niegan a su uso como instrumento propicio para el desarrollo de nuevos conocimientos. Estamos frente a una nueva generación de alumnos del siglo XXI y la serie nos invita a reconocer cómo aprenden nuestros estudiantes y qué hacemos como docentes para mejorar nuestras prácticas educativas.

Un ejemplo de esa negación puede verse en el segundo episodio de la vigésimo primera temporada, titulado “Bart obtiene una Z”. En él, puede observarse una escena donde los celulares conectados a Internet y los juegos en línea disponibles habían captado la atención de Bart y sus compañeros. La maestra Krabappel, educada bajo la égida del antiguo sistema educativo, emprende una lucha empedernida contra los mismos sin vislumbrar que sus estudiantes ya ingresan a la escuela habiendo incorporado ciertos conceptos por medio de la Web. “Me aburro” dice Bart, y eso para Krabappel es sinónimo de distracción. Pero Bart y sus compañeros prefieren los procesos, las multitareas en paralelo y los gráficos antes que el texto. Otro ejemplo, en sintonía con el anterior, puede verse en el episodio noveno de la sexta temporada, cuando una adivina presagia la boda de Lisa que sucedería en el año 2010. En ese capítulo observamos como las formas alteradas (Maggio, 2018) cobran su lugar. Hologramas, videollamada y aerodeslizadores, contrastan con una escuela tradicional en la que la mayor parte de los estudiantes se aburren. Una

referencia sagaz a la escuela se da en el episodio 11 de la 20 temporada, dedicado a la crítica sobre las evaluaciones externas y el impacto de estas en el aprendizaje. Es muy potente ver allí, cómo la maestra enseña a los niños estrategias para que puedan aprobar memorísticamente la prueba estandarizada, contrastando el “educar para la prueba” con el “educar para la vida”. En este sentido, la serie expone una cara de la sociedad y de la escuela dentro de ella, que sabemos no es la ideal y que a veces nos negamos a ver, aunque en el fondo reconozcamos su persistencia. Indudablemente esta animación nos invita a reflexionar sobre nuestras propias prácticas de enseñanza y las instituciones educativas en las que las realizamos. Las situaciones que se plantean llevan al absurdo cuestiones de la gramática escolar invitando a pensar otros mundos posibles.

Ejemplos como los mencionados anteriormente se encuentran presentes en numerosos episodios de la serie, a lo largo de las treinta temporadas. Pero The Simpsons va más allá y no solo reproduce satíricamente cuestiones de la vida cotidiana. En el actual contexto de la pandemia por COVID-19 hace meses que se viene viralizando el famoso meme “Los Simpsons lo predijeron”³⁷. En efecto, la serie se ha conformado en un verdadero producto audiovisual de culto en donde se reflejan las tendencias culturales de la época y muchas veces se anticipan situaciones distópicas.

Episodio tras episodio The Simpsons se repite a la vez que se reinventa; se reinicia a la vez que aporta algo novedoso; plasma un constante hoy atemporal a la vez que se adapta a la época en que transcurre. Una prueba de ello puede verse en el episodio trescientos (titulado “Barting Over”, 9.º episodio de la 14.º temporada) cuando Marge le pregunta a Lisa “¿Cuántas idioteces ha hecho tu padre?” y esta le responde “Son trescientas” (en alusión a que Homero ha hecho una idiotez en cada episodio). Marge dice a continuación: “podría jurar que son trescientas dos” (aludiendo a los dos episodios no contados —el piloto y el especial original—). Cada una de esas trescientas veces (hoy más de seiscientas ya) la serie aplica una fórmula exitosa que narra la cotidianeidad de un modo atrapante y siempre innovador.

37 Puede observarse un ejemplo del mismo en <https://www.memegenerator.es/meme/31277544>

¿Alcanzan estas claves para entender el éxito de The Simpsons? Eco (1975) atribuye el éxito y popularidad de la película Casablanca a que está compuesta por “citas, arquetipos, alusiones y referencias de una panoplia de obras anteriores” (p. 128), clichés que operan en el espectador la resonancia de la intertextualidad (Carrión, 2011, p. 57) conectando el filme con muchos otros anteriores y posteriores. Del mismo modo, The Simpsons cuenta con innumerables citas intertextuales que referencian desde marcas, como en los casos de la muñeca Stacy Malibu (Barbie, de Mattel) y la Krusty Burguer (Big Mac, de McDonald’s); hasta una multitud de personas o personajes que se representan a sí mismos prestando su voz o que son encarnados por un miembro de la familia, como una Lisa / Evita (“The President Wore Pearls”, 15.º temporada, 3.º episodio). Desde un Homero / Beatle (“Homer’s Barbershop Quartet”, 5.º temporada, 1.º episodio), hasta clásicos del cine como “El Resplandor” (“Treehouse of Horror V”, sección The Shinning, 6.º temporada, 109.º episodio) o sagas literarias como Harry Potter (“Treehouse of Horror” XII, sección Wiz Kids, 13.º temporada, 1.º episodio).

Recuperando a Carrión (2011) entendemos a la intertextualidad como la capacidad de trasladar situaciones de la vida cotidiana en una satirización de treinta minutos. Vemos en The Simpsons dos tipos de intertextualidades: la intertextualidad exógena o alusiva (explícita como en los mencionados casos del Big Mac y Barbie), pero también una intertextualidad implícita donde se observa el paralelismo con las situaciones de la vida cotidiana, tomadas desde el cine y de la época, donde cada episodio refleja la realidad del momento. En la intertextualidad que propone The Simpsons el afuera se satiriza en el adentro. Ejemplos concretos de lo dicho pueden verse en varios diferentes episodios: “Drácula” (1992) en “La casita del horror IV” (temp. 5 / cap. 86); “La naranja mecánica” (1971) en “Muerte de perros” (temp. 3 / cap. 54); “Tiempos violentos” (1994) en “22 películas cortas sobre Springfield” (temp. 7/cap. 149); “Requiem for a dream” (2000) en “Deletreo lo más rápido que puedo” (temp. 14/cap. 303); entre otros. La intertextualidad también se ve marcada por la época en la que se desarrolla el episodio: en la década de los noventa aparecía un Homero homofóbico (episodio 15.º de la 8.º temporada), y en uno de los últimos episodios de la serie, se observa a Bart haciéndose feminista, en clara alusión a los avances de las luchas feministas.

La serie genera a través de estas citas un universo que trasciende el argumento de cada episodio, llevándonos a preguntarnos si algo que no haya sido referenciado en *The Simpsons* realmente existiría. Asimismo, los personajes escapan de la pantalla y se dispersan por el mundo, muchas veces transformados en artículos de *merchandising* y, otras tantas, en objetos culturales producto del aporte de sus fans que no pueden resistir la tentación de hacer suya la serie.

Si con estas operaciones narrativas y sus recurrentes críticas *The Simpsons* realmente nos educa, nos dedicaremos, a continuación, a reflexionar acerca de su potencial pedagógico.

¿Qué puede aprender la escuela de *The Simpsons*?

Entendemos el acto pedagógico como un proceso complejo y tenemos en cuenta las múltiples dimensiones que se requieren para comprender la inteligibilidad de situaciones que permiten dar cuenta de las clases prácticas de la enseñanza. Desde esta mirada nos preguntamos: ¿Qué puede aprender la escuela de *The Simpsons*? En primer lugar, su permeabilidad y su capacidad para adaptarse a los cambios de época donde situaciones semejantes se abordan de diferentes maneras según la década en la que se emitió originalmente el episodio. Para analizar la escuela y poder cambiar las prácticas educativas es imprescindible tener en cuenta el contexto en el que ellas se inscriben.

La escuela primaria de Springfield se caracteriza por una deficiente calidad de enseñanza, en parte debido a que sus profesores, por lo general, asisten desanimados a clases y no se preocupan si sus alumnos están aprendiendo o no. Asimismo, si alguno de aquellos manifiesta comportamientos no aceptados en la institución, los envían con el director Skinner para que este los castigue.

En “Lisa obtiene un 10” (7.º episodio de la 10.º temporada) el superintendente Chalmers, o inspector Archundia, menciona que la escuela era la más destruida de Misuri y que por eso la habían desarmado ladrillo a ladrillo y trasladado a Springfield. Durante ese mismo episodio se ve como la escuela tiene varias ventanas rotas, no tiene sala de computadoras, y en el patio casi no hay juegos y los pocos que se observan parecen peligrosos. Uno de los principales problemas de esta escuela es que no recibe subsidios debido a las bajas calificaciones de los alumnos que asisten a ella. Por ello sostenemos que la escuela que se muestra en la serie es la de una institución escolar tradicional hegemónica con rasgos de un modelo conductista. Un modelo que funcionaría para Lisa, porque ella cree que la acumulación de saberes es el instrumento que la salvará en su futuro, evitando convertirse en una simple ama de casa como su madre (el episodio 53.º, de la 3.º temporada, da cuenta de esto). Podemos afirmar entonces que The Simpsons pone en escena el modelo de escuela clásica que está en crisis y necesita un cambio urgente, ejemplificado con el reiterado “Me aburro” de Bart y la atención dispersa de varios de sus compañeros (Nelson Muntz, entre otros). En este sentido, se trata de un modelo que funciona para Lisa pero no para el resto de sus compañeros, dado que representan en cierta medida la ruptura o quiebre del contrato didáctico, entendiéndolo como un tipo de interacción social que regula los intercambios entre las partes (Souto, M 2007, en clase teórica).

No tenemos la receta exacta del cambio educativo (y ningún cambio profundo respondió jamás a una receta), pero consideramos que el mismo es posible, es necesario, y debe comenzar con una fuerte reinvención de la narrativa escolar (Maggio, 2018) enmarcada en sus prácticas, por lo que proponemos revisar las mismas.

En primer lugar, observamos que Krabappel y Hoover (maestra de 2.º de Lisa) se ven atrapadas en un universo escolar que las coopta. Ambas tienen una actitud muy tranquila y no suelen enojarse por nada, pero tampoco parecerían tener ganas de enseñar. En el 53 episodio de la temporada 3, durante una protesta escolar, Lisa les roba sus libros guía de clase, dejando en evidencia que no poseían mucho conocimiento, ya que dependían por completo de ellos para enseñar. En segundo término, podemos decir que el director de escuela Seymour Skinner es el estereotipo de estudioso que sigue las reglas para todo en la vida y que generalmente se

le ve luchando contra la falta de disciplina de los alumnos. Su némesis es Bart, aquel con el que debe lidiar más. En varias oportunidades, el director intenta mejorar la imagen de la escuela utilizando las buenas calificaciones o la buena memoria de Lisa, pero creemos que él también está atrapado en el universo escolar.

Frente a esta imagen que critica la persistencia de las formas clásicas que perdieron cada vez más sentido a lo largo de los más de treinta años que tiene la serie, sostenemos que lo que queda es inventar (Maggio, 2018) y reinventar: reinventarnos como docentes, pero también reinventar las organizaciones en las que trabajamos, las asignaturas que enseñamos y, mientras lo hacemos, inventar en cada clase. Suena complejo y sin duda lo es, pero también es necesario y urgente. No hacerlo conlleva el riesgo tanto de vaciar y hacer que pierdan sentido nuestras instituciones escolares como, peor aún, de crear condiciones para el fracaso y la expulsión de los estudiantes del sistema formal de educación.

¿Será que tanto Krabappel como Hoover deben buscar las formas alteradas de sus clases como propósito de reinención tal como propone Maggio (2018) y de esta manera reencontrar el sentido en lo que hacen de modo que también lo encuentren sus estudiantes? Poner en juego una didáctica en vivo para la formación implica renunciar a los sesgos de la didáctica clásica, tanto en el análisis como en la práctica (p. 39). Supone asumir la necesidad de concebir una formación des-alienante en la que se generen las condiciones para una educación de calidad e igualdad de oportunidades, a partir de la participación en formas contemporáneas de construcción colectiva de conocimiento. Lo que implicaría dar lugar a la creación como elemento central e irrenunciable de cada práctica. Esto no sucede en la repetición expresada en la figura de Bart copiando una y otra vez la misma frase en el pizarrón, rasgo inalterable de la escuela de Springfield. Pero puede observarse cuando en tantos otros temas tratados, la serie reconoce y abraza los cambios en el contexto.

Perosi y Pattacini (2017) sostienen que “reinventar la enseñanza y reinventarnos a nosotras/os mismos en ella también implica la problematización de aquello que nos rodea y contiene. Esta preocupación no surge espontáneamente, ni es sólo una más entre otras” (p. 26). En este sentido, recuperamos a Perosi (2017) que expresa que “el motor para la imaginación pedagógica reside en nuestro compromiso de

distanciarnos, problematizar y crear experiencias distintas inspiradas en relaciones intersubjetivas que se sustentan en la solidaridad, la diversidad y la unidad en la acción” (p. 18).

Una problematización que puede iniciarse al asumirnos como Archundias, Skinners, Hoovers y Krabappels, sujetos que integran los engranajes de una maquinaria escolar que se sabe descompuesta pero cuya línea de montaje se dificulta romper por miedo a no encontrar una alternativa la escuela tal como la conocemos que sea viable. Alternativa que implica un salto sin red de contención, hacia el vacío y la incertidumbre, fuera de la propia zona de confort. Además, que suponga el gran riesgo de atreverse, como The Simpsons, a mirar más allá de la cotidianeidad rutinaria e imaginar que lo imposible es realizable a partir de la desnaturalización de lo establecido, la reinención de lo existente y la creación de lo que vendrá.

Irrumpir en la repetición con la inspiración de la sátira

Nos propusimos comprender la realidad planteada en The Simpsons a partir de la premisa de Souto (2007): “Las ciencias sociales buscan comprender el mundo simbólico desde adentro. Mundo simbólico que, en nuestro caso, puede ser el de una escuela o un aula, un mundo con su historia”. Y The Simpsons tiene una historia que incluye a la escuela y a las situaciones planteadas que llevan al absurdo cuestiones propias de la gramática escolar, ayudándonos a reflexionar sobre las prácticas docentes en el marco de la institución escolar. Ya sea que se trate de un fanático o de un detractor, si alguien nombrara a The Simpsons todos sabríamos que se estaría haciendo referencia a esa familia de color amarillo, a un pueblo imaginario de Springfield, en Estados Unidos, que bien podría ser cualquier pueblo o ciudad real de cualquier lugar del mundo.

Nuestro eje fue marcar las partes que hacen de todo ese universo complejo de acción y omisión. Es por ello que la referencia hecha a cada particularidad de los episodios tomados como modelos, lejos de ser spoiler,

funciona como puente para la comprensión. La sátira también es relativa, tal como sostiene Carl Carlson en el 16º episodio de la 11.º temporada: “... *todo es relativo, ¿Lenny es tan torpe?, ¿Barney es tan ebrio?, ¿Homero es tan gordo, calvo y flojo? ...*”

En el episodio ya mencionado, “La boda de Lisa”, tiene lugar el siguiente diálogo entre ella y una adivina:

Lisa: —¡Wow! Ahora que sé todo esto ¿no hay alguna forma de cambiar el futuro?

Mujer: —No... pero trata de parecer sorprendida.

Frente a estas palabras nos preguntamos si podremos, en tanto docentes, ser artífices de nuestras propias prácticas o si sólo repetiremos aquello que heredamos y que podría llevar a que nuestros estudiantes sigan repitiendo la misma frase en el pizarrón. Creemos que mirarnos en el reflejo de la sátira puede ayudarnos tanto a comprender los rasgos de la didáctica clásica que aún persiste y no solo en Springfield, como así también a reinventar las prácticas a la vez que desarmamos las condiciones institucionales que las condicionan.

Referencias bibliográficas

Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Madrid: Errata Naturae.

Eco, U. (1975). *Casablanca, o el renacimiento de los dioses*. Barcelona: Editorial Lumen S.A.

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

Manzotti, P. (2014). *Seriemanía*. Buenos Aires: Reservoir books.

Perosi, V. (2017). Análisis. En Maggio, M.; Lion, C.; Perosi, V.; Jacobovich, J y Pinto, L. (coords.), *#tecnoedu 2016. Enseñanza universitaria en movimiento*. (p. 18). Recuperado de <https://docplayer.es/68593929-Tecnoedu-ensenanza-universitaria-en-movimiento-tecnoeduuba.html>

Perosi, V. y Pattacini, G. (2017). Análisis. En Maggio, M.; Lion, C.; Perosi, V.; Jacobovich, J y Pinto, L. (coords.), *#tecnoedu 2016. Enseñanza universitaria en movimiento*. (p. 26). Recuperado de <https://docplayer.es/68593929-Tecnoedu-ensenanza-universitaria-en-movimiento-tecnoeduuba.html>

Souto, M. (11 de septiembre 2007) Clase teórica. Didáctica II. licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. [Material del aula].

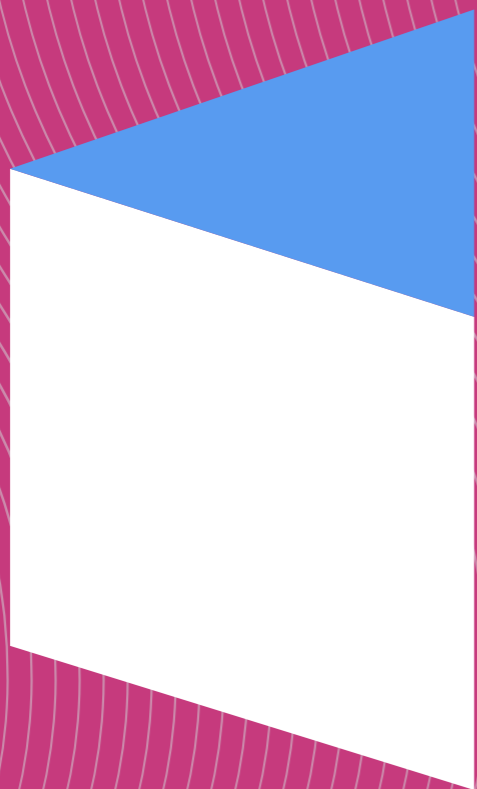
Bibliografía

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

Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Madrid: Fundación Santillana.

Morin, E. (1998). *Articular los saberes ¿qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: EUS.



CAPÍTULO 5

Community

Entre la risa y la experimentación

*Paula Gorosito, María Luz Brizuela,
Gabriela Viviana Berthet.*

Presentación

Dentro de los diversos géneros televisivos, la comedia fue creciendo a través del formato de comedia de situación. Nos interesa sumergirnos en las series como objetos culturales a partir de conceptos de análisis que nos permitan atravesarlas significativamente. No de un modo descriptivo, sino desde lógicas que comprendan procedimientos como la inmersión y la alteración de las formas para la elaboración de construcciones interpretativas. Creemos que este tipo de producto cultural contemporáneo nos puede inspirar, a partir de los mencionados análisis, para transformar las prácticas de la enseñanza en todos los niveles educativos.

Community es una serie creada por Dan Harmon en el año 2009. Comenzó a emitirse el 17 de septiembre en la cadena estadounidense NBC. Años más tarde, a través de la empresa Yahoo! Se emitió la última temporada a través de servicios de *streaming*. Esta serie atravesó diversas circunstancias: hubo cambios en la narrativa de sus guiones, y desvinculaciones y reincorporaciones de su creador y de los actores.

Como producto televisivo recibió muchas distinciones y Netflix la incorporó a su propuesta, con todas sus temporadas, en el mes de marzo de 2020, sumando así a la ya consolidada comunidad de fans, otra nueva que la seguiría de manera muy activa desde ese nuevo comienzo. Ambas comunidades —tanto la de fans antiguos como nuevos— se encuentran hoy discutiendo en las redes sociales sobre el final de la serie y la posibilidad de que a futuro pueda producirse una película ante esta renovada popularidad. En este sentido, podríamos afirmar que la serie está más activa que nunca.

Tomando diferentes géneros televisivos y del cine, Community tiene fin de realizar una copia de estos o satirizarlos para ampliar o desplazar los límites del lenguaje audiovisual convencional. Así, la serie se construye en seis temporadas alrededor de un relato argumental y en torno a temas de índole social, partiendo de un guión basado en la experiencia personal del autor, en el que predomina la alusión, la referencia indirecta y la información dosificada. Estos recursos, que sirven para enunciar y hacer sentir emociones, experiencias,

sentimientos, concepciones del mundo y críticas al propio medio, poseen búsquedas compartidas con el cine experimental. Como producto cultural, la serie es un objeto que traspasó distintas pantallas antes que este experimento fuese accesible de manera cotidiana, a través de las plataformas *on demand*.

Los protagonistas de *Community* son un grupo de estudiantes que asisten a una universidad pública de los Estados Unidos, situada en Greendale, Colorado, y buscan una segunda oportunidad en la vida. Estos estudiantes se agrupan teniendo características particulares muy marcadas y diferentes. A ellos se suman los profesores con sus singulares métodos de enseñanza a lo largo del año académico, lo que genera un espacio áulico con sus particularidades según quién se encuentre del lado de la pizarra. Por último, el decano de la universidad, que se posiciona desde el lugar del ridículo, que parece ser desestructurado pero que lidia en la frontera del orden y la libertad.

Inspirados en la fuerza narrativa expansiva de *Community* y en la combinación de ficción y entretenimiento que permiten captar la realidad y reflexionar sobre lo contemporáneo, nos detenemos un momento para pensar la clase escolar desde una perspectiva compleja en términos didácticos que incluyan modos de abordar el contenido de manera diferente, atrapante y desafiante para todos los participantes de esta. Elegimos este camino y dilucidaremos decisiones pedagógicas y políticas en las próximas páginas.

Primera materia: introducción a *Community*

La narrativa de *Community* se constituye como un producto cultural que juega al límite, esto significa que toma características del cine experimental donde se pierde la estructura convencional del lenguaje audiovisual y se utilizan recursos innovadores para despertar distintas emociones en el televidente. En este sentido, si bien la estructura de la serie tiene un claro diálogo con el espectador, —esto significa que el público puede inferir con

claridad en qué momento se va a resolver el conflicto, o cuáles serán los instantes previos a dicha resolución— el televidente se sorprende de manera constante, episodio tras episodio, por esos mecanismos que le son ajenos. Y es en este escenario del orden de lo ajeno, en esa inquietud referida al cómo, donde la serie comienza a dialogar con diferentes géneros.

De esta forma, cada episodio nuevo es abordado de una manera desigual: la trama narrativa permite construir recreaciones o creaciones ficcionales de épocas distintas que hacen referencias a otros productos culturales. Hay momentos donde los protagonistas están tanto “dentro” como “fuera” del aula —como así también en dimensiones alternativas—. Y con el paso de las temporadas la serie se vuelve en sí misma autorreferencial. Todos estos recursos son llevados al límite de la imaginación, la creatividad y la experimentación.

Ahora bien, si tomáramos como eje la clase escolar en cualquiera de sus niveles educativos, podríamos decir que son aquellos episodios que transcurren en un determinado espacio. Sin ánimo de hacer una comparación que hasta podría llegar a ser insuficiente, es importante destacar y reflexionar sobre cómo los mecanismos de enseñanza de algunos contenidos podrían transmitirse a partir de la búsqueda de géneros preexistentes para poder generar lógicas de trabajo inmersivas y alteradas. Esta forma narrativa nos invita a pensar no solo en la importancia de la originalidad y la actualidad del diseño de la enseñanza, sino también en la necesidad de mirar en perspectiva y desde diferentes puntos de vista que hagan explícito lo que es materia de debate dentro del mismo enfoque o de otros. En relación con lo expresado anteriormente deberíamos destacar el término intertextualidad, ya que *Community* tiene la capacidad de incluir o tomar géneros cinematográficos preexistentes para llevar adelante un capítulo. Recuperamos a Carrión (2011) quien plantea que “la intertextualidad es una obsesión de nuestro tiempo” (p. 57) y por lo tanto debería ser el inicio para llevar a cabo una clase, rediseñándola, posibilitando el diálogo entre diferentes géneros. Con esto nos referimos a la idea de pensarla aplicando dinámicas que no sean parte del escenario educativo tradicional, sino incorporando recursos de las industrias culturales contemporáneas. Esto contribuiría significativamente a enriquecer las prácticas de enseñanza desde dinámicas que incorporaran recursos industriales culturales contemporáneos.

En este sentido, nos preguntamos: ¿La clase escolar puede tomar géneros? ¿O no lo está haciendo en la actualidad con diferentes géneros traducidos en nuevas formas de llevarse a cabo en la enseñanza? Si afirmamos que el diálogo permanente entre distintos géneros cinematográficos es la característica de la serie por antonomasia, podríamos inferir que a partir de esa especie de mash up que la misma trama presenta, las prácticas pedagógicas podrían ser reinventadas de forma similar a partir de generar estrategias de *mashupeo* o *remixado*, al punto de desafiar los límites del espacio áulico. Asimismo, cabe destacar que el mash up implica reutilizar contenidos ya existentes, sean estos imágenes, audios o videos, para así crear otros nuevos.

Entendemos que la mayoría de las prácticas de enseñanza se ejecutan desde un enfoque hegemónicamente estructurado —basado en la explicación— en el cual los roles de los protagonistas se encuentran establecidos per se, y si bien es cierto que las innovaciones tecnológicas posibilitan repensar las maneras de enseñar contenidos, muchas veces se cae en un abismo instrumental en el que lo único que se modifica es el intercambio de un recurso por otro, sin innovar o desafiar a los actores sociales participantes y manteniéndose en el tiempo.

Carrión (2011) plantea que “nos encontramos en un momento histórico de una complejidad semiótica sin precedentes, por la multiplicación de lenguajes y de vehículos de transmisión, en un nivel de simbiosis e hibridación inimaginable hace veinte años” (p. 58). Esto nos lleva a pensar en la variabilidad de caminos que tenemos para repensar las clases de otra manera. En este marco, es pertinente recuperar el concepto de formas alteradas de Maggio (2018), esto es “un modo de hacer no lineal, no secuencial, que incluye planos o recorridos alternativos que pueden ser elegidos y que no necesariamente tienen lugar en el mismo espacio” (p. 37). Es decir, ya sea la alteración, o el entrecruzamiento, la sorpresa a partir de lo inesperado, o el transitar la experiencia en recorridos de ciertos géneros, todos se vuelven recursos para construir caminos paralelos de posibles soluciones, entre otras alteraciones narrativas y temporales. El poder abordar un contenido desde sus diferentes aristas abre la puerta a un nuevo esquema en el que se suscitan nuevas formas de administrar el tiempo en la clase, como así también distintas maneras de enseñar y de aprender. Maggio también considera que las series pueden constituirse como recursos muy

valiosos para repensar la manera en que los educadores establecemos nuestras prácticas de enseñanza (p. 32). La autora sostiene que “las series contemporáneas construyen movimientos interpretativos a partir de su alteración” (p. 32)³⁸. Community representa claramente estos mecanismos, ya que a lo largo de sus seis temporadas responde de manera analítica y trata una infinidad de temas que puedan ser vistos desde diferentes miradas e incluso los recupera en otras temporadas con nuevos análisis. En este sentido las formas alteradas funcionan como la oposición a las “secuencias progresivas lineales”³⁹, es decir, a las clases cuya estructura hegemónica mantienen tanto a los estudiantes como a docentes presos de un orden, que está signado por el “deber ser” en cuanto a tiempos, espacios y temáticas a abordar.

A modo de ejemplo, la serie plantea en varios capítulos el abordaje de un tema mediante documentales. Tal es el caso del 8.º episodio “Documentary Filmmaking: Redux”, de la tercera temporada. En este capítulo, se realiza un documental sobre la Universidad y durante toda la trama se le explica al espectador directa e indirectamente los conceptos de ese género cinematográfico. De esta manera, la serie logra ser disruptiva, sorprendente y transgresora ya que desestructura al espectador. Entonces nos preguntamos ¿qué sucedería en las aulas si para abordar un contenido se trabajara desde la lógica de un documental? Habría que generar un enfoque metacognitivo, y en muchas ocasiones, poder alterar las formas, dado que el retroceder unos pasos resultaría necesario para reconstruir una idea y con ello, avanzar en la propuesta.

Ya no estamos ante un escenario en el que la matemática se aprende a partir de la repetición de ejercicios, ni las ciencias naturales memorizando, o las ciencias sociales con recorridos cronológicos basados principalmente en líneas de tiempo. A estas maneras de presentar los contenidos se les pueden agregar otras que puedan trazar nuevas estrategias, y es en ese marco en el que lo experimental se pondría a prueba, tanto en la serie, como en una clase.

Consideramos importante también recuperar el concepto de inmersión (Rose, 2011; Maggio,

38 Maggio le dedica un capítulo a este tema titulado “Tiempos inmersivos” en el libro “Reinventar la clase en la universidad”, ob. cit.

39 Esta definición la propone Litwin (1997) al decir que “la secuencia progresiva lineal es una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección. La progresión puede considerarse como un modelo parcial para explicar la estructura comunicativa. La definimos como un desarrollo gradual y continuo de un tema o problema a lo largo de una clase” (p. 109).

2018) ya que esta puede ser reconocida como un rasgo cultural de nuestra época. Y que en el caso de las series de televisión como en Internet, están cambiando las formas de narrar una historia, provocando la participación de los usuarios y generando un gran impacto emocional en estos. En Community se presenta una perspectiva de análisis que irrumpe sobre los modos de ver el mundo y cómo desde disímiles circunstancias varían los mecanismos de resolución de conflictos. En este marco la serie reitera la manera de alterar los procesos o los acontecimientos jugando con el espectador permanentemente. Entonces, si este modelo se lleva al esquema de una clase, podemos suponer que las instancias de aprendizaje no necesariamente deben respetar un orden o un criterio lógico. Los ejemplos pueden partir desde los modos para hacer una secuencia didáctica, hasta el uso de recursos y estrategias didácticas, entre otros elementos que constituyen el diseño de la clase.

El primer paso para reinventar la clase sería pensar qué intentan priorizar los docentes y qué esperamos del estudiantado. En este sentido, siguiendo a Carrión (2011):

... la televisión se ha situado en ese centro simbólico desde donde los relatos que la circundan son completados, nunca neutralizados (...) la centralidad de los modelos de narración televisivos amplifica la percepción o el sentido de otras modalidades discursivas (p. 58)

Esto nos permite pensar que una serie puede, y damos por hecho, tener un contrato con el espectador, constituyéndose en códigos que son aprendidos desde su propia estructura narrativa, complejizando además otras narrativas.

Sin embargo, como espectadores, podemos identificar cuándo un episodio de Community está llegando a su punto neurálgico, ya que nos hemos sorprendido previamente con la forma en que el mismo se presentará y posteriormente se resolverá. Pero a pesar de poder seguir este código, la serie nos sorprende y nos lleva al límite de la experimentación. Un capítulo en el que la experimentación y la inmersión se hicieron presentes fue "Remedial Chaos Theory" (3.º temp., 4.º episodio). Allí, se hicieron visibles diferentes formas de llegar a un resultado mostrando varias posibilidades para lograrlo, según los mecanismos de resolución de

los personajes existentes jugando al límite a partir de una situación inicial planteada en forma de una simple pregunta: ¿quién va a buscar una pizza?

Del mismo modo, en los capítulos “Modern Warfare” (1.º temp., 23.º episodio) y “A Fistful of Paintballs / For a Few Paintballs More” (2.º temp., 24.º episodio) se muestran cambios en la dinámica de ambos, pero utilizando la misma temática: que a partir de un juego (Paintball) los protagonistas experimentan y profundizan en géneros diversos para llegar a un resultado en el que se necesitan diferentes estrategias para alcanzar la victoria.

Desde el lugar de las prácticas de enseñanza podemos recuperar estas ideas de resolución de conflictos (e incluso de aprendizaje de estos), yendo y viniendo sobre ellas, no fijando una estructura o respuesta afirmativa o negativa, abordándolo más desde un enfoque experimental.

De esta manera, Maggio (2018) retoma el concepto de sincronía colectiva de Carrión (2011), permitiendo así una previsión de los temas de nuestro presente, logrando que exista:

Una clase donde el contenido complejo se revele a través de distintas voces, donde lo bello conviva con el caos, donde nada de la trama sea previsible y donde todos seamos parte de una “sincronía colectiva” que crea para entender (p. 35).

