

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación  
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN  
RED DE EDITORIALES  
DE UNIVERSIDADES  
NACIONALES

ISSN 2313-934X

SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA

Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar

Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. Artículo de Miriam Kap. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-22. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes

New arrangements in the field of didactics: mediations, subjectivities and emerging practices

Novos arranjos no campo da didática: mediações, subjetividades e práticas emergentes

---

### Miriam Kap

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

[miriamkap@gmail.com](mailto:miriamkap@gmail.com)

ORCID 0000-0002-3942-3364

**Recibido:** 2022-11-20 | **Revisado:** 2022-12-07 | **Aceptado:** 2022-12-18

## Resumen

El campo de la didáctica, como objeto de análisis y discusión, se expande a partir de las novedosas mediaciones y modos de construcción de conocimiento que se entrelazan junto a las prácticas y las subjetividades emergentes. Este artículo presenta la necesidad de reconocer el modo en el que las expansiones didácticas en redes, plataformas y dispositivos transforman la experiencia educativa e invitan a habitar procesos inmersivos en tramas culturales heterogéneas. Se abordan las tensiones que se producen en los diseños que involucran las ampliaciones de las prácticas de enseñanza en construcciones colectivas y considera las aproximaciones de múltiples lenguajes, así como tiempos y espacios alternativos para enseñar y aprender. Se propone dar lugar a la posibilidad de reconocer nuevos agenciamientos y perspectivas contrahegemónicas de la didáctica que discuten con las tradiciones, con las mociones que se imponen con pretensión normativa y con las omisiones que velan diferencias, desigualdades y exclusiones.

**Palabras Clave:** agenciamiento; colectivos; Didáctica; diseño; enseñanza; mediaciones

## Abstract

The field of didactics, as an object of analysis and discussion, expands from the novel mediations and modes of knowledge construction that are intertwined with emerging practices and subjectivities. This article presents the need to recognize the way in which didactic expansions in networks, platforms and devices transform the educational experience and invite to inhabit immersive processes in heterogeneous cultural fabrics. The tensions that occur in the designs that involve the amplifications of teaching practices in collective constructions are addressed and considers the approaches of multiple languages, as well as alternative times and spaces for teaching and learning. It is proposed to give rise to the possibility of recognizing new arrangements and counter-hegemonic perspectives of didactics that discuss with traditions, with the motions that are imposed with a normative claim and with the omissions that veil differences, inequalities and exclusions.

**Keywords:** agency ; collective ; Didactics ; design ; teaching ; mediations

## Resumo

O campo da didática, como objeto de análise e discussão, expande-se a partir das novas mediações e modos de construção do conhecimento que se entrelaçam com práticas e subjetividades emergentes. Este artigo apresenta a necessidade de reconhecer o modo como as expansões didáticas em redes, plataformas e dispositivos transformam a experiência educacional e convidam a habitar processos imersivos em tramas culturais heterogêneas. As tensões que ocorrem nas concepções que envolvem as ampliações das práticas docentes em construções coletivas são abordadas e contemplam as abordagens de múltiplas linguagens, bem como de tempos e espaços alternativos para ensinar e aprender. Propõe-se dar lugar à possibilidade de reconhecer novos arranjos e perspectivas contra-hegemônicas de didáticas que discutam com as tradições, com os movimentos que se impõem com uma pretensão normativa e com as omissões que velam diferenças, desigualdades e exclusões.

**Palavras-chave:** agência; coletivos; Didática; design; ensino; mediações

“Existen dos tipos de pintores: los que pintan lo que ven y los que son pintura ellos mismos. Yo me identifico con esos últimos”. (Alfons Borrell, entrevistado por Radio Web MACBA, 2015)

## Breve Introducción

En el marco de la necesidad de volver a pensar el campo de la didáctica y su objeto de estudio, atravesado por las múltiples mediaciones socio-técnico-digitales contemporáneas que lo enriquecen y complejizan, emergen algunas preguntas que se tornan relevantes para repensar los procesos de constitución del campo de la didáctica, desde un enfoque alternativo y crítico.

Conceptos como mutaciones, escenarios didácticos alternativos, expansiones didácticas o amplificaciones críticas se entrelazan con la posibilidad de hacer visibles nuevos agenciamientos colectivos del campo. Allí pueden percibirse apropiaciones que interpelan los modos en los que algunas tradiciones o inercias refuerzan mecanismos de exclusión, obturan las posibilidades de pensar procesos de enseñanza y aprendizaje desde otros espacios o invisibilizan las subjetividades emergentes, las nuevas formas de construir conocimientos, las habilidades críticas de los y las jóvenes o los modos inusuales de encuentros donde tiempo y espacio son parte de una construcción colectiva.

En este escenario, el presente artículo propone un recorrido que comienza con la pregunta acerca del objeto de estudio de la didáctica y los espacios de resistencia necesarios que permiten cuestionar, sin necesariamente impugnar, las tradiciones, interrogando los modos habituales de construir conocimientos relevantes. De este modo surge la idea de una didáctica indisciplinada, contrahegemónica que da cuenta de la necesidad de involucrar aspectos de la cultura tecno-digital de modo reflexivo y crítico junto a propuestas en diálogos con colectivos, que des-regulen la normatividad de los mandatos pero que, a la vez, permitan generar prácticas alternativas.

A partir de estas primeras consideraciones, damos lugar al abordaje sobre los cambios y mutaciones en las prácticas de enseñanza y avanzamos sobre la idea de mutaciones contingentes. Aquí surgen, también, reflexiones sobre los diseños, a la luz de escenarios didácticos alternativos que brindan la posibilidad de experimentar, a través de múltiples mediaciones tecnológicas, con alternativas no exploradas en los modos de construir, compartir y producir conocimiento de manera horizontal y rompiendo, por ejemplo, con las tradicionales jerarquías del saber, con los estereotipos de género, con las marcas culturales impuestas y naturalizadas.

Siguiendo el recorrido conceptual, abordamos las expansiones didácticas y las amplificaciones críticas como oportunidad de revuelta que recupera preguntas sobre los territorios, la desterritorialización, las presencias, las materialidades y la posibilidad de articular, en una praxis reflexiva, inmersiones en mundos simbólicos novedosos y cuestionadores de modos de producción lineales o rígidos. En este trayecto, y con la intención de favorecer las

problematizaciones, pusimos en cuestión dos conceptos que, de alguna manera, se encuentran instalados en los discursos docentes: la idea de prosumidor y la idea de curaduría.

Por último, damos cuenta de la perspectiva de una didáctica transmedia, junto al resquebrajamiento de la racionalidad instrumental, a través de las posibilidades que ofrecen las mediaciones tecnológicas como instancia posibilitadora de migraciones, movimientos, agenciamientos críticos y nuevas subjetividades entrelazadas con las prácticas de enseñanza alternativas que requieren de nuevas reflexiones y nuevos modos de nombrarlas.

La incipiente y necesaria aparición de estas inquietudes configura el corazón del artículo que, a modo de ensayo, entrelaza nuevos posicionamientos y preguntas que nos invitan a revisar el campo de la didáctica desde una perspectiva crítica, contrahegemónica y amplificadora.

### **La didáctica en un mundo cambiante: consideraciones sobre su objeto de estudio**

El campo de la didáctica fue constituyéndose, a lo largo de la historia, junto a múltiples aportes y perspectivas que le brindaron cuerpo, registros, sentidos y, por sobre todo, un nombre que fue adquiriendo diferentes formas, matices y conexiones con la realidad, con el sistema educativo y con el aula. En un enorme arco en tensión encontramos aproximaciones a la definición del objeto de estudio de la didáctica que la postulan, así, como el arte de enseñar a todos a través de un método con una fuerte impronta normativa, hasta posiciones teóricas o descriptivas complejas acerca de lo que sucede en las clases, con la enseñanza.