Este proceso de adelantamiento sobre las temáticas actuales implica estar atentos a la producción cultural de nuestros días, a las tendencias y temáticas que tratan los videojuegos, y a las teleseries desde una mirada comparativa, donde “no es necesario decir que en la combinación de vínculos y de distancias se cifra la fórmula de la originalidad” (Carrión, 2011, p. 39). Así, se nos permite adelantarnos a las problemáticas de nuestro tiempo, combinando y experimentando nuevas narraciones.

En consonancia con lo anterior, sumamos además la idea de intertextualidad. Término que abordamos anteriormente. Si entendemos que la serie es el reflejo de la combinación de varios géneros, ya sea por capítulo o por temática, también podemos llevarlo al ámbito académico o escolar. En este sentido, volvemos a la idea

de que lo intertextual rompe los esquemas que conciernen a la naturalidad de las prácticas de enseñanza y en algún punto, modifica las formas de aprender.

De este modo, Community ofrece alternativas diferentes para abordar un mismo problema, por ende, las prácticas de enseñanza también pueden convertirse en espacios de análisis que incentiven nuevas maneras de mirar, de leer, de comprender y de analizar. Si brindamos apertura a nuevas narrativas en las clases, podremos llegar a espacios que ni siquiera sus protagonistas supondrían que pueden alcanzar, tal como sucede en la serie. Asimismo, los insta a obtener nuevos posicionamientos sobre sus propias prácticas, llegando a conclusiones en distintos momentos o formulando aún más inquietudes sobre sus maneras de acceder al conocimiento. Si desde el rol docente se llega a generar tal efecto, una parte del hacer junto a otros se habrá modificado.

En otro orden, Baricco (2018) hace hincapié en los procesos que suscitaron las revoluciones tecnológicas, argumentando que estas, se deben a los cambios que existen en las mentes de los sujetos: "...podríamos decir que muchas son las revoluciones que cambian el mundo, y que a menudo son tecnológicas; pero son pocas las que cambian a los hombres y lo hacen radicalmente: quizás sería el caso de llamarlas revoluciones mentales" (p. 22). Baricco plantea en realidad que lo que se establecen son cambios de paradigmas en la sociedad. Por lo tanto, la revolución tecnológica es hija de la revolución mental.

En este sentido pensar en una clase en donde se pierda la estructura lineal también posiciona a los sujetos ante un cambio de paradigma. Desde esta lógica, el autor habla de una humanidad aumentada donde compartimos doble presencia en un mundo real y en el mundo digital (p. 61). Si hablamos de la clase como práctica social debemos entender que nuestros alumnos son parte de esta *humanidad aumentada*, por lo tanto, rompemos mentalmente con la idea de linealidad. Así nos convertimos en un *hiperhombre* hijo de la revolución mental y que rompe con ciertas estructuras o mecanismos (p. 63).

Conocer las diversas formas narrativas que nos brinda Community nos invita a reflexionar sobre otras formas posibles de pensar las prácticas de enseñanza acordes al escenario en el que estamos inmersos.

El juego de The Game que propone Baricco para la sociedad tiene un mundo verdadero “primer mundo” o “mundo físico”, y un mundo virtual del “ultramundo”. Giran uno dentro del otro, produciendo experiencia y se funden en un único movimiento para crear a partir de esa doble fuerza motriz, la realidad. Así el hijo de esta revolución mental es el sujeto de la actualidad, “el nuevo hombre”, es decir, los estudiantes donde a la mente humana y a la forma de conocer se la deja en libertad (p. 23). El autor sostiene que este se desplaza de manera lateral sin detenerse; y sea accesible para quien quiera jugar, solucionar problemas y tener una experiencia singular pero significativa del mundo. En definitiva, en este juego, los participantes tenemos todas estas características, por lo tanto, es fundamental que este *hiperhombre* pueda hacer los entrecruzamientos de géneros, formas y tipos de lectura, ya que lo hipertextual es una forma de mover la mente (p. 63). Así puede producir nuevas maneras de vincularse a los contenidos, ya sea desde cómo transmitirlos, hasta cómo incorporarlos.

Segunda materia: orientaciones para las prácticas

En este apartado nos centraremos en cómo llevar los conceptos introductorios de Community a la práctica educativa específicamente en el nivel secundario, teniendo en cuenta las diferentes etapas que atraviesan los estudiantes, ya que los procesos cognitivos no son los mismos entre aquellos estudiantes que ingresan al nivel, y quienes se encuentran finalizándolo o están atravesando instancias intermedias. Sin embargo, si se llevara la práctica a la perspectiva intertextual propiamente dicha, los docentes de todos los niveles y modalidades podrán buscar diversos recursos educativos como producciones culturales, para realizar consignas planteando diversas actividades que promuevan la libre elección de los alumnos para su resolución.

Creemos que, a partir de recursos conocidos por todos los estudiantes en el nivel medio, podemos llegar a modificar las prácticas de enseñanza, adaptando sus saberes previos a nuevas formas de aprender. Por ejemplo,

frente a los diversos desarrollos tecnológicos y la accesibilidad a los mismos, se podría capitalizar en favor de la enseñanza la utilización de estos medios para facilitar la búsqueda de información y a su vez generar nuevas producciones que puedan consolidarse como productos culturales, mediante su difusión. En relación a esto, consideramos que se debe tener especial claridad en los criterios de redacción de las consignas ya que deberían ser variables y abiertos, posibilitando a los estudiantes tomar diferentes caminos.

Otro punto importante es romper con los mecanismos de enseñanza impuestos que, por más anacrónicos que resulten, aún continúan vigentes. Esto implica romper con los patrones del tiempo y del espacio, generando nuevas instancias de incorporación de conocimientos. Y así, desde este enfoque, derribar patrones de evaluación como productos enlatados, y pensar en la posibilidad de evaluar procesos y capacidades, ya que esto posibilitaría que los docentes pudiesen reconocer qué contenidos están incorporando los estudiantes. Por lo tanto, el aspecto intertextual se introduce desde una nueva dinámica de la clase para el nivel secundario.

Retomando la idea de formas alteradas (Maggio, 2018), creemos que una clase no necesariamente debe cumplir con la narrativa vigente, *flashback*. Con esto nos preguntamos si es posible empezar por el final. Tal como ocurre en muchas series, a veces quedamos impactados porque la respuesta estaba delante de nuestros ojos desde el comienzo. Entonces, ¿por qué no pensar en una clase donde comencemos por los resultados? podríamos abordar un contenido que no tenga que seguir una secuencia en la que los estudiantes y docentes se vean obligados a respetar un orden y que sea en función del interés de los estudiantes. Un ejemplo de esta práctica es el uso del *flashback* o *analepsis* (salto al pasado) para las clases que estén orientadas tanto hacia momentos de integración como de revisión de contenidos, permitiendo una recuperación y reconstrucción personal por parte de los saberes de los estudiantes y así prepararlos para un examen o cierre de año escolar.

En el lado opuesto, el *flashforward* o *prolepsis* (salto al futuro) tendrá que ver con situaciones de experimentación, en las que los estudiantes puedan imaginar escenarios posibles de acuerdo a un contenido trabajado. Tal es el caso de presentaciones o muestras sobre lo trabajado durante el año. En ese caso, habría un proceso de adaptación y readaptación al contexto escolar. Esto implicaría también una mirada desde el proceso

de la *metacognición* (Maggio, 2018, p. 95) como parte de la reflexión docente: ¿Cómo llegamos hasta aquí y qué decisiones fuimos tomando de manera colectiva?

En el nivel secundario, la presencia de los egresados y sus vivencias en su último año escolar representa una oportunidad para poder construir sus miradas hacia el futuro, en la preparación de sus proyectos de vida. Poder pensar en la cercanía hacia el mundo del trabajo y/o el inicio en la universidad. Estas experiencias resultarían muy atractivas y significativas tanto para los estudiantes como para los docentes. Se podría jugar con el futuro y con las representaciones que estos tienen del mundo adulto. Y también tomar el papel de adultos (estar en pleno proceso de inmersión) para luego salir y volver a ser ellos. De esta manera y desde su juventud, se podría permitir la crítica al mundo adulto de manera libre y sin reglas estructuradas.

Sería interesante pensar en la gamificación en general para todos los niveles, donde el juego se convirtiese en una herramienta de aprendizaje, permitiendo el diseño de diferentes escenarios de acuerdo con las respuestas de sus participantes. La lógica del juego establece reglas de avance (*flashforward*) o de retroceso (*flashback*), y el sentido de llevarlo a cabo en una instancia educativa tiene que ver con la evaluación de conocimientos y la autorreflexión de sus participantes.

Otras de las formas con las que podríamos orientar el proceso de las clases en el nivel secundario, es la de generar producciones colectivas a través de articulaciones funcionales. En este sentido, estaríamos buscando un *hackeo curricular* (Perosi, 2017, p. 14), donde los espacios curriculares que se encuentran cerrados en su disciplina puedan abrir sus programas y contenidos a la comunidad permitiendo un trabajo colaborativo. Lo importante de los procesos de articulación didáctica —que se asemejan a los usos intertextuales y a los diversos géneros que maneja la serie— es que los docentes puedan decidir y definir decisiones pedagógicas comunes que sean significativas para todos los participantes. De esta manera, la multiperspectividad toma otras alternativas, al perseguir un objetivo o una producción conjunta, permitiendo aunar los criterios de evaluación entre otros acuerdos. Además, creemos en la importancia de pensar en las múltiples voces —esto es la polifonía— que generan las producciones, y como todas se van ensamblando bajo las decisiones conjuntas y negociadas entre docentes y alumnos.

Consideramos que sería un campo muy fructífero repensar en los cambios del diseño de la clase, y que esto permita conectar con el “adentro” y el “afuera”, en sincronía con esta doble fuerza motriz en la cual estamos insertos. El poder jugar en el aula y que las reglas sean consensuadas para el nivel secundario ya representan toda una innovación en sí misma.

La excusa de las series, y la experimentación al límite de Community son caminos abiertos para todos los docentes, invitándolos para que puedan jugar y entrecruzarse con géneros, con hipertextos, aumentando así nuestra realidad de conocimiento y de formas, llegando a momentos significativos, memorables, que nos conmueven y hagan, en definitiva, que la enseñanza sea *poderosa* (Maggio, 2018, pp. 12-13).

Seis temporadas... ¿Y una película?⁴⁰

⁴⁰ <https://www.latercera.com/mouse/la-pelicula-de-community-podria-concretarse-despues-de-todo>

A modo de conclusión, consideramos que si tomamos los rasgos que definen la enseñanza poderosa (Maggio, 2018, pp. 12-13) Community es un producto potente para pensar una propuesta educativa, que sea alternativa y atractiva; ya que permite trabajar la presencia de los vínculos personales y generar emociones partiendo del humor. Esto libera los caminos para proponer al límite tanto lo interpretativo como lo hipertextual.

En este sentido, la combinación de las historias personales y las temáticas presentan un binomio inclusión-exclusión que como hilo para usar en las prácticas de la enseñanza es importante para generar nuevas lógicas donde las *formas alteradas* y la *inmersión* a las que hacía referencia la autora, deberían ser alguno de los recursos posibles a poner en juego.

Es en este marco, donde nuestro análisis apuntó a la transformación de aspectos vinculares entre docentes y estudiantes, modificando las prácticas y las situaciones en el aula, donde no necesariamente pueden encontrarse desde un enfoque basado en la estructura de los roles; sino que sean los docentes sujetos destinados a aprender y los estudiantes ejerzan nuevas maneras de enseñar.

Por otro lado, la trama narrativa de la clase entra en *hackeo* (Perosi; 2017; p. 17) ya que debemos permitir a los docentes, el tiempo para realizar recreaciones o creaciones nuevas, con estilos diferentes de géneros. Esto permitirá establecer diversas *fuerzas motrices* que combinen y *hackeen* (Perosi; 2017; p. 17) tanto los tiempos como los espacios del aula.

Consideramos que estas lógicas nuevas de trabajo colaboran para la reflexión profesional del docente —tanto experto como novel— permitiendo no sólo la apertura de recursos y situaciones nuevas, sino el establecimiento en la clase de algunos de los problemas contemporáneos que nos atraviesan desde la ética, los valores en la sociedad, los derechos y las nuevas ciudadanías. Además, interesarnos en las producciones que surgen de la convivencia entre el mundo real y el mundo digital.

Esto permite abrir el juego hacia nuevas producciones culturales, tendencias y reconocer la mixtura de los géneros llevados al límite de la experimentación. Todo eso se puede generar en los estudiantes, particularmente en el nivel secundario. Porque entendemos que estos sujetos son uno de los grupos donde mayor fuerza tenemos que poner en cuanto a la formación y conciencia ciudadana. Pensándose como sujetos de derecho desde su presente.

En definitiva, valoramos la presencia de las múltiples voces en donde todos son considerados, autores válidos de su construcción de conocimiento, a través de las estrategias que las series nos pueden brindar. Y que en Community explotan de manera particular, llevándonos a una experiencia única e irrepetible para vivir una historia con todas sus emociones. Así debería ser nuestro camino, tanto para el ingreso a nuestras primeras clases, como para pensar en las próximas.

Referencias bibliográficas

Baricco, A. (2018). *The Game*. Madrid: Anagrama.

Carrión, J. (2011). *Teleshkepere*. Madrid: Errata Naturae.

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.

Perosi, V. (2017). Inmersiones. En Maggio, M.; Lion, C.; Perosi, V.; Jacobovich, J y Pinto, L. (coords.), *#tecnoedu 2016. Enseñanza universitaria en movimiento*. (p. 39). Recuperado de <https://docplayer.es/68593929-Tecnoedu-ensenanza-universitaria-en-movimiento-tecnoeduuba.html>

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.

y completa que puedes devorar en Netflix. Recuperado de <https://www.vogue.es/living/articulos/community-serie-comedia-disponible-netflix>

Vázquez, T. y Moreno, R. (6 de octubre de 2014). '*Community*', la serie que huyó de la televisión. Recuperado de <https://www.expansion.com/blogs/mcgufilms/2014/10/06/community-la-serie-que-huyo-de-la.html>

Bibliografía

Harmon, D. (30 de abril de 2014). *El creador de la serie 'Community': 'La televisión es tóxica'*. Entrevista realizada por Leticia Blanco. Recuperado de <https://www.elmundo.es/television/2015/04/30/55412c9cca4741934f8b456d.html>

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

Rincón, R. (18 febrero de 2014). *5 razones para ver Community*. Recuperado de <https://www.lacasadeel.net/2014/02/5-razones-para-ver-community.html>

Sisí Sánchez, A. (3 de abril de 2020). '*Community*' es la serie de comedia, de culto



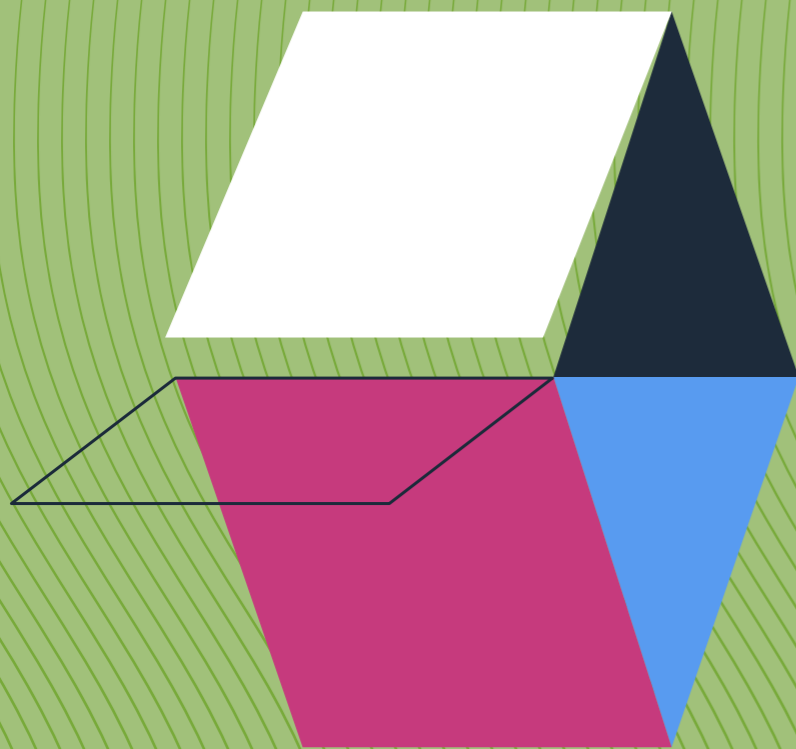
EJE 3

La recursividad del tiempo

Capítulo 6: Dark

Capítulo 7: Muñeca rusa

Capítulo 8: Tales from the Loop



CAPÍTULO 6

Dark

Del tiempo lineal a las temporalidades alternativas

*María Virginia Barbaste, María Gabriela Cristiani,
Johana Della Savia, Damian Munilla, Silvina Nanni,
María Rocío Noya Dive y Arena Nuñez.*

Presentación

Dark es la primera serie alemana desarrollada por Netflix, creada por Baran bo Odar y Jantje Friese, y ganadora del “mundial de series”⁴¹ recientemente organizado por la compañía de streaming. La misma es una combinación de thriller con ciencia ficción y un misterio que no parece tener inicio ni fin, donde todo gira en torno al tiempo y por eso “la pregunta realmente no es dónde, sino cuándo”⁴². Estrenada en el 2017, cuenta con dieciocho capítulos en dos temporadas, diez en la primera y ocho en la segunda. El día 27 de junio del 2020 (día del apocalipsis darkiano) se proyectará la tercera y última temporada de esta serie. Sus fans no paran de debatir en las redes sociales, realizando hipótesis sobre los acontecimientos y cabos sueltos de los períodos anteriores.

¿Qué tiene la serie para generar tanto interés? La trama es una especie de rompecabezas que presenta una estructura narrativa compleja. Todo sucede en Winden, un pequeño pueblo alemán, donde cuatro familias se sumergen en la búsqueda de varios niños que desaparecen de forma misteriosa en diversos tiempos. Entonces, van descubriendo que el hilo de los acontecimientos abarca diferentes generaciones y entrelaza las historias, vínculos y secretos.

Es en el tejido de acontecimientos relevantes ocurridos entre ciclos de treinta y tres años, donde se irán descubriendo las relaciones entre los personajes y se develarán algunos misterios y las causas de los acontecimientos que originaron esa búsqueda. Lo más interesante es que el relato no es lineal, sino que todo el tiempo realiza saltos a diferentes momentos del pasado y del futuro involucrando a varios personajes (interpretados por diferentes actores que los personifican en distintas generaciones) y a diferentes escenarios o espacios.

La serie está cargada de simbolismos y conceptos claves que es necesario abordar y comprender, y que aparecen a lo largo de los capítulos. Esto hace que su construcción sea

41 Véase Netflix Latinoamérica [NetflixLAT]. (16 de mayo de 2020). *DARK DIME QUÉ SE SIENTE ...* [Tuit]. Recuperado de <https://twitter.com/NetflixLAT/status/1261718055400484865>

42 El primero que menciona esta frase en la serie es Mikkel Nielsen (el niño que desaparece en el 2019), mientras explica un truco de magia. Será reiterada por otros personajes (Jonas Kahanwald, Ulrich Nielsen) a medida que van construyendo sentidos en la trama de sucesos y descubrimientos.

multidisciplinar y el relato recurra a diferentes ciencias y objetos culturales que aportan fuerza a la historia. Descubrir las conexiones entre las diferentes épocas, los vínculos entre los personajes y el significado de los simbolismos, configuran un desafío permanente para el espectador y lo mantiene en vilo a través de los distintos capítulos, en busca de explicaciones. De esta manera, apelar a la reconstrucción de la trama en forma recurrente parece ser la estrategia principal a poner en juego para avanzar en la comprensión. Su complejidad es tal que exige al espectador un esfuerzo cognitivo continuo e incluso demanda construir colectivamente esos sentidos con otros, construyendo una comunidad interpretativa y motivando redes de cognición colaborativas que abundan en las distintas redes sociales. Se destaca así el lugar de la audiencia como agente de interpretación y de re-escritura basada en la interactividad (Carrión, 2011, p. 34).

La narrativa de esta ficción convoca a pensar en la enseñanza y nos lleva a reflexionar a través de diferentes preguntas. ¿Cómo diseñar clases, secuencias o proyectos que inviten a construir una comunidad interpretativa en la que estén todos pensando cómo comprender mejor un fenómeno, una producción cultural?, ¿cómo construir una pregunta interesante?, ¿cómo pensar en avanzar en niveles de respuesta? Afirmamos la necesidad de que, en palabras de Maggio (2020), la enseñanza tenga esa complejidad para “generar comunidades que colaboran a medida que comprenden, que van transformando lo que ven” (39’ 06” - 39’ 14”).

Nos preguntamos ¿Cómo se genera la complejidad? Dark es una serie densa, de trama intrincada y ritmo pausado, con un interesante concepto, muy buenos diálogos, signos y significantes. Sin duda no busca sólo entretener, sino que logra conducirnos a un contexto donde todas las preguntas son válidas y todo es ahora. “¿El tiempo es una bestia eterna que no puede ser derrotada? El tiempo es un campo infinito. Hay millones y millones de campos entrelazados”⁴³. Este diálogo pone en evidencia la densidad de la trama y su complejidad, no hay respuestas únicas, sino preguntas e interpretaciones.

⁴³ Martin Behnke & Jantje Friese (escritores); Baran bo Odar (Director). 01/12/2017. “Was man sät, das wird man ernten” (capítulo 8, temporada 1). En Baran bo Odar y Jantje Friese, Dark, Wiedemann & Berg Television

Uno de los aspectos más interesantes de Dark, y que centrará gran parte de nuestra atención, resulta de la problemática noción de “tiempo” que presenta, ya que esta se construye sobre varias líneas temporales y deja muchas cosas sin explicación hasta un nivel exasperante que logra un efecto deseado: mantener al espectador atrapado. La narrativa presenta un tiempo cíclico y una secuencia circular que se construye sobre la idea de causa-consecuencia y una recursividad que entrama los diferentes espacios temporales y los retroalimenta. En ese sentido, la historia va y viene en el tiempo a través de *flashbacks* y *flashforwards* (de distinto tipo).

Plantear otros modos de narrar la historia nos permitiría dejar de lado la hegemonía escolar tradicional que se despliega en, por ejemplo, la dupla pregunta-respuesta esperada desde lo curricular o explicación-aplicación de las unidades (Maggio, 2018, pp. 12-13). Sobre todo, porque como afirma Litwin (1997) “las intervenciones de los alumnos no se ven favorecidas (y) las preguntas que realizan no interrumpen el tipo de narrativa” (p. 132).

Esta recursividad va posibilitando que a lo largo de los capítulos se reconstruyan los personajes con muchísimas aristas que intentan esquivar los dualismos reduccionistas y que llevan a la construcción de una narrativa polifónica gracias a su construcción coral, como sucede en otras series como Game of Thrones, Mad Men o Sense8, entre muchas otras. Sin embargo, lo paradigmático en Dark es que los matices y ribetes de los personajes se profundizan con el desarrollo de la narración y se complejizan en sus interacciones y relaciones, conformando caracteres fuertes que potencian la historia desde múltiples miradas o perspectivas. Además, distinguimos la riqueza de la perspectiva en el entramado de la historia, tan bien logrado a partir de la disputa “entre el bien y el mal”, y en la reconstrucción de la trama que ocurre en las redes. En este sentido, se focaliza pedagógicamente en el hecho de que, en palabras de Bruner (1997), “entender algo de una manera no evita entenderlo de otras” pero, que es preciso atender reglas de evidencia, consistencia y coherencia para autorizar las interpretaciones (p. 32).

La serie ha traspasado fronteras, y ahora, todos hacemos nuestros propios esquemas para entender la historia de este grupo de familias alemanas enfrentadas al apocalipsis entre viajes en el tiempo, organizaciones secretas y profecías bíblicas. La narrativa de cada capítulo invita a pensar y reconstruir los sucesos con otros,

buscando respuestas interdisciplinariamente. Cuestiones filosóficas, históricas, físicas y matemáticas se entrelazan en la trama y la complejizan. Desde la mirada educativa, consideramos esa narrativa como un aporte provechoso, ya que resalta el valor de nutrirse de múltiples disciplinas en el abordaje de problemas complejos como los que la serie plantea.

Construyendo una pedagogía darkiana

Dark rebasa de complejidad por donde se la mire. No queremos huir de ella: nos convoca y queremos experimentar activamente. Comprender la trama del contenido demanda reconstruir los vínculos y las implicancias de las acciones de cada uno de sus personajes, cosa que no es fácil, porque incluye reconocer los acontecimientos que ocurren en diversos espacios temporales, sus relaciones e impactos. Esto, sumado a la forma de narrar la historia y, desde allí, a las condiciones y las reglas de juego que propone para la interpretación que hacen los espectadores, no es lineal. En este sentido, el relato alterna entre hechos que ocurren en diferentes contextos temporales (que pueden referir a los años 1921, 1953, 1986, 2019 o 2054) aunque estos no son suficientes para comprenderlo acabadamente, generando la necesidad de saber más sobre lo que acontece en cada uno de ellos. Y es en ese punto, donde la interpretación del contenido se imbrica con la experiencia que el espectador puede vivir a través de ese relato alterado.

Hablamos de una experiencia que genera condiciones altamente inmersivas y compromete la participación de los televidentes en términos de reconstrucción de la historia, que lo llevan a “habitarla”, cada vez, en un nivel de complejidad mayor (Rose, 2011, p. 79, en Maggio, 2018, p. 47). Su relato y el guión no ocultan esta complejidad, sino que la explicitan desde un inicio como si fuera un tipo de complicidad con el espectador, que la asume y la goza, justamente, porque permite participar de una experiencia más viva que no subestima su

capacidad de comprensión e interpretación, sino que lo desafía cognitivamente y emocionalmente. ¿Acaso no se trata de un tipo de experiencia que quisiéramos construir como docentes y vivir como estudiantes?, ¿no es éste el nivel de complejidad y, por consiguiente, de profundidad con que nos gustaría que se abordaran y se reconstruyeran los contenidos de la enseñanza?

La serie *Dark* nos permite pensar en una red, en un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroalimentaciones, determinaciones y azares que conforman el mundo de lo fenoménico. Sus rasgos son el intento continuo de ordenar el desorden y vérselas con la ambigüedad y la incertidumbre, como estrategias para lograr la inteligibilidad. Cada escena da cuenta de un fenómeno cuantitativo, una cantidad de interacciones e interferencias entre un número de unidades y también determinaciones, incertidumbres y fenómenos aleatorios. Se cuentan historias que generan recurrencias y conexiones entre los tiempos que se desarrollan en otras dimensiones, conectando las mismas y profundizando los sentidos. Los personajes cambian de planos de acción, están en diferentes espacios, en un mismo tiempo y en tiempos distintos.

En clave con la forma alterada presente en la estructura narrativa de la serie, nos proponemos pensar en estrategias didáctico-metodológicas que puedan estar inspiradas en el vínculo que se genera entre el espectador y la trama, en el marco de la complejidad que sostiene dicho vínculo y que de alguna manera se enriquece a partir de ella. Se impone así la reflexión desde la dimensión institucional, acerca de las condiciones que potencian la posibilidad de lo que Pinto (2019) denomina “transformar la escuela para hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante” (p. 7), “para que vuelva a ser una institución capaz de convocar el deseo de aprender y de enseñar” (Recalcati, 2016, citado en Pinto, 2019, p. 7).

En este sentido, *Dark* nos invita a reflexionar en experiencias escolares en las que estas formas de pensar, de saber y de hacer se despliegan en las culturas de trabajo pedagógico de nuestras instituciones y, sobre todo, en la enseñanza. Nuestro propósito es doble: provocar la discusión sobre las experiencias escolares más tradicionales, desde la idea de “formas alteradas” (Maggio, 2018, p. 61) que nos inspira la serie y ofrecer la posibilidad de *hackear* el tiempo para construir experiencias más complejas y significativas.

¿Es posible pensar formas de tiempo alteradas en las instituciones educativas?, ¿podemos concebir espacios temporales simultáneos que puedan ser visitados y habitados cognitivamente y emocionalmente por los estudiantes según su necesidad y sus espacios temporales que se influyen y enriquezcan recursivamente?, ¿es posible vivir una vida escolar *hackeando* la noción del tiempo?, ¿qué implicarían estas aspiraciones, en el trabajo cotidiano de las escuelas? Podríamos encontrar respuestas a estos interrogantes poniendo el foco en la toma de decisiones didácticas y metodológicas que articulamos para crear espacios temporales alternativos y reconocerlos y vivirlos como tales. Concretamente, por ejemplo, consolidar para el tiempo de clase una propuesta centrada en aquello que, por su complejidad, o incluso, por su actualidad, no se puede anticipar o enlatar (Maggio, 2018, p. 134), y dejar en plataformas de acceso on demand, aquellos contenidos, que sabemos que podrían ser útiles para favorecer la comprensión sabiendo que podemos retomarlos toda vez que sea necesario con un nivel de comprensión creciente y enriquecido, a partir de la interacción con otros.

El tiempo darkiano

Como adelantamos en la presentación, la complejidad y este vínculo entre la experiencia del espectador y la trama, se construyen sobre una noción multidisciplinaria del tiempo que discute con la concepción del tiempo lineal sustentada en una secuencia ordenada, lógica y progresiva de los acontecimientos y que toma como variables la continuidad, la transición y la extensión (Turetzky, 1978, en Paladines Paredes, 2019, p. 1) Los guionistas se apoyan en la idea del “eterno retorno” o la eterna recurrencia, una idea que comparten varias civilizaciones antiguas como la azteca, la india, la griega o la egipcia. *“Esta manera de concebir el tiempo se concreta a partir de una realidad cíclica y de la infinitud del espacio que nos rodea; por lo tanto, y bajo estas circunstancias, los acontecimientos de la realidad objetiva se repiten cíclicamente”* (p. 2).

¿Qué es el tiempo? ¿Es una construcción social o es propio de la naturaleza? ¿Se haya determinado por la naturaleza o la historia? ¿Es construido o simplemente es? ¿Quién construye al tiempo? En el octavo capítulo de la primera temporada hay un diálogo muy revelador de la complejidad de las tramas narrativas alteradas de la serie:

H.G. Tannhaus : —¿Por qué te fascina tanto el tiempo?

Jonas Kahnwald: —Quiero entender si puedo cambiarlo. Si todo tiene un propósito y si es así ¿Quién decide ese propósito? ¿Coincidencias? ¿Dios? ¿O somos nosotros mismos? ¿Somos libres en lo que hacemos? ¿O todo se crea de nuevo en un ciclo eternamente recurrente? Y solo seguimos las leyes de la naturaleza como esclavos del tiempo y del espacio...⁴⁴

La noción de tiempo en *Dark* se construye sobre otros aportes, como la teoría de los puentes de Albert Einstein y Nathan Rosen⁴⁵, de la que se desprende la idea de los agujeros de gusano que permitirían atravesar las diferentes dimensiones y viajar en el tiempo. Entonces, la serie nos plantea el funcionamiento del tiempo como un bucle eterno, eliminando las concepciones clásicas de pasado, presente y futuro; un tiempo único y un bucle en el que los personajes pueden moverse e influir sobre los hechos que suceden antes o después. En este sentido, presenta un universo en el que el pasado puede influir en el futuro, y viceversa: “No sólo el pasado influye en el futuro, sino que el futuro también influye en el pasado. Es como la cuestión del huevo y la gallina, no podemos decir cuál de ellos fue primero. Todo está conectado”⁴⁶.

Esta última idea es la que nos permite afirmar que no estamos ante una simple predeterminación de los acontecimientos, sino de una influencia recíproca que conduce a revalorar la idea de movimiento de las personas entre diferentes dimensiones y el desafío moral que conlleva la toma de decisiones, al saber que las acciones de una persona en diferentes tiempos repercuten en otros y configuran la realidad en la que vivimos.

⁴⁴ *Dark*, op. cit. “Was man sät, das wird man ernten” (capítulo 8, temporada 1)

⁴⁵ La teoría, desarrollada en “*El problema de la partícula en la teoría general de la relatividad*” (1935), alude a la existencia de “un modelo geométrico de una partícula física elemental donde el espacio estaba representado por dos hojas idénticas paralelas entre sí, tal que la partícula sería un puente que las conecta evitando singularidades” (Isea, 2016, p. 13., en Paladines Paredes, 2018, p. 3).

⁴⁶ *Dark*, op. cit. “Was man sät, das wird man ernten” (capítulo 8, temporada 1). [El relojero H.G. Tannhaus al Jonas Kahnwald del futuro].

Dark maneja una concepción compleja del tiempo y eso la singulariza respecto de otras series de televisión. Por momentos pareciera que la concepción del tiempo se inclinara por una perspectiva científico-natural, en especial la de las teorías provenientes de la física como la de Einstein. Sin embargo, lo complejo de la serie es que no cierra la cuestión allí y abre un lugar para el diálogo con el espectador para la complejización de la noción de tiempo y vislumbrándose así una brecha donde se presenta una concepción más subjetiva a través de la noción de experiencia. Asimismo, si se toman como ejemplos los diferentes bucles temporales que atraviesa el personaje de Jonas, se puede apreciar en ellos un cambio conceptual en torno a la concepción del tiempo: esta concepción deja de estar marcada por las teorías de la Física (no del todo, pero por lo menos parcialmente) y adquiere significación la noción de temporalidad influida por las experiencias subjetivas de los individuos y sus vinculaciones al interior de una comunidad.

Aquí sería pertinente retomar los planteos sobre la Historia que a principios del siglo xx desplegara el teórico marxista Geörgy Lukács y quizás uno de los puntos de partida de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. En “Historia y conciencia de Clase”, Lukács plantea una crítica a las formas de medir el tiempo de la llamada Ciencia Positiva caracterizadas por lo acumulativo, lineal y evolutivo, siempre atento a los hechos. El autor afirmaba que “...las tendencias de desarrollo de la historia tienen una realidad superior que los “hechos” de la mera empiria” (Lukács, 2009, p. 310), invitándonos de este modo, a tomar la Historia como un proceso aparentemente desordenado y caótico, pero en cuya totalidad se hallaba una lógica capaz de dotarla de sentido. En la misma línea, la serie analizada nos invita a tomar la narrativa como totalidad y no como hechos aislados.

La estrategia narrativa que se utiliza para generar este manejo del tiempo se construye sobre *flashbacks* y *flashforwards*, en un ida y vuelta constante, al punto de que casi no hay diferencia entre mostrar algo que aconteció o que está aconteciendo en un tiempo paralelo. Como en Dark el tiempo es circular, esta idea de que se está aconteciendo implica más que una reconstrucción que se intercala en la acción del presente. Existen momentos como esos, en los que lo que ocurre “como pasado” pone en entredicho o aclara el presente o el futuro. Hay muchos pasajes en los que la alteración de la secuencia cronológica de la narración tiene una

intención explicativa, sin embargo, al igual que en “Lost”⁴⁷, hay secuencias temporales que abren nuevos interrogantes que oscurecen la comprensión, en vez de aclararla (Carrión, 2011, p. 130).

Encontramos un gran valor pedagógico en las condiciones didácticas que una concepción *darkiana* del tiempo puede promover en las escuelas. Estamos afirmando la potencialidad de construir para nuestros estudiantes diversos espacios temporales conectados entre los que puedan “saltar” o moverse y a través de los que reconstruyan contenidos de la enseñanza, desplazándose entre ellos y tomando decisiones que repercutirán en los otros espacios temporales⁴⁸ y en las reconstrucciones de sus compañeros. Estamos afirmando la posibilidad de una circularidad que retroalimente las experiencias que viven y los conocimientos que construyan hacia otro nivel de complejidad.

Al problematizar la definición objetiva del tiempo, Dark nos desafía a dejar de percibir al mundo desde la simultaneidad (presente) y la no simultaneidad (pasado-futuro), y a concebirlo como una construcción situada desde la perspectiva de sus personajes. Esto habilita una construcción coral que pone el foco en las experiencias y en su centralidad para la construcción del relato, contrario a la idea de la narración de una trama acabada y presentada omniscientemente. Esta perspectiva tiene grandes ventajas desde lo pedagógico, ya que no sólo pone el foco en una construcción situada desde las experiencias antes que, en la prescripción curricular presentada de arriba hacia abajo, sino que también considera la autenticidad de las interpretaciones y la riqueza de su puesta en común.

Una pedagogía *darkiana* se concentraría, desde nuestro punto de vista, en la idea de **temporalidades alternativas** en la enseñanza. Si acudimos a los sentidos más comunes del término “alternativo” encontramos que se refiere a aquello “que se hace, dice o sucede por turnos y de forma sucesiva” o a aquella “capacidad de alternar con función igual o semejante”. Otras acepciones aluden a la “opción entre dos o más cosas” y también a “cada una de las cosas entre las cuales opta”. Por último, la RAE, en su “Diccionario de la lengua española” define al término “alternativo” también como adjetivo: “...que difiere de los modelos oficiales comúnmente aceptados...” ¿Podría una pedagogía

⁴⁷ *Lost* es una serie de televisión estadounidense emitida originalmente por American Broadcasting Company (ABC) entre 2004 y 2010, hasta completar un total de seis temporadas.

⁴⁸ Unidad y totalidad en la experiencia del espacio y el tiempo a partir de la propia percepción de los sujetos en torno a su praxis.

darkiana, basada en la idea de temporalidades alternativas, colaborar con la superación de la “secuencia progresiva lineal” (Litwin, 1997, p. 109) hegemónica en las aulas de todos los niveles educativos?

Al referirnos a la categoría de temporalidades alternativas también estamos pensando en una narrativa interactiva que se da en la virtualidad con soporte en el mundo real, tal como en los juegos de realidad alternativa. Este tipo de narrativas incluye una serie de principios básicos como la narración planteada como arqueología o como un puzzle, una plataforma no definida previamente, un diseño pensado para una mente colmena⁴⁹, el cambio constante y la interacción directa. En este caso, el intento por avanzar hacia la construcción de secuencias de enseñanza alternativas reconocería, además, la tendencia *online - offline* propia de nuestra vida en la contemporaneidad. Lo *online* y lo *offline* son dos universos que difieren por las cosmovisiones que inspiran, las capacidades que requieren y los códigos de comportamiento que amalgaman y promueven (Bauman, 2015, en Maggio, 2018, p. 72), sin embargo, la experiencia de uno afecta al otro. De hecho, como afirma Maggio (2018) vivimos en un “tráfico fronterizo” constante entre ambas dimensiones (p. 72).

Con la idea de temporalidad queremos referir a aquellas experiencias subjetivas de los individuos y sus vínculos con la comunidad. En todo caso, nos interesa valorar los movimientos y las interpretaciones individuales, pero, sobre todo, aquellas reconstrucciones que surjan por el intercambio con los movimientos y las interpretaciones de los otros.

Del tiempo lineal a las temporalidades alternativas

La linealidad hegemoniza el tiempo escolar, cuestión que se ve reforzada en tiempos de pandemia y aislamiento social, preventivo y obligatorio, con las tareas que se envían a los

⁴⁹ El término mente colmena se usa en la literatura de ciencia ficción para aludir a una conciencia o inteligencia que surge de la colaboración de individuos que por sí mismos no tienen esa capacidad (Mente colmena. (2020). En Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Mente_colmena).

hogares. No sólo hay una sobreabundancia de la secuencia explicación-aplicación, sino que los contenidos son abordados de modo aislado y desagregados. Existe la falsa idea de que esto facilita la comprensión de los contenidos y la experiencia escolar, pero se deja de lado el agotamiento, el empobrecimiento del contenido y las relaciones de baja intensidad (Kessler, 2004, p. 193) que conllevan estas secuencias progresivas y lineales.

Litwin (1997), describe la forma en que esta secuencia no favorece las intervenciones de los alumnos ni ofrece un lugar genuino para las preguntas y la reinterpretación. En todo caso, los estudiantes vivencian una reconstrucción que deviene de la interpretación que hace el docente de los contenidos, lo que genera poco entusiasmo, compromiso y significatividad para los alumnos (pp. 131-132).

Por el contrario, “la hibridación de géneros y tramas narrativas, en los términos de la clase, podría pensarse como un socavamiento de la hegemonía de la explicación docente y de la secuencia progresiva lineal” (Maggio, 2018, p. 58). Experiencias como la que viven los fanáticos de Dark al transitar saltos temporales y tiempos paralelos para reconstruir el contenido de la trama permiten construir movimientos interpretativos a partir de esa alteración, que como dijimos, alienta el deseo de comprender y de intercambiar en comunidad para profundizar aquello que se comprende.

En esta línea, un cambio de perspectiva, inspirados en la forma en que la serie gestiona la complejidad, pone en tensión los siguientes supuestos de una pedagogía clásica:

- Ir de lo sencillo a lo complejo;
- Tomar como base conceptos claros y distintos para avanzar en los próximos conocimientos;
- Presentar con precisión y claridad el contenido;
- Transmitir un conocimiento que pertenezca a una sola disciplina;
- Evitar confusiones y errores;
- Organizar y administrar el contenido sistemáticamente;
- Presentar una propuesta de enseñanza previamente armada y cerrada.

Una pedagogía *darkiana* inspirada en la noción de temporalidades alternativas, en cambio, aspira a:

- **ofrecer múltiples recorridos paralelos**, que se pueden recorrer individual y colectivamente; que se retroalimentan y se “integran” en sus resultados y creaciones; con propósitos claros y genuinos;
- **brindar la posibilidad de realizar “saltos en el tiempo”**, representados en “volver a mirar o habitar” lo hecho, ejercitar el desdoblamiento sostenido en la objetivación de lo producido, anticipar problemas o propósitos de la secuencia, proyectar con mirada epistemológica y modificar planes e incluso objetivos;
- **valorar la complejidad del contenido**, lo que implica, considerar su construcción epistemológica y analizarlo desde la multidisciplinariedad. No alcanza una sola teoría ni poner en juego el alcance de las ideas que entrama para anticipar la vanguardia en la disciplina o la realidad;
- **propiciar la reconstrucción colectiva del contenido** como participación coral en la trama y como comunidad interpretativa;
- **abordar grandes nudos conceptuales**, que problematicen el tratamiento simple de los temas;
- **reconocer la alternancia on-line – off-line**, reconsiderando el valor de lo que ocurre “en vivo” o en la presencialidad y lo que amerita ser transitado en la virtualidad, individual o colectivamente, implicando modos de comunicación sincrónica y asincrónica;
- **estimular el juego del rompecabezas**, donde las piezas sean el resultado de experiencias e interpretaciones considerando que las pistas se construyen recursivamente;
- **accionar en plataformas abiertas a redefiniciones**, con relación a los formatos y donde cualquiera puede aportar ideas;
- **promover la “mente-colmena”**, a través del intercambio, la crítica constructiva y la fundamentación, complementando las ideas; repartiendo tareas y afrontando los retos conjuntamente;
- **habilitar el co-diseño**, del formato, del alcance, de los propósitos y en los modos de poner en juego los conocimientos que se vayan construyendo;
- **consolidar nuevas narrativas** basadas en la idea de tramas analíticas recurrentes.

Temporalidades alternativas y la construcción coral

Enunciamos anteriormente que la densidad de la trama se da no sólo por los cambios en el tiempo sino por la forma en que se vinculan sus personajes. La pedagogía *darkiana* permite la construcción por parte de los estudiantes a partir de las perspectivas de los universos de personajes (Manzotti, 2020, 24´33´´ - 24´56´´) en las que cada uno es protagonista de su proceso y su participación impacta sobre las tareas de los otros⁵⁰. El tiempo *hackeado* les y nos permite dudar y crear conexiones en este “nuevo presente”. También nos inspira a reflexionar sobre nuestras propias prácticas y su recreación a partir de la búsqueda de resoluciones a dilemas humanos, alentando la pasión por comprender a otros y la complejización en la toma de decisiones. De esta manera, apelar a la reconstrucción de la trama en forma recurrente parece ser la estrategia principal para poner en juego y avanzar en su comprensión. El objetivo es una construcción colectiva, compartida y consensuada, que termine con la sobreabundancia de información y la saturación de una categoría. Pensamos el aula no sólo como espacio de enseñanza y de trasmisión de saberes, sino como uno de los ámbitos donde es posible (y deseable) vivenciar la construcción y validación colectiva de nuevos conocimientos, donde el co-diseño como estrategia de abordaje de los contenidos y el contenido en sí nos permitan aprender y enseñar más allá de la clase.

La hibridación de las tramas narrativas que permite el socavamiento de la hegemonía de la voz del docente (Maggio, 2018, p. 58) y la posibilidad de trabajar en diversos planos, promueve la búsqueda, el análisis, el vincularse con otros para revisar las ideas, enriquecerlas y fortalecerlas. No sólo se consume el tiempo del aula: se trata también de la tarea que abarca el tiempo escolar, el tiempo personal. Y es probable que no se lo considere como el mismo tiempo antes y después de transitar por esa experiencia, que se observe como un nuevo presente. Así, se podría promover la organización de una comunidad pensando en ese objeto cultural, en entramados conceptuales, explicaciones construidas por otros acerca del funcionamiento del mundo y la comprensión de situaciones vitales.

⁵⁰ Manzotti describe a las series como universos de personajes en los que los personajes secundarios sostienen y potencian a los primarios, dando fuerza a la trama.

Los implicados en la trama arribarán a otros aprendizajes vinculados con lo personal, con una mayor confianza en el grupo, en sí mismos. En ese sentido habrá un reconocimiento de la potencialidad del trabajo en grupo, un aumento de capacidades cognitivas e interpretativas, una creación del conocimiento del entorno y una comprensión de su funcionamiento, entre otras. Construir la capacidad de “pensar con” y de acompañar los planteos de otros, de sostener las revisiones, de suspender el juicio personal para dar lugar al pensamiento de los otros, de ser uno en el conjunto que ayuda a avanzar, a mirar desde otro lugar, a convocar, a “estar más allá”. Esto requerirá de la habilidad de saber cuándo finalizar la propuesta y en qué momento dar un cierre que acompañe las indagaciones asumidas.

Pensar los espacios temporales

Los fanáticos de Dark van comprendiendo sobre la marcha por qué *“la pregunta realmente no es dónde, sino cuándo”*. Reconstruir la noción de espacio temporal a partir de la propia percepción de los sujetos en torno a su praxis, a través de un tiempo recursivo, es una empresa compleja, ambiciosa e instituyente. ¿Cuáles podrían ser las preguntas correctas que deberíamos hacernos para romper con las formas tradicionales, naturalizadas y asumidas por los sujetos que habitamos lo escolar?

Si se parte de la realidad como una totalidad compleja que no se limita a sus diversas partes sino al todo como algo diferente, podríamos concebir que el hallazgo de Dark es continuamente alentar diferentes entradas, perspectivas, para comprender la complejidad que tematiza. Por ello, también rompe la lógica acumulativa del saber propia de la secuencia lineal progresiva. Si por momentos los guionistas nos dan pistas sobre lo que verdaderamente sucede en el pueblo de Winden, inmediatamente estas son derribadas por nuevos datos que nos llevan por otros senderos del conocimiento y que nos alejan de aquella posible verdad. Hay momentos en

la serie en los que nos parece que estamos por llegar a la verdad (como en el final de la segunda temporada) y repentinamente nos hallamos ante un verdadero trastrocamiento conceptual y ontológico. Como lo plantea la voz en off que se oye muchas veces en la serie y dice: “La distinción entre presente y futuro no es más que una ilusión. El ayer, el hoy y el mañana no son consecutivos. Están conectados en un círculo sin principio ni final. Todo está conectado.”

El tiempo *darkiano* en el aula

Una propuesta de didáctica inspirada en Dark provoca la revisión de aspectos fundamentales de cualquier escena de enseñanza. Sin dudas, uno de los aspectos clave será, en relación a la gestión de la complejidad, la intención pedagógica manifiesta en la invitación a abrir un número importante de diferentes entradas a los conceptos y reconocer las áreas de fortaleza de cada alumno para contribuir al tendido de puentes entre estilos y posibilidades.

Reconocemos, entonces, la dificultad de llevar adelante una propuesta que integre todos los ejes analizados. Sin embargo, es nuestra intención ofrecer algunas orientaciones que pueden conducir a construir formas cercanas a estas temporalidades alternativas. Asimismo, los ejemplos no reflejan exhaustivamente todas las cualidades del tiempo *darkiano*, pero sí ofrecen pistas para crear situaciones de enseñanza que se alejen de la secuencia progresiva lineal.

En este sentido, pensamos algunas consideraciones que podrían inspirar la práctica docente:

- Una propuesta que invite a lidiar con contenidos que no han sido previamente despojados de su complejidad, podría resultar movilizante y estimular los deseos de aprender.
- Los contenidos se podrían poner en cuestión en cualquier momento de la propuesta.
- El co-diseño didáctico convoca a los estudiantes a asumir un rol protagónico.

- La multidisciplinariaidad promueve una mirada compleja de los contenidos.
- La formulación de preguntas potentes permite el cambio de perspectiva y la orientación de nuevas comprensiones.
- La argumentación en la toma de decisiones permite justificar las acciones individuales y colectivas.
- La organización de los tiempos escolares se puede resignificar a partir de la apertura hacia tiempos paralelos o alternativos que inviten a pensar hacia adelante o hacia atrás de forma recursiva y que pudiesen incluir múltiples líneas de acción en diferentes entornos tanto presenciales como virtuales.
- La horizontalización del vínculo docente-alumno configura nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje en los cuales todos aprendemos porque todos aportamos.
- Las comunidades interpretativas generan movimientos de construcción colaborativa de sentidos y significatividad que conducen hacia nuevas comprensiones colectivas.

La organización del tiempo en una clase o en una secuencia didáctica puede proponer caminos paralelos para el abordaje de un contenido, que pueden ser optativos, electivos u obligatorios; pudiendo los estudiantes, transitar uno o más. Lo importante será que las producciones, interpretaciones, preguntas y respuestas se integren en uno o varios momentos para construir un conocimiento multifacético y profundo, nuevas preguntas, respuestas o interpretaciones, gracias a las vinculaciones entre las diferentes líneas de trabajo.

Pensemos en sucesos relevantes de la realidad que configuren relatos que necesitan comprenderse más allá de los dualismos o reduccionismos y para lo cual se deberán abrir vías de indagación paralelas. En las Ciencias Sociales ¿podrían casos como el de George Floyd en los Estados Unidos o el ataque a una familia Qom en la Argentina convertirse en la trama del rompecabezas que los estudiantes necesitan reconstruir para comprender la legitimidad con que algunos actores de la sociedad realizan estos actos xenófobos?, ¿se podrían reconocer los límites bajo los cuáles la sociedad local o global se involucra o no? Creemos que un abordaje complejo requiere reconocer el pasado histórico, los aspectos políticos y sociológicos vinculados a la xenofobia, al racismo y a la discriminación; incluso cuestiones biológicas o la estadística, así como también el hecho de abordar experiencias cercanas y personales ligadas a estos conceptos que se van abriendo. Al mismo

tiempo, la música, la literatura o el cine podrían contribuir a revisar las representaciones, las vivencias y las emociones vinculadas a las exclusiones, inclusiones e injusticias que encierran estas formas de discriminación racial y étnica. ¿Qué líneas de trabajo podrían abrir docentes y estudiantes?, ¿qué ejes o tareas podrían elegir o diseñar?, ¿cuándo y de qué forma van a interactuar y unirse las piezas que se vayan reconstruyendo?, ¿mediante qué lenguajes?, ¿de qué forma se representarán las nuevas tramas que se configuren?, ¿se crearán dispositivos para proyectarlo hacia afuera?, ¿con qué fines?, ¿podrá impactar sobre la realidad que inicia el juego?, ¿podrán analizarse las repercusiones sociales o la implicación personal? Pensamos que una propuesta didáctica basada en las temporalidades alternativas que ofrezca otros momentos de búsquedas, de indagaciones, de experiencias, pueda apuntar a un mayor grado de profundización, propiciando que los estudiantes, integren experiencias, perspectivas, trabajando en forma colaborativa y logrando acceder a una red de conexiones que los puede conducir hacia experiencias de aprendizaje más significativas.

Otros modos de “saltar en el tiempo” pueden crearse volviendo a habitar desde el análisis, revisión o uso de producciones previas (más cercanas o lejanas), tanto individuales o colectivas. La objetivación de lo hecho —en tanto producto, tarea, publicación o documentación— permite volver sobre el soporte, de manera “desdoblada”, en un acto de extrañamiento, para comprender la forma y los sentidos con que fue elaborado, pero también reconocer qué cuestiones podrían transformarse, desaparecer u ocupar un lugar desde otras preguntas emergentes. De esta forma, lo hecho puede ser reconstruido desde otros planos; nuevos propósitos ofrecen otras lentes para re-lectura. Nuevas preguntas favorecen re-interpretaciones e incluso la categoría de error adquiere valor pedagógico.

Creemos que es posible volver sobre las propias creencias y experiencias con interpelaciones o ejes de análisis, para deconstruir formas de ver, ser y sentir. Imaginemos el ejercicio de reconstrucción de la categoría **Identidad de género en el nivel medio o superior** a partir de la recuperación de las trayectorias biográficas (de alumnos y docentes) y de las situaciones que han ido sedimentando el conjunto de nuestras identificaciones y significando nuestra auto-percepción en torno al género. Podríamos, luego, compartir estos relatos experienciales para

problematizar el modo y grado en que la interacción con otros nos constituye individualmente y la forma en que esta misma interacción (entendida ahora no como condicionamiento histórico y socio-cultural sino como ejercicio de cognición colectiva) nos permite también reinventar y apropiarnos de la categoría para actualizarla o reemplazarla a partir de la heterogeneidad de experiencias compartidas.

Podemos incluso ir más allá e incluir otras temporalidades alternativas, posibles, más no transitadas (el futuro o la consideración de dimensiones alternas) para proyectar qué nuevas identificaciones podrán surgir. Algunas, tal vez latentes, pero aún no objetivadas socialmente y que podrían trastocar definitivamente las etiquetas epistemológicas a partir de las cuales se fundamenta la categoría, tal como la concebimos actualmente. ¿Quiénes somos?, ¿por qué nos identificamos como lo hacemos?, ¿quiénes podríamos haber sido en otras circunstancias?, ¿cambiarán las formas en que nos etiquetamos?, ¿desaparecerá la necesidad de etiquetas identitarias en relación al género en el futuro? Cuando los abordajes son complejos posibilitan anticipaciones o proyecciones originales basadas en análisis multirreferenciados y en las sucesivas reconstrucciones del campo o las disciplinas.

En esta línea, creemos que la transversalidad de la Educación Sexual Integral (ESI) ofrece oportunidades potentes para la puesta en juego de una pedagogía *darkiana*. La complejidad de su abordaje se debe, no sólo a la articulación con lo intrínseco de cada campo académico y con otros, sino a que lleva al docente a deconstruir sus propias internalizaciones. Un buen abordaje de la ESI invitaría a la *alteración de formas* de los roles gracias a la *coralidad de voces* circunscritas a tiempos generacionales diversos.

La inmersión en la ESI puede propiciar *la apertura a las redefiniciones* curriculares desde la mirada de los alumnos, ya que los ejes que se traten se materializarían en las dudas, las necesidades y las interpretaciones de los alumnos. El *co-diseño didáctico* transforma en protagonistas a los alumnos al poder crear dispositivos y roles, como los de charlas o capacitaciones a sus compañeros por medio de los roles de alumnos referentes.

Un abordaje que enfatice en la experiencia y las interpretaciones cruzadas posibilita una *trama narrativa híbrida* donde los docentes son interpelados por las nuevas subjetividades y las temporalidades generacionales

alternan dialécticamente socavando las relaciones verticales. Los espacios paralelos de aprendizaje son considerados como recorridos de la trayectoria de vivencias que convergen en el sujeto cognoscente.

Por último, el *abordaje multidisciplinario* de una temática circunscripta (y simplificada) mucho tiempo a lo biológico y/o a lo religioso, potencia su problematización convirtiéndola en un área del saber a ser reconstruida.

El último ejemplo que queremos compartir, deviene de la experiencia inmersiva que vivimos las últimas semanas y que toma cuerpo (sólo en parte) en este escrito. La escritura colaborativa es una empresa compleja que pone en juego las dimensiones lingüísticas, pero, sobre todo, lo social y lo cognitivo (en tanto proceso y en tanto construcción de conocimiento). La escritura es una herramienta epistémica potencial, ya que implica el ida y vuelta recursivo entre el espacio semántico y el retórico (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 47) lo que complejiza y enriquece la construcción de conocimientos. En este sentido, la mediación tecnológica que posibilita el procesador de textos web Docs⁵¹ de Google Drive no sólo objetiva y visualiza las progresiones recursivas, sino que esa misma cristalización de caminos paralelos y simultáneos se ve potenciada. Al emprenderse un escrito colaborativo en Google Docs, una narrativa alterada se va “escribiendo” gracias a la coralidad de ideas y sus voces, que confluyen en un texto atravesado por temporalidades alternativas. La inmersión en el archivo on-line puede propiciar el recorrido de espacios paralelos, ya que al trabajar en forma simultánea se pueden potenciar sus funciones. Por ejemplo, A y B interactúan en el texto por medio del mismo y los comentarios, A y C trabajan en distintas partes del texto y se comunican por el chat, D revisa el historial y trabaja con otra parte del documento, etc. De esta manera, un espacio único es habitado de distintas formas por cada estudiante o grupo de estudiantes. A su vez, los estudiantes pueden realizar “saltos en el tiempo” que alteran la secuencialidad. Cada aporte de un alumno constituye su presente, basado

1 <https://docs.google.com/>

en su pasado y expectativa de futuro, como parte de un rompecabezas temporal que constituye el escrito en el presente de otro participante de esta construcción coral. Al mismo tiempo es posible leer el escrito no solo como idea acabada, sino como conocimiento en construcción, como transitando por las piezas de un rompecabezas; algunas deliberadas como los comentarios y otras evidenciadas por la fuerza de la herramienta, como es el historial y sus versiones, y cada una con su respectivo horario. Como parte de una influencia recíproca, cada uno de ellos realiza su aporte que ofrece las mismas condiciones de interpretación para el posterior ingreso de un otro. Al re-ingresar, se encuentra con su pasado en forma de presente susceptible de ser modificado por sus ideas, seguramente resignificadas y por las futuras intervenciones.

Este bucle recursivo se sucede en la alternancia entre lo sincrónico y lo asincrónico y en la hibridación con otros espacios temporales, como las reuniones en salas de conferencias y los audios, mensajes y archivos de todo tipo que se suceden en los grupos de WhatsApp.

Por todo esto, consideramos a la escritura colaborativa, mediada por Google Docs, un hermoso ejemplo de creación a partir de temporalidades alternativas, que nos ha permitido pensar acerca de una posible pedagogía darkiana.

Dark nos invita a desear aprender, aprehender y comprender. ¿Por qué no desear lo mismo para la escuela? ¿Por qué no encontrar algo que sea interesante, aunque no por ello fácil, que induzca al deseo de los jóvenes (y nosotros, docentes) por aprender, comprender y comprendernos? Como refiere Lila Pinto (2019) "...nuestro desafío es transformar la escuela para despertar deseos, el deseo de aprender y el deseo de enseñar, el deseo de cambiar" (p. 36).

Referencias bibliográficas

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>

Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Madrid: Errata Naturae.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

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

Lukács, G. (2009). *Historia y Conciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista* (Manuel Sacristán, trad.). Buenos Aires: RYR. Obra original publicada en 1923.

Maggio, M. (2020). *Mariana Maggio: "Las formas de narrar de las serie son una inspiración para enseñar"*. Entrevistada por Silvia Bacher [Archivo de audio]. Recuperado de <https://silviabacher.com.ar/mariana-maggio-las-formas-de-narrar-de-las-serie-son-unainspiracion-para-ensenar/>

———. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Manzotti, P. (2020). *Encuentro en vivo / Seminario X #mteUBA con Pablo Manzotti 2020*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/UY3dJAPHZY0>

Paladines Paredes, L. V. (2019). En los laberintos de lo posible: una mirada a la sociedad contemporánea desde la ciencia ficción. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 9(16). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/382/pdf>

Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Documento básico*. Madrid: Santillana.



CAPÍTULO 7

Muñeca rusa

Una pedagogía cuántica

*Gabriela Pattacini, María Elisa Aracena, Mirian Gomez Alegre,
Nadia O'connor, Susana Meza, Juan Emiliano Jara,
Julieta Carmona Selva.*

La idea que nos convoca en este capítulo es la relación entre la ficción cuántica (Carrión, 2011, p. 54) enmarcada en el paradigma de la complejidad (Morin, 2000, pp. 57-70) y las capas de las matrioskas simbolizadas en ese bucle recursivo en el que la protagonista enfrenta el abismo de su propia mortalidad.

Presentación

Muñeca rusa es una serie estadounidense compuesta por una temporada de ocho episodios que duran entre 25 y 30 minutos cada uno. Está co-creada por Leslye Headland, Natasha Lyonne y Amy Poehler. El 1 de febrero de 2019 vio la luz la primera temporada y en junio del mismo año anunciaron una segunda, aún no estrenada. La serie está producida por Universal Television, Poehler's Paper Kite Productions, JAX Media y 3 Arts Entertainment. Es protagonizada por: Natasha Lyonne, Charlie Barnett, Yul Vazquez. También participan del elenco: Elizabeth Ashley, Dascha Polanco, Jeremy Bobb, Greta Lee, Rebecca Henderson, Brendan Sexton III, Chloë Sevigny y Brooke Timber.

La serie está ambientada en la cosmopolita ciudad de New York, donde el personaje interpretado por Natasha Lyonne, Nadia Vulvokov, celebra su cumpleaños número treinta y seis y queda atrapada en un bucle temporal surrealista que se reitera al ritmo de la canción Gotta Get Up de Harry Nilsson.

Muñeca rusa es lo que se denomina una ficción cuántica. En palabras de Carrión (2011):

En la ficción cuántica, los portales interdimensionales y, por tanto, la convergencia, se dan en la conciencia del lector. (...) Esa capacidad de relación y de discernimiento, constante y difícil, entre lo real y la ficción se ha convertido en el rasgo esencial del ser humano de nuestros días. Por eso son tan propias de nuestro tiempo ficciones como la transmediática Matrix, la película Gamer o la serie Caprica: en todas ellas el ser humano entra

y sale constantemente de una realidad virtual, paralela, que no es un compartimento estanco, sino un vaso comunicante con la nuestra. Del mismo modo, el ser humano entra y sale constantemente de la pantalla, provocando mudanzas de píxeles, ampliando la anchura y la inestabilidad de la frontera (p. 61).

Asimismo, el autor sostiene que la ficción cuántica es un género tan complejo como la realidad en el que convergen tecnología y arte en la que conviven universos paralelos, dimensiones, lenguajes y formatos (pp. 59-60).

Pistas sobre el valor educativo de Muñeca rusa

Nadia, la protagonista, muere y revive su cumpleaños número treinta y seis, una y otra vez. Presa de un bucle temporal surrealista y multidimensional, deberá enfrentarse a su propia mortalidad y a sus conflictos o crisis personales. En la búsqueda de respuestas, se va aventurando fuera de su zona de confort y ensaya diferentes alternativas, toma diferentes decisiones, que van dando pistas para comprender la complejidad de la situación. En este sentido, destacamos **el valor de la recursividad de la trama** como forma alterada (Maggio, 2018, p. 59) que pone en jaque la “secuencia progresiva lineal” de la didáctica clásica (Litwin, 1997, p. 109).

Por otra parte, si bien la trama va develando el intento de resolver conflictos personales, éstos tienen una conexión con algunos dilemas que atravesamos como seres humanos. Asimismo, esta inmersión no la realiza en soledad, sino que la protagonista se apoya en otras personas que, desde distintos planos, colaboran para construir el rompecabezas. Aquí vemos **la potencia del trabajo colaborativo**, como condición y expresión sustantiva que nos posibilita un aprendizaje recíproco y de comprensión de un problema o situación. Por ejemplo, en la serie se observa que, en un contexto de interacción y cooperación, dos personajes se convierten en un equipo con un objetivo común: co-construir juntos interpretaciones y alternativas para develar el motivo de la repetición infinita.