De manera esquemática identificamos, por un lado, investigaciones y conceptualizaciones implicadas en una visión positivista, con rasgos conductistas e instruccionales, con un fuerte acento en una mirada centrada en los objetivos y en la eficiencia, en los contenidos y en la evaluación como medición, con una pretendida neutralidad. Por otro lado, es posible constatar un desplazamiento desde la instrucción hacia el sujeto de aprendizaje, así como el compromiso político con las instituciones democráticas, que intentan poner en evidencia las problemáticas de la escuela tradicional y de sus métodos de enseñanza. Contemporáneamente, en el análisis didáctico se incorporan, además, otros ángulos que involucran la cultura, la narrativa, las contribuciones desde la etnografía y los actos de significado, así como procesos de compromiso social, comunicación horizontal, análisis del discurso pedagógico y las relaciones de poder que van involucrando el germen de espacios críticos y situados.

Se comienza a poner en evidencia que, aunque exista un fuerte vínculo entre la enseñanza y la didáctica, esa misma relación es siempre conflictiva y asume improntas desde un planteamiento instrumental con énfasis en los métodos de enseñanza, hasta un abordaje decolonial, que se va configurando de la mano de la pedagogía crítica y amplía el campo de análisis.

Estas posiciones tornan visible que la didáctica y su conceptualización surgen, siempre, enmarcadas en proyectos políticos, culturales y sociales que le dan sentido y les brindan las condiciones de posibilidad de emergencia. De este modo el saber didáctico va transformándose y constituyéndose históricamente. Su definición se desarrolla o tiene entidad, en virtud de las

preguntas que nos formulemos y de los recorridos investigativos, epistémicos, políticos o prácticos que realicemos.

El tratamiento y la conceptualización pueden encontrar el amplio escenario de formulaciones clásicas, que conllevan prácticas de enseñanza tradicionales, tanto como reformulaciones críticas que permiten recuperarlas como innovaciones. Las tradiciones, incluso la perspectiva de la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1996) refieren a la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica. Sin embargo, creemos que pensar la clase o las aulas en su complejidad implica pensar los procesos multidimensionales que la constituyen y, por lo tanto, interrogar fuertemente a la enseñanza como su único o principal objeto.

Se torna necesario dar cuenta de los aportes teóricos de Fenstermacher (1989), quien abre la cuestión acerca de las particularidades de la enseñanza, de la ruptura del binomio enseñanza-aprendizaje y permite comprender que se trata de dos procesos diferentes, cuya dependencia es ontológica y no causal. En este brete de distinción quirúrgica de las categorías de enseñanza y de aprendizaje se han concentrado enormes esfuerzos para mejorar las prácticas de enseñanza a través de nuevos recursos, procedimientos y estrategias, simplificando con pautas, normas o métodos, las intervenciones docentes.

A su vez, Jackson (2010) recupera la necesidad de observar con intencionalidad y detenimiento algo más que el currículum explícito para dar cuenta de la complejidad del aula, para apreciar los detalles que hacen evidente el currículum oculto a través de los movimientos vivos, los modos de responder, atender o esperar. Los aportes de Jackson, entonces, sugieren que para pensar la didáctica es preciso, también, considerar una serie de dimensiones como: la red de intercambios posibles o deseables, la imprevisibilidad, la multidimensionalidad de los acontecimientos, las maneras de tomar riesgos, la intencionalidad de algunas acciones, la conservación de algunos rituales o los pensamientos de los y las profesoras. Todas, eventualmente en conflicto, estructuran prácticas de enseñanza que no pueden agotarse en un método único o una herramienta.

En este sentido, la didáctica involucra la necesidad de mirar el aula, sus estudiantes, los presupuestos y creencias docentes, las estrategias planificadas y llevadas adelante, los conflictos y tensiones que se desenvuelven, los modos de resolver los incidentes críticos, los lenguajes que la habitan, el lugar que ocupa la experiencia de aprendizaje y las condiciones de posibilidad para generar nuevas acciones.

Estas cuestiones suponen reconocer, en la didáctica, un aspecto reflexivo y propositivo que permite generar nuevas categorías de análisis y teorías e intervenir críticamente en la construcción de conocimiento, que se entreteje junto al contexto histórico, político, social e institucional, en un mundo que cambia con distintas velocidades e intensidades y que se encuentra fuertemente mediado por hipervínculos, enlaces, redes, plataformas y dispositivos.

La didáctica implica, así, propuestas reflexivas y situadas que constituyen lineamientos críticos posibles para que los y las estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos

necesarios, pero también para que puedan reconocer modos alternativos de ciudadanía y de habitar lo social con otros.

Por eso, la didáctica comienza a ocuparse y preocuparse –también– por los procesos que implican mecanismos de inclusión o exclusión, colaboración, construcciones participativas, trabajos que traspasan las fronteras del aula, el reconocimiento de la diversidad y, de este modo, comienza a generar acciones para acompañar, apoyar, andamiar no sólo aspectos cognitivos sino, también, afectivos y sociales.

Esta perspectiva implica considerar procesos intersubjetivos, relaciones de poder, tendencias culturales, posibilidades de diálogos que extienden el aula. Es interesante señalar que, en su más allá del aula, es decir, en las redes, plataformas, dispositivos, en los grupos de Whatsapp o Telegram, por mail o por otros medios, la comunicación y los diálogos pueden seguir siendo parte de un diseño con intencionalidad pedagógica, cuestionando, interviniendo o interrumpiendo de manera creadora y singular la lógica de estos dispositivos.

La didáctica pone a prueba lineamientos, pertinencias, significatividades, potencias y promueve reflexiones sobre las experiencias de aprendizaje derivadas, que permiten reformular lo realizado junto a estudiantes y colegas en tramas que se entrelazan y se construyen dentro y fuera de las aulas físicas.

Por lo expuesto hasta el momento, queremos sostener la interrogación acerca del objeto de estudio de la didáctica que, creemos, se extiende más allá de la enseñanza. Reducir la didáctica a herramientas o métodos para enseñar mejor sería una simplificación cuyas marcas y huellas las encontramos en una racionalidad instrumental, instalada desde hace años en el sistema educativo y en el sentido común.

La cuestión entonces se complica, porque además de la enseñanza, la didáctica no puede desconocer los procesos de aprendizaje, ni los contextos institucionales, ni las condiciones de posibilidad de un diseño, ni las interacciones posibles, ni las políticas públicas, ni los diálogos con colegas, ni los procesos –sutiles o no– de colonización de las aulas, ni la diversidad de género, ni el erotismo, ni el deseo.

¿Por qué reducir el objeto de estudio de la didáctica a la enseñanza, con tantas aristas y dimensiones que se ponen en juego en el momento en el que tenemos que definir, acordar o revisar los modos de compartir un conocimiento para que sea comprendido, significado, resignificado y aprendido?

La didáctica se ocupa de tender puentes entre los diseños didácticos situados, críticos y heterogéneos y los aprendizajes descontextualizados, desterritorializados y expansivos que se producen fuera de los contornos habituales del aula y de reflexionar, recursivamente, sobre lo que emerge. Este punto de vista nos obliga a pensar en expansiones didácticas y producir movimientos de recontextualizaciones, considerando los procesos que se extienden en las instituciones, particularmente en el aula ampliada (física o virtual, analógica o digital) que permiten, en su complejidad, brindar las propuestas y los recursos necesarios para desplegar los aprendizajes de modo crítico y situado.

Desde nuestro enfoque, es posible redefinir el objeto de estudio de la didáctica como el diálogo, la tensión, que se produce en esa relación entre propuestas de enseñanza y oportunidades de aprendizaje. No analizamos, entonces, solo las prácticas de enseñanza sino lo que emerge, como original y único, entre unas propuestas de enseñanza y los aprendizajes profundos de los y las estudiantes. La didáctica, como campo de conocimiento cada vez más rico, plural, con más matices, se encuentra –necesariamente– entre tensiones, en un espacio abierto y cambiante que no puede omitir, de modo recursivo, la experiencia que se genera.

El campo de estudio de la didáctica es la construcción de una experiencia viva, que tensiona la enseñanza y los aprendizajes, que permite a estudiantes junto a docentes construir conocimiento profundo, singular, novedosos y perdurable de modos alternativos. Una experiencia diseñada pero abierta, con lineamientos flexibles que abre espacios a múltiples reconstrucciones, que vincula las situaciones de enseñanza y de aprendizaje con los contextos expansivos, los nuevos modos de conocer, los objetos culturales contemporáneos, con el movimiento y el flujo.

Tal como afirma Dewey, “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia” (Dewey, 2010, p. 82). Por lo tanto, si comprendemos el objeto de estudio de la didáctica como la construcción de una experiencia viva, la didáctica será, también, una disciplina performativa de la realidad, que interviene en distintos contextos y los cambia al intervenirlos, así como cambia a las personas que habitan dicha experiencia.

### **Lineamientos y propuestas emergentes**

A partir de las consideraciones planteadas, cabe la pregunta sobre el aspecto propositivo de la didáctica en el encuentro con la diversidad. ¿De qué manera podemos construir propuestas, lineamientos o posibles sugerencias abiertas que consideren diseños de experiencias de aprendizaje diversas? ¿Es posible realizar propuestas e intervenciones que sean a la vez particulares, que recojan la dimensión situada de las experiencias, pero que sostengan a la vez orientaciones generales para una acción reflexiva?

Creemos que sí es posible, a condición de que las propuestas realizadas y los lineamientos sugeridos no tengan pretensión de normatividad y que adquieran las suficientes aristas para ser apropiadas con diferentes sentidos. Orientaciones que amplifiquen las posibilidades de diálogo entre la enseñanza, el aprendizaje y los diferentes contextos en los que interactúan, que consideren otras alternativas a las clásicas de las disciplinas, que abran la posibilidad a la experimentación y no a la repetición.

La didáctica se transforma, así, en una praxis reflexiva y crítica respecto de los modos de interactuar, compartir y construir conocimiento, que hace evidente la tensión entre lo particular y un marco político, ideológico y ético, que nos permite tomar decisiones y brindar orientaciones sobre las mejores estrategias o alternativas, recursos o prácticas para que el conocimiento pueda ser construido con reflexión, criticidad, imaginación y compromiso, haciendo visible los

resquebrajamientos (es decir su condición no uniforme) de las maneras de conocer y apropiarse de la realidad.

Al pensar en propuestas, orientaciones o guías nos encontramos siempre en el plano de la hipótesis, de la conjetura, de lo contingente y, a la vez, de lo que proyecta, desnuda y devela. De este modo, recuperamos sentidos profundos, abrimos las búsquedas de comprensiones a todo lo que sucede en el aula, en la institución y en los entornos extrainstitucionales y nos preguntamos por qué seguir sosteniendo prácticas tradicionales, qué desigualdades profundas instalan o reproducen, qué procesos de colonización hacen visibles detrás de los velos de las rutinas, qué prácticas, devenidas hegemónicas, sostiene el *statu quo*.

Y junto a estas preguntas emergen otras que comienzan a configurar un espacio de resistencia desde una concepción que podríamos denominar *didáctica indisciplinada*. Esta perspectiva habilita la posibilidad de formular nuevos interrogantes: ¿Cómo podemos generar experiencias diferentes, participativas, horizontales que involucren la dimensión estética, sensible y erótica de la enseñanza y del aprendizaje? ¿De qué manera configuramos diseños y propuestas que interrumpan y no reproduzcan las relaciones de poder instaladas? ¿Cuáles son las alternativas posibles para romper con la lógica de las dinámicas disciplinadoras? ¿De qué modo expandir los espacios para enseñar y aprender y convertirlos en oportunidades de pensamiento crítico, solidario y emancipado que –a la vez– de cuenta, críticamente, de las propuestas y tendencias culturales, de los objetos contemporáneos y de los mundos que habitamos?

Al pensar en esta didáctica crítica e indisciplinada, como elegimos llamarla, hacemos evidente, tal como nos recuerda Camilloni (1996), las deudas y los vínculos con otras disciplinas y añadimos aquí, con la pretensión de diversificar y ensanchar la mirada, la inquietud por la amplificación de los horizontes de sentidos, donde las incertezas tengan lugar, donde los entornos (digitales y analógicos) se entretejan dando lugar a otras formas de concebir el conocimiento, la presencia, el encuentro y el universo complejo que tensa la singularidad, lo único, lo irrepetible con lo común, con las características compartidas, con la conciencia de las brechas y exclusiones que se producen al interior del sistema educativo. Esta perspectiva de una didáctica crítica involucra el arte, la historia, la política, la antropología, la psicología y la comunicación, entre otras disciplinas que la enriquecen y problematizan.

En este mestizaje de entornos y teorías, de prácticas y experiencias, reconocemos algo único que permite des-regular e intervenir el poder normativo, cuestionándolo y abrir la posibilidad de incorporar nuevos abordajes que habitan entramados en el campo y no como experiencias periféricas o excepcionales. Una didáctica indisciplinada interpela y sostiene una interrogación permanente, se cuestiona y también confronta con la realidad circundante, con los límites, involucra las emociones que constituyen la posibilidad de enseñar y aprender, los sentimientos, el lenguaje, los discursos, las relaciones de poder, las experiencias intersubjetivas y da cuenta de nuevos emergentes en las prácticas, en las miradas y en las subjetividades.



Como dice Deleuze (2012), pensar consiste en buscar nuevos conceptos, nuevos términos. Surge entonces, la necesidad de hacer evidente un trabajo con nuevos nombres, que no quede relegado a girar en la periferia de un centro que ya no existe, o que está roto.

Todos los análisis previos se complejizan aún más si consideramos que el campo de la didáctica se expande, necesariamente, a partir de las novedosas mediaciones tecnológicas donde las ideas de corporeidad, presencia, colaboración, territorio y tiempo, adquieren nuevas dimensiones y texturas, se ven modificadas y, en estos atravesamientos y mutaciones, se constituyen agenciamientos colectivos. De este modo, es necesario dar cuenta de las subjetividades emergentes, de las nuevas intervenciones posibles, de las novedosas concepciones acerca del conocimiento, para volver a discutir el propio campo expandiéndolo con nuevas preguntas y cuestionando los presupuestos desde los que se fue consolidando el canon.

### **Mutaciones y escenarios didácticos alternativos**

Las grandes mutaciones, dice Barthes, "están ligadas, no a acontecimientos históricos solemnes, sino a lo que podríamos llamar ruptura de discursividad" (Barthes, 2002, p. 97).

Como rupturas en la discursividad, lo que denominamos mutaciones didácticas, se hacen visible a partir de esta apertura subjetiva a acontecimientos, posibilidades y nuevos abordajes que amplían el campo y abren las puertas a novedosas miradas construidas colaborativamente. Estas mutaciones contemplan –también– sensibilidades y posicionamientos que se encarnan en los modos comunicacionales descentrados de adultos y jóvenes, en las maneras de habitar el saber, en las nuevas distancias sociales y generacionales, en las actuales formas de participación y en las oportunidades educativas, laborales e institucionales. Estos saberes se componen, dentro y fuera del sistema educativo, más allá de la incorporación de las siempre renovadas tecnologías, pero no es totalmente independiente de ellas.