A su vez, el nombre de la serie hace un paralelismo con las muñecas rusas, donde cada capa o muñeca es un momento de la vida, y entraña un conflicto o una faceta que la protagonista debe atravesar. Como se hace con una matrioska, vamos quitando las capas hasta llegar al corazón de la historia, del conflicto de los personajes. El hecho de sacar la última de estas incita a querer volver a armarla. Así como la serie tiene un paralelismo con las muñecas rusas, también la labor docente y la capacidad de experimentar y reinventar las prácticas que llevamos en lo cotidiano. Es por ello que vemos el valor educativo de la misma en relación con las prácticas pedagógicas.

Al igual que en la serie, es relevante ensayar y explorar diferentes alternativas en las que prevalece la construcción del conocimiento a partir de la investigación en un campo disciplinar. En este punto, es relevante el papel del **interrogante**, el mismo que nos permite sostener la trama donde el televidente se pregunta por qué se repite y se reinicia una y otra vez la noche del cumpleaños de Nadia. Consideramos importante encontrar interrogantes, enigmas, que guíen nuestras propuestas de enseñanza y que abran búsquedas originales y creativas hacia alternativas posibles de análisis y resolución.

El tratamiento del **tiempo**, abordado como objeto complejo que incluye reconstrucciones hacia adelante y hacia atrás, simulaciones, anticipaciones, suspensiones y paralelismos, es fundamental para enriquecer y complejizar la trama. Emular los vaivenes representados en la serie, recuperar el tiempo real en la enseñanza, anticipar y revisar lo recorrido, son estrategias potentes que permiten enriquecer la comprensión otorgando relevancia a la propuesta.

Además, destacamos la **fuerza del conflicto moral** encarnados en la figura de los protagonistas que funciona también, como motores de la narración. Podríamos relacionar lo que sucede en la serie con nuestras preguntas existenciales y las dificultades que enfrentamos a diario, en nuestras relaciones personales. Del mismo modo, se evidencia la captura de rasgos de la época que intenta “ofrecer” por ejemplo, una perspectiva de género por fuera de los estereotipos. Como docentes, estos planteos nos permitirían revisar los formatos y entamar en nuestras propuestas debates de la agenda contemporánea,

más allá del “saber acumulado” para reflexionar sobre nuestras prácticas y recrearlas a partir de la búsqueda de dilemas humanos (Wasserman, 1999 en Maggio, 2018).

Un recorrido en capas

Capa 1. La muerte como oportunidad

“El siguiente texto talmúdico “*Sof adam lamávet*” significa “el fin del hombre es la muerte”, dejando en claro desde la perspectiva judaica que se debe aceptar la muerte como parte integral del ciclo natural de las cosas” (Tapia-Adler, 2008, p. 3). De manera disruptiva a esta concepción de la muerte, la escritora, actriz, directora y productora de la serie, nos propone un bucle de recursividad con puntos de bifurcación en los distintos episodios como ruta argumental a lo largo de los ocho capítulos. “La Torá expresa que el judaísmo enseña a vivir aquí y ahora, y por ello es una guía para la vida no para la muerte” (Tapia-Adler, 2008, p. 3). Bajo este preconcepto, Nadia se ve muy influenciada por la escritora y presenta una búsqueda de respuestas a lo que le está sucediendo. Este argumento posiciona el *springboard* con la búsqueda constante de una explicación como el hilo conductor en todos los capítulos, como si fuese una crítica a la religión en la que fue formada Natasha Lyonne.

El coqueteo entre la muerte y las teorías de la física juegan un papel importante en el renacimiento permanente de los distintos capítulos. La puerta del baño donde reaparece Nadia, junto al espejo del habitáculo que se conecta al de otro personaje, encierran y vislumbran un *spin foam* que los retorna a la vida de manera conjunta, vidas paralelas y distintos nexos que afloran como si fuesen una red de nodos dentro de la gravedad cuántica de bucles.

Capa 2. En la búsqueda de una pedagogía cuántica

Esta trama compleja habilita el avance en múltiples dimensiones que aparecen en la estructura narrativa de la serie sosteniendo el hilo argumental de manera consistente. Estas dimensiones nos permiten pensar en los aportes que nuestro objeto de análisis puede hacer a las prácticas de enseñanza a la luz del **paradigma de la complejidad** en el que podría enmarcarse una “**pedagogía cuántica**” que aborde al objeto de conocimiento desde la multiperspectiva y la multirreferencialidad, que resignifique la mirada y reinterprete el mundo en la medida en que interactuamos con él.

Carrión (2011) afirma que:

... los mundos posibles de la literatura están por naturaleza completos, poseen una máxima variedad y se conectan con el mundo real a través de canales semióticos. Y entre ellos mismos gracias a la intertextualidad [...] Si trasladamos esas nociones al ámbito transmedia nos encontramos con relatos que crean mundos y que sumados crean un gran mundo de mundos”. En este sentido, nos atrevemos a pensar en prácticas de enseñanza que creen escenarios intertextuales en los que sea posible la construcción de mundos interpretativos que se conecten con la realidad a través de intervenciones relevantes. Prácticas que recuperen las tendencias culturales contemporáneas y contemplen las nuevas subjetividades en sus múltiples formas de apropiación y producción del conocimiento. Sujetos multicanales que practican la lectura en niveles simultáneos, en universos paralelos, en archipiélagos o en red (pp. 55-56).

Al respecto, Morin (1998) señala como necesario el paradigma de la complejidad, que a la vez disjunte y asocie, que conciba los niveles de emergencia de la realidad, sin reducirlos a las unidades elementales o leyes generales (p. 48). En esta línea, el bucle recursivo que plantea Muñeca rusa ofrece en cada vuelta una nueva aproximación que pone en cuestión las propias representaciones de la protagonista provocando ese desajuste que reclama la resignificación y la reconstrucción del conocimiento en una capa más profunda.

El pensamiento complejo no rechaza lo simple, el orden y la claridad, sino que es consciente de que son insuficientes para conocer el mundo y al hombre. En la serie de nuestro análisis, los protagonistas pasan una y otra vez por el mismo lugar, pero creemos que lo hacen desde una perspectiva diferente, repitiendo la misma escena, en otra capa del bucle, buscando la salida del mismo. Morin, como representante y creador de la epistemología de la complejidad, continúa y concluye que el conocimiento verdadero es aquel se vale de la incertidumbre y se enfrenta al desafío de re-ligar lo que está considerado como separado, haciendo jugar las certidumbres con las incertidumbres (p. 87). En el contexto educativo, su principio de **bucle recursivo** o autoproductivo, invita a romper la causalidad lineal en la serie, aportando nuevas variables que admitan la divergencia, la convergencia y la cooperación, rompiendo con los procesos donde los efectos y los productos son necesarios a su producción y a su propia causación.

Proponemos entonces una pedagogía cuántica que favorezca y contemple variedad de interpretaciones y resultados que se retroalimenten, que ofrezca múltiples perspectivas en la búsqueda del conocimiento. Así como ocurre en la serie, donde los diferentes escenarios intentarán ser modificados según las informaciones que reciba la protagonista en el curso de la propia acción y según los elementos aleatorios que sobrevienen y modifican cada inicio.

En Muñeca rusa, la estrategia no se limita a luchar contra el azar, trata también de utilizarlo y darle sentido, lo que derivará en bifurcaciones y en posibles desvíos, hasta encontrar la respuesta al por qué de la repetición y reinicio de la noche del cumpleaños treinta y seis de la protagonista. Este interrogante tiene la potencia suficiente para sostener la trama narrativa. En palabras de Maggio (2018):

Un interrogante que no tiene una respuesta simple, con una fuerza que le permite sostener una trama a lo largo del tiempo, una complejidad que abre muchos otros interrogantes e interpretaciones alternativas y que deja dudas aun cuando finalmente es contestada (p. 49).

Subrayamos la potencia de encontrar interrogantes y habitar incertidumbres que guíen nuestras propuestas de enseñanza y que abran búsquedas originales y creativas hacia alternativas posibles de análisis y resolución, en definitiva, inventar.

En esa búsqueda, se ponen en juego **la complejidad y la acción**. Esta última vista como una serie de decisiones, elecciones, pero también como una apuesta a una de las tantas decisiones posibles. Según Morin (2000) la acción además es estrategia en tanto permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios (p. 72). La búsqueda en la que se embarca la protagonista de la serie pone en evidencia la importancia de disipar algunas ilusiones para comprender el pensamiento complejo. Un ejemplo de ello sería el hecho de reconocer el principio de incompletud. Así, aunque la complejidad, según el autor, no es completud, sí aspira a un conocimiento multidimensional que articule distintos dominios disciplinarios, que no separe ni reduzca (p. 63).

La noción de capas que se nos plantea en la metáfora de la matrioska, donde no sólo las parte están en todo, sino que el todo están en las partes, invita a arribar al núcleo, develando cada capa. Los bucles sirven para construir —o descubrir— un relato respecto de la historia de la protagonista. Una serie de conflictos internos, voces del pasado y recuerdos, han dejado marcas en la mujer que vemos en pantalla. Toda la complejidad de la que damos cuenta se enmarca muy bien en el género de la ficción cuántica porque lo que caracteriza a dicho género es el trabajo con posibilidades y con probabilidades. En este tipo de ficción se exploran mundos paralelos, superposiciones cuánticas, historias basadas tanto en el principio de complementariedad como en el de incertidumbre.

La ficción cuántica propone el desarrollo de **universos simultáneos** con sus propias reglas, creando infinitos y simultáneos mundos posibles. De este modo, la protagonista re-ingresa a cada bucle desde una nueva perspectiva posibilitando una reinterpretación de su realidad al modo del multiperspectivismo de Henry James. “[...] Sus grandes aportaciones a la novela fueron de carácter formal, y la más importante consistió en la eliminación del autor como sujeto omnisciente que conoce y determina la situación de los personajes para

sustituirlo por uno o, en sus novelas más complejas, varios *puntos de vista*, a través de los cuales la conciencia interroga mientras trata de alcanzar el sentido de ciertos hechos de que ha sido testigo. Por medio de ese recurso el personaje se construye a sí mismo en su intento de descifrar el universo que lo circunda”⁵². De esta manera, se inicia el recorrido por pequeños universos dentro de otros. El tema musical que marca el inicio de cada nueva iteración de Nadia, como mencionamos anteriormente, es “Gotta Get Up” de Harry Nilsson, cuyos versos iniciales se convierten en un recordatorio de que tiene que hacer algo antes de que el mañana vuelva a convertirse en su ayer.

52 Sergio Pitol, *La casa de la tribu* (fragmento del capítulo “Los papeles de Aspern”) en <https://narrativabreve.com/2014/11/la-gran-aportacion-tecnica-henry-james.html>

Capa 3. La alternancia de las narrativas

La alteración de las formas narrativas lineales como rasgo recurrente de ciertos objetos culturales contemporáneos, entre los que se encuentran las series de televisión, contrasta con el predominio de la secuencia progresiva lineal (Litwin, 1997, p. 62) que se observa en la mayoría de las clases. Al respecto, Maggio (2018) sostiene que la alteración del tiempo en el diseño y desarrollo de la clase exige la reconstrucción de la clase y esta, a su vez, altera el tiempo en más de un sentido (p. 49).

Dentro de las características narrativas encontramos que la **concepción del tiempo**, una de las dimensiones que propone la ficción cuántica, es tomada como una trama compleja no convencional. Lo interesante de esta puesta en escena de acciones y universos alternativos, es el uso de la recursividad como un factor reiterativo del que no se puede salir. Nadia se refiere a la vida como “caja de líneas temporales” y en ese sentido, avanzar requiere de reconstrucciones hacia adelante y hacia atrás, simulaciones, anticipaciones, suspensiones y paralelismos, con el fin de que los protagonistas de *Muñeca rusa* logren alinear sus historias.

El tiempo junto con el espacio conforman una matriz que construye determinados arquetipos y subjetividades, pero ¿qué sucede cuando se alteran los ritmos espacio-temporales? Muñeca rusa abre tránsito a “universos distintos” que permiten que los personajes reconozcan el origen de sus propios conflictos existenciales y puedan ir descubriendo que los lleva a morir una y otra vez.

Se podría sostener entonces que estos universos distintos son “escenarios revisitados de manera recursiva” que, a partir de la alteración de la dimensión temporal y espacial se intenta jugar un “tetrís distinto” (Maggio, 2018, p. 122). Saben que van a morir y revivir, pero necesitan encontrar los factores que desencadenan revivir el mismo día, es decir, la **“Ventana de Johari”**⁵³ (algo desconocido que conocen). Pero aquí aparecen otros dilemas para resolver: ¿cómo son afectados los elementos del entorno a cada regreso de la muerte?, ¿suceden movimientos a partir de la alteración?, ¿cuáles son los indicios que nos ayudan a anticipar y a saber hacia dónde se va?

Podemos establecer una suerte de comparación entre aquella noción de tiempo y lo que ocurre en la mayoría de las clases escolares. Souto (1998) sostiene que en la clase escolar se articulan elementos y procesos de muy diversa índole que, puestos en interacción, producen sucesos singulares, acontecimientos únicos, que transcurren en un espacio, un tiempo, y en un ambiente más allá de ellas mismas, configurándose también una “caja de líneas temporales” (p. 121). Según la autora, se podría hablar de una atemporalidad en las clases, en tanto: el tiempo real o social, es decir todo lo que sucede fuera de la escuela no está presente dentro de ella; el tiempo personal, vivido por cada uno de los actores no siempre es contemplado; y el tiempo compartido dentro del aula parece no suceder, ya que no se toma conciencia de la historicidad de los hechos vividos en la escuela (p. 145). Además, concluye con la idea de que se vive un eterno presente, el de “dar clase” y repetir una secuencia atemporal. En este punto hay una gran semejanza con la recursividad en la que se ve atrapada la protagonista de nuestra serie (p. 145).

En la escuela y en la clase el tiempo toma características de lo que Souto (1998) ha denominado el

⁵³ La Ventana de Johari es una herramienta creada por Joseph Luft y Harry Ingham. Es utilizada por la psicología cognitiva con el propósito de analizar el proceso de comunicación y la perspectiva de las relaciones personales. Su uso se ha extendido a otros contextos como el educativo y el laboral, entre otros.

“tiempo programático”, donde avanzar, se reduce a un tiempo escolar dictado por una secuencia de contenidos a aprender (p. 147). ¿Cómo romper con esa linealidad? ¿cómo generar un salto que contemple todas las líneas temporales que suceden al mismo tiempo en un aula? Ésa es la pregunta que surge luego de comprender nuestra realidad educativa atravesada por las teorías de la complejidad y una pedagogía cuántica.

Esbozando una incipiente respuesta, recuperamos a Maggio (2018) quien considera que:

Volver nuestro análisis sobre el tiempo como tema, estudiarlo profundamente en las propuestas que ponemos en juego de modo tal que lo emulen, y que no solo parezca real sino que lo sea, puede ser uno de los desafíos más interesantes de una didáctica contemporánea (p. 52).

Capa 4. La potencia de la co-construcción y la autorreflexión

Respecto de la presencia de **un colaborador** en la construcción de conocimiento relevante y la interacción entre los distintos actores, la protagonista descubre cómo su búsqueda puede enriquecerse en colaboración. La emergencia de una inteligencia colectiva, encarna la idea de que el conocimiento es una construcción social, situado y distribuido, que se configura a partir del intercambio recíproco de saberes, imaginaciones, deseos que genera algo nuevo, original. Aquí cobra significatividad la frase de Paulo Freire: “Todos sabemos algo, todos ignoramos algo”⁵⁴. Habilita la acción y reflexión que se depura, perfecciona en la interacción. Maggio (2018), citando a Levy, toma la idea de inteligencia colectiva (p. 59), una inteligencia que conduce al enriquecimiento mutuo de las personas y que genera un proceso transformador.

⁵⁴ El fragmento fue extraído del tercer párrafo de la Cuarta carta “De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas”, incluida en el libro Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

En el transcurrir de los episodios, aparece un personaje que padece la misma recurrencia que la protagonista: también ha muerto varias veces. Se conocen de manera causal y al percatarse de que se encuentran conectados, deciden descubrir qué los une y cómo resolver sus propios conflictos tomando sus propias decisiones. A partir del momento en el que se conocen, se convierten en un equipo con un objetivo común: juntos pueden encontrar la llave que los libere de esa repetición infinita.

Las aproximaciones para develar el enigma, se dan en el marco de una co-construcción, participativa, horizontal y apelando al metanálisis entendido como “la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente” (Litwin, 1997, p. 127). Por otra parte y en articulación con lo anterior, se observa que los protagonistas se embarcan en un proceso de autorreflexión, **piensan por sí mismos**, recordando escenas que los ayude a rever y descubrir el porqué de esa repetición infinita. “El uso de sus cabezas para solucionar un problema, reflexionando sobre lo que ya saben o ya han aprendido, constituye una buena práctica” (Bruner, 1987, p. 26). Esta intersección de miradas y de capas, constituye una nueva construcción o mirada que surge del maridaje de lo individual y lo colectivo.

Por otra parte, resulta interesante recuperar la idea del carácter provisional del conocimiento y de las cosas y la potencia de **la elaboración de hipótesis** que permiten aproximaciones de manera heurística. Anteriormente mencionamos la potencia del interrogante, en tanto acción comunicativa que favorece el proceso de emancipación del hombre (Litwin, 2015, p. 50), la hipótesis puede ofrecernos constructos o bases para iniciar una tarea investigativa en relación con un dilema y un campo del saber determinado.

La posibilidad de pensar los fenómenos propios de un campo disciplinar en relación con los fenómenos contemporáneos es el plus que como docentes tenemos que poner en juego. Maggio (2018) llama enseñanzas poderosas a aquellas que dejan huella en nuestras subjetividades, nos ayudan a ser quienes somos y favorecen modos de pensar la disciplina y comprender el conocimiento como una construcción provisoria. Es una propuesta original que involucra distintas tecnologías y posibilita ir más allá de lo conocido (pp. 12- 13).

La idea de la construcción provisoria del conocimiento, la construcción de interrogantes e hipótesis son aristas potentes para diseñar prácticas de enseñanza que desafíen cognitivamente a los y las estudiantes. En el caso de la serie, se evidencia que estos tres factores son condiciones importantes para avanzar en el desenlace de los sucesos a lo largo de la serie. La habilidad de construir hipótesis que se identifica en la protagonista está en estrecha relación con la capacidad de reflexionar y de aprender dentro del contexto donde suceden los hechos. Esto se relaciona con la capacidad para manejar adecuadamente el flujo de la información, a través de la acción de contrastar las realidades. No obstante, tal como señala Litwin (2015) “se funciona más inteligentemente con sistemas de apoyo físicos, sociales y simbólicos” (p. 110). He aquí la fórmula que abraza y sostiene esta capa.

Capa 5. Los dilemas de la humanidad

Recuperando la idea de Maggio (2018), respecto de qué nos enseñan las series y su potencia para diseñar prácticas pedagógicas que acojan los atravesamientos contemporáneos (p. 65), en esta serie reconocemos el valor de recuperar contenidos vigentes en los debates actuales como son la perspectiva de género, el lugar y el rol de la mujer, las relaciones interpersonales, pero también los conflictos internos individuales y las emociones. Diseñar propuestas de enseñanza que atraviesen estas cuestiones, da cuenta de la búsqueda por recuperar dilemas humanos que formatean nuestra subjetividad y al mismo comprender a los/as otros/as.

Trabajar estas cuestiones, reconocer la presencia del otro, aquel con quien que se puede dialogar, implica poner en juego la dimensión ética de la educación. Esto supone acciones que deben ser inducidas por la forma de pensar y las experiencias vividas. La solidaridad, el respeto y la apertura a procesos de participación para la construcción de una intersubjetividad, son elementos que pueden fortalecer una práctica profundamente justa, coherente y humanizadora.

Por otra parte, Morin (2015) señala que “un ser humano es una galaxia: posee su multiplicidad interior” (p. 98). Somos seres múltiples, susceptibles de derivar en el curso de las circunstancias y azares, que buscamos una unidad, pero no se trata de reducir a la persona a un comportamiento, sino de entenderla en su multiplicidad humana. Esta es la manera en que se puede favorecer una comprensión verdadera y de entendimiento entre las relaciones humanas, es decir, entre los pueblos, entre docentes y estudiantes.

La educación tiene que poder brindar herramientas para enfrentar los diversos desafíos que como seres humanos vivenciamos, tanto en lo individual como en lo social. En la serie se reconocen estos matices que van desde los dilemas existenciales humanos hasta los conflictos personales que nos permiten entender la importancia del diálogo, de la ayuda, el acompañamiento y, como sostiene Maggio (2018) el hecho de alimentar “nuestra pasión por comprender a los otros y la complejidad de sus decisiones, nos ayuda a también a entendernos a nosotros mismos” (p. 55). Esto implica también recuperar el desarrollo de nuestras cotidianidades y realidades en su complejidad.

De matrioskas y otras capas

A lo largo del presente trabajo, hemos intentado poner a disposición del lector, nuevas perspectivas de análisis que permitan visitar las prácticas desde la inspiración que nos aportan los objetos de la cultura contemporánea.

El impacto de las ficciones televisivas en las audiencias nos lleva a preguntarnos qué es lo que hace tan atractivas a las series, a diferencia del universo escolar, ¿será la escuela, tal como lo son hoy las series de televisión, capaz de dejar una huella que perdure en el tiempo? Creemos que nuestro objeto de análisis nos proporciona algunas pistas que permitan romper con la matriz clásica de la educación donde primen la explicación y aplicación, a partir de reconocer y actuar en la complejidad del acto pedagógico.

De este modo, nos aproximamos a una pedagogía cuántica que supere los principios de la didáctica clásica y a partir de la alteración de sus formas introduzca rasgos que capturen el interés de los estudiantes y las estudiantes. Encontramos en las capas de la matrioska de nuestra serie la clave para transformar la repetición en profundización y expansión del conocimiento.

Sostenemos que la **pedagogía cuántica** ofrece un encuadre potente para diseñar e implementar buenas propuestas de enseñanza en tanto nos proporciona una llave para movernos o trascender de nuestro hábitat natural (en cuerpo y mente), de una manera distinta, para que cada práctica de enseñanza cotidiana tenga su propio bucle recursivo a partir del cual se pueda recrear o reiniciar cada propuesta y no sea una repetición infinita y sin sentido de situaciones. La buena enseñanza, sostiene Jackson (2002) no se corresponde a una única manera de actuar sino a muchas (p. 34).

Por otra parte, la construcción de redes, la producción colectiva y colaborativa es central. Expandir nuestras ideas, someterlas a discusión con colegas y estudiantes, es una de las maneras de construir enseñanzas que dejan marcas y sean cognitivamente desafiantes. Asimismo, tenemos que ser capaces de reconocer las trayectorias reales de docentes y estudiantes. Esto implica concebir la enseñanza como una práctica anclada y situada en un contexto, que prepara para vivir experiencias que ensamblan lo local con lo global, que provocan curiosidad, deseos y brindan la posibilidad de recuperar historias, maneras de pensar y modos de hacer.

Poner en valor las inteligencias múltiples y la variabilidad cognitiva implica ofrecer actividades lo suficientemente flexibles para favorecer la comprensión, el desarrollo de capacidades y destrezas para pensar y conocer cada vez mejor. Se trata de combinar tecnologías, soportes y formas de representación para dar respuestas a las necesidades educativas de las y los estudiantes, sostener el vínculo y dar lugar a lo común y lo singular. Se trata de captar mediante esos elementos, circunstancias críticas o causales para profundizar o ampliar la mirada o la relación sobre un conocimiento, una disciplina. Implica producción y reflexión.

La serie nos da indicios de que cada capa ofrece un desafío en sí mismo. Del mismo modo, es necesario

enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre el todo y las partes en un mundo complejo.

El contexto social y cultural en el que se inscriben y suceden los hechos presentan oportunidades como dificultades y por tanto la enseñanza requiere la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre (Litwin, 2008). Haciendo un paralelismo con la trama narrativa de la serie, significa ensayar, pensar hipótesis, investigar, combinando la pasión, la curiosidad y la reflexión porque esta es en esencia, la manera de construir experiencias significativas y comprometidas.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Camilloni, A. W. de, Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (2015). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Madrid: Errata Naturae.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorroutu
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Manzotti, P. (2014). *Seriemanía*. Buenos Aires: Reservoir books.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- . (1998). *Articular los saberes ¿qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: EUS.
- Souto, M. (1998) La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Barco, S., Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E. y Souto, M. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires; Paidós.
- Tapia-Adler, A. M. (2008). Concepción de la muerte en el judaísmo. *Revista Cultura y religión*, 2(1), 2. Recuperado de <https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/culturayreligion/article/view/194/183>

Bibliografía

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Netflix. (2019). *Muñeca rusa*. Recuperado de <https://www.netflix.com/ar/title/80211627>
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



CAPÍTULO 8

Tales from the Loop

Una didáctica del loop

*Maximiliano Peret, Viviana Murgia, María Laura Costilla,
Jésica Nahir Novoa, María Paula Pérez, Belén Carreira,
Andrés Pagotto, Leonardo Javier Simón, María José Goenaga,
Ana Laura Pérez, María Agustina Camaño, Aixa Alcántara.*

Presentación

Tales from the Loop es una serie estadounidense del género de la ciencia ficción inspirada en las ilustraciones neofuturistas y surrealistas del artista y diseñador sueco Simon Stålenhag, publicadas principalmente en el libro de arte narrativo homónimo. La serie se estrenó el 3 de abril de 2020 en el servicio de *streaming* Amazon Prime Video. La primera —y hasta el momento única— temporada consta de ocho capítulos.

La serie recorre la vida cotidiana de un pueblo de Ohio y las experiencias extraordinarias de las personas que viven encima del Loop (bucle), tal como llaman al *Mercer Center for Experimental Physics*. Allí, un grupo de científicos investiga al Eclipse, una gran esfera de un material desconocido, que posee propiedades especiales, pudiendo alterar las leyes de la física, haciendo posibles sucesos que antes estaban relegados a la ciencia ficción.

Como objetos culturales propios de nuestra época, las series llevan al espectador a modos de ver inmersivos (Maggio, 2018, p. 29), y Tales from the Loop no es la excepción. Cada uno de los ocho episodios que hasta el momento posee esta serie, se centra en un personaje cuya historia se entrecruza con la de los demás, hasta formar una trama general apasionante, como advierte el personaje Russ Willard (Jonathan Pryce), fundador del Loop, al inicio del primer capítulo: “Verán escenas que creerían imposibles. Y, sin embargo, existen. Todo el pueblo está conectado de una u otra forma en el Loop. Y llegarán a conocer muchas de sus historias a su debido tiempo”.

Este personaje protagonista (y antagonista a la vez) es invitado a atravesar una experiencia inédita, única, en la que sus conocimientos y la comprensión de sí mismo y del mundo, se ponen a prueba y encuentran sus límites. A través de la inmersión en la experiencia, cada personaje atesora algunos sentidos y se modifica de manera irreversible, quedando radicalmente transformados luego de tener la posibilidad de detener el tiempo, de intercambiar corporeidades, de encontrarse con un otro yo que vive en una dimensión paralela o de toparse con una máquina cuyo eco permite conocer la propia finitud y la de un ser querido.

También sucede que un personaje sea secundario en un capítulo, para luego aparecer como protagonista en otro. En este sentido, esto podría definirse como *spins offs* dentro de la misma serie. Asimismo, cada episodio tiene una trama narrativa que incluye *flashforward* y *flashback*, pero que a diferencia de otras series como *Dark*, por ejemplo, en esta historia la trama narrativa tiene un inicio, un desarrollo y un cierre. No es un desenlace que clausura el sentido, sino la posibilidad de seguir pensando las historias, o incluso relacionándolas con el episodio anterior y el siguiente. El Loop es un espacio físico donde se construyen las historias, pero también es la estrategia narrativa de volver a pensar el relato desde otro punto de vista, con nuevos elementos.

Dentro de cada capítulo hay un abandono del orden cronológico porque desconocemos si las secuencias transcurren en el pasado, en el presente o en el futuro, interpelando a un sujeto espectador que elabora esa alteración. Un mundo con una estética retrofuturista, atravesado por la inteligencia artificial y otras tecnologías misteriosas, oculta secretos en el subsuelo y explota la vertiente más filosófica del *sci-fi*. El clima logrado se potencia con la banda sonora compuesta por Philip Glass y Paul Leonard-Morgan. Su creador, Nathaniel Halpern, da vida a los personajes de las pinturas, generando una historia para cada escenario, inventa un mundo donde la ciencia ficción es la regla, pero mantiene el espíritu de las obras originales donde se crió el artista Simon Stålenhag, rodeado de máquinas abandonadas y robots. Lo paradójico está en que sus ilustraciones llamadas futuristas pertenecen al pasado del artista. En estas últimas oraciones se menciona la relación de las imágenes del libro original con la serie. Tal vez esto debería haberse aclarado en los primeros párrafos, cuando se menciona el libro homónimo.

Tales from the Loop invita al espectador a sumergirse en una experiencia inigualable, los desafía a reconstruir la narrativa a partir de las piezas mostradas en cada episodio. La historia de cada personaje se presenta original y única, abordando una temática que propone reflexionar sobre problemas existenciales, realizando además un recorrido por todas las etapas humanas: la niñez, la adolescencia, la edad adulta y la vejez. A su vez, estos relatos unitarios se entrelazan formando una nueva trama, compleja, polifónica, ensamblada. Y así como en la serie cada capítulo relata la historia de un personaje que converge en el *loop*, también en el aula convergen distintas historias de vida.

La permanente articulación de los personajes con la tecnología es otro de los puntos fuertes de esta historia porque nos invita a repensar la humanidad, sabiendo que el cambio es parte de la naturaleza. La naturaleza humana es el cambio y el cambio es irreversible.

Una experiencia inmersiva generada mediante una narrativa no lineal con permanentes alteraciones del tiempo a partir de un ensamble de personajes complejos pero cercanos y de una propuesta transmedia con recursos estéticos de una enorme belleza audiovisual y profunda sensibilidad, que recorre la existencia humana desde la niñez hasta la vejez, para cuestionarnos y confrontarnos con nuestra propia humanidad atravesada por la tecnología.

La idea del *loop*, desarrollada en el transcurrir de la serie, resulta potente como estrategia metacognitiva para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos invita a mirar la clase como quien construye un relato a partir de las experiencias transitadas para generar nuevas conceptualizaciones. A través de un universo poético y filosófico singular los directores de la serie nos abren un repertorio de posibilidades que podrían servir para pensar la experiencia pedagógica en el aula.

Las prácticas de la enseñanza inspiradas en la serie

Tales from the Loop trae consigo una potencia narrativa en la que encontramos una marca central para pensar el escenario pedagógico: la experiencia radical. Una categoría que reconocemos como rasgo narrativo de la serie en sus protagonistas y que no es posible pensarla sin emparentarla con la noción de inmersión. Los personajes son invitados a una experiencia profundamente humana, que es el motor del encuentro pedagógico que buscamos en cada clase, en cada propuesta didáctica.

Al comenzar cada uno de los capítulos, vemos aparecer personajes secundarios que no se destacan, pero están presentes, para reencontrarlos en nuevos episodios. Así, el foco argumental se coloca en ellos, intercambiando protagonismo con otros. En algunos momentos no sabemos si estamos ante un *teaser* (Mazotti, 2014) apoyado en un *loop* temporal, o si se trata de un nuevo giro que cambiará el lugar de los personajes. Lo desconocemos. Conocer, reconocer y desconocer, son movimientos a los que los directores nos invitan en forma recurrente. El enigma es el motor narrativo de la serie y adquiere diferentes caras, comprendiendo que para el campo pedagógico tiene una potencia irresistible y en este sentido permite aprovechar al máximo esta noción. El enigma hilvana a los personajes, se presenta en cada historia, moldea las experiencias, el territorio del pueblo (mundo, ultramundo o *underland*). El enigma, es y seguirá siendo el propio *loop*. Todos estos elementos de la narración de la serie componen un objeto complejo a ser explorado, interrogado, sacudido, percibido desde múltiples puntos de vistas y lenguajes. Cada parte se articula con la otra para contar una historia, para comprenderla, para conovernos. Si queremos entender el interrogante debemos abordar cómo se articulan sus piezas: personajes, historias, estéticas, elementos, sincronías, diacronías, dislocaciones temporales. El universo poético, a la vez, es posible gracias a la unión de voces creativas; un encuentro de lenguajes interdependientes entre lo visual, a través de los dibujos del artista sueco, lo audiovisual, y una banda sonora que agudiza el escenario del enigma.

Esta idea está presente no solo en las historias que propone la serie sino también en la construcción del mundo narrativo, más complejo y menos lineal. Cada rincón puede cobrar sentido, cada episodio nos convoca a descubrir la historia de un personaje. Estas historias tienen sentido en sí mismas, al tiempo que enriquecen y amplían el universo de la narración, cuya complejidad se inscribe en la variedad de líneas narrativas. Tales from the Loop es una propuesta transmedia, que se inspira en las obras de arte, toma forma en la serie con el aporte de diferentes directores, se enriquece con la música de Glass y Leonard-Morgan, y se expande con un juego de rol de mesa. Se atiende así, no solo a la expansión de la narración por diferentes medios y plataformas, sino también a la participación del público que decide ser parte de este universo y adentrarse al entorno que nos propone el juego. Esta propuesta de expansión y participación, constituye un aporte interesante para pensar el

potencial educativo. Se trata de generar clases en las que podemos crear múltiples recorridos y enriquecerlos con la participación, puesto que ponemos en juego una construcción de sentido.

El sentido del *loop*. La experiencia transformadora

«Si queremos estudiantes que sean exitosos en tiempos complejos y turbulentos, piensen nuevas situaciones y escenarios y se propongan cambiar el mundo debemos reimaginar el aprendizaje»

(Fullan, McEachen y Quinn, 2019).

Tales from the Loop es una de esas series que reúne las características para reimaginar el aprendizaje que buscamos para la educación de hoy, abriendo un enigma, promoviendo un cambio y potenciando estas posibilidades desde un aporte desafiante de las tecnologías. Tres ideas fundamentales para desarrollar una **didáctica del *loop*** que presentaremos en este capítulo.

Nos proponemos acercarnos al centro del enigma sin resolverlo, a la naturaleza del *loop*, ocupando su lugar como lo desconocido que cambia las reglas del juego para poder explorar las consecuencias, movilizándolo una fuerza motriz cuyo objetivo podemos no comprender (si es que acaso existe) pero que es la que le permite sostener la trama. La serie propone un ejercicio enriquecedor que termina por hacer natural su omnipresencia que lleva al espectador a enfocarse en las manifestaciones del *loop* más que a preocuparse por su forma. Llamativamente, esa incompreensión no produce resquemores, al contrario, se vuelve entendimiento total. El sentido del *loop* es la experiencia. No hay más secretos que el momento en el cual nos veremos atravesados por la acción, llamados a agenciar el cambio que se nos proponga. Así, la serie nos inspira a pensar en una didáctica centrada en el sujeto como agente y potencia del cambio, y al cambio como agente y potencia del acto educativo. El sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje no es un secreto. No es una evaluación. No es acreditar saberes. El sentido del proceso, que el sujeto debe tomar para sí, es la experiencia misma del acto educativo.

Entonces, surge la necesidad de pensar en qué términos proponemos vivir la experiencia de la clase y de precisar en qué sentido el bucle (*loop*) no es solamente un «rizo de cabello en forma helicoidal», en términos de la RAE, ni tampoco un acelerador de partículas, que es la forma que adopta en la serie. En todos los episodios descubrimos la imagen del ir y venir, pero nunca al mismo punto ni de la misma manera. Un devenir que caracteriza una experiencia educativa compleja. La imagen del rizo de cabello helicoidal rompe con la idea circular que comienza y termina en el mismo punto, para asumir que es un proceso cuyo inicio y final, aunque implican un crecimiento similar, no terminan en el mismo lugar. Sin embargo, el fin del proceso está predefinido. En cambio, nuestro *loop* implica una elaboración más profunda.

Esta imagen metafórica nos acerca a esta idea de una **didáctica del *loop***, que implica cambio, crecimiento, evolución. Un cambio espontáneo, arrojado al abismo de su propio despliegue, que no está predefinido de antemano. Así es como la serie nos presenta los recorridos y experiencias de sus personajes desde la niñez hasta la vejez, pero rompiendo la idea lineal para encontrarnos repentinamente al finalizar el primer capítulo, con una Loretta adulta (Rebecca Hall) que se encuentra frente a ella misma, a la Loretta niña de su propia infancia (Abby Ryder Fortson). Supera la idea de tantas series y películas de ciencia ficción que proponen, ante un encuentro semejante, el quiebre del tiempo y el espacio, paradojas, la muerte del sujeto, e incluso escenarios apocalípticos. En el transcurrir de la serie vamos descubriendo en cada capítulo que aquella niña del comienzo que juega con Cole (Duncan Joiner), es la mujer que atraviesa toda la historia para reencontrarse con su propia naturaleza de hija, amiga, madre, esposa, científica. La sencillez de una niña en la nieve que busca a su madre nos acerca a la complejidad de la existencia de un ser humano.

De la misma manera, Gaddis (Ato Essandoh) viaja a un mundo paralelo para encontrarse consigo mismo. Esto lo lleva a recorrer una historia que le muestra que el punto disparador del capítulo, su búsqueda por el amor, en realidad siempre había estado en el inicio. Esta capacidad de pensar el acto educativo como un recorrido que nos lleva nuevamente a encontrarnos con nosotros mismos para poder mirarnos desde fuera, pero dialogar desde la intimidad del encuentro para desaprender y reaprender desde la propia experiencia de vida. Poder despertar en los estudiantes

la posibilidad de dialogar con sus propias ideas y conceptos sostenidos en diferentes momentos del mismo proceso educativo, comprendiendo cómo mediante distintas instancias de complejización creciente fueron cambiando y evolucionando, logrando realizar un trabajo metacognitivo sobre sus propios procesos.

Tales from the Loop nos propone, como ya advertimos, una narrativa polifónica de historias que se explican unas a otras, que se atraviesan, pero que no necesitan ser comprendidas bajo una lógica lineal y secuencial cronológica. Un tratamiento del tiempo muy peculiar, donde a veces pasado y futuro se funden, pero por momentos se desdoblan, se comprimen, se vuelven laxos, o se detienen parcialmente. Esta singularidad es una de las claves para el abordaje de la didáctica del *loop* en las prácticas educativas para la construcción de conocimiento del mundo más profundo y significativo. Nos permite pensar la alteración del tiempo y el espacio, romper con la linealidad de la secuencia didáctica clásica, “encontrar los modos de abordar el contenido que comprendan a este profundamente y que, por ello, no pueden ser lineales, porque rara vez las tramas del contenido lo son cuando se capturan en su complejidad y provisionalidad” (Maggio, 2018, pp. 30-31).

Así nos vamos acercando a la profundidad y complejidad de la **didáctica del *loop***, pasando por los diferentes capítulos que presenta la serie. Comprender que en el bucle se pasa muchas veces por el mismo lugar, pero nunca de la misma manera, porque cada ir y venir implica cambios que van complejizando la narrativa. Así también, en el acto educativo cada cambio va complejizando el conocimiento, porque “conocer es, en un bucle ininterrumpido, separar para analizar y unir para sintetizar o complicar” (Morin, 2015, p. 82).

Finalmente, encontramos que la serie nos permite realizar diferentes recorridos narrativos, con múltiples puertas de entrada que se van cruzando. Podemos empezar por el primer capítulo o por el quinto, y sabremos que, en el propio devenir de la historia, antes o después, pasaremos por todas las partes. Camino que sería imposible de realizar en una narración lineal. Estas formas alteradas de la narrativa, nos desafían a pensar una **didáctica del *loop***, que nos permita, como en la serie, tener múltiples puertas de entrada, su propio proceso de bucle.

La **didáctica del *loop*** implica tres categorías de análisis claves: el enigma, el cambio y los objetos encantados.

El enigma. Hacer que valga la pena vivirlo

«Un interrogante que no tiene una respuesta simple, con una fuerza que le permite sostener una trama a lo largo del tiempo, una complejidad que abre muchos otros interrogantes e interpretaciones alternativas y que deja dudas aun cuando finalmente es contestada» (Maggio, 2018).

Cuando analizamos la serie desde el aporte que puede suponer para las prácticas de enseñanza, uno de los aspectos centrales es que el *loop* se nos presenta como un enigma. Este está presente en toda la serie, pero nunca termina de definirse cuál es su función, qué lo compone, cuál es su materialidad. Es el mismo creador de la serie, Nathaniel Halpern, quien afirma que “el *Loop* en sí es este gran dispositivo generador de historias”⁵⁵ y ahí surge el primero de los aportes, el enigma como motor para la creación de narrativas.

Este enigma es un plano narrativo complejo que nos anima a pensarlo de este modo, cuya forma y potencialidades son un todo por descubrir y es precisamente éste el motor que nos convoca y nos aloja. El enigma, como punto de convergencia de la experiencia y para las experiencias pedagógicas. Un enigma que desentrañamos y desplegamos, bajo una lógica inmersiva en las que nos toparemos con diferentes desafíos (puntos de giros narrativos) que no se encuentran disponibles de antemano, sino que los diseñamos para expandir los límites de lo que podemos, incluso volviendo lo imposible posible: el intercambio de almas entre cuerpos y objetos, o el acto de pausar el tiempo a gusto.

La complejidad y lo incierto del enigma nos mantiene entre dos movimientos: la espontaneidad (o arrojarse al abismo de lo desconocido) y la prudencia. Un movimiento pendular, en cuyo péndulo se mueven los personajes. Habitar el enigma como posición pedagógica inspira a romper con los clichés perceptivos: qué se espera que suceda, qué lugares debemos ocupar en la historia (como estudiantes, como pares o como docentes), qué contenidos y qué recorridos deberemos transitar

⁵⁵ Vary, A. B. (3 de abril de 2020). How Amazon's 'Tales from the Loop' Is Unlike Any Sci-Fi Series in Years. Recuperado de <https://variety.com/2020/tv/features/tales-from-the-loop-sci-fi-nathaniel-halpern-1234570010/>

ante una narrativa que se encuentra muchas veces clausurada de antemano. Siguiendo las reflexiones de Moura (2012) en su ensayo *El lectoespectador*, nos interesa recuperar la noción de cibercepción. Esta implica vivenciar un modo de ver que permite la obtención de un sentido de conjunto, como el *loop*, la adquisición de una perspectiva de águila sobre los acontecimientos: lejana y próxima a la vez. Un cambio en los modos de percibir el mundo, “nuestra forma de mirar ha cambiado” dice el autor (p. 11). Esa cibercepción la portan los personajes de la serie, pero también es la invitación que nos hacen a los espectadores, para que construyamos ese modo de ver, que implica cercanía y lejanía con el objeto, familiaridad y extrañeza. El enigma como propuesta pedagógica requiere sostener una disposición a la cibercepción.

Y es este enigma el que nos permite comprender que vivimos en un mundo incierto. Desde hace siglos, la humanidad ha intentado predecir el futuro, donde la ciencia juega un rol fundamental para explicar y dar certezas de lo que sucede. Es en este marco que la escuela se ha posicionado en el rol de transmisora de conocimientos. Aun así, una y otra vez en la historia, nos hemos enfrentado a situaciones que nos han hecho replantearnos cómo debemos educar a niños y jóvenes para enfrentar situaciones complejas, inciertas y desconocidas. Esos momentos de crisis nos permiten pensar qué enseñar y por qué, encontrar los sentidos. Cuando tenemos programas y curriculums cargados de contenidos, surge la inquietud de cuán necesario es desarrollar distintas habilidades que habiliten a nuestros estudiantes a transitar este tipo de situaciones, que les permita abordar la complejidad. Porque, para nosotros, la vida es un enigma constante que se va descubriendo poco a poco.

En 1999, Edgar Morin escribe *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* y plantea que un gran desafío es enseñar a afrontar la incertidumbre, que “el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas”. La educación, y la vida, se tratan de ello, de ir develando misterios para construir verdades al mismo tiempo que surgen nuevas preguntas. El ser humano se enfrenta una y otra vez a la incertidumbre, siendo arrastrado hacia aventuras desconocidas. Para ello debe aprender a enfrentarla, ya que vivimos en una época cambiante. Durante nuestra educación se nos ha proporcionado distintos conocimientos que nos permiten explicar nuestra realidad mediante teorías y leyes que fueron desarrolladas por la ciencia. A lo largo

de la historia, la humanidad ha comprendido que estas verdades no son absolutas, sino que pueden explicarse por nuevas teorías y que, por lo tanto, la ciencia no es exacta ni objetiva. Ello nos permite «comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real». Esta concepción del mundo nos permite abrirnos a nuevas posibilidades, a entender que en nuestras prácticas educativas no hay respuestas o soluciones únicas, sino que somos capaces de ser constructores de nuevos conocimientos. Como plantea Halpern en la entrevista anteriormente citada, las posibilidades son infinitas cuando es el enigma el que guía la búsqueda de conocimiento y la construcción de historias.

A lo largo de los ocho capítulos son varios los enigmas que acompañan la trama y que no necesariamente se develan, la centralidad del *loop* en la sociedad aunque no sea determinante en cada historia, el poder ver situaciones desde diferentes roles, construyen un escenario en el que la idea del enigma no sólo funciona como el objetivo en el proceso de búsqueda y construcción del conocimiento, sino que también nos propone un contexto en el que los diferentes roles y miradas son necesarias para avanzar. Tal como menciona Maggio (2018) “lo que queda es inventar” (p. 18). Desde esta premisa, la serie nos invita a diseñar junto a otros (estudiantes, docentes, comunidad) estrategias que nos permitan ir construyendo nuevos conocimientos, nuevas verdades y nuevas preguntas. El enigma como posición pedagógica es lo que habilita la posibilidad de invención en el aula.

El cambio. Hacer posible lo imposible

«El cambio, como condición histórica del siglo XXI, nos invita a preguntarnos cómo construir una educación que resulte significativa y profunda en medio de constantes y aceleradas transformaciones. Educar en y para el cambio, resulta así, un desafío singular que hoy nos interpela en todos los escenarios en los que nos desempeñamos como educadores»

(Pinto, 2019).

Se trata, entonces, de explorar el *loop* como una posibilidad, de pensar en el cambio como potencia creadora. El cambio de roles, de paradigmas, de tiempos. Al fin y al cabo, si pensamos que es nuestra capacidad de cambio lo que nos identifica como especie, ¿por qué desdeñar la fuerza del cambio en el acto educativo?, ¿qué condiciones pueden generarse para que el cambio ocurra? Repensar el acto educativo desde una lógica en la que se pone en valor la transformación, termina por rehumanizarlo. Hace posible reimaginar la clase para que valga la pena ser vivida, como espacio de inclusión, sin tiempos prefijados, sin secuencias asumidas.

El estudiante debe afrontar un espiral intersubjetivo en donde el desaprender y reaprender son elementos que combinan el aprendizaje individual y social al igual que en la narrativa de la serie. En el vemos como cada habitante se ve influenciado en sus emociones humanas por la presencia del *Loop* donde de una manera u otra están conectados a él. Esto constituye un desafío al modificar nuestro pensamiento en torno a cómo se construye el sentido frente a "...la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo" (Federico Mayor, prólogo de Morin, 1999, p. 7).

Cómo dice Castells (1999) existen cambios en la concepción de tiempo, del espacio y del sujeto. Esto puede observarse en varias escenas de la serie. Por ejemplo, cuando Cole cruza un arroyo congelado en búsqueda de su madre y ese cruce implica una alteración en el tiempo. El ritmo acelerado que las tecnologías imprimen en nuestras vidas interpela qué comprendemos por el largo o el corto plazo, lo sincrónico y lo asincrónico, la cercanía y la lejanía cuando hay acceso a información almacenada y distribuida en la red de relativamente fácil acceso global y local (Maggio, Lion y Perosi, 2014, p. 103). Esto genera tensión entre los tiempos de cambio institucional y la celeridad de las tendencias tecnológicas. En este sentido, nos preguntamos ¿qué lugar ocupa la escuela en esta dinámica de cambio?, ¿podemos pensar un cambio en las formas de enseñanza?, ¿cambiar es sólo readaptarse?

En el último capítulo de la primera temporada, la maestra Sarah (Stefanie Estes) le dice a Cole que «El cambio es parte de la naturaleza. Yo no [...] Fui también maestra de tu hermano y de tus padres cuando tenían tu edad». Muchos años después, Cole se enfrenta al hecho de que la apariencia de la maestra no se había cambiado porque se trataba de una máquina, una especie de androide investida de humanidad. Pero esta idea de

que el cambio es parte de la naturaleza y no de la escuela, nos parece una metáfora significativa. ¿Es el cambio algo que siempre sucede afuera de la escuela?, ¿consideramos, como actores educativos, que algo debe cambiar?

Muchos esfuerzos se han hecho desde las diferentes políticas educativas por introducir el cambio en las formas de enseñanza. Pero la escuela sigue anclada en modelos tradicionales que han sido hegemónicos desde sus orígenes. El desafío es pensar si una experiencia inmersiva, como la que nos propone la serie, generada mediante una narrativa no lineal con permanentes alteraciones del tiempo, a partir de un ensamble de personajes complejos pero cercanos, nos permitiría repensar las formas de enseñanza establecidas por la didáctica clásica. En palabras de Baricco (2019) “...es precisamente, moviéndose de esa manera, no lineal, como podríamos solucionar un montón de problemas y tener una experiencia singular pero significativa del mundo” (p. 62). No hay evolución que no sea desorganizadora y al mismo tiempo reorganizadora, en su proceso de transformación o de metamorfosis.

Los objetos encantados. Alterar para desencajar la mirada

«Las tecnologías más profundas son las que han desaparecido, aquellas que “han llegado a formar parte del entramado de la vida cotidiana hasta que no logramos distinguirlas de ella” cuando desaparecen también desarrollan y aumentan su poder para ser peligrosas».

(Marx en De Pablos Pons, 2009)

A diferencia de otras series, los escenarios que ofrece *Tales from the Loop* son potentes imágenes que evocan a obras de arte y constituyen un trasfondo que no pasa desapercibido. Son una invitación a la reflexión porque provocan intriga, al tiempo que generan cierto sentimiento de nostalgia. Por ello, nos parece que pueden ser inspiradoras para analizar el escenario educativo actual.

Uno de los aspectos más atractivos de la serie y de las obras de Simon Stålenhag, es la presencia anacrónica de ciertos artefactos tecnológicos en paisajes rurales, situados en un mundo de evolución lenta, que aparecen a nuestros ojos como algo desencajado o fuera de lugar y tiempo. Sin embargo, para los habitantes de esa pequeña ciudad de Ohio, son parte de su vida cotidiana y han naturalizado su presencia. Se trata de objetos casi mágicos, inexplicados. Pero se hallan dispersos por haber sido considerados intentos fallidos, tecnologías obsoletas, residuos activos de las posibilidades creadoras del Loop.

Uno de estos objetos ocupa un lugar central en el desarrollo de la trama de la mayoría de los capítulos de la serie. Lo hace sin que lo tecnológico sea el centro, sin que nadie intente siquiera analizar su existencia ni su funcionamiento se convierte en el detonador de la acción narrativa, que se centra en las consecuencias de la interacción con el objeto tecnológico. Esta cualidad de los objetos es análoga a lo que, desde otra perspectiva Rose (2014) llama **objetos encantados**, se trata de un tipo de desarrollo de tecnología que “infunde un poco de magia en las cosas comunes para crear una interacción más satisfactoria y provocar una respuesta emocional” (p. 37).

En la incorporación de estos objetos a la serie, inscriptos en la realidad cotidiana de los personajes, podemos ver cómo se naturalizan artefactos como robots, tractores que levitan a centímetro del suelo o esferas metálicas; todos ellos son partes del paisaje, y, en definitiva, están allí. Sin embargo, su sola presencia no es suficiente para que los personajes creen que están incorporados a sus vidas. Sólo cuando se atreven a mirar más allá, incluso a preguntarse qué son o para qué sirven, cuando se atreven a explorar, vemos que la realidad adquiere un nuevo sentido para ellos; expandiendo las preguntas, antes que poder hallarles respuestas.

Viajar en el tiempo o detenerlo, habitar un universo paralelo, escuchar voces en una esfera, convivir con robots, son algunos de los sucesos que viven los protagonistas de la serie. Estos sucesos no cancelan la pregunta o la búsqueda más profunda que interpela a la humanidad acerca de los vínculos, la existencia o el sentido de la muerte. Más bien, crea nuevos interrogantes, hacen a la realidad más compleja. En este sentido, sostenemos que la tecnología es una fuerza que impulsa el cambio, pero esto no significa que aporte soluciones a todos nuestros problemas, sino que genera nuevos problemas e interrogantes. Esto es

particularmente significativo para pensar la inclusión de las tecnologías de la comunicación y la información en la escuela, puesto que, como explicamos en este texto, no se trata de considerar que su sólo ingreso en las aulas nos asegura mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que nos obliga a revisar, complejizar y preguntarnos acerca de las prácticas educativas en ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012 p. 119).

En nuestra propuesta, además de sostener una mirada atenta acerca de la inclusión tecnológica, se trata de desencajar la escena educativa para provocar extrañeza. Entendemos por ello, la alteración de lo esperado que en el caso de Tales from the Loop tiene lugar porque hay elementos que perturban el paisaje. Provocar extrañeza en el aula implica recuperar elementos pertenecientes a otros ámbitos, que no son parte del paisaje escolar. Cuando esto sucede, cuando un elemento inesperado ingresa al escenario escolar, provocamos una disrupción y, por ende, el interés por saber qué sucederá, al tiempo que, cuando se invisibiliza porque ha permanecido, se vuelve rutinario e inmovilizante. En este sentido, la **didáctica del loop** supone enriquecer nuestras propuestas de enseñanza con aquello que sucede más allá de la escuela. El desafío como educadores es estar atentos a lo que se produce fuera del aula, en otros campos del saber, de la cultura o del avance tecnológico para incluirlo en la propuesta educativa. Esto puede ser una oportunidad para inventar otras prácticas posibles, pero, también, nos invita a volver a mirar lo conocido para descubrir otras posibilidades. Lo mismo les sucede a los personajes de la serie, cuando vuelven sobre esos artefactos que, aunque han estado siempre allí, son redescubiertos para vivir una experiencia nueva.

A modo de cierre

Asumir una **didáctica del loop** nos invita a comprender que la complejidad no es un concepto acabado, sino un proceso que precisa romper con enfoques clásicos para llegar a lo complejo del conocimiento

que vale la pena y puede ser aprehendido. Y en ese devenir cada participante juega múltiples papeles en diferentes momentos. El estudiante puede ser docente, el mismo docente va aprendiendo en el proceso, son investigadores a la par o codiseñan juntos las propuestas (Maggio, 2018, p. 58).

Una **didáctica del loop** implica romper con la didáctica clásica, con secuencias progresivas lineales (Litwin, 1997, p. 109), para empezar a curvar el proceso que se da en el acto educativo entre la experiencia de enseñar y aprender. En este sentido, Morin (2015) nos trae una consecuencia natural de este tipo de procesos, que la sintetiza en tres nociones claves: de autoproducción, autoorganización y autonomía (p. 85). Una **didáctica del loop** implica el desafío de que cada niño y joven desarrolle la capacidad de autoproducción de sus propios procesos e insumos para el acto educativo, la autoorganización en la experiencia de construcción de conocimiento, asumiendo para toda la vida la autonomía del espíritu para aplicar las capacidades desarrolladas trabajando procesos continuos de desaprender, aprender y reaprender.

Orientaciones didácticas

¿Cómo llevar la didáctica del *loop* al aula?

¿Qué nos propone la serie para repensar la enseñanza? Todo el análisis hasta aquí desarrollado nos permite reflexionar y nos invita a mirar con una nueva perspectiva para construir clases distintas. Los postulados arriba enunciados pretenden ser un faro para pensar de qué manera las propuestas de enseñanza y aprendizaje ponen al sujeto en el centro, donde lo humano es nodal. Afirmamos que diseñar una clase supone empatía, que ninguna consigna es obvia y es necesario deconstruir los supuestos para favorecer la comprensión y la inclusión. Estamos convencidos de que las tecnologías por sí solas no lograrán la transformación educativa y

por eso nos propusimos pensar la **didáctica del loop** como un marco para que como docentes podamos pensar el cambio, donde los estudiantes sean los protagonistas.

Trabajar esta didáctica en el aula implica integrar didácticas y teorías que ya forman parte de nuestras prácticas, porque se vinculan con el aprendizaje situado, el constructivismo social y el aprendizaje colaborativo, entre otras. Pero esta propuesta tiene a su vez sus fuertes marcas de identidad que nos permiten pensar en estrategias que vayan más allá de las paredes de un aula. Requiere desarrollar planificaciones en las que se propongan variedad de recorridos, entornos, espacios, tanto en la propuesta de actividades como en los recursos y materiales de estudio, para que los estudiantes elijan entre esos recorridos posibles, aquel que les resulte más efectivo para el aprendizaje, con actividades que propongan otros agrupamientos, por ejemplo, entre estudiantes y docentes de distintos cursos y años, organizándose en torno a sus intereses.

Planificar las clases desde la **didáctica del loop** nos desafía a hacer posible lo imposible, generando rutinas que fomenten la indagación, pero rompiendo con la lógica de la gradualidad y la acumulación del conocimiento a través de narrativas alteradas que permitan ingresar a «la historia» ¿A qué se deben las comillas? en cualquier momento, alentando a que el estudiante experimente las miradas desde diferentes puntos de vista a partir del cambio de roles, con el objetivo de vivenciar experiencias de aprendizaje transformadoras.

Matriz de la didáctica del *loop*

La didáctica del *loop* pretende colaborar con el rediseño de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es un propósito ambicioso que excede las recomendaciones que se pueden llegar a hacer en un capítulo de un libro y por eso hemos elaborado una matriz que permita generar estrategias diversas y pertinentes para cada docente y para cada tema. Esta matriz, a la que hemos denominado «Generador de historias», ofrece diversas perspectivas para abordar nuestro objeto de estudio que va desde lo científico, pasando por lo tecnológico, el

arte, la comunidad o las fantasías que surjan del eclipse. Una vez elegida la temática a desarrollar, el docente ingresa a la matriz por cualquiera de los nueve accesos posibles: ocho inspirados en los capítulos de la primera temporada y un noveno que hemos titulado «Fuera de serie». No existen jerarquías, no hay un orden establecido, ni una combinación ideal. Solo múltiples posibilidades.

Invitamos a los lectores a recorrer estas opciones que se encuentran disponibles en https://bit.ly/didactica_del_loop y que, junto con el siguiente manifiesto, son las bases que proponemos para incorporar esta didáctica que nos invita a pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva disruptiva.

Manifiesto del *loop*

Compartimos las intenciones e ideas de quienes elaboramos la didáctica del *loop*. Para que ésta tenga lugar, definimos los siguientes postulados:

1. Romper el espacio del aula, traspasar las fronteras de la escuela.
2. Generar propuestas que permitan hacer posible lo imposible.
3. Provocar la indagación y sostener el enigma.
4. Romper la secuencia lineal progresiva y la acumulación de conocimiento.
5. Construir narrativas alteradas para entrar y salir de la historia en cualquier momento.
6. Disponer «objetos encantados» para diseñar experiencias de aprendizaje transformadoras.
7. Ser el otro, experimentar roles alterados.
8. Actuar en función de la polifonía de voces y el cambio de roles donde los protagonistas sean los estudiantes.
9. Participar de forma activa propiciando escenarios de codiseño.
10. Experimentar, el *loop* como centro. Volver a empezar.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 2). México: Siglo XXI.
- De Pablos Pons, J. (comp.). (2009). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- Fullan, M.; McEachen, J. y Quinn, J. (2019). *Aprendizaje profundo. Involucra al mundo para cambiar el mundo*. Montevideo: Plan Ceibal.
- 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.
- . (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M., Lion, C., y Perosi, M. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación*, 3(5), 101-127. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20maggio.pdf>
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Francia: Unesco.
- Moura, V. L. (2012). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix Barral.
- Rose, D. (2014). *Enchanted Objects: Design, Human Desire, and the Internet of Things*. New York: Scribner.

Bibliografía

- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. Documento básico*. XIII Foro Latinoamericano de Educación. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XIII_Foro_Documento_Basico_WEB.pdf
- Manzotti, P. (2014). *Seriemanía*. Buenos Aires: Reservoir books.
- Pinto, L. (2019). Programa del seminario *La investigación de diseño en tecnología educativa*. Especialización en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Material de cátedra.



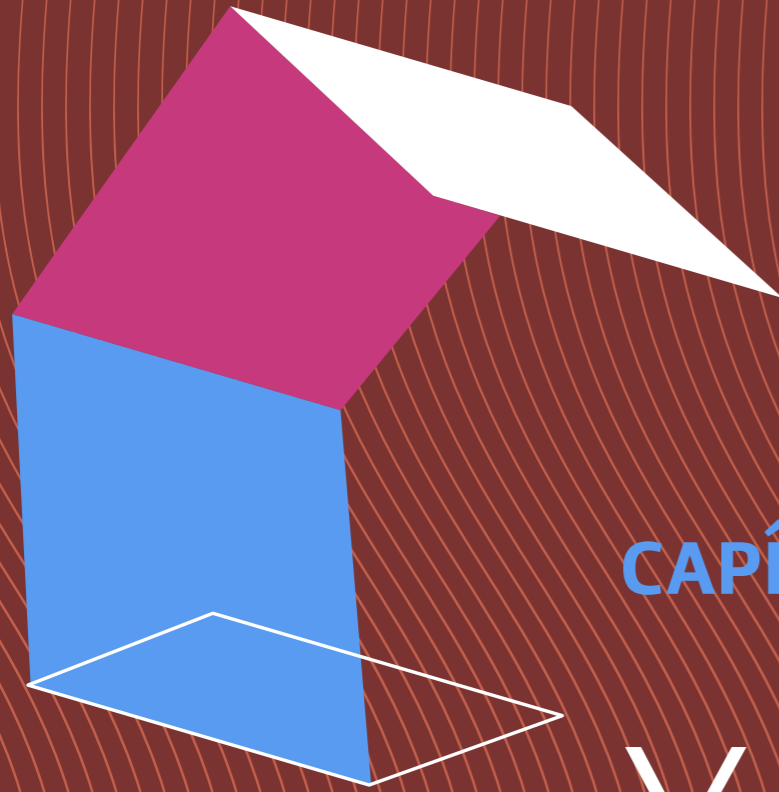
EJE 4

Los sueños de futuro

Capítulo 9: Years and Years

Capítulo 10: Westworld

Capítulo 11: Sense8



CAPÍTULO 9

Years and Years

El spoiler del porvenir o la aventura
de escuchar y responder a la llamada
de la educación del futuro

*Andrea Attis Beltrán, Claudia Gonzalez, Tzipora Meta, Glenda Pietryszyn,
María Luz Rodríguez, María Belén Santillán Arias y Julieta Sprejer.*

Introducción

Years and Years es una miniserie británica co-producida por HBO y la BBC. Hasta el momento (diciembre del 2020), tiene una sola temporada que posee seis capítulos de sesenta minutos de duración cada uno. La serie fue escrita y creada por Russell T. Davis, quien, en una entrevista para The Verge⁵⁶, afirmó que esta era una historia que hacía años que quería llevar a la pantalla; “un drama comprometido con el mundo moderno y con lo que está pasando, pero en un contexto doméstico ordinario donde se sientan los cambios”. Es así que propone y logra rotundamente lo que Carrión (2011) describe como una de las virtudes de la teleserie, “*saber imbricar ambos planos —el de la historia general y el de la intrahistoria de los afectos y las pasiones— en un conjunto armónico.*” (p. 45).