Las mutaciones didácticas, es decir, esos cambios en las prácticas de enseñanza que sedimentan y perduran y que siempre se sitúan entre desvíos, innovaciones y tendencias, se producen en un doble sentido. Por un lado, instalan puntos de fuga y perspectivas no convencionales y, por otro, dan cuenta de fusiones de ideas, lazos invisibles que unen la distancia y configuran formas inéditas de la experiencia. (Kap, 2020)

En esta línea, es posible concebir el cambio, las transmutaciones y los saltos en los diseños didácticos como *mutaciones contingentes* que se constituyen en una oportunidad, como un juego dialéctico que permite orientar las acciones en la construcción de nuevos puntos de vista que rompen con la tradición de los y las educadores y que, a la vez, dan cuenta de la inquietud por los aprendizajes en clave contemporánea, multimediada y polifónica, sin olvidar la preocupación política por la inclusión, la igualdad de oportunidades y de acceso, la emancipación de los y las estudiantes y la consolidación de una ciudadanía crítica.

A través de dispositivos, plataformas, trabajos multirreferenciales y lenguajes que en otro momento estaban destinados a quedar fuera del aula (como performances, intervenciones, danzas, intercambios y juegos en red, conversaciones informales que involucran los afectos, rutas

alternativas de acceso a las comprensiones, producciones audiovisuales, entre otros) interpelamos a estudiantes, produciendo desafíos que permiten intervenir no sólo en los conocimientos sino en el mundo propio y en el entorno comunitario en el que convergen.

Las mutaciones contingentes implican pensar y discurrir; aportan montajes y fluctuaciones que dan lugar a la innovación y no serían posibles en un sistema educativo homogéneo, cristalizado, monolítico o sin fisuras. Por lo tanto, estas mutaciones también son parte de desvíos, orientados no sólo a experimentar sino a encontrar las líneas y los huecos que permitan horadar profundamente las prácticas tradicionales y dar lugar al despliegue de nuevas prácticas, que perturban la tranquilidad de la inercia e incorporan “los flujos ambulantes, las conexiones transversales y el desciframiento de la materialidad de la materia en lugares nuevos, en los nuevos montajes de la vida cultural que se producen en los medios tecnológicos contemporáneos” (Parikka, 2021, p. 55).

Algunas experiencias ya nos mostraban que es posible generar configuraciones didácticas alternativas (Litwin, 1997), que proponen accesos y vínculos que nos movilizan hacia otros entramados. En la exploración de comprensiones inspiradoras, hoy también, docentes de los distintos niveles miran a su alrededor y recuperan sus experiencias vitales junto a sus estudiantes, toman opciones que rompen con las tradiciones expositivo-explicativas de secuencias lineales, de estímulos y refuerzos; recuperan el diálogo, la horizontalidad, reconocen sus no-saberes y se sumergen en la multiplicidad de culturas alternativas que se abren. Por esto, entre los pliegues de los diseños, se hace visible que, tal como afirman Gardner y Davis (2014) “las tecnologías digitales han reconfigurado significativamente la identidad, la intimidad y la imaginación” (Gardner y Davis, 2014 pág. 17).

La puesta en marcha de espacios de experimentación y reflexión permite considerar alternativas didácticas que involucran mediaciones tecnológicas digitales y conectivas, recombinaciones que dan cuenta de la realidad social, de las experiencias comunitarias, de las formas de comunicación en las que se dispersan constelaciones cognitivas heterogéneas. De este modo, reconocemos la incidencia que los nuevos desarrollos tecnológicos tienen en nuestra subjetividad, en nuestras inter-subjetividades. Comprendemos las necesarias rupturas con los modelos tradicionales e incorporamos las interpelaciones que involucran la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016) y la digitalización del mundo (Baricco, 2019).

En este escenario, las y los docentes rescatan la necesidad de tomarse el tiempo, detenerse para conversar, dar profundidad, recuperar lo vital, lo vincular y la sensibilidad que rompen con la esterilidad de las prácticas. Experimentar se transforma en una acción de resistencia, reflexiva, que subleva el canon en entornos originales y alternativos.

Entendemos el concepto de escenario didáctico como la articulación de entornos complejos y diversos, tanto físicos como virtuales, que tienen como potencia abrir nuevas oportunidades de aprendizajes y permiten diseñar diferentes alternativas para explorar posibilidades de encuentros, donde emergen conversaciones y es posible construir conocimientos o saberes junto a otras personas, superando las fronteras que imponen las planificaciones fijas, los

edificios o las arquitecturas tradicionales de las instituciones educativas. Descubrimos que allí se producen amplificaciones en las redes que trastocan el concepto de presencia, de distancia, de conocimiento y de saber.

Por este motivo, las plataformas, dispositivos o aplicaciones elegidos para amplificar nuestros diseños didácticos, entendidos como arquitecturas, no son simplemente tecnologías sino conjuntos de relaciones, de representaciones, de deseos, de modelos educativos, de acciones que darán forma tanto a los modos de sociabilidad como a la subjetividad y a la creación de marcos epistémicos alternativos. Tal como afirma Van Dijck, “estudios comparativos de distintas plataformas demuestran de qué manera las distintas arquitecturas de los sitios cultivan diversos estilos de conexión, autopresentación y performance del gusto” (2016, p. 62)

Pensar la enseñanza en ambientes de prácticas combinadas analógico-digitales implica, además de una opción pedagógica y didáctica, una opción política que comprende la conectividad. Porque, en ambientes cambiantes que se transforman en cuanto los habitamos, se torna urgente garantizar no sólo el acceso al conocimiento sino a la posibilidad de producirlo. “En este contexto, quizás más que nunca, es necesario *profanar* los dispositivos y las plataformas (...) para dotarlos de significaciones propias” (Kap, 2020, p. 98) y hacer con ellos un uso activo e inesperado, reflexivo y crítico, personalizarlos, manipularlos, interferirlos y encontrar espacios para producir intermitencias y cortocircuitos que requieran volver a pensar esos mismos dispositivos. El arte, afirman Deleuze y Guattari, “a menudo utiliza esta propiedad creando verdaderos fantasmas de grupo que cortocircuitan la producción social con una producción deseante, e introducen una función de desarreglo en la reproducción de máquinas técnicas” (Deleuze y Guattari, 1985, p.38).

En estos escenarios didácticos alternativos y expandidos, los y las docentes se convierten en artistas, que logran apropiarse creativamente de los objetos y plataformas comerciales para dotarlos de deseo y marcas propias, situadas y reterritorializadas, cortocircuitando con nuevos deseos las plataformas comerciales en tanto máquinas técnicas.

Estos escenarios dejarán de ser alter/nativos, cuando se los visualice como un genuino entorno desde donde es posible la reapropiación y la producción de nuevos aprendizajes profundos y perdurables.

Muchos docentes y muchas docentes inscriben en su época una huella que marcará los modos de abordar las prácticas de enseñanza en su tiempo y en el futuro, planteando innovaciones que, como sucede en el ámbito de la ciencia, hacen “más complejo el medio en que se producen, planteando problemas inauditos, creando nuevas posibilidades de inestabilidad y conmoción” (Prigogine, 1993, p. 97). Eventualmente, algunas de esas ideas quedan esbozadas, latentes, germinales hasta que llega el momento oportuno de ponerlas a circular y recrearlas en territorios que pueden combinar y modificar aquello que podía ser visto como aislado, inconexo. Así, algo que sólo estaba en la mente de los y las profesoras, en sus apuntes, en una peregrina idea, comienza a tomar forma, a amplificarse y a expandirse.

En ese sentido, nos interesa volver a pensar las “tensiones en la subjetividad, los diseños didácticos y en las prácticas de enseñanza” (Kap, 2014) que hacen evidentes los cambios de enfoque, que quiebran o cortocircuitan el patrón narrativo tradicional e incorporan piezas culturales, como imágenes intervenidas, series, juegos, sonidos performativos, memes, emoticones, collages creativos, para explicar el mundo sin permiso y sin necesidad de buscar reproducir, replicar o copiar.

Los nuevos formatos implican una paulatina pero incesante migración hacia una narrativa audiovisual y rompen con la linealidad expresiva del lenguaje escrito o la palabra como única fuente para promover comprensiones. Desmontan lo que Rancière, en su libro *El maestro ignorante* (2007), llamó “orden explicador”, para dar lugar a otras maneras de apropiarse, manipular, personalizar, compartir, poner a circular, resignificar el conocimiento.

Estas experiencias alternativas consideran prácticas que articulan el contenido y el mundo digital en el que estamos inmersos, generando contrapuntos interpretativos amplificados, exploraciones didácticas que involucran el arte, la ciencia, la vida cotidiana, las tecnologías y nuevas formas con la capacidad de anticipar y crear situaciones de aprendizaje.

### **Expansiones didácticas y Amplificaciones Críticas**

El “entramado socio-técnico digital” (Parikka, 2021), instala nuevas maneras de concebir la enseñanza. Con ese horizonte, comenzamos a bosquejar diseños didácticos que incluyen el diálogo en (y con) las redes, aplicaciones y dispositivos que, sin perder la rigurosidad conceptual, la profundidad y la vigilancia epistemológica, abren el horizonte a invenciones y propuestas que se extienden más allá del libro y, por supuesto, más allá de las aulas, en un proceso creador que no es la copia –ni tiene la pretensión de serlo– de los modos de interacciones de las clases tradicionales. Tal como afirman Deleuze y Guattari, “el mimetismo es un mal concepto, producto de una lógica binaria, para explicar fenómenos que tienen otra naturaleza. Ni el cocodrilo reproduce el tronco de un árbol, ni el camaleón reproduce los colores del entorno” (1994, p. 16).

En ese proceso, aparece de manera central la sospecha de que es posible la *expansión* de la enseñanza y de los aprendizajes, percibiendo en la idea una oportunidad de revisar el concepto de didáctica, volver –como decíamos– a pensar su campo, hacer rizoma con los nuevos entornos, comprender los saberes con dinamismo, ocupando otros espacios y no sólo el de los claustros, las aulas universitarias, la academia o los diseños curriculares prescriptivos para cada nivel educativo.

La inquietud sobre las expansiones implica el desafío de promover la construcción colaborativa de conocimiento y habilitar una experiencia deslocalizada, sin centro y periferia, con profundidad teórica, que permita romper con la inercia y las cristalizaciones del saber. Se trata de volver a las preguntas centrales de nuestras disciplinas en diálogo con otras disciplinas, en amplificaciones creadoras (Simondon, 2013) en un mundo descentrado, desterritorializado y reterritorializado (Deleuze y Guattari, 1994), con potencial revulsivo y, a la vez, creador y emancipatorio, que permita visitar el conocimiento desde nuevas materialidades y, desde allí, producir una nueva obra, comprendida en el contexto singular de su producción.

En este entretejido nacen y se plasman dos esferas complementarias: *expansión didáctica y amplificación crítica*. Extensiones, que comenzaron a tensar lo que sucede dentro y fuera de las aulas.

Concebimos las *expansiones didácticas* como inmersiones en mundos simbólicos digitales que interrogan la palabra como único repositorio del saber, que utilizan otros lenguajes para explicar un fenómeno y que permiten –en base a interacciones descentradas– dar lugar a nuevas preguntas y reformulaciones o posicionamientos críticos respecto del conocimiento. Por eso incluimos, para dar cuenta de recorridos o puntos de inflexión críticos, las producciones audiovisuales de nuestros y nuestras estudiantes, como forma de dar cuenta de los procesos de aprendizaje que permiten hacer visibles conceptualizaciones y creaciones.

A través de recursos como microvideos intervenidos, podcast, imágenes en collage, lecturas en muchas voces editadas y entrelazadas, recorridos fotográficos, visitas a museos virtuales, representaciones gráficas, entre muchas otras propuestas, las y los estudiantes atraviesan los bordes de los conocimientos desde planteamientos originales, pero igualmente rigurosos. La idea de conocimiento cristalizado se rompe para dar lugar a nuevas apropiaciones y construcciones que, lejos de ser especulativas o meramente imaginarias, se vuelven performativas, creando otros puntos de anclaje, de curiosidad y de duda.

Las experiencias de expansiones de las que hablamos incluyen la posibilidad de realizar recorridos flexibles en los espacios cotidianos de los y las estudiantes, recuperando sus modos de producción y sus diálogos, otorgando entidad a las manifestaciones emergentes. Incorporan imágenes, montajes, ediciones de sonido, producciones audiovisuales que se ponen a circular en las redes, interpelando a autores y referentes<sup>ii</sup> que enriquecen los pensamientos y desocultan modos alternativos de circulación de conocimiento.

Al volver a los marcos referenciales, a los marcos teóricos que permiten dotar de sentidos estas experiencias, nos encontramos una y otra vez con una categoría, la de *prosumidor*<sup>iii</sup>, que – desde nuestro punto de vista– no representa los complejos procesos llevados adelante por estudiantes y docentes, ni logra dar cuenta de las formas de construcción de la ciudadanía, de las intervenciones, del pensamiento crítico, de las reflexiones necesarias para intervenir, colaborar, producir o provocar nuevos conocimientos y compartirlo. Así surge, de la mano de las expansiones y la concepción de una didáctica transmedia (Kap, 2020), la idea de *amplificación crítica*, como categoría de análisis pero, también, como práctica novedosa que interpela a una joven, un joven no prosumidor, una juventud que no se ve reflejada en una condensación binaria y simplificadora de sus intervenciones. Los y las estudiantes devienen *amplificadores críticos* de conocimiento cuando, a la vez que producen algo nuevo, descriptan lo oculto, lo comparten, crean redes, cuestionan los modos jerárquicos del conocimiento heredado, intervienen – comprometidos con sus comunidades– en la industria de lo digital desde la colaboración (no desde el individualismo), rompen con las reglas de lo que el mercado espera al utilizar determinados recursos y, a través de gestos simbólicos que en muchas ocasiones son sutiles o poco visibles, generan acciones emancipatorias y de protesta frente a los cánones establecidos

involucrándose en nuevos colectivos de enunciación alternativos que rescatan voces muchas veces silenciadas. Los jóvenes dejan de ser, desde nuestro enfoque, *prosumidores*, *produsuarios* o *micro-influencers*, para convertirse en nuevos organizadores y creadores de conocimiento, en amplificadores críticos que dejan nuevas huellas de sentido en un mundo plural.

En este contexto, queremos avanzar en la posibilidad de plasmar el conocimiento de un modo original y significativo, ponerlo en cuestión y dotarlo de nuevas formas de interpretarlo, asirlo, aprenderlo y ponerlo a circular en ámbitos no tradicionales. A través de esta experiencia se busca construir conocimiento, incorporando objetos no habituales en la educación, mestizándonos con otras culturas, produciendo hibridaciones, y trabajando en los entramados de contribuciones de pares, dando cuenta de diferentes modos de mirar el mundo, de percibir lo problemático o lo complejo.