56 Shannon Miller, L. (2 de julio de 2019). *How Years and Years creator Russell T. Davies sees the future unfolding.* Recuperado de <https://www.the-verge.com/2019/7/2/20677776/russell-t-davies-interview-years-and-years-hbo-doctor-who-queer-as-folk-showrunner-future-brexit>

El futuro (que parece presente), las mismas pasiones

La serie comienza como una fotografía de una familia actual inglesa, originaria de Manchester, atravesada por las mismas tensiones que el espectador. El componente de identificación inicial es fuerte, la familia reproduce las mismas situaciones cotidianas que atravesaría cualquier grupo humano: unidad, amor, desamor, desilusión, pérdida, tensiones familiares, encuentros y desencuentros. La apuesta de la serie cobra velocidad rápidamente, proponiendo una proyección a futuro donde veremos a los integrantes de la familia atravesar diferentes conflictos y vivencias en el transcurso de quince años, tomando como fecha inicial 2019, el mismo año de estreno de la serie.

A lo largo de los capítulos, como espectadores, acompañamos sus decisiones como invitados a espiar en la intimidad de las situaciones más personales, incluso incómodas, y mientras lo hacen,

vemos cómo se ven afectados —en algunas ocasiones, incluso, hasta la muerte— por las tensiones propias de la época: la inmigración, el conflicto medioambiental, el desempleo, el avance de la tecnología y la crisis político-económica.

En ese sentido, la historia de esta familia conmueve y permite vislumbrar escenarios futuros, proyecciones vertiginosas de lo que puede llegar a ser nuestra vida, pero desde una perspectiva propositiva que invita al cambio y a la intervención en nuestro presente para actuar sobre el futuro cercano.

Creemos que la propuesta narrativa es una advertencia clara y nos muestra el camino que podría llevarnos hasta un futuro caótico donde la construcción de proyectos a largo plazo parece inviable. ¿Cómo podemos aprovechar aquello que la serie plantea para pensar nuevas formas de construir junto a los estudiantes, clases poderosas y trascendentes?, ¿de qué manera podemos hacer lugar en la educación al caos y a la incertidumbre como espacio creativo que los habilite a sumergirse en sus propias creaciones de modo que sean capaces de pensar —y construir— un mundo mejor?, ¿podremos despegarnos de la necesidad de formar y formarnos para lo que viene, siendo generadores de los *spoilers* del porvenir? En los entornos educativos ¿de qué manera podríamos poner en juego aquellas creaciones críticas que construirán bifurcaciones a la historia venidera? En ese contexto de anticipación ¿qué lugar tendrá lo establecido, la formación que creemos base?, ¿cómo será la relación con los deseos y las pasiones?, ¿podrá sostenerse este tipo de propuesta sobre los cimientos de la igualdad y la garantía de derechos?

El presente texto no podría ni pretende dar respuestas, sino que plantea interrogantes que nos movilicen, repensándonos como profesionales de la educación y queriendo realizar aportes para la construcción de la educación que deseamos para los próximos años.

En este sentido destacamos el aporte de Alicia Camilloni, que, si bien consideramos específico para el nivel universitario, resulta también apropiado para pensar todo el sistema educativo. Según Camilloni (2001) la universidad —y entendemos, todos los niveles del sistema educativo— no puede limitarse a pensar en un

pasado reciente, sino debe proyectarse en el futuro. “Si nuestros estudiantes van a egresar en el futuro de la universidad y van a seguir trabajando en el futuro, nosotros tenemos que pensar por adelantado” (p. 33).

El futuro que estamos construyendo

Years and Years es una serie que se caracteriza por ser una distopía realista ya que plantea un futuro cercano colmado de situaciones caóticas y aterradoras, pero posibles. A diferencia de otras series futuristas, se destaca por centrarse en la crisis alrededor de las relaciones humanas. Si bien se observa un avance tecnológico en el contexto, no se trata de una serie de ciencia ficción. Busca anticipar un escenario catastrófico y extremo, conformado por elementos ya conocidos en otras crisis del pasado y del presente: inestabilidad, crisis migratorias, homofobia, xenofobia, crisis medioambiental, el avance de la extrema derecha, figuras políticas populistas, burbujas financieras, precarización laboral, la divulgación de *fake news*, entre otras. El concepto que nos propone esta serie es una suerte de spoiler, un avance, un adelanto fugaz a los próximos quince años, una revelación vertiginosa del futuro cercano que podemos vislumbrar en algunas crisis y manifestaciones actuales como, por ejemplo, la del antirracismo en EE.UU. tras la muerte de George Floyd.

En esta serie el futuro no es concebido como un lugar dominado por la tecnología donde las interacciones humanas pasan a un segundo plano. El escenario que plantea es tan cercano que todo lo que ocurre tiene una apariencia totalmente real, a tal punto que podríamos estar experimentando un contexto similar en el presente o futuro próximo.

Hacia un humanismo existencial propositivo

Uno de los recortes más viralizados de la serie es aquel donde Muriel (Anne Reid), la abuela inglesa, desde la cabecera de la mesa, alecciona abrumadoramente a los miembros de su familia: *“(…) No cambia que todo sea culpa vuestra. De todos. Los bancos, el Gobierno, la recesión, Estados Unidos, la Sra. Rook. Todo lo que ha ido mal es culpa vuestra. Todos somos responsables, cada uno de nosotros. Podemos pasarnos el día culpando a otros. Culpamos a la economía, a Europa, a la oposición, al clima y al vasto e incontrolable curso de la historia, como si no dependiera de nosotros, seres indefensos e insignificantes. Pero sigue siendo culpa vuestra (…)”*.

La abuela Muriel, con este discurso, los convoca a la acción, a tomar el mando de sus propios destinos. Moverse en el presente apostando a modificar el futuro, spoilear sus propias vidas. Parece haber leído a Frantz Fanon (2009) apelando a la conciencia como actividad de trascendencia, aunque en su discurso habla desde el enajenamiento en tanto que utiliza el ustedes mucho más que el nosotros.

Baricco (2019), refiriéndose a la escuela, nos dice: “podemos pensar que también allí el problema es la inmovilidad, las estructuras permanentes, la escansión de los tiempos, de los espacios y de las personas propias del siglo XX”. (p. 231). La afirmación del autor puede entenderse como un análisis del estado actual de la educación, sin embargo, en su planteo los aborda de manera propositiva.

Más allá del discurso de la abuela, en la serie los personajes actúan propositivamente. Miran y construyen futuros posibles buscando el bienestar personal, familiar y colectivo. A pesar de los múltiples problemas y las situaciones complejas que atraviesan, toman riesgos para ir detrás de sus ideales, como el amor, la igualdad, la justicia y la unión.

¿Cuál será la próxima transmutación?

“Mamá, papá, quiero decirles algo. Yo me defino como transhumana. Quiero subir mi conciencia a la Nube de Internet” dice Bethany Bisme-Lyons (Lydia West) ante la mirada atónita de sus padres en una escena del primer capítulo. Bethany desea ser digital. No quiere sentirse atrapada en su experiencia humana corporal, física. El concepto de transhumanización sorprende por lo viable y hasta lógico a corto tiempo. Si bien aparece en numerosas obras literarias o cinematográficas (Transcendence (2014), Fullmetal Alchemist (2001), Astroboy (1952), entre otras) la serie anticipa esa idea como un futuro cercano.

Cabe destacar que el lugar más interesante donde se sitúa para spoilear el porvenir, es aquel donde la serie posiciona con una actitud totalmente comprensiva a la pareja de Padre-Madre respecto de una posible búsqueda de transformación sexual por parte de su hija. En el futuro cercano que plantea la serie ese debate se da por resuelto. Pero lo que ellos parecen desconocer es que ella va más allá, que su trans no tiene que ver con un cambio de género, sino que implica digitalizarse por completo, hacerse transhumana. La misma familia que había respondido de forma progresista y contemplativa ante esa primera revelación, se convierte ahora en conservadora ante esta última novedad.

El deseo de transhumanización de Bethany ejemplifica que estaríamos viviendo un proceso de desmaterialización del mundo. Entendiendo un nuevo hábitat nuestro, el ultramundo, tomamos las palabras de Baricco (2019) que expresa:

Su hábitat es un sistema de realidad con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo verdadero y mundo virtual se convierte en una frontera secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera, en su conjunto, la realidad. Este sí que es el campo de juego del hombre nuevo, el hábitat que se ha construido a medida, la civilización ha cristalizado a su alrededor: es un sistema en el que el mundo y el ultramundo giran uno dentro de otro, produciendo experiencia, en una especie de creación infinita y permanente. (p. 67).

Esta es nuestra cotidianidad, nuestras vidas se encuentran totalmente atravesadas por la fuerza de la tecnología digital. Pero la serie se anima a plantear un paso más e intuimos que lo hace proyectando el mañana, mostrándonos un *spoiler* de lo que está viniendo: la vida se digitaliza a nuestro alrededor.

En sintonía con Baricco, podemos observar que en la serie la tecnología se convierte en una extensión del cuerpo, la tecnología es el cuerpo. Mediante implantes subcutáneos la mano de la joven se convierte en un teléfono. La vemos en pantalla realizar movimientos que parecen más orgánicos que levantar un objeto. ¿Qué tecnologías actuales podemos sospechar que quedarán obsoletas próximamente?, ¿cómo se modificarán, a partir de estos cambios tecnológicos, las subjetividades de los jóvenes en el futuro? Nuevamente surge la advertencia que nos llama a mirar nuestra realidad con otros ojos, a buscar tendencias que nos den indicios del porvenir.

La transhumanización en nuestro presente se identifica como el movimiento que busca “mejorar” las capacidades de la especie humana. En la serie, las decisiones que toma la adolescente Bethany parecen indicarnos la búsqueda de la trascendencia en un mundo estable sin las limitaciones físicas del entorno. El mundo digital es el único espacio perdurable en esta realidad tan confusa. Permanecer vivos y habitar espacios nuevos que permitan la existencia, tener una proyección a futuro, más allá del caos constante.

Las llamadas a la aventura como entrada al viaje educativo

El caos funciona como la llamada al héroe colectivo. En palabras de Campbell (2014):

Grande o pequeña, sin que tenga importancia el estado o grado de la vida, la llamada levanta siempre el velo que cubre un misterio de transfiguración; un rito, un momento, un paso espiritual que cuando

se completa es el equivalente de una muerte y de un renacimiento. El horizonte familiar de la vida se ha sobrepasado, los viejos conceptos, ideales y patrones emocionales dejan de ser útiles, ha llegado el momento de pasar un umbral. (p. 37).

En *Years and Years*, Daniel Lyons tiene su llamada por el lado del amor. Un amor que lo interpela y desestabiliza frente a una vida aparentemente ordenada. Edith Lyons, en una enfermedad que avanza y la aleja de los temas que habitualmente aborda. Stephen Lyons, por su parte, tiene su llamada en el derrumbamiento de su economía y en la necesidad de comenzar de nuevo. Celeste Bismé-Lyons, en el descubrimiento de una infidelidad en un contexto de crisis. Finalmente, Muriel Deacon la tiene en la deconstrucción de un ideal de familia que creía sólido. La respuesta es diversa para cada personaje. Mientras que para algunos se realiza una fuerte apuesta al futuro, el arrojo a lo desconocido, en otros sólo vislumbramos una continuidad inercial de la historia que contiene angustia e incertidumbre de igual manera. La serie transita constantes llamadas que requieren respuestas heroicas y que vuelven a interpelar a los personajes que siempre actúan de manera distinta. El caos subyacente es el motor de las decisiones.

Cuando educamos, permanentemente somos interpelados por llamadas: COVID-19, desigualdades en el acceso, situaciones de deserción y expulsión, entre otras. Las diferentes instituciones responden de manera distinta: con inercia histórica o con actos heroicos que spoilean el porvenir. En el sistema educativo habitamos un caos cotidiano con múltiples niveles de profundidad y habitualmente apelamos a soluciones paliativas para continuar nuestra existencia. Responder a la llamada de modo anticipado, permite pararse en la complejidad del presente para anticipar un futuro inminente.

Camilloni (2016), haciendo un análisis de ocho postulados que justifican la didáctica, afirma: “Si pensáramos que las cuestiones curriculares básicas ya han sido resueltas y, que no es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan, entonces la didáctica no sería necesaria” (p. 20). Esa crítica constante implica despojar de postulados establecidos a la educación y pensar desde el caos mismo para construir futuro. No se trata sólo de pensar en la formación para el

trabajo o la formación propedéutica, sino en posicionarnos en la formación de estudiantes que habiten por completo el mundo por venir.

Educación respondiendo a la llamada de la crítica requiere la responsabilidad y el compromiso que implica la tarea. Maggio (2018a) sostiene:

Educamos a nuestros estudiantes para vivir e insertarse en un mundo complejo e incierto (Morin, 2016) donde la expulsión es estructural (Sassen, 2015). Elegir el pensamiento crítico como aquello que nos proponemos favorecer desde nuestras prácticas no deja de ser una opción de esperanza para que sean ellos quienes construyan un mundo mejor. (p. 67).

Desde esta perspectiva nos preguntamos ¿cómo podemos abordar las prácticas docentes haciendo uso de los temas actuales con perspectiva del mundo futuro que deseamos construir? El desafío que se presenta es buscar profundidad sin perder dinamismo y velocidad.

Vencer las resistencias

Una piedra cae más rápido al suelo que la hoja de un árbol. Ambos elementos son atraídos por la misma intensidad de fuerza de gravedad. La diferencia en la velocidad tiene que ver con cómo logran vencer la resistencia aerodinámica.

La velocidad es una de las principales características de esta serie en la que transcurren muchos años en sólo seis capítulos de una hora de duración. La serie madura rápidamente pero el argumento es profundo y complejo. La velocidad de la serie no está dada por una edición frenética de planos sino porque rompe constantemente las posibles resistencias. Los personajes de la serie siempre son mostrados en los momentos

donde cambian, se transforman por medio de la ruptura a la resistencia. Por supuesto sus personajes tienen momentos donde no avanzan, pero pasan a un segundo plano.

El desafío que tienen los docentes en la actualidad es ir en busca de propuestas educativas que simulen la velocidad de las prácticas que convocan a los educandos de este tiempo. Una generación de jóvenes que construye, en la virtualidad, una vida flexible que se mueve entre la realidad y el ultramundo de forma constante y veloz. Sin embargo, no podemos subestimar esta construcción. La vida flexible y virtual de esta generación vence resistencias y tiene profundidad; está constituida con ideas y acciones propias, tiene un sentido y una lógica propia, que al docente no le pertenece pero que debemos conocer y permitirnos transitar para comprender.

Dice Carrión (2011):

Mientras que la velocidad a la que nos obligan a leerlas sintoniza con el espíritu de la época, el profundo desarrollo argumental y psicológico al que nos han acostumbrado conecta con la novela por entregas y con los grandes proyectos narrativos del siglo XIX (p. 19).

En la historia de la humanidad todas las historias implican atravesar umbrales resistentes, es un punto de conexión transgeneracional. El rapero argentino WOS, expresa en el álbum *Andrómeda* (2018): "Todo muere, todo vuelve, todo se transforma, Pero tenés miedo de romper las normas, De aguantar las bombas, eso te trastorna, Hay que ser valiente para pelear con tu sombra" (WOS, *Andrómeda* - 2019). Mercedes Sosa, cantante de música folclórica argentina; interpreta en *Cambia todo cambia* (1984): "Lo que cambió ayer tendrá que cambiar mañana, así como cambio yo, en esta tierra lejana". A Heráclito (540 a.C. - 480 a.C.) se le atribuye la frase "Todo cambia; nada es".

Rediseñando la existencia

La serie retrata diferentes hechos de exclusiones y discriminación. Por ejemplo, la expulsión del personaje refugiado ucraniano Viktor Goraya (Max Baldry), que es producto de las políticas homofóbicas de Europa y muestra el trato que se le da a los refugiados al ser retenidos en campos de concentración, incomunicados y privados de su libertad. También hay exclusiones no tan extremas, pero igual de violentas. Celeste Bisme-Lyons (T’Nia Miller) se encuentra en una posición donde —habiendo sido en el pasado una reconocida contadora con una formación académica sólida— sus tareas son resueltas por sistemas informáticos y de esa manera es excluida del sistema laboral. Rosie, que se muestra como la más naif y menos políticamente comprometida, experimenta un momento de toma de conciencia y hastío, cuando al encontrarse encerrada y cercada, es la primera en declarar que “así no se puede seguir”.

La serie nos muestra que estas historias tienen un final trágico y desgarrador y deja evidencias de cómo el dolor ajeno se invisibiliza hasta que se vuelve personal. Si volvemos la mirada al interior de la escuela, observamos que sucede lo mismo: una tensión inclusión / exclusión que está presente y sucede cerca de nosotros, docentes. ¿Podemos identificar las prácticas educativas que persisten y excluyen?, ¿aquellas que de forma consciente o inconsciente reproducimos?

En *Years and Years* sistemáticamente se dibuja que la vida requiere luchar contra las exclusiones. Retomando la propuesta del humanismo existencial radical, Fanon (2009) expresa que “No soy prisionero de la Historia. No tengo que buscar en ella el sentido de mi destino. Tengo que recordarme en todo momento que el verdadero salto consiste en introducir la invención en la existencia.” (p. 187).

Las medidas en el sistema educativo parecen siempre correr detrás de una actualidad que no alcanzamos. Aún así, grupos de docentes se reconocen excluidos de las innovaciones del sistema. Otros grupos se anticipan al salto e inventan sin esperar. ¿Se puede ensayar una idea común que nos permita inventar la existencia

de modo tal que, desde el presente, opere sobre futuras exclusiones? ¿Podemos construir un *spoiler* de los problemas que tendremos para adelantar las soluciones necesarias hoy?, ¿existe ese momento límite donde necesitamos romper todo lo que hay?, ¿cuánto nos falta para llegar al límite que nos lleve a la necesidad urgente de no dar un paso más en la dirección actual?, ¿estamos en el momento de transmutar nuestras prácticas docentes, quizá también todo el sistema educativo? O bien, ¿cuándo vamos a reconocer las múltiples anticipaciones que se desarrollan en numerosos casos?, ¿cómo podremos fortalecer y exponenciar las prácticas alternativas que toman formas diversas y piensan por adelantado?

Spoiler del porvenir como recurso educativo

La palabra *spoiler*, en español se traduce como “revelación” y, según la RAE, significa “revelar detalles de la trama de una obra de ficción, que reduce o anula el interés de quien aún no los conoce”⁵⁷. El *spoiler* tiene un sentido negativo en tanto revela o anticipa algún hecho o suceso que efectivamente va a suceder en la serie o película y “arruina” el final o proceso de llegar a esa parte. ¿Cuál es el sentido de verlo si ya conocemos el desenlace? O, si decidimos verlo, seguramente no será con la misma expectativa.

Sin embargo, el *spoiler* como recurso educativo funciona como un anticipo de un futuro por suceder, ya que, si bien aún no estamos allí, nos advierte sobre posibles escenarios que muestra de acuerdo a las condiciones actuales. Aquí el *spoiler* quiere advertirnos que demos un giro hoy o terminaremos mal. “Tenemos el mundo que nosotros hemos construido. Tenemos lo que merecemos.”, nos recuerda la abuela Muriel.

⁵⁷ Real Academia Española [RAEinforma]. (25 de marzo de 2019). En respuesta a @Drewlicioso #RAEconsultas Para el inglés «spoiler» ('revelación de detalles de la trama de una obra de ficción, que reduce o anula el interés de quien aún no los conoce'), puede usarse «destripar» (del verbo «destripar»: 'anticipar el desenlace de una historia a quienes no lo conocen'). [Tuit] <https://twitter.com/RAEinforma/status/1110184283765919746>

Lo interesante es que, con esa mirada hacia el futuro a mediano plazo, se abren muchas posibilidades de anticiparnos y accionar para construir un porvenir mejor. Nos permitimos como docentes una reflexión que no mira sólo al pasado sino también hacia el futuro (Camilloni, 2001, p. 33). Empezamos a pensar por adelantado. En ese pensar decidimos reflexionar sobre las prácticas en clave de anticipación en grandes rasgos y más allá de un año o ciclo lectivo. Comúnmente, solemos poner nuestras energías en momentos fragmentados de nuestra disciplina.

Nos preguntamos entonces ¿cuáles serían los planes que podemos construir o imaginar de aquí a quince años como sucede en la serie?, ¿cómo imaginamos los tiempos, los espacios, las tecnologías, los aprendizajes, las nuevas subjetividades en un plazo de tres lustros? No es nuestra intención responder de forma taxativa a estas preguntas, pero creemos que vale la pena pensarlas de manera colectiva y a mediano o largo plazo.

Sin dudas la escuela y la universidad se van construyendo en el día a día, en presente —con una didáctica en vivo— y según las diversas condiciones que experimentamos, no obstante, apostar a pensar el porvenir es nuestra responsabilidad como docentes que formamos sujetos que habitan el presente y futuro. Si la enseñanza poderosa está formulada en tiempo presente (Maggio, 2018b, p. 70), creemos que también debería proyectarse hacia el futuro como un *spoiler* del porvenir. Por lo tanto, *spoilear* como recurso educativo ya no es algo negativo sino por el contrario, es un desafío necesario.

¿Qué educación estamos construyendo para los próximos quince años?

Una educación que escribe el futuro tiene que despegarse de un aplicacionismo práctico en presente, pero sin desconocer las condiciones que presenta a la escuela como punto de partida. Por supuesto que es necesario abordar los elementos contemporáneos que se encuentran en tensión, sin embargo, es fundamental ir un paso más allá, tomar riesgos para imaginar nuevos escenarios aún desconocidos.

Por ejemplo, en lugar de pensar y discutir si permitimos o no el uso de celulares en el aula, podemos plantear el debate de pensar la alfabetización digital y la responsabilidad en su utilización personal y colectiva. Qué permite realizar mejor la utilización de estos dispositivos y qué no, qué posibilidades nuevas nos provee y qué limitaciones nos impone. ¿Qué sucede con nuestros datos personales?, ¿qué responsabilidad asumimos al darlos y aceptar las condiciones de uso?, ¿qué rol debe tener el Estado en la provisión de esos recursos?, ¿qué tipo de propuestas se pueden desarrollar sin profundizar las diferencias de acceso de acuerdo con los recursos materiales?

Creemos que en educación es imprescindible desprenderse de lo establecido y, al mismo tiempo, distanciarse de un aplicacionismo que consideramos banal hacia el inminente futuro. Los conocimientos tienen que circular en las instituciones educativas para que se pueda escribir el futuro. Para guionar el porvenir necesitamos dominar los principios de cada disciplina y, al mismo tiempo, tener la fuerza y creatividad necesaria para que podamos encontrar lo que vendrá. Y es necesario que lo hagamos porque, como afirma uno de los personajes de “El Jardín de los senderos que se bifurcan” de J. L. Borges, “el porvenir ya existe”.

Si una serie puede leer hacia dónde van orientadas las decisiones políticas actuales y llevar al extremo un posible final, ¿cuál es entonces nuestro lugar como docentes?, ¿debemos seguir educando situados en pasado, con prácticas que muchas veces están lejos de interpelar al colectivo de estudiantes?, ¿no deberíamos, al igual que la serie, spoilear el futuro y llevar allí nuestras prácticas? Se trata entonces de tener una visión largoplacista y anticipatoria, donde los planes y la currícula no miren hacia atrás o de manera fragmentada, sino que se proyecten pensando hacia adelante. Los estudiantes son ciudadanos en el presente y futuro, por tanto, tenemos que conocer por adelantado hacia dónde los orientamos.

Se trata entonces de una constante reflexión acerca de nuestras prácticas, alfabetizándonos y realfabetizándonos permanentemente en base a los cambios sociales, culturales, políticos y los adelantos tecnológicos, distinguiendo dónde están los estudiantes para llevar allí nuestras prácticas.

En ese análisis de pensar una proyección de futuro a quince años, por qué no pensar la educación de nuestro país y proyectar qué nuevos escenarios podríamos imaginar de aquí hacia 2035. ¿Cuáles serían los factores de cambio, para luego interpelar nuestras propias prácticas docentes? Los espacios, los nuevos modos de aprender, las nuevas subjetividades, el tiempo.

Con relación a los espacios, podemos reflexionar sobre cómo la pandemia de COVID-19 vino a imponer otros modos de aprender e interactuar. Cuando los espacios para trabajar en equipo y la utilización de espacios de libre circulación parecían ser tendencia, el aislamiento social preventivo obligó a la virtualidad. La creatividad de los docentes se puso en juego para no perder el contacto docente-alumno, para no abandonar el trabajo colaborativo ni la continuidad pedagógica. Pareciera que en el futuro no deberíamos darle tanta importancia al espacio físico, si ubicamos a los alumnos en círculo o los sacamos fuera del aula; el ambiente de trabajo implica mucho más que pensar en los espacios físicos. Se trata de crear una verdadera y profunda cercanía tanto entre docente y los estudiantes, como entre estos últimos.

Poniendo en juego la construcción de nuevas subjetividades de los alumnos, es necesario abrazar la idea de diversidad, de la comprensión de la multiplicidad de voces y percepciones, del respeto por lo diferente, y en esa sintonía construir nuestras prácticas.

Para comprender qué nuevos tiempos se avecinan la invitación es pensar más allá del ciclo lectivo. Es decir, en tiempos no fragmentados, donde la continuidad pedagógica resista no solo cambios de docentes, sino también eventuales hechos que pudieran surgir y nos obliguen a modificar nuestros modos de actuar. Nuevas realidades sociales, cambios climáticos, de salud pública como lo que estamos viviendo en la actualidad, entre otras.

Durante la pandemia global por el COVID-19, transitamos un aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) y las aulas quedaron vacías. Internet y el acceso a la tecnología permitieron continuar con los trayectos educativos -en cualquiera de los niveles-, y el trabajo de los docentes debió ser repensado. A partir de allí surgen

los siguientes interrogantes: ¿Los docentes pueden quedar expulsados de su propia realidad?, ¿qué posibilita su inclusión?, ¿sólo los estudiantes quedan expuestos cuando las aulas tienen que quedar vacías por obligación?

A través de estos planteos vislumbramos el límite, la finitud de las prácticas y los conocimientos. ¿Nos encontramos dentro de una cerca que nos encierra a la hora de pensar nuestras propias prácticas? Los barrios se delimitan y las posibilidades son casi nulas. Estamos viendo los límites de nuestras propias acciones ¿qué hacemos como docentes? La serie nos insta a romper, a quebrar lo establecido. ¿Estamos en el momento de transmutar nuestras prácticas docentes? ¿qué implica eso? Para empezar, podríamos analizar y categorizar todo lo que hicimos, de modo que podamos ver aquello relevante y eso que ya haya perdido fuerza. Buscar, pensar, bucear y volver a analizar para poder transformar de nuestras prácticas eso que ha quedado obsoleto o que sabemos que pronto quedará. De forma consciente, responsable, sabiendo que las consecuencias tienen que implicar la inclusión de los estudiantes que nos esperan del otro lado de la pantalla o el escritorio.

Correr el límite. Ponerlo en otro lugar y que tenga otro significado. Que el activismo en favor de una causa que aparenta ser familiar resulte romper la línea para ver las cosas desde otra perspectiva. Nosotros, en primer lugar, pero también ofrecer otras miradas y puntos de partida para quienes construyen esos espacios con nosotros. Ahora, observamos que la cuestión es virtual, pero después de todo esto ¿podremos darnos el lujo de volver iguales a lo que éramos? Creemos que ya no será posible.

Referencias bibliográficas

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

Camilloni, A. R. W. de (2016). *Justificación de la didáctica*. En A. R. W. de Camilloni (comp.), *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.

———. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En VV. AA. *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001* (pp. 23-52). Buenos Aires: OPS/UBA.

Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Madrid: Errata Naturae.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Maggio, M. (2018a). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy: documento básico del XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Madrid: Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XIII_Foro_Documento_Basico_WEB.pdf

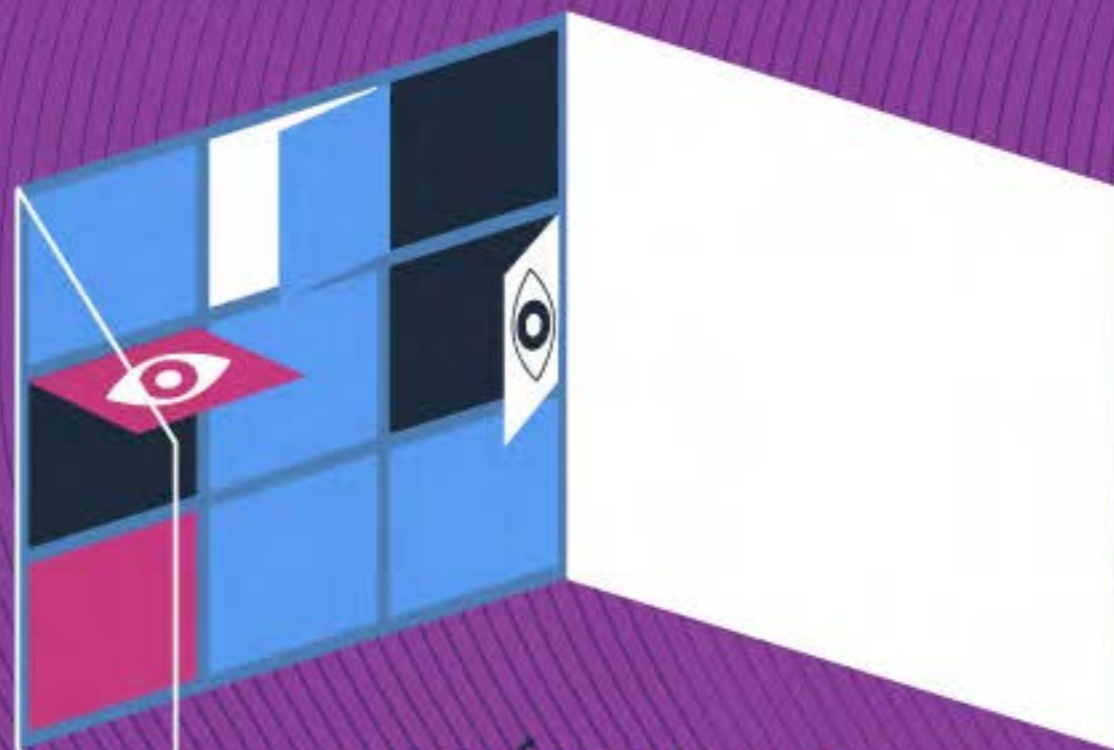
———. (2018b). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Manzotti, P. (2014). *Seriemanía*. Buenos Aires: Reservoir books.

Bibliografía

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

Years & Years. (2020). En Wikipedia. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Years_%26_Years_\(serie_de_televisi%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Years_%26_Years_(serie_de_televisi%C3%B3n))



CAPÍTULO 10

Westworld

Juegos complejos
y programaciones poéticas

*Guido Crespo Segura, María Irene del Llano Estenoz,
Walter Gómez, Pamela Osan, Bárbara Pereyra,
Silvia Pilar Rodríguez, Ariel Vázquez, Paula Vizio.*

“Sigue los albores de la conciencia artificial y la evolución del pecado en esta oscura odisea que comienza en un mundo donde se puede satisfacer todo apetito humano”

Fragmento del video promocional de Westworld (HBO)

Presentación

Westworld es una serie de televisión basada en la película homónima de 1973. Su argumento se desarrolla alrededor de un parque temático que en un futuro no determinado brinda entretenimiento a niños y adultos que puedan pagar una alta suma de dinero. La serie se caracteriza por la complejidad de su trama y la profundidad de sus diálogos. Hasta el momento se han emitido tres temporadas (2016, 2018 y 2020) muy diferentes entre sí.

En la primera, se presenta el parque Westworld, uno de los seis espacios recreativos propiedad de la corporación Delos. Allí, se le propone al visitante un juego de simulación inmersivo en un centenar de narrativas o guiones que orientan la interacción con los anfitriones (androides). Ellos son la gran atracción de los parques, dado que, por su increíble similitud, no pueden distinguirse de un ser humano real. Asimismo, en esta temporada se puede observar gran parte del juego, de su estructura técnica y operativa, profundizando los diálogos acerca de la naturaleza de los anfitriones y la condición humana de estos.