Repentinamente, en este flujo turbulento de cambios, en este vórtice que se desplaza hacia zonas de frontera descubrimos, gracias a la preeminencia de las mediaciones tecnológicas y de lo que Sadin (2017) llamará “la administración digital del mundo”, la fuerza de la desterritorialización de nuestras prácticas y de los aprendizajes, donde el tiempo y el espacio se confunden. Las expansiones, entonces, amplían la idea de espacio y tiempo, y nos hacen visible que nos encontramos habitando no uno sino multiterritorios problematizados, no maquínicos que, a su vez, ponen a circular lo propio, lo situado.

Esa tensión en permanente movimiento, formaliza el proceso de amplificación crítica, concibe la posibilidad de lo próximo y, a la vez que expande, conecta y acerca. Estudiantes desde sus hogares o desde un aula en Argentina dialogan con estudiantes de Polonia, que también están en aulas o en sus hogares. Ambos grupos comparten, en una lengua compartida (no materna, una segunda lengua), experiencias y preguntas en un tiempo común, en los territorios que habilitan las plataformas que son múltiples, difusos y descentrados y están -a la vez- en Polonia y en Argentina. Se reconocen, se distinguen en las particularidades, en las diferencias, en lo que los y las une, en la pregunta acerca de la identidad y del otro. Un proceso en el que las categorías de interculturalidad y transculturalidad se reconceptualizan, y nos arrastra a volver a pensar estas experiencias a la luz de otras categorías, como la de comunidad amplificada.

### **Lo que se abre: Pensar la clase en múltiples entornos**

Las transformaciones posibilitan dar cuenta de lo perturbador de lo nuevo, lo incipiente, de la *emergencia* pensada en un doble sentido: en la línea de la urgencia, de lo perentorio, de aquello a lo que hay que atender y, también, en la línea de lo que emerge con rasgos divergentes, surge o nace en una combinación única que conjuga –en interfaces desconocidas– lo remanente, lo pendiente, con lo absolutamente inesperado. De esta manera, el rol mediador de las tecnologías se actualiza, en un juego entre lo “residual” y lo “emergente” (Williams, 2000) que dialoga, no sin tensiones, entre lo institucional y lo no institucional, producto de múltiples acciones recíprocas, sociales, culturales, simbólicas, políticas, ideológicas y económicas.

Las expansiones didácticas configuran una experiencia envolvente e involucran un diálogo profundo entre el contenido y quienes participan de esa actividad. Tienen lugar en un escenario que incluye el lenguaje audiovisual y construcciones tanto personales como colaborativas, convirtiéndose en un vívido puente conceptual. Implican la posibilidad de recursividad, caminos alternativos, flexibilidad de tiempos y espacios e invitaciones a reinterpretar lo conocido desde otros ángulos, promoviendo representaciones y reconstrucciones.

Las prácticas en el aula y la reconstrucción de lo que en ella sucede se transforman cotidianamente en experiencias de transmisión cultural a través de diferentes formatos. Estos formatos son tantos y tan variados que, algunas veces, nos cuesta elegir el que resulte más significativo para el nivel educativo en el que trabajamos, para nuestros y nuestras estudiantes o para la comunidad en la que vivimos.

En este proceso de elecciones, ordenamientos y jerarquizaciones, el inquietante concepto de “curaduría” tiene mucha presencia en la literatura pedagógica de estos últimos años y va respondiendo a la pregunta sobre cómo organizar y crear a partir de lo que ya existe. El curador o la curadora (de arte) une, organiza, en un sentido dicta y sanciona qué debe ser visto, en qué orden, brinda pistas acerca del valor de una obra: elige, selecciona, acomoda. Sin embargo, como muchas palabras, “los términos *curador* y *curaduría* se generalizaron y cambiaron de significado”<sup>iv</sup> (Bhaskar, 2017, pág. 86) y, aun así, el paralelo entre curador y docente nos resulta algo perturbador. Raramente, en las exposiciones y en los museos, curador y artista confluyen en una misma persona.

Los y las docentes somos algo distinto a curadores tradicionales, que dan lugar en su quehacer a la “selección, acomodo, explicación y exposición de información y de otros materiales” (Bhaskar, 2017, pág. 87). Si nuestro lugar en la enseñanza se redujese a esas acciones, estaríamos volviendo a un modelo estático que intercambia un canon viejo por uno aparentemente nuevo, pero que sigue conservando la misma pasión por los saberes cristalizados, las mismas viejas relaciones de poder y las viejas jerarquías, que reducirían el acto de enseñar a esas acciones, dejando a los y las docentes la responsabilidad de un ordenamiento original, pero con ajenidad respecto de la obra, con un involucramiento racional. Desde nuestra mirada, se requiere una implicación subjetiva y didáctica que permita percibir que el docente no es curador de una obra ajena, sino que es también obra y material en sí mismo y, en esa transformación, se transforma y transforma el conocimiento.

Aun así, si los términos –siguiendo a Bhaskar– cambiaron de significados, tal vez podamos encontrar nuevos sentidos o inventar nuevas palabras para este encuentro didáctico entre lo digital y lo analógico en un mundo con una cantidad de información relevante inabordable, que necesitamos resignificar a la luz de nuestras prácticas de enseñanza, para aportar una perspectiva creadora y re-creadora y no meramente reproductora u organizadora de lo existente.

En épocas donde la fusión tecnológica “la interdependencia y la interoperabilidad de las plataformas” (Van Dijck, 2016, p. 73) promueven la digitalización del mundo, se torna necesario dar cuenta de las potentes mediaciones tecnológicas que permiten tender puentes entre la enseñanza

y el aprendizaje o desarrollar nuevas formas de curiosidad, de vincularnos, percibirnos y de percibir los problemas de la comunidad y la sociedad. Se trata de recuperar, a través de las múltiples mediaciones tecnológicas, las experiencias y la vivencias “de la vida en común basada en la libre expresión de las subjetividades y su asociación mutua con finalidades constructivas” (Sadin, 2022, p. 148), creativas, solidarias y emancipatorias.

Las expansiones didácticas y las amplificaciones críticas constituyen, así, una provocación respecto de las prácticas habituales, un punto de partida, no de llegada. No son un fin en sí mismo, son una posibilidad de diversificar nuestros marcos de referencia, nuestros diálogos y los modos de estar en el mundo, organizando redes de significaciones novedosas, tejidos de encuentros afectivos y de colaboración que dan cuenta de la heterogeneidad cultural y cognitiva.

En esta nueva multiterritorialidad que despliegan las expansiones, la enseñanza se proyecta como un diálogo tensionado entre lo próximo y lo lejano, donde ocurren interacciones cuyos emergentes son invenciones, reestructuraciones, síntesis o desvíos del conocimiento en contextos inesperados.

En la confluencia que conforman las expansiones didácticas y las amplificaciones críticas se mezclan idiomas, discursos y lenguajes que permiten configurar otras prácticas de enseñanza. Dan cuenta de las transformaciones en la subjetividad, entretejidas en esas interacciones e inspiran la conformación de espacios novedosos, disidentes y contrahegemónicos, para compartir conocimientos deslocalizados y construidos colaborativamente.

### **Nuevos agenciamientos y aleaciones**

En este tiempo híbrido, volvemos a revisar el campo de la didáctica desde nuevos ángulos, recuperamos la curiosidad sobre la enseñanza, la motivación hacia el aprendizaje y nos enlazamos con nuevos dispositivos tecnológicos. La producción de sentidos dislocados y originales, el diálogo con lo distante y el establecimiento de nuevas redes de colaboración, permiten comprender que no se trata de un mundo digital y otro analógico que se comunican de alguna manera, sino de un escenario complejo, anfíbio, múltiple, que se despliega en interfaces, en un ecosistema comunicativo (Barbero, 1999) dinámico, habitado, en el que se quiebran las estáticas jerarquías, y las tradicionales categorías de tiempo y espacio quedan impugnadas.

En las expansiones, enfatizamos el diálogo transversal entre culturas diferentes, como condición para crear lazos de solidaridad que incluyan y respeten “los puntos de vista de la alteridad” (Hui, 2020, p. 14). Allí encontramos rizoma, fuerza y potencial con un ritmo propio y vital que habilita zonas de divergencia creativa, invita a abandonar el aislamiento y a encontrarse en un fluir participativo y solidario, en el ambiente de un mundo tecnodiverso, en un entramado analógico/digital. En las expansiones didácticas y las amplificaciones, los modos de relacionarse entre pares, de conocer e interactuar ya se transformaron. Así, las prácticas de enseñanza se salieron del mapa conocido y se volvieron a poner en el centro las preguntas sobre qué experiencias de aprendizaje queríamos atravesar.



Las expansiones develaron escenarios y entornos educativos diversificados y produjeron puntos de referencia y proyecciones creadores de deseo donde emergen, en medio de la cultura digital, humanidades que pueden fundar vínculos solidarios de colaboración. En estas experiencias hemos vislumbrado cómo las expansiones didácticas permiten pensar en una enseñanza inclusiva, conectada, descentrada, que construye un conocimiento dinámico, que no se cristaliza, que rompe las jerarquías tradicionales del saber académico e incorpora los saberes y los objetos culturales que habitamos.

En estos ensayos, las prácticas de enseñanza van mutando junto a la concepción del conocimiento, las identidades de docentes y estudiantes, las subjetividades, así como los modos de reconocer el campo de la didáctica como un espacio en movimiento, amplificado, que se transforma permanentemente, que involucra la necesidad de repensarse y recrear prácticas que se extiendan más allá del aula, haciendo presente y cercano lo distante.

Yuk Hui afirma que “la enseñanza online no puede reemplazar por completo la enseñanza presencial, pero abre radicalmente el acceso al conocimiento y nos hace replantearnos la cuestión de la educación (...)” (Hui, 2020 pág. 105). En este sentido, la mixtura y la presencia del mundo analógico-digital en nuestra vida cotidiana y en los modos diversos en los que los y las estudiantes constituyen sus identidades y aprenden, nos obligó a reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza, revisar nuestros supuestos y concepciones, romper con las rutinas y las inercias, volver a preguntarnos sobre la significatividad y relevancia de lo que enseñamos. Con una fuerte reflexión didáctica, es posible cuestionar las propuestas transmisivas y privilegiar el diálogo, la co-construcción, la experimentación, el juego, la investigación.

El escenario que viene requiere compromiso, consideración por las diferencias, procesos reflexivos que permitan diseñar estrategias des-colonizadoras, habitar, profanar e intervenir los usos comerciales de los entornos analógico-digitales, dar cuenta de la enorme heterogeneidad cognitiva, social y cultural que nos permite imaginar y llevar adelante prácticas de enseñanza no convencionales, abrir espacios expresivos diferenciales para la heterogeneidad de estudiantes y asignaturas, diseñar entornos donde puedan participar, compartir, dialogar y crear dando cuenta de sus posibilidades, tanto simbólicas como materiales, para poder organizar e integrar nuevos conocimientos. Para eso, es necesario volver a poner en el centro a los y las estudiantes y las propuestas necesarias para que el aprendizaje se produzca de modo perdurable, significativo y crítico.

En estas prácticas alternativas vemos aparecer nuevas metáforas y nuevos modos de llamar a la educación: una educación híbrida, una mezcla, mixtura y amalgama; una educación anfibia, que da cuenta de los movimientos vivos y las migraciones que permiten transitar y aprender en distintos ambientes, una educación de alternancia, remota, una educación multilingüe, tecnodiversa, donde la convergencia de los medios digitales crea nuevas interfaces y, con ellas, nuevas dinámicas de poder que es preciso descubrir para garantizar y ampliar derechos. Esta inmersión tecnocultural se convierte en una “invitación a un proyecto de vida familiar, comunitario, regional, nacional y mundial, (...) situado en el tiempo, en el espacio, en formas de

ser, de vivir, de percibir, de sentir, de inscribirse en la naturaleza. Esta operación pedagógica construye seres humanos, construye el tejido social.” (De Alba, 2020, p. 289).

Por eso, las expansiones rasgan la racionalidad instrumental para dar lugar, de manera reveladora, a la emergencia de una subjetividad entramada con (y en) otras subjetividades que se encuentran en la actividad, al cuestionamiento, la resistencia y la sensibilidad. La tecnología, se hace cada vez más evidente, no es una herramienta, es un entorno, un nuevo *agenciamiento* (Deleuze y Guattari, 1978, 1994 y 1994b), una nueva manera de hablar que da lugar a nuevas conexiones, aleaciones y resonancias, en una alianza indisoluble entre subjetividad, colectivo y tecnología. La enseñanza se entrelaza con los interrogantes tecnológicos, las nociones de subjetividad y agenciamiento como “crítica de una concepción del mundo centrada en lo humano y una crítica a aquellas consideraciones de la racionalidad que son incapaces de hablar de los no humanos como factor constitutivo de las relaciones sociales” (Parikka, 2021, p. 95).

En las expansiones encontramos una alternativa didáctica que rompe con la inercia, es hipertextual, interactiva y desafiante, porque son exploraciones sobre el mundo que transforman la experiencia individual y la convierten en una experiencia social que permite intensificar las relaciones con los saberes, con las prácticas y con otros, que rompen las jerarquías tradicionales de la erudición académica e incorporan los saberes y los escenarios culturales diversificados en los que estamos inmersos.

Tal como las diseñamos, interviniendo plataformas y aplicaciones, haciendo uso activo y crítico de los objetos culturales contemporáneos, reconociendo tendencias, construyendo puentes con los modos de producción de conocimiento de los y las jóvenes, profanando los usos comerciales de las tecnologías, las expansiones provocan indagaciones, habilitan nuevas búsquedas, dan cuenta de propósitos y perspectivas, ponen en crisis presupuestos y generan una experiencia que se extiende en la posibilidad de seguir aprendiendo de modos novedosos, contra-hegemónicos, que rompen con el canon.

### **Lo que emerge**

En los dobleces entre lo explícito y lo implícito, en lo invisible, en lo que no se dijo, en lo que está a punto de decirse, en lo que se intuye, en la convergencia de medios y en diversidad de lugares de interacción, habita el desafío de reconocer que es factible pensar y construir una nueva perspectiva de la didáctica. En este “entre” se hacen posibles (y realizables) los diálogos y tensiones de la enseñanza con el aprendizaje, que nos permiten diseñar, de manera situada, propuestas expansivas a través de amplificaciones críticas.

Diálogos en los que encontramos fuerza creadora y potencial de nuevos agenciamientos que ofrecen oportunidades de seguir tejiendo redes que se ensanchan y se interconectan, interpelando los modos habituales de enseñar, construir conocimiento y ponerlo a circular.

En este espacio de configuraciones recíprocas, de atribución de identidades, de interpretaciones difusas, es difícil saber con exactitud cuál es la huella que estos fenómenos dejan en la comunidad. El rumbo que están tomando las prácticas de enseñanza, las formas de

amplificarse y tornarse contingente, son viables gracias a las múltiples mediaciones que permiten producir, imaginar y llevar adelante experiencias inmersivas que involucran diálogos profundos entre el contenido, las subjetividades, los cuerpos y las sensibilidades. Las mutaciones didácticas concomitantes implican la posibilidad de recursividad, caminos alternativos, autonomía en los recorridos, colaboración con otros, flexibilidad de tiempos y espacios e invitaciones a reinterpretar lo conocido. Estos itinerarios, hacen visibles relaciones recíprocas entre tecnologías, innovación, mutaciones didácticas, transformaciones epistémicas, subjetividad y comunidad.

Creemos que se trata de abrir oportunidades pedagógicas potentes, heterogéneas, mixturadas, que recuperen la dimensión cultural, la complejidad, el sentido de aprender y que involucren el compromiso para producir experiencias significativas en diferentes ambientes, entornos y ecologías. Aceptar que los dispositivos y el acceso a la conectividad no son artefactos externos sino modos de vivir, de habitar el mundo, de hablar y aprender, nos permitirá dar cuenta de la urgencia de incorporarlos a las reflexiones didácticas y, fundamentalmente, a la formación docente.

Es necesario garantizar la posibilidad de crear conocimiento, de ponerlo a circular en contextos diversos y lejanos, configurando espacios renovados, permeables y necesariamente experimentales, porque estamos ante la emergencia de algo completamente nuevo que no puede dejar indemne nuestro campo de conocimiento, ni los horizontes de formación para futuros profesores y profesoras.

Las redes sociales, las plataformas y las nuevas mediaciones tecnológicas no configuran un territorio hostil para las prácticas de enseñanza. Muy por el contrario, nos ponen en contacto con lenguajes y modos de comunicación alternativos, nos abren el acceso a nuevas dimensiones, crean lazos con objetos materiales y simbólicos contemporáneos y nos permiten llegar a espacios ubicados más allá de las fronteras, que logran traspasar las planificaciones y dinámicas educativas tradicionales.

En este contexto, por ejemplo, la idea de didáctica transmedia, que venimos construyendo, permite transformaciones inusitadas que rompen, impugnan o cuestionan el estado de las cosas, ofrece resistencia y amplía los horizontes a través de propuestas no convencionales que, aún enmarcadas en instituciones educativas, se desplazan mucho más allá de sus fronteras, con intencionalidad pedagógica y con un diseño que permite recuperar el conocimiento en distintos entornos, con diferentes formas de habitarlo y recorrerlo.

En la reelaboración memética, en la profanación de aplicaciones, en los cruces entre el arte popular y el saber académico, aparecen amplificaciones potentes y nuevos colectivos de enseñanza y aprendizaje intra o interinstitucionales que dan lugar a nuevos agenciamientos, manifestaciones e intervenciones alternativas que promueven dislocaciones de las formas tradicionales.

Lo que emerge es una visión coral, no monolítica, de la didáctica, un campo con preocupaciones propias, pero, sin embargo, amplio y –eventualmente– disperso. Emerge un corrimiento reflexivo y fuertemente cuestionador de prácticas de enseñanza que no consideran

matices o diversidad, que admiten sólo un método, que hablan de brindar herramientas y que, en muchos casos, resulta reduccionista y excluyente. Estas emergencias provocan interrupciones, intervenciones e irrupciones inesperadas entre lo conocido, causando asombro, estupor, desconfianza o apoyo, pero nunca indiferencia.

Estas novedosas maneras de pensar el campo de la didáctica, que surgen entre mediaciones, dan cuenta de agenciamientos colectivos y críticos en los que se hacen evidentes relaciones heterogéneas y complejas que permiten problematizar su objeto de estudio, revelando posiciones alternativas que involucran diálogos en múltiples territorios.

De este modo, surge la necesidad de pensar y encontrar lenguajes comunes que permitan recuperar los dobleces y los quiebres que otorgan potencia crítica a las prácticas de enseñanza, en sus vibraciones, en sus ecos, en las emociones que despliegan, en los afectos que se ponen en juego, en las subjetividades en diálogo y no en un texto aplanado, limpio y unívoco.

Esta nueva perspectiva nos invita a comprender las voces contextualizadas, politizadas y a construir un enfoque dinámico, cambiante, con voz propia, capaz de discutir con las teorías dominantes, que permita imaginar y llevar adelante prácticas de enseñanza comprometidas, preocupadas por aprendizajes profundos, perdurables y significativos, que hagan visibles y enfrenten cualquier tipo de discriminación y exclusión. Este abordaje nos pone en relación con prácticas de enseñanza situadas a la vez que desterritorializadas y contrahegemónicas que contribuyan a pensar una didáctica indisciplinada desde el compromiso, el deseo, desde los márgenes de los lenguajes, generando propuestas alternativas, novedosas y performativas que recuperen el dinamismo en la producción y circulación del conocimiento y la potencia de la pregunta como modo de intervención.



**Monte en primavera**, anilina y tinta. **Carola Alonso Ferrero**

## Notas

<sup>i</sup> La idea de profanar plataformas que conceptualizo en Kap (2020). "Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica". *RAC - Revista Argentina de Comunicación*- RAC 2020 | Año 8 N°11 | ISSN en línea 2718-6164, 82-109 (Obtenido de <https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34>, tiene una fuerte inspiración en el capítulo "Elogio de la profanación" de Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo

<sup>ii</sup> Mariana Maggio (2018), escribe en su libro *Reinventar la clase en la Universidad* que los libros viven en las redes y pregunta "¿cuál es el valor de la explicación de un tercero cuando se puede leer la obra e interactuar con sus autores en las redes?" (p. 143).

<sup>iii</sup> Término acuñado por *Alvin Tofler* en los años ochenta, pero utilizado más recientemente por autores dedicados a la comunicación, al marketing y, por supuesto, a las narrativas transmedia.

<sup>iv</sup> La cursiva se encuentra en el texto original

## Referencias

- Barbero, J.M. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21
- Baricco, A. (2019) *The Game*. Anagrama.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Paidós.
- Bergson, H. (1963). La evolución creadora. En H. BERGSON, *Obras Escogidas*. Aguilar.
- Camilloni, A. y cols. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- 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. Disponible en: [http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE\\_UNAM/565/DeAlbaA\\_2020\\_Curriculo\\_y\\_operacion.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/565/DeAlbaA_2020_Curriculo_y_operacion.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

- Deleuze, G., & GUATTARI, F. (1978). *Kafka. Por una literatura menor*. Editorial Nacional
- Deleuze, G., & GUATTARI, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Paidós
- Deleuze, G., & GUATTARI, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deleuze, G., & GUATTARI, F. (1994b). *Rizoma*. Ediciones Coyoacán.
- Dewey, J. (2010 [1938]). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Deleuze, G. (2012) "¿Qué es el acto de creación?", en Revista Fermentario, URU, ISSN 1688 6151, Nº 6, pág. 1-16.  
<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario>
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza". En: WITTRICK, M. (1989) *La investigación en la enseñanza I*. Paidós
- Gardner, H y Davis, K. (2014) *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre la tecnodiversidad*. Caja Negra.
- Jackson, P. (2010[1968]) *La vida en las Aulas*. Morata.
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Prometeo.
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *RAC - Revista Argentina de Comunicación- RAC 2020 | Año 8 Nº11 | ISSN en línea 2718-6164, 82-109*.
- Litwin, E. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: CAMILLONI, A. y cols. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós
- Parikka, J. (2021). *Una geología de los medios*. Caja Negra.
- Prigogine, I. (1993). *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Tusquets
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal
- Sadin, E. (2017). *La Humanidad Aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano. El fin del mundo común*. Caja Negra.
- Simondon, G. (2013). *Imaginación e Invención*. Cactus.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.
- Williams, R. (2000) *Marxismo y Literatura*. Península