La siguiente temporada inicia con la rebelión de los anfitriones y su represión. Aquí se revela algo que estaba implícito en la temporada anterior: el verdadero negocio de la empresa Delos es la información recopilada en secreto acerca de sus visitantes. Comienza a delinearse el afuera con el desarrollo de escenas que ocurren paralelamente en otros parques (el Japón del siglo XVII, la India bajo dominación británica).

Durante la tercera temporada, el relato abandona el parque y la revolución de los anfitriones se traslada al mundo real en un futuro distópico donde el control depende del almacenamiento y procesamiento de datos en una máquina. A diferencia de las temporadas anteriores, el control no solo está enfocado en los anfitriones sino en el conjunto de la sociedad, con el objetivo de neutralizar a aquellas personas indescifrables que podrían alterar el orden del mundo.

Mirando Westworld desde el campo educativo, lo primero que resalta de la serie es su **complejidad**, que estaría dada para ofrecer una historia en la que todo resulta significativo y que despliega numerosos personajes y líneas argumentales en una estructura narrativa no lineal, exigiendo para su comprensión de una inmersión profunda que a la vez podrá hacer foco en algunos aspectos u otros de la propuesta.

A medida que avanzan los episodios parecerían reconocerse dos espacios muy claros: el real (habitado por los humanos) y el ficticio (habitado por los androides). Sin embargo, estas categorías “real vs. ficticio” empiezan a encontrar límites cada vez más difusos y complejos a lo largo de la serie: ¿dónde empieza uno y termina el otro?, ¿quiénes habitan realmente cada uno? Por otro lado, es la **profundidad** en el abordaje de temas vinculados a la ética y la moral (la consciencia, lo humano y la violencia) lo que la hace tan interesante. De hecho, se pueden encontrar numerosos artículos académicos que analizan diferentes aspectos de Westworld en ese sentido, ya sea sobre qué sería humano y qué no o sobre problemáticas del campo de la psicología. Privilegiando nuestro enfoque educativo, se puede abordar esta profundidad rescatando el lugar que se le otorga a la **metacognición** a partir de las interacciones entre los anfitriones y sus creadores. Los diálogos entre los programadores y estos primeros son inspiradores para reflexionar sobre la enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Nos preguntamos también qué clase de espectador propone y construye esta serie. Se trata de uno muy activo en el desafío de comprender una propuesta en la que conviven diversas temporalidades, hilos narrativos, elementos simbólicos como el laberinto y diálogos filosóficos acerca de temáticas profundas (la condición humana, el libre albedrío, la tendencia a la violencia y a la destrucción). Ese espectador tendrá que elaborar hipótesis y ser capaz de convivir con la fragmentación.

Destacamos también la capacidad de inmersión que ofrece esta serie, la posibilidad de adentrarnos, sumergirnos e involucrarnos profundamente, de la misma manera que les ocurre a los participantes del juego. Consideramos que el abordaje de contenidos curriculares desde esa perspectiva, tomando en cuenta los objetos culturales contemporáneos, puede dar lugar a la participación e interpretación activa y a la elaboración de producciones originales.

¿Se trata entonces de una serie de robots o de humanos?, ¿estamos representados en lo que vemos en la pantalla?, ¿interpela nuestra construcción de la identidad y emancipación respecto al mundo que nos rodea?, ¿o es acaso un ejemplo de nuestra relación con la tecnología?, ¿cuánto de todo esto sucede en la vida cotidiana realmente?, ¿podemos jugar con estas categorías a la hora de, en palabras de Maggio (2018), “reinventar nuestras clases”? (p. 18)

Indagar y sumergirse en esta serie que juega con los sueños, los recuerdos, la alteración permanente del orden temporal, las diferentes narrativas y los múltiples espacios, así como con la búsqueda permanente de la identidad, puede ser una gran inspiración para repensar y transformar nuestras prácticas de la enseñanza.

La inteligencia artificial en Westworld: de la ensoñación a la consciencia

En palabras de Kvitca (1988), considerado uno de los promotores de los trabajos de inteligencia artificial (IA) en Argentina, “la IA se propone combinar los métodos de búsqueda con grandes bases de conocimientos especializados, investigando cómo adquirir, representar, organizar y aplicar conocimiento” y “es la ciencia que estudia cómo realizar programas que utilicen cada vez más tipos de conocimiento” (p. 3). Desde este punto de vista, resulta vital independizar el manejo de los datos del manejo de los procesos.

En la programación procedural se hace necesario contar con toda la información disponible y evaluar las alternativas que se van presentando desde el momento mismo del diseño del programa. Si asumimos que los programas necesitan manejar cada vez más tipos de conocimiento, y que las decisiones que se tomen se basarán en este dinamismo, está claro que no es posible utilizar un método tradicional. De ahí que surge esta nueva metodología en la década de 1960, como una alternativa para crear sistemas inteligentes, es decir, que aprendan a tomar decisiones cada vez más acertadas. Si bien algunos autores ubican el nacimiento de la IA en los silogismos aristotélicos, fue recién en 1958 cuando John McCarthy aplicó esta lógica de razonamiento a la informática, dando origen a lo que él llamó "sistema consejero" (Nillson, 2001, pp. 5-6). La novedad consistía en que este sistema no estaba programado, sino que se lo alimentaba con datos de modo que fuese capaz de resolver un problema, y para hacerlo basaba sus razonamientos en la lógica de predicados.

Para abordar este tipo de metodología se hace necesario diseñar, por un lado, una **base de conocimiento capaz de ser modificada y / o ampliada**; y por el otro, **un algoritmo de búsqueda en esa base que genere una solución a la que llamaremos satisfactoria y que no tiene necesariamente que ser la solución óptima, mucho menos la única solución.**

El objetivo entonces es, a partir de una cierta situación inicial que llamaremos I, aplicar luego un operador llamado O que la lleve a una situación final o goal llamada G. Sería de esperar que el pasaje de una a la otra no sea tan simple y que se requiera no de uno, sino de una serie de operadores. De este modo, tendremos varias situaciones intermedias para poder llegar a G desde I. ¿Cuáles serán los operadores más eficientes para hacerlo? Eso lo decidirá el sistema en base a dos postulados: un conjunto de reglas que deberá cumplir, y una heurística que permitirá en todo momento optimizar esa búsqueda. Diremos entonces que este es un sistema "basado en conocimiento", o un "sistema inteligente".

Si nos detenemos a pensar el argumento de Westworld desde la IA, crear androides que sigan una narrativa supone anticipar todos los movimientos desde antes de que esta se dispare. Por el contrario, proveer un método de búsqueda en una BC (Base de Conocimientos) dinámica y en constante modificación, le imprime al

androide cierta autonomía que le permite tomar decisiones basadas en ese conocimiento y no en los procesos predefinidos por el código que le provee el programador.

Ahora bien, *Westworld* nos muestra el camino hacia la conciencia, el autoconocimiento y la liberación de algunos anfitriones, que se rebelan ante el confinamiento en narrativas predeterminadas y ante un supuesto único mundo posible. Los androides que alcanzan esta autonomía parecen verse impulsados por un sentimiento y el recuerdo de sensaciones vívidas. Un ejemplo sería el caso de Maeve Millay (Thandie Newton), que transita una sensación física de la herida en su vientre y luego un profundo sentimiento de amor maternal hacia una niña que fue su hija en una trama anterior. Dolores Abernathy (Evan Rachel Wood), el personaje central y líder de la revolución, recibe ayuda de Arnold Weber (Jeffrey Wright) y luego del Dr. Robert Ford (Anthony Hopkins) para tratar de entender quién es y cuál fue su pasado. Resiliente, ella sigue adelante a pesar del dolor causado por la pérdida de su familia, sintiendo rencor hacia todos los que la sometieron, violentaron y asesinaron.

Una forma de explicar esta propuesta de la ficción para hipotéticos desarrollos en el campo de la IA, es la idea de que se habría generado en los androides una Base de Sentimientos que se sumó a la ya existente Base de Conocimientos, lo que en definitiva habría ocasionado la movilización de decisiones propias.

Aunque el nivel de desarrollo de la IA en *Westworld* dista mucho de ser el real, lo más interesante es que nos invita a pensar qué nos hace humanos y qué significa el libre albedrío. En este sentido, la serie presenta además un escenario de IA con numerosas referencias literarias que habilitan la posibilidad de alcanzar una mayor profundidad en la comprensión de la trama y de lo que está en juego. Además, para los anfitriones estas citas funcionarían como una herramienta necesaria más para transitar hacia el autoconocimiento y la emancipación. Un ejemplo de ello podemos apreciarlo en el tercer episodio de la primera temporada, cuando Dolores, junto con Alicia indaga acerca de si al despertarse cada día (como en el segundo capítulo de "Alicia en el país de las Maravillas") ella sigue siendo la misma persona o es otra diferente. Esta cita, junto a "Estos placeres violentos tienen finales violentos" de Shakespeare (Acto II de "Romeo y Julieta") parecerían ser el *leitmotiv* que la conducirá a la rebelión violenta.

Observamos también en la serie una permanente tensión entre automatismo y libre albedrío. La propuesta nos hace pensar en cuánto de lo hecho por Dolores o Maeve es producto de una programación previa de Arnold y Ford, y cuánto de eso es solo el resultado de sus propias decisiones. De todos modos, creemos que no hay dudas de que a medida que avanzan las temporadas, es mediante la experiencia, el autoaprendizaje y las pistas de sus creadores que ellas logran alcanzar la consciencia de sí mismas, del lugar en el que están y del rol que quieren asumir. Es a través de una “programación poética” —que paradójicamente da lugar a que surjan conductas nuevas, inesperadas y creativas— que estas experiencias son posibles. Un ejemplo es lo que llaman reveries, memorias vagas de experiencias previas que dan más profundidad y realismo a los anfitriones.

Inteligencia artificial, robots humanizados y empatía

¿Cuál es la naturaleza exacta de los anfitriones de Westworld? Nos hacemos esta pregunta y al formularla empleamos la palabra “naturaleza” con una intención deliberadamente provocadora. Porque, en definitiva, cuando un androide se asemeja demasiado a un humano hasta volverse indistinguible de este, la pregunta que se termina formulando en nuestra mente es acerca de la naturaleza del ser humano y sobre qué sería lo que nos define como tal.

Pero volviendo a la pregunta planteada, cada anfitrión de Westworld parece ser un tipo de androide que combina elementos inorgánicos con elementos orgánicos (prueba de ello es que sangran), cuyo comportamientos y respuestas fueron determinados por una programación humana, pero a su vez —como hemos desarrollado anteriormente—, responden también a cierta capacidad de autonomía dada por la sobredeterminación que genera la experiencia, dando lugar a gestos típicamente humanos. En su análisis de Westworld, Piscitelli (2020) recupera la idea de “valle inquietante” (uncanny valley) o “inexplicable”, elaborada

por el Prof. Masahiro Mori en 1970 para reflexionar en torno a “la sensación que nos produce ver un robot o una animación demasiado humana, pero no lo suficiente”. Sin embargo “si la figura se hace aún más parecida, hasta hacerse casi indistinguible de un ser humano verdadero, la respuesta vuelve a ser positiva”. Esta respuesta positiva es la que nos lleva a reflexionar en el tema de la empatía y la otredad.

Pese a su similitud con los humanos, son pocos los personajes que en la serie tienen un trato empático con los anfitriones. Ya sea por parte de los huéspedes o de los trabajadores del parque, los androides son sometidos a múltiples formas de sufrimiento y tortura. Sin embargo, la complejidad de la trama no reduce el problema de la otredad a la división entre humanos y huéspedes. El caso de la Nación Fantasma, con su líder, el anciano Akecheta (Zahn McClarnon), parece remitir a formas de otredad ya conocidas en nuestra historia. Este grupo, que por momentos parece ser el más despiadado entre los anfitriones, se revela bajo otra luz en el octavo capítulo de la segunda temporada. Mientras en capítulos previos la Nación Fantasma parecía haber sido la culpable del rapto de la hija de Maeve, en este episodio descubrimos que en realidad la estaban protegiendo de William, otro de los visitantes del parque. Akecheta había visto cosas que le permitieron comprender, parcialmente, la verdadera naturaleza de Westworld y, a través de la difusión del símbolo del laberinto, buscó despertar a otros anfitriones. Su condición de otredad dentro de la otredad es lo que le permitió permanecer en los márgenes durante 10 años, sin ser reprogramado. Creemos que la genialidad de la trama, en este caso en particular, consiste en que justamente desde los márgenes provenga el mayor grado de consciencia de la realidad y el que podríamos llamar, un proyecto emancipatorio.

Programación poética. La emancipación de los anfitriones como inspiración para rediseñar las prácticas de la enseñanza

“William: —¿Por eso viniste, a convencerme de no hacerlo?”

Ford: —Al contrario, mal haría yo en interponerme en un viaje de autoconocimiento.”

Charla entre William y Ford en el Mariposa Saloon. (Episodio 5, temporada 1.)

Si algo nos deja *Westworld* como enseñanza, es la capacidad de poder advertir que no existe un único camino para llegar al aprendizaje.

¿Cuáles son las grandes ideas que aparecen y se deducen de esta serie que podrían guiarnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?, ¿qué nuevas conexiones podemos hacer a partir de lo observado en el campo de la educación?, ¿qué hay más allá de esta serie, que tiene tantas tramas e interpretaciones cruzadas, que nos hacen pensar que encontrar una categoría a veces no es tan fácil?

Ideas como tensión entre automatismo y libre albedrío, laberinto, bucle, temporalidades superpuestas, escenarios en permanente mutación, entre otros, nos hacen pensar en posibles formas alteradas que orientarían los múltiples caminos que, como docentes y tecnólogos educativos, podríamos tomar a la hora de guiar a nuestros alumnos en la búsqueda del autoconocimiento, la conciencia, la autonomía, la emancipación y finalmente el reconocimiento de la propia identidad.

En este recorrido, de búsqueda permanente, la clave estaría dada en brindar aquellas herramientas necesarias para que los propios alumnos se sientan protagonistas de esta creación. ¿Cocreación? ¿Especie de codiseño? Hay muchas dudas al respecto que tal vez empiecen a despejarse a medida que avancemos en la construcción de estos nuevos moldes sin forma.

Maggio (2018), plantea que “la hibridación de géneros y tramas narrativas, en los términos de la clase,

podría pensarse como un socavamiento de la hegemonía de la explicación docente y de la secuencia progresiva lineal” y habla sobre la construcción de “un modo de hacer no lineal, no secuencial, que incluye planos o recorridos alternativos que pueden ser elegidos y que no necesariamente tienen lugar en el mismo espacio”. (pp. 36-37).

La autora continúa, e invita a soñar con la posibilidad de hacer clases “en las que se elija el recorrido a seguir ... como un acto que emula lo que hacemos constantemente como sujetos culturales” (p. 38). Nos preguntamos entonces, si no estaríamos hablando, continuando con Maggio, de “poner una bomba en el corazón de la didáctica clásica” (p. 17).

¿O sucede que nos encontramos al borde un nuevo modo de ensamble que por un lado podría evitar la automatización en la transmisión de contenidos de manera secuencial y ordenada, pero por el otro dejaría abierta la posibilidad de un recorrido incierto, sin forma y librado a la individualidad de cada docente?

Pensar a partir de Westworld en una clave para reinventar nuestras clases, hace que el desafío se presente con múltiples variables. En cualquiera de los casos, tenemos que tener presente que no se tratará de una fórmula acabada ni cerrada, sino de entender que cada encuentro (episodio) con nuestros alumnos podría formar parte de una pieza única, una especie de “invento creativo” en el cual el docente debería redoblar sus energías, ya no desde el tiempo dedicado a preparar largas exposiciones de contenidos —que ya están en otros soportes que exceden su propio cuerpo— sino desde la creación de nuevas formas de captar la atención de estos alumnos, que son emocionalmente sensibles, y que aprenden a través de diferentes procedimientos, no necesariamente automáticos, memorísticos o estructurados.

La creatividad sería la principal herramienta de abordaje para generar clases poderosas. A partir de esta certeza, se abren nuevos interrogantes: ¿implicará este modelo mayor desgaste, para quienes tratamos de buscar nuevas fórmulas, formatos, estructuras de clases que sean además de creativas, eficaces? Seguramente. Aunque tal vez con el tiempo se trate de un proceso que se realice de forma más espontánea, sin condicionamientos, ya que la libertad para la creación podría significar uno de los avances más relevantes en la carrera docente.

¿La idea? Invitar de alguna manera a nuestros alumnos y hacerlos “sentir” las clases, en la medida en que se transformen en partícipes indispensables del proceso y en creadores de sentido, para así desarrollar esa curiosidad necesaria, logrando que el aprendizaje deje huellas. Pequeñas marcas mnémicas que se activarán con el correr de los años, en las diferentes actividades y momentos que vayan atravesando, que los remita a esas experiencias vividas en su paso por la escuela.

Se trataría de un diseño innovador, ya no lineal, ni secuenciado, que iría dejando “pistas para el autodescubrimiento”. Un diseño flexible, basado en acuerdos, cuyo abordaje no necesariamente apuntaría a la búsqueda de una única solución, ni de la mejor, sino de las múltiples posibilidades que existen para llegar al verdadero conocimiento. Una línea de abordaje que implicaría lograr la inmersión de quien aprende, generando conciencia de su poder de elección ante las alternativas que se proponen y las consecuencias de las mismas.

Retomando nuevamente a Maggio (2018), ella sostiene la importancia de “construir propuestas en las cuales los estudiantes puedan ser actores críticos y activos en conversaciones públicas, en las que el conocimiento no se repite, se crea, y las obras, en el devenir de esos diálogos, mutan” (p. 83)

De esta manera, la figura docente enmarcada en este nuevo cuerpo-formato, en este escenario cambiante y diverso, cobra sentido a partir de una versión creadora y creativa. Ya no como un depositario de saberes propios que necesita expulsar desde el frente del aula para que sus alumnos autómatas registren, sino como un guía de ese autodescubrimiento personal de aquellos que, a la vez que aprenden, irán descubriendo esas pistas, esas señales que dejarán marcas, que los ayudarán a autodefinirse. Incentivar este tipo de mecanismos tal vez promueva que, del hartazgo ante los múltiples formatos y canales por los que habitualmente consumen información, los alumnos sientan la curiosidad de saber qué es lo que vendrá en el capítulo siguiente, en la clase que viene, en la próxima entrega.

Por último, y tomando como ejemplo la IA presentada en Westworld mediante aquellos anfitriones que lograron trascender el umbral entre la máquina y el ser humano, logrando casi una hibridación perfecta, nos

lleva a pensar que este paradigma (que se asemeja al ser mitológico del centauro, mitad hombre y mitad caballo) que surge del cruce entre algoritmos y poesía puede ser un muy buen modelo, para el uso e integración de las tecnologías, que la educación estaría necesitando.

En otras palabras, la propuesta surge de la necesidad de superar la dicotomía entre tecnología sí o tecnología no, o de simplemente seguir haciendo lo mismo de antaño, en cuanto a formas de enseñar y aprender bajo un modelo pedagógico estructurado, lineal, programático. Con ello no queremos decir que toda programación sea innecesaria, de hecho, y para trazar un puente con la serie, es gracias a los recuerdos de las vidas pasadas que ciertos anfitriones logran escapar del laberinto del automatismo. De la misma manera, creemos que la escuela puede y debe cumplir una función de formación, de “programación”, pero no en un sentido estructurante, sino en uno emancipatorio. Esto significa, no desechar todo lo logrado en materia pedagógica, sino tomar lo mejor de ella, al modo de memorias, pero con una mirada renovada que pueda dar sentido a la enseñanza y al hecho de aprender. Una programación o propuesta que supere lo esperable con respuestas prefabricadas para pasar a aquello que nos sorprenda a partir de la generación de nuevas respuestas o nuevas preguntas que expandan el aprendizaje, la capacidad de entender al mundo y la generación del libre albedrío. Así como sucedía en la serie que algunos anfitriones primero veían un mundo y luego, gracias a los aprendizajes y experiencias adquiridas, lograban ver otro, poder también pensar propuestas donde el rol dentro del mismo se vea interpelado como sujetos activos, donde el quién soy le puede ganar al quién quieren que sea.

Como docentes debemos recuperar e incentivar el sentido de conocimiento del mundo en general, con su historia y su ciencia, pero además promover el sentido del autoconocimiento, invitando a que las subjetividades puedan contribuir a dar sentido al contenido que se les enseña, poniéndolo en cuestionamiento bajo una mirada crítica, evitando el dogmatismo pedagógico. Aquí es en donde podemos hablar de la poiesis, entendida como un hacer, obrar o producir de modo creativo, que al igual que en el arte, libera y despliega las subjetividades. Tal es la forma en la cual sentimos que debería seguir la escuela a la hora de formar ciudadanos

para un mundo globalizado, que tiende a la sistematización algorítmica en todos los ámbitos. Por ello la preparación debería incluir no solamente la cuestión “algorítmica” para despertar el juego del conocimiento y la solución eficiente, sino también y sobre todo la poética, apelando al llamado de la sensibilidad por el otro, la empatía, y la responsabilidad ético-política. Comprometerse con la emancipación de ciudadanos que no desean ser meros anfitriones.

Orientaciones para las prácticas

“Ser creativo no es llevar anteojos de colores sino ver la realidad con nuevos ojos y ser capaz de encontrar problemas y soluciones que otros no han visto”.

Cristóbal Cobo

Pensar en el nivel secundario, en sus aulas, sus espacios, sus cronologías, su gradualidad, sus particularidades, sus habitantes, entre otros aspectos, nos invita a soñar, pensar, diseñar posibles futuros escenarios, tomando Westworld como inspiración.

¿Es posible alterar la idea que hoy tenemos del aula tradicional y pensar la escuela como un parque temático? ¿Podríamos trabajar propuestas de inmersión dentro de los espacios habituales, incorporando otros de modo disruptivo, en donde las paredes se transformen en recursos imaginarios que podrían llegar a desaparecer? ¿Es factible lograr estar en diferentes tiempos y espacios a la vez, realizando recorridos alternativos? Nuestros alumnos/as ¿están preparados/as para una especie de aventura en la que su propia elección sería la clave de acceso al conocimiento?, ¿estamos formando alumnos conscientes de sus capacidades y poder de elección, a partir de la asunción de roles específicos?, ¿nosotros docentes, estamos formados para funcionar dentro de esta lógica, como guías que podrían dejar señales para ser repensadas a

lo largo de toda la formación, dejando huellas en nuestros/as alumnos/as, de este proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿podemos diseñar nuevas herramientas a partir del trabajo colaborativo y por proyectos?

Frente a estas cuestiones podemos retomar los planteos de Serres (2013) “¿Qué transmitir? ¿El saber? Ahí está, en todas partes por la Red, disponible, objetivado. ¿Transmitirlo a todos? En este momento, todo el saber es accesible para todos. ¿Cómo transmitirlo? ¡Ya está hecho!” (p. 28). O los cuestionamientos planteados por Cobo (2016), retomando a Levy y Murname: “Si ahora las máquinas aprenden, desde la educación parece oportuno preguntarnos ¿qué debiésemos enseñarles a los que no son máquinas? ¿Cambia el sentido del aprendizaje y el valor del conocimiento?” (p. 16).

Moldear alternativas de estas características se presenta como una necesidad urgente, teniendo en cuenta “el cambio de los cuerpos y subjetividades” de los cuales habla Sibila (2012), en estas instituciones que empiezan a tejer redes, en lugar de levantar paredes (p. 8). Esto en un contexto en el que el mundo se ha convertido en un gran generador de individualismo de masas nunca antes conocido (Baricco, 2019, p. 219). ¿Cómo poder pensar propuestas que recuperen nuestra humanidad colectiva?

Se trataría de una resignificación de nuestras prácticas docentes, que abordaría la humanización de la tecnología, por un lado, y la buena tecnologización de los humanos, por el otro, abriendo nuevos escenarios de aprendizaje conjunto, enfocándonos en aquellos aspectos de la tecnología “que contribuyen a humanizar y no solamente a reducir a las personas a algoritmos y patrones de comportamiento” (Cobo, 2016, p. 17).

A partir de estos interrogantes, planteamos el desarrollo de propuestas que se inspiren en la **programación poética** donde como docentes podamos plantear un código básico, un conjunto de reglas básicas a modo de juego, que le permita a nuestros estudiantes realizar su aprendizaje a partir de recorridos propios, elegidos por ellos y ellas, en el que vayan construyendo y apropiándose de herramientas que posibiliten un mayor autoconocimiento y percepción de su rol en la sociedad, así como de sus formas y ritmos de aprendizaje.

Retomando la serie, qué mejor que poder pensar escenarios futuros cargados de presente donde se pongan en juego nuestra identidad, la toma de decisiones, el libre albedrío y el pensamiento crítico. Por eso consideramos que reconocer nuestra propia huella digital nos puede conducir a reflexionar y preguntarnos hasta qué punto somos nosotros quienes en verdad tomamos nuestras propias decisiones. Sería interesante pensar una propuesta donde los estudiantes escriban un diario, una suerte de trabajo etnográfico sobre la propia vida, registrando cuáles son las acciones a partir de las cuáles su propia huella digital se va construyendo. Que puedan preguntarse ante qué tareas o situaciones delegan la toma de decisiones en un algoritmo (programa, aplicación de celular, red social, etc.) e invitarlos a investigar sobre qué información personal es accesible para cualquier persona en la red.

De esta manera, conducirlos hacia una mirada de extrañamiento, de desnaturalización de acciones cotidianas en nuestra relación con la tecnología —y en las maneras de relacionarnos con otros mediadas por ella— realizadas de manera casi automática.

A su vez, tomando estas maneras de relacionarnos se podrían proponer recorridos que busquen revelar y/o analizar fenómenos sociales y culturales contemporáneos a través de un camino de autodescubrimiento, autopercepción y empatía. Así, por ejemplo, podemos imaginar temáticas no muy lejanas en el futuro donde las barreras de lo social y tecnológico se vuelvan cada vez más difusas. Entre ellas podemos destacar:

- Reconocimiento facial con IA;
- IA para otorgamiento de visas o permisos migratorios;
- Voto electrónico y poder ciudadano;
- IA y medicina.

Qué gran oportunidad sería poder imaginar un futuro distópico en el que todos los temores en torno a esa posible aplicación de IA se encuentren realizados. Si el tema se trabajase con asignaturas vinculadas al arte hasta podría convertirse en disparador para la elaboración de una obra más compleja.

Será un desafío pensar una inmersión en la cual las y los estudiantes puedan asumir el rol de un actor social que cuestione los intereses detrás del desarrollo de IA y que plantee interrogantes o consecuencias negativas que resultarían de la aplicación de IA en términos de profundización de prejuicios raciales, de clase, de género, entre otros. Y por qué no también roles que los defiendan, al estilo Delos de Westworld. ¿Todos llegarán a las mismas respuestas?, ¿qué nuevas preguntas pueden surgir?, ¿acaso nos deshumanizamos cuando delegamos decisiones humanas en las IA?, ¿qué formas de otredad y marginación existen en nuestra sociedad?, ¿se vería reforzada esa marginación por la aplicación de IA?, ¿surgirían nuevas otredades?

Por último, esto también permitiría pensar acciones a través de las cuales los alumnos imaginen iniciativas para evitar ese futuro distópico, rescatando los efectos positivos que podrían generar a la sociedad el uso de la IA. ¿Hay una legislación vigente que nos proteja?, ¿podemos perder derechos que gozamos en la actualidad o surgirán aquellos nuevos que deriven en nuevas normas o regulaciones?

En síntesis, hemos presentado un ejemplo de cómo pensar las prácticas de la enseñanza desde el campo de la tecnología educativa con un enfoque diferente, en el cual priorizamos la búsqueda propia y el autodescubrimiento, y donde el docente asumiría un rol de guía más que de instructor, en el marco de una propuesta inmersiva, con el afán, en términos de Maggio (2018), de que la clase sea una experiencia que merece ser vivida.

Referencias bibliográficas

Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Fundación Ceibal, Debate. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf

Kvitca, A. M. (1988). *Resolución de problemas con inteligencia artificial*. Buenos Aires: FCEN-UBA.

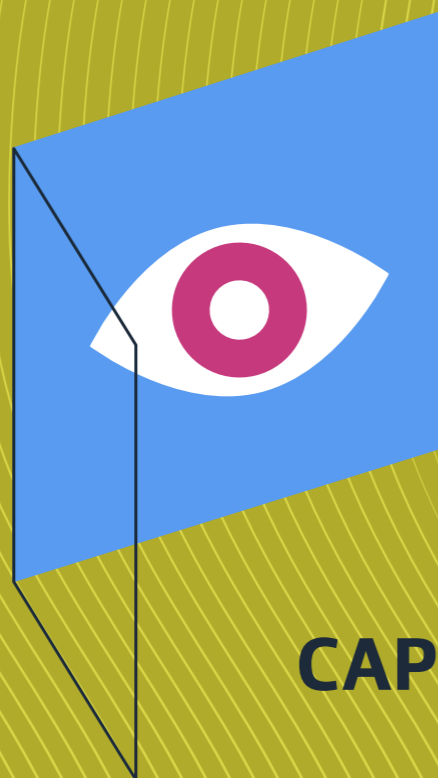
Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Nillson, N. (2001). *Inteligencia Artificial: una nueva síntesis*. Madrid: McGraw Hill.

Piscitelli, A. (5 de mayo de 2020). *Westworld en 10 hashtags. Primera parte*. Recuperado de <http://www.filosofitis.com.ar/2020/05/06/Westworld-en-10-hashtags-primera-parte/>

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

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.



CAPÍTULO 11

Sense8

Una pedagogía de la sensatez

*Alejandro Zarauza, Laura Sicardi, Ayelén Gándara,
Claudio Querol, Vanesa Calvitti, Cielo Seoane,
Zoe Riamonde, Penélope María Ricotti.*

Presentación

Sense8 es una serie original de Netflix que consta de dos temporadas (de doce capítulos cada una), la primera, estrenada en 2015 y la segunda, en 2016. Ambas fueron producidas por Marcus Loges, L. Dean Jones Jr., Alex Boden y dirigidas por J. Michael Straczynski, las hermanas Lana y Lilly Wachowski, Marcus Loges, L. Dean Jones Jr. y Alex Boden. La trama gira en torno a la conexión psíquica de ocho personas con experiencias, ideologías y culturas diferentes. Además, conlleva un desafío: observar más allá de las convenciones sociales vigentes y sus implicancias con quienes son diferentes de nosotros.

La serie resulta interesante, entre otras cosas, por los pasajes que realiza de un escenario a otro, interrumpiendo la linealidad espacial: Chicago, Mumbai, México (DF), San Francisco, Seúl, Londres, Nairobi, Reykjavik, Positano, Ámsterdam, Berlín y San Pablo. Sense8 es realmente ambiciosa en cuanto a locaciones, vestuario y producción en general, característica señalada como una de las causas que volvieron la serie económicamente inviable. Asimismo, habría estado pensada la realización de una tercera temporada, pero ya la segunda había sido terminada exclusivamente por presión del fandom.⁵⁸

En Sense8, los protagonistas, Will, Riley, Capheus, Sun, Lito, Kala, Wolfgang y Nomi, desconocidos entre sí, pertenecen a una especie evolucionada, distinta del *Homo sapiens*, denominada "*Homo sensorium*". Esta nueva especie, a simple vista indistinguible de la original, se diferencia por las conexiones sensoriales que son capaces de establecer sus integrantes. Los ocho personajes forman un clúster, o grupo de sensates y pueden comunicarse, sentirse, compartir conocimientos, pensamientos y habilidades. El clúster funciona como una comunidad inteligente, cuyos miembros pueden pedir ayuda y reemplazarse, llevando a cabo estrategias de resolución de conflictos e incluso de supervivencia insuperables por el ser humano contemporáneo.

⁵⁸ Véase: Robb. D. (2017). *Ted Sarandos & No-Hugs Jerry Seinfeld Talk Cinemas, 'Sense8' & 'The Get Down' Cancellations – Produced By*, disponible en <https://deadline.com/2017/06/jerry-seinfeld-ted-sarandos-netflix-produced-by-1202111017/>; Agencia EFE. (2017). *La serie "Sense8" se despedirá con un episodio especial de dos horas*, disponible en https://www.eldiario.es/cultura/serie-sense8-despedira-episodio-especial_1_3303831.html y Milenio digital. (2017). *¡Ganaron los fans! Sense8 regresa para contar su final*, disponible en <https://www.milenio.com/espectaculos/ganaron-los-fans-sense8-regresa-para-contar-su-final>. También se puede visitar los hashtags #RenovateSense8 y #BringBackSense8, y las cuentas @ClusterLatam y @Sense8.

Los sensates también pueden “visitar” a otros que integran grupos diferentes, aunque no pueden actuar a través de sus cuerpos. Si bien forman un conjunto heterogéneo respecto de sus creencias y formas de vida, cada uno es un fragmento de algo mayor y contiene un valor imprescindible para el grupo. La colaboración y el involucramiento en causas profundas para la construcción de la identidad propia emergen constantemente en la serie.

Los sensates se encuentran dispersos en diferentes países del mundo. Nacieron el mismo día y comenzaron a experimentar la conexión entre ellos cuando su madre, Angélica, sensate proveniente de otro clúster anterior, los dio a luz como grupo. Posteriormente, ella se suicida para protegerlos de Whispers, un villano que forma parte de la *Biologic Preservation Organization* (BPO) y tiene como objetivo cazar a otros sensates. Este evento es sentido y experimentado por los ocho, al mismo tiempo. El grupo considera crucial este suceso e intenta descifrar el significado de esa relación a lo largo de toda la trama, mientras es acechado por este perseguidor.

La historia está narrada de forma tal que sigue el mismo devenir de las conexiones entre sensates y profundiza, además, la subjetividad de cada personaje, sus experiencias previas y el modo en el cual viven y sienten las directrices del mundo actual. Sucede que ante la existencia de los sensates, diversas instituciones ponen en práctica dispositivos y dinámicas de exclusión, discriminación, vigilancia y control de la alteridad. Lo desconocido e incomprensible en Sense8, representado por los sensates, es peligroso para los homo sapiens, incluso desde una perspectiva científica.

El discurso de la “normalidad” se ve desafiado por esta nueva especie, fruto de la evolución. Sense8 interpela las estructuras sociales anquilosadas y las descoloca, dando lugar a formas de ser polisémicas que deben ser interpretadas, necesariamente, a la luz de los nuevos sentidos. Al mismo tiempo, propone la búsqueda de la identidad a partir de la pregunta “¿quién soy?”⁵⁹. La multiplicidad de respuestas que podrían surgir puede sintetizarse en las palabras de los sensates,

59 Véase, Temporada 2, Capítulo 2
¿Quién soy?

durante el segundo capítulo de la segunda temporada, cuando ofrecen su respuesta: “Supongo que soy lo mismo que tú. Ni mejor, ni peor. Porque nadie fue ni será jamás exactamente igual a mí ni a ti”. El punto en común es la condición humana.

La diversidad y la otredad son marginadas en la sociedad actual. Aunque se presenten como modernas e igualitarias, esas alteridades también son el mayor factor de riqueza que podrían tener los *homines sensoria*. La serie aborda el reconocimiento de derechos: la lucha de varias minorías queda al descubierto de una manera explícita y descarnada. La especie *homo sensorium* no agota las formas de exclusión, es más: las reproduce.

Sense8 exhibe temas de actualidad: la discriminación laboral de un actor por ser homosexual, el machismo que violenta a un personaje secundario, la violencia institucional que involucra a todos, los problemas que tienen los habitantes de países muy pobres para acceder a una medicina no adulterada, la intolerancia hacia la presencia o ausencia de una religión, el maltrato infantil en el seno de una familia, la lucha de las personas transexuales, entre otros. La serie de las hermanas Wachowski revela la discriminación y sus consecuencias negativas de manera variada, en suma: nos interpela en todas y cada una de sus entregas. ¿Cuáles son las nuevas formas de vida posibles? ¿Qué prácticas disfrutaban los jóvenes hoy y con cuáles sufren? Ante todo, el foco está puesto en la forma de vincularse. ¿Quién o quiénes y por qué establecen el “cómo”?

Proponemos a continuación una serie de dimensiones para el análisis de la serie en relación con las prácticas de enseñanza. Desarrollará el tema de la corporeidad en relación con el espacio habitado, para abordar luego la cuestión de la otredad, la empatía y la construcción colectiva. Estas dimensiones se consolidan como tópicos recurrentes en la serie y permiten establecer un marco para la reflexión sobre el quehacer docente.

Corporeidad y espacios: un mundo... ¿Un cuerpo prescripto?

En un mundo donde los cuerpos se invisibilizan y las minorías reclaman permanentemente sobre las violaciones de derechos que se ejercen sobre la corporeidad, Sense8 ubica en un primer plano a los cuerpos, que son los que permiten que las conexiones ocurran. En términos de Foucault (1992) el cuerpo se configura como el espacio donde transitan la comunicación y el conocimiento, pero también es atravesado por las determinaciones del poder (p. 153 y ss.).

En el plano social y cultural encontramos distintos testimonios que visibilizan los avatares de los cuerpos contemporáneos. En la nota de Brodersen (2020), Spike Lee, un emergente en el campo audiovisual, afirma: "...estamos viendo esto una y otra vez. Esto es lo que sucede, la muerte de los cuerpos negros. En eso está basado nuestro país...". El movimiento feminista nos brinda otro enfoque: "mi cuerpo, mi decisión". En diferentes situaciones económicas y laborales surgen emprendimientos de teletrabajo no reglamentados que tienden a la desaparición física de los cuerpos y dan lugar a la invisibilización.

Sense8 presenta una construcción colectiva de los cuerpos en un contexto de invasión de los algoritmos, del uso de los mismos a través de *influencers*, *instagrammers*, y el *big data* artificial. Se trata de la narrativa humana contemporánea que describe Carrión (2011), movilizada por noticias creadas por trolls, la acción y preferencia política manipulada por las redes. Los cuerpos sufren ante los mandatos sociales que los atraviesan. No son cuerpos superficiales, no pueden ser llenados por publicidades plagadas de exuberancias efímeras, no son cuerpos dominables por la Matrix. La serie propone una corporeidad sabia, deseante, consciente de sí misma y respetuosa de los otros cuerpos, profunda, sensible y colectiva.

Esta manifestación de los cuerpos, que son también de otros, alude a la diversidad, a las diferentes formas de sentir y amar y de atravesar el dolor, las alegrías y las tristezas a través de los otros, como una forma de habitar el propio cuerpo a través de la construcción de un nosotros.

Los cuerpos se sumergen en una realidad disímil, en ocasiones reconfigurada por la ciencia ficción y por el arte. Personajes humanoides como “Max Headroom (1987)”; el “Agente Smith de Matrix (1999)”; “Matrix recargado (2003)” y “Matrix revoluciones (2003)”; bandas musicales como Gorillaz, los animés de Japón que cobran vida en conciertos... También hay evoluciones de robots andróginos etéreos, cyborgs, dioses hechos a imagen y semejanza. Los sensates constituyen otro ejemplo. Y, en la actualidad, un virus que nos recuerda la necesidad del calor en la cara, la presencia de los cuerpos.

En relación con lo anterior, podemos retomar lo que Sadin señala en la entrevista realizada por Febbro (2020):

El transhumanismo postula la idea de que Dios no terminó la creación, que el mundo está lleno de defectos y que el primer vector de esos defectos somos nosotros, usted, yo, los seres humanos, que no serían más que desechos, que estarían constituidos por una falibilidad fundamental. Las tecnologías exponenciales tienen entonces esa misión: reparar los defectos. Ese es el sueño del hombre perfecto.

Frente a nuestra imperfección, lo colectivo, representado en el *clúster* sensate, ¿sería una alternativa de perfección humana? Ante la inteligencia artificial presente en las otras series, acá estamos frente a una inteligencia emocional o somática aumentada, netamente humana, que se presenta como *homo sensorium*, es decir, soy en tanto cuerpo completado por otros cuerpos. Es interesante señalar que la narrativa de Sense8 fue retomada por sus seguidores y fans, para materializar la continuidad de la serie. La participación de estos grupos representó a los cuerpos domando algoritmos. Un actor encarnó la necesidad de hacer “ruido” para que la serie continúe y personas reales alrededor de todo el mundo concretaron el reclamo que había sido dado de baja por los números.⁶⁰

60 Ibid.

Aparece representado un proceso real, que tiene que ver con las conexiones de los cuerpos en el espacio. Cuerpos de actores o fans en escenarios naturales diversos, que apelan a la sensibilidad en contexto e interactúan sobre un relato de forma diferente, constituyen una apuesta y una expectativa máxima para todos. A dicha apuesta, las hermanas Wachowski, desde su lugar de creadoras y directoras, le imprimieron una fuerza mayor, al proponer una visión del mundo más justa, también atravesada por experiencias de vida personal.

Uno de los rasgos distintivos de esta serie es que las escenas se desarrollan en distintas ciudades del mundo y se integran en la realidad de cada una de estas urbes. Las ciudades forman parte de la historia que se construye y se escribe en torno a ellas. Elementos y eventos locales, cuerpos de actores y no-actores, sucesos que marcan esta época y se proyectan a nuestra realidad contemporánea, estructuran la trama. La técnica de filmar en diferentes lugares posibilitó la integración de realidades muy diversas. Esta característica le permitió a Sense8 tratar temas fuertes y estructurar una trama interesante alrededor de ellos.

Antes de cerrar este apartado, recuperaremos algunas ideas que tienen que ver con las manifestaciones de la corporeidad en los diferentes espacios sociales, en particular en la escuela. En este sentido nos preguntamos qué sucede con los cuerpos en las instituciones educativas. En el plano escolar, se ha perdido el debate acerca de la domesticación de los cuerpos y su entramado con el ejercicio de poder, particularmente visible en el momento de creación de los sistemas educativos nacionales, en los que los cuerpos debían ser preparados para el trabajo automatizado y sistemáticamente controlado en las fábricas (Foucault, 1989, p. 140). Hemos naturalizado aulas donde los cuerpos se hacían, o en todo caso, los retiramos detrás de la pantalla con modalidades formativas mediatizadas, pero son dos formas de un mismo movimiento de borrado de lo materialmente conocido, donde los algoritmos siguen funcionando con “tracción a sangre”. La imposibilidad de ver se torna necesaria para proteger el cuerpo. Se trata de una manifestación más de la desconexión para evitar la manipulación que hacen otros del propio cuerpo y el riesgo que implica para el cuerpo colectivo.

Sense8 nos muestra que hay otros caminos posibles para transitar las diferencias; su reconocimiento es el primer paso para visibilizarlas y enriquecernos como seres humanos.

Empatía: identidad en el ensamble

En varias oportunidades⁶¹ en la serie aparece la pregunta “¿Quién soy?”, sobre la identidad y la multiplicidad de respuestas que se resumen y concluyen en: “Supongo que soy lo mismo que tú. Ni mejor, ni peor. Porque nadie fue ni será jamás exactamente igual a mí ni a ti”. Campbell (2014) dice que “en su forma viva, el individuo es necesariamente sólo una fracción y una distorsión de la imagen total del hombre” (p. 210).

Sense8 nos muestra que conectarse y compartir con otro posibilita una articulación única que funciona desde lo colectivo y el conjunto, donde los diferentes componentes se van entrelazando para crear una identidad singular, que es individual, pero al mismo tiempo grupal. La propuesta de vida está basada en la convergencia y la colaboración desde las diversas miradas posibilitando una polifonía de experiencias que dan lugar a un andamiaje particular para aprender y crecer junto con otros.

Comparten ante todo un mito de creación, la forma en la que fueron concebidos por Angélica, la madre del clúster. Este colectivo, como ensamble, cobra fuerza y sentido a partir del ejercicio de la empatía. Sensibilizarse ante las vivencias de otros cuerpos, si bien es posible y real para la especie *homo sapiens*, es mucho más fuerte a partir de la red sensorial y cognitiva que los sensates poseen. En ambos casos se manifiesta una fuente potente para el aprendizaje. Una especie distinta de empatía, de conexión más profunda donde se comparten las emociones del otro con toda la corporalidad y los sentidos.

Imaginemos esta conexión en las instituciones educativas, donde quienes la conforman puedan sentir a otros y sentirse con otros. ¿Cuánto cambiarían las prácticas de enseñanza? Traspasar el vacío de la utilización de categorías que no son acompañadas por ninguna actuación y darle cuerpo, desde la

61 Véase, el capítulo 2 de la segunda temporada titulado “¿Quién soy?”; el capítulo 10 “Si el mundo es un escenario, la identidad no es más que un disfraz” de la segunda temporada; y el capítulo 10 de la primera temporada, titulado “¿Qué es ser humano?”.

conexión empática. Si bien Campbell (2014) habla del héroe individual, también menciona el camino del héroe como grupo; las victorias no pueden ser individuales. La victoria es necesariamente global, con todos (p. 214).

La conformación de un grupo con conciencia mutua, dejando de ser cada uno una individualidad, con historias distintas que encuentran puntos en común y que establecen relaciones de colaboración, sirve como punto de partida para reflexionar sobre lo que sucede en el interior de las instituciones educativas en general y en las aulas en particular. Los sensates se configuran como una expresión colectiva que deja al descubierto muchas cuestiones que la sociedad no quiere enfrentar. No se puede desconocer la totalidad porque, en definitiva, la plenitud de los seres humanos no se va a encontrar en cada individualidad, “sino en el cuerpo de la sociedad como un todo” (Campbell, 2014, p. 210). De esta manera, interpelan a una sociedad que se niega a mirar aquello que le resulta intimidante por ser diferente, resultando en un llamado a ser en plenitud como personas, pero también a habitar el mundo desde otro lugar, poniendo énfasis en aquello que nos une y no en lo que nos separa.

La otredad, entre la diversidad y la discriminación

Para Sense8 no hay una especie humana única con sus potencialidades y defectos, existen los *homo sapiens* y los *homo sensorium*. La narración nos muestra que, de forma algo confusa y poco estudiada, en el pasado, los *homo sapiens* aplicaron el genocidio para terminar con los neandertales. La otredad debía ser erradicada, ante la presencia de un grupo que comenzaba a presentar su predominio. Aquí hay un precedente del intento de exterminio que los *homo sapiens* ejercen sobre los sensates, quienes al mismo tiempo experimentan diariamente varios tipos de discriminación social. A través de las historias personales de los sensates, se hace un muestreo profundo de la discriminación ejercida a partir de preceptos socio-culturales, la orientación sexual, género, nacionalidad, religión o estatus socioeconómico. No queda nada afuera de la corrección política.

A lo largo de la trama, los sensates comprenden que se puede elegir, que honrar el deseo es valioso. La idea de que hay otras opciones distintas desarma estereotipos. Los personajes de Wolfgang y Raja, por ejemplo, no se enojan al verse enamorados de la misma chica. Reaccionan de una forma muy distinta a la esperada y no se ponen celosos. La otra opción no se limita a “tolerar” lo distinto, sino que espera lo diferente y lo celebra.

Esa espera y celebración de lo diferente da cuenta de cómo se entiende la hospitalidad. La hospitalidad funciona según la forma de la reciprocidad, en la cual cada huésped es indistintamente quien recibe o quien es recibido; y donde cada uno puede ser extranjero a su vez. Por la hospitalidad, quien está separado, quien es diferente se convierte en acogido, integrado, incluido en una comunidad. La hospitalidad es el acto de unir el individuo a un colectivo y se opone en todos los aspectos al acto de exclusión (Lévy, 2004, p. 25).

Teniendo en cuenta que ese otro aparece como alguien que sabe cosas que yo no sé. Ese otro ya no es un ser horrible, amenazador, sino que, como yo, es un otro que ignora mucho y domina ciertos conocimientos. Representa una fuente de enriquecimiento posible de mis propios conocimientos, puede aumentar mis potencias de ser y eso por el hecho de que difiere de mí. Al asociar nuestras competencias docentes con las suyas, haríamos mejor juntos que si nos quedáramos separados (Lévy, 2004, p. 18).

Construcciones colectivas

La construcción colectiva es una de las premisas que sostiene la trama de la serie. En cada uno de los apartados anteriormente desarrollados la tensión entre los logros y experiencias individuales y las potencialidades del grupo emerge como recurrencia, se transforma en un hilo conductor para la historia. Hay algo del orden de la conformación de un colectivo que en la serie se desarrolla.

En un principio, los sensates son un grupo de personas conectadas de una forma que no comprenden y conforme avanzan los episodios, empiezan a conformarse como clúster, como colectivo con características que les definen como tales, trabajan de manera cooperativa, y diferenciadas de otros colectivos e individuos aislados.

La red sensorial de conexiones compartidas (corpóreas, empáticas y diversas) que une a los sensates, además de funcionar como un andamiaje para el aprendizaje individual de cada miembro, otorga transparencia a las decisiones tomadas ante diferentes situaciones. La mejor elección posible es la que se logra desde el consenso de todos sus integrantes o al menos de la mayoría de ellos. Poniéndose en juego de esta manera, se trata de una inteligencia colectiva que debe ser comprendida aquí en su sentido etimológico, es decir, trabajar en conjunto (*inter legere*) como punto de unión no solo de ideas sino también de personas, “construyendo la sociedad” (Lévy, 2004, p. 17).

El vínculo empático con los otros se sustenta en la idea de cooperación. Los personajes aportan a lo colectivo desde sus individualidades y reivindican las diferencias, aunque esto no fuera motivo de distanciamiento, sino, por el contrario, diera lugar a vínculos estrechos, conscientes y comprometidos. En este punto se unen cooperación y empatía: se puede cooperar con otros porque los sensates son capaces de funcionar en conjunto. Sennett (2012) señala que “... la afirmación «todos somos básicamente iguales» expresa una visión del mundo que busca la neutralidad. El deseo de neutralizar la diferencia, de domesticarla, surge [...] de una ansiedad relativa a la diferencia, que se entremezcla con la cultura económica del consumidor global ...” (p. 22). Si se sigue esta tendencia a la neutralidad, no hay cooperación posible, porque el impulso a cooperar con el otro se desdibuja.

A lo largo de la trama, los personajes descubren que cada uno de los grupos de sensates funcionan como una comunidad inteligente, que a su vez puede comunicarse con otros grupos en busca de un bien mayor, y esto es percibido por los *homo sapiens* como una ventaja sobre sus capacidades y posibilidades de acción, que son fragmentarias y no consiguen la sinergia lograda por los sensates.

La serie posiciona a la mentira y al ocultamiento como el factor de supremacía del *homo sapiens* tanto a nivel individual como grupal. Los rasgos de empatía, inclusión, transparencia de las intenciones y acción colaborativa, posibilitan la construcción de una sociedad más igualitaria y altruista. Nos mueve a reflexionar sobre nuestras acciones frente a un otro que es necesariamente diferente y puede ser visto como amenaza o como compañero: he aquí la apuesta por y hacia la construcción colectiva. Las dos visiones dicotómicas del mundo y de la vida constituyen una constante en las dos temporadas de Sense8. Y en medio de esta complejidad y en la necesidad de tomar posición, se vuelve permanentemente al relato sobre el mito de origen del grupo: la madre que se suicida en una iglesia en ruinas, en un suburbio de Nueva York. La simbología religiosa, presente en el templo abandonado, funcionaría como un “nuevo pesebre” para este sujeto colectivo: el clúster.

Aportes para las prácticas educativas

Como hemos señalado, la serie moviliza a los espectadores. Los ejes presentados que consideramos como los más potentes de esta ficción son retomados para pensar la experiencia educativa y el diseño de propuestas didácticas significativas, tanto en términos del vínculo posible de entablar con la realidad contemporánea, como en la práctica de articulación auténtica con los contenidos curriculares.

Reinventar la práctica escolar nos permite explorar nuevas herramientas y diseños; en ese camino, reconocer la potencialidad de incorporar objetos culturales que se manifiestan en series tales como la que motiva este trabajo y que nos impulsa a tender nuevos puentes con el conocimiento, con los otros y con nosotros mismos.

En este sentido, partimos de la pregunta por la corporeidad y nos proponemos que tome cuerpo una

pedagogía colectiva que obtenga sinergia del contexto sociocultural y resignifique la experiencia escolar. A partir de nuestras lecturas y de la reflexión a partir de las ideas presentes en Sense8 formulamos el siguiente interrogante: ¿Qué contribuciones podríamos recuperar de la serie?

¿El aula virtual puede funcionar como clúster? A propósito de la serie y del COVID-19, tenemos presente que el cuerpo es atravesado por la tecnología. El contexto presente nos muestra dos posibles realidades: docentes desconectados, fragmentados y desarticulados, frente a docentes que pueden estar temporalmente aislados, pero que logran articularse y establecer vínculos con otros, potenciándose a sí mismos y al entorno. Los profesores de los distintos niveles exigimos a los estudiantes el trabajo en grupo, como práctica recurrente. Sin embargo, este es un momento clave para mostrar que nosotros podemos trabajar unidos; las grietas en el cuerpo docente resplandecen muy claro en la niñez y en la juventud que nos contempla.

Ante esta situación, con Sense8 hemos visto el papel de una visión parcial, que, si bien conlleva una dificultad, muestra el refuerzo de los vínculos. Entonces, la actual crisis puede ser una oportunidad para confiar en otros, para animarse a cambiar, a hacer las cosas de modo diferente de aquello que nos impone la tradición. En esta crisis, las nuevas tecnologías pueden actuar como obstáculos que nos subyugan o aliados que nos potencian: de nosotros depende.

Una construcción colectiva que considere a los cuerpos, que repare en su cuidado y en el respeto por el ajeno, es necesaria en la escuela. Si bien estos lineamientos se encuentran en la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), no son precisamente los más trabajados⁶².

También se debe tener presente a las emociones, que juegan un papel fundamental en el vínculo con los otros. Este es uno de los aspectos que se han profundizado en los niveles inicial y primario a partir de cuentos como “El monstruo de colores”, de Anna Llenas⁶³, pero que se mantiene pendiente en el nivel secundario. La serie propone una metáfora de la desconexión del

62 "...Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos. (...) Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad. Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/ay de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión ...". En Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N.º 26.150*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>

63 Véase <http://www.annallenas.com/ilustracion-editorial/el-monstruo-de-colores.html>

aula, sentarse en el fondo para no ser visto. Carrión (2011) señala la desconexión como clave para sobrevivir en el caso de Galáctica, en los ochenta (p. 12). Sin embargo, Sense8 propone vernos juntos, dejar que otros sean nuestros ojos. Uno de los puntos fundamentales es el vínculo, ¿qué es lo que tanto dificulta la continuidad de los estudios en los estudiantes? La falta de la mirada docente, una mirada que los acompañe. Para construir su subjetividad, los niños y los adolescentes necesitan ser vistos por sus pares y en la escuela esa mirada es sostenida también por los docentes. Además, hoy podemos ver “el más allá” del aula a través de la pantalla: estudiantes en contexto familiar, la realidad supera a la ficción con los escenarios cotidianos.

La desigualdad queda expuesta en los cambios bruscos de espacio social y nos invita a conocer cada historia desde la realidad, no desde una escenografía. Por eso la propuesta es trabajar lo vincular en la distancia, hablar con los jóvenes para saber qué sienten, cómo viven esta situación, cuáles son sus preocupaciones y sus angustias, qué les alegra. Abrirnos como docentes a la expresión de las emociones de los estudiantes, verlos en profundidad, dar cuerpo a una real enseñanza situada.

La otredad que nos muestra Sense8 interpela también a la escuela y su tratamiento de la diversidad. La institución escolar también necesita abrir sus puertas a problemáticas actuales de discriminación, siempre desde un abordaje conectado con la realidad, es decir, conectarnos con el afuera para poder entender realmente cada problemática que se quiera abordar. Los acuerdos institucionales de convivencia⁶⁴ son un espacio donde debemos trabajar la diversidad. Un acuerdo que implique un trabajo verdaderamente conjunto por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa y se renueve periódicamente de ser concretado hoy, de acuerdo con la normativa vigente, en todas las instituciones educativas.

Jackson (1999) habla de las enseñanzas implícitas. Todo lo que ocurre en el aula forma parte de un entramado complejo, que debe ser revisado a la luz de las prácticas de la enseñanza. Hay que ser minucioso en su observación para capturar dichas prácticas como objeto de estudio. Sense8

64 Como ejemplo, puede consultarse el documento elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) de la Prov. de Buenos Aires, disponible en http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/aportes_construccion_aic.pdf

puede inspirarnos para transformar nuestra mirada sobre el entorno y nuestra práctica. ¿Qué nos enseña la diversidad presente en esta serie? ¿Cómo reaccionamos ante las diferentes realidades y formas de ser? ¿Qué aspectos de nuestra práctica debemos fortalecer para generar empatía y respeto por las diferencias? Como ya se mencionó, la Ley sobre la ESI nos invita a abrirnos a la diversidad. Un ejemplo concreto en la escuela se encuentra en la no observancia de la identidad de género y las elecciones de nuestros estudiantes en las formas de nombrarles. Otro ejemplo es la separación de varones y mujeres en las listas de estudiantes. El reconocimiento de otros y de uno mismo a partir de la diferenciación entre nosotros y ellos.

Sense8 da cuenta de la interculturalidad y ciudadanía planetaria cuando presenta las realidades de sus protagonistas en diferentes partes del mundo globalizado e hipercomunicado. Hablamos de una sociedad del reconocimiento. Además de estas características, nos encontramos sumidos en un tiempo de exacerbación de las contradicciones entre pueblos y naciones, en el que asistimos al resurgimiento del racismo y a cierto triunfo del individualismo. Por todo esto, resulta fundamental educar para que se viva en el mundo de la diferencia y de la solidaridad entre diferentes. La escuela necesita preparar al ciudadano para participar en una sociedad planetaria. Al mismo tiempo, tiene que ser local como punto de partida, internacional e intercultural como punto de llegada (Gadotti, 2003, p. 50).

En tal sentido, la serie inspira a educar para la ciudadanía planetaria, ya que la misma supone el reconocimiento de una comunidad global, de una sociedad civil planetaria. Continuando con Gadotti (2003), las exigencias de la sociedad planetaria deben ser trabajadas pedagógicamente a partir de la vida cotidiana y de las necesidades e intereses de las personas (p. 102).

Por otro lado, las tecnologías han posibilitado que se produzcan notables semejanzas en la tecnosociabilidad (Castells et al., 2007: 226, como se citó en Canclini, 2011, p. 5), es decir, en las nuevas maneras de ser, nuevas cadenas de valores y nuevas sensibilidades sobre el tiempo, el espacio y los acontecimientos culturales. Aún en lenguas diferentes, el habla y la escritura juveniles se caracterizan por modulaciones lingüísticas compartidas, presentan códigos estilísticos y de autorreconocimiento semejantes.

De esta manera, al concebir el conocimiento en relación con los desafíos de la interculturalidad, intensificada entre culturas, llegamos a pensar en una sociedad del reconocimiento (García Canclini, 2011, p. 6). Desde esta lógica, Sense8 pone en diálogo a protagonistas de clases y costumbres diversas, en el cual los personajes intercambian sus posiciones y, donde lo que mueve la trama, continuando con García Canclini, es el drama del reconocimiento (p. 7).

Por último, el trabajo de la empatía en la escuela implica profundizar prácticas de aprendizaje que no solo se centren en los conocimientos, sino también en un ejercicio de construcción del saber que incluya las voces de los grupos y sus realidades. El reconocimiento de otros y de uno mismo en el ensamble a partir de la diferenciación entre nosotros y ellos al mismo tiempo, habla de comunidad, de comunicación horizontal, de códigos, de trabajo grupal y colaborativo, entre otras cuestiones.

La pregunta por la construcción de la identidad individual en y desde lo colectivo, basándose en la empatía en el aula, también nos dirige a pensar si el codiseño podría colaborar en ello. ¿Qué elementos contribuirían? ¿Los podemos encontrar en las aulas? ¿Los debemos construir porque no existen en las aulas? ¿Qué aportaría a un clúster? Sobre el rol docente, ¿cuán abierto está al codiseño de la clase? ¿Cuál es el costo de la inclusión de los estudiantes y sus individualidades heterogéneas en una clase, un grupo o ensamble? Docentes y estudiantes se convierten en productores, investigadores, seleccionadores de contenido, ¿qué roles pueden tener los jóvenes en una clase? ¿Qué participación tienen en el diseño del currículum y de las prácticas?

La diversidad y la inclusión fueron muy costosas, hasta para la serie, tal como ocurre con el acceso a las tecnologías en la educación, en las escuelas y, aún más, en el contexto de pandemia. Sin embargo, cuando gritamos juntos, nuestro grito se oye más fuerte. En este sentido, los buenos relatos son capaces de transformarnos y Sense8 podría ser un buen punto de partida para reinventar lo que sucede en el aula, para darle un sentido más inclusivo a nuestra práctica. La serie nos impulsa a sensibilizarnos y a negar rotundamente la neutralidad frente a la discriminación. Debemos tomar una postura, y asumir que lo que construimos puede chocar con lo establecido en el orden existente. Y esto implica también revisar prácticas

reconocer la existencia de los sentimientos, de lo que somos realmente, y que a veces es distinto de lo que mostramos, porque *simular no es vivir*.

Otro aspecto posible de trabajar, como sostiene Lévy (2004) es que si entendemos al prójimo como una fuente de conocimiento (p. 19), yo también, cualquiera que sea mi situación social circunstancial, cualquiera sea el juicio que la institución escolar haya pronunciado sobre mi persona y mi rol profesional, yo también soy para otros una oportunidad de aprendizaje. Por mi experiencia de vida, por mi trayectoria profesional, por mis prácticas sociales y culturales y puesto que el saber es co-extensivo a la vida, ofrezco recursos de conocimientos a una comunidad.

¿Cómo trabajar constructivamente la diversidad? ¿De qué manera se pueden generar procesos vinculares que nos permitan conocernos para aceptarnos? ¿Qué rol asumen los docentes ante el desafío que implica trabajar con la inclusión como eje? ¿Cómo corrernos de las prácticas costumbristas para generar espacios de intercambio genuinos, como forma de apropiarnos del espacio-escuela? ¿Las redes, Internet y las TIC potencian la conformación de conciencias mutuas y colectivas?

De manera provisional, y luego de este breve recorrido de lecturas, motivadas por las prácticas participativas, en el marco del Seminario “Narrativas de la ficción televisiva, las propuestas inmersivas y las prácticas de enseñanza rediseñadas” de la Maestría en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires) y con el material aportado por el trabajo de las hermanas Wachowski, concluimos este trabajo con la siguiente afirmación:

Los docentes podemos constituirnos como “clústeres” que demos a luz a otros estudiantes, que se enriquezcan con experiencias sensibles, mediante una construcción grupal que parta de la situación actual y reinvente sus prácticas como un cuerpo con una inteligencia colectiva. En síntesis: una pedagogía de la sensatez.

Referencias bibliográficas

Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N.º- 26.150*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>

Brodersen, D. (7 de junio de 2020). *Spike Lee estrena película en Netflix, en medio de las protestas antirracistas*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/270104-spike-lee-estrena-pelicula-en-netflix-en-medio-de-las-prot>

Buenos Aires (Provincia). Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Aportes para la construcción de los acuerdos institucionales de convivencia en la Educación Secundaria. Documento de trabajo*. Recuperado de http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/aportes_construccion_aic.pdf

Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras*. Psicoanálisis del mito. México: Fondo de Cultura Económica.

Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Madrid: Errata Naturae.

Febbro, E. (24 de mayo de 2020). *Eric Sadin: La pandemia fue como una burla a nuestra voluntad de controlar todo*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/267792-eric-sadin-la-pandemia-fue-como-una-burla-a-nuestra-voluntad>

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

———. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Canclini, N. (2011) *De la sociedad de la información a la sociedad del desconocimiento*. Versión Nueva Época, 27. 1-11.

Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

Sennett, R. (2012) *Juntos: rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

