

().

Tiempos híbridos: escenarios educativos emergentes.

KAP, Miriam.

Cita:

KAP, Miriam (2022). *Tiempos híbridos: escenarios educativos emergentes.* : .

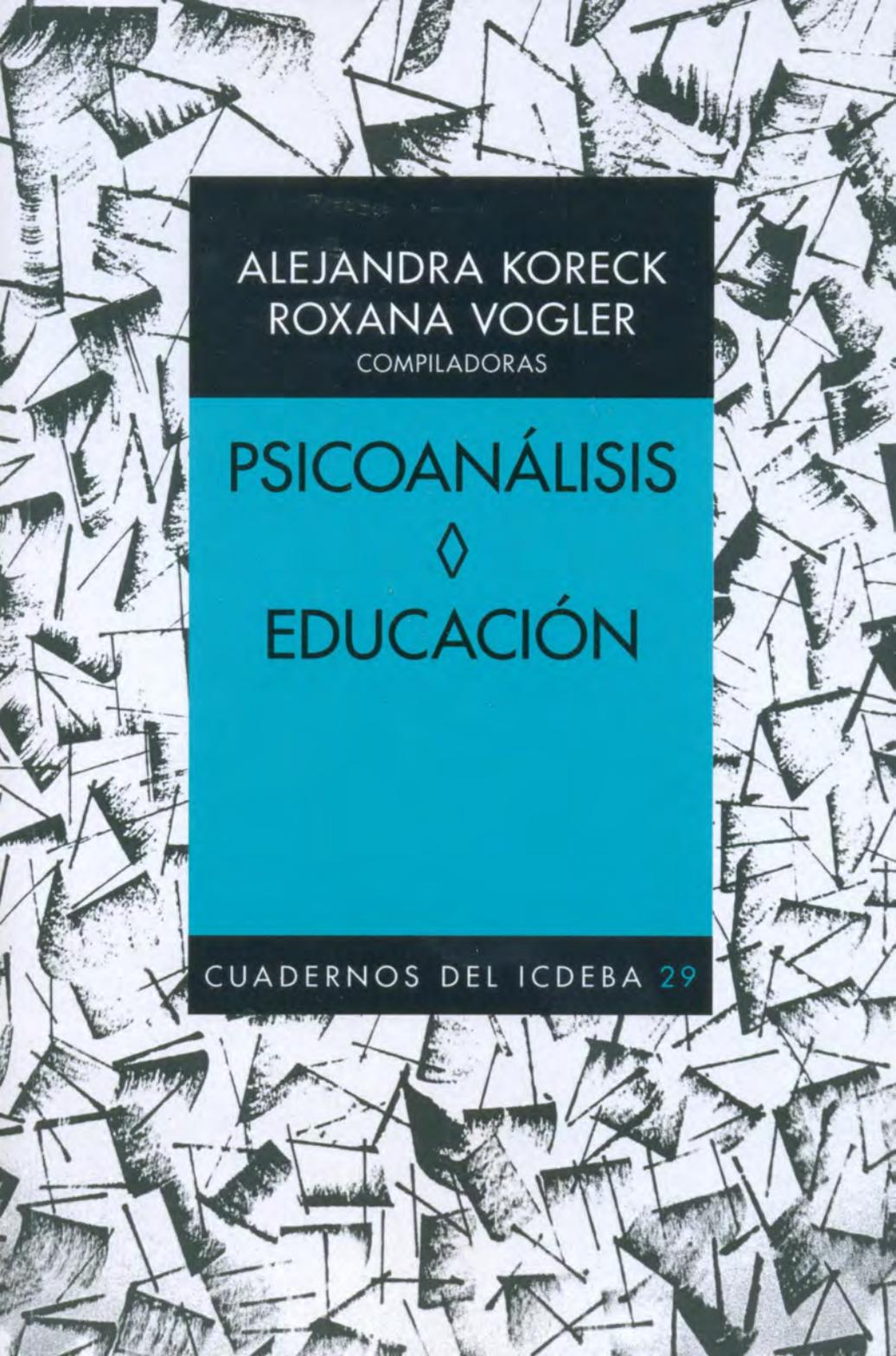
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/43>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/vgP>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



ALEJANDRA KORECK
ROXANA VOGLER
COMPILADORAS

PSICOANÁLISIS
◇
EDUCACIÓN

CUADERNOS DEL ICDEBA 29

ÍNDICE

PSICOANÁLISIS ◊ EDUCACIÓN

Agradecimientos	7
Prólogo, <i>Inés Sotelo</i>	9
Introducción, <i>Alejandra Koreck y Roxana Vogler</i>	15
<hr/>	
I. Entre-textualidades: el psicoanálisis y la educación <i>transmedia</i>	21
Nuevos tiempos para el <i>parlêtre</i> , <i>Roxana Vogler</i>	21
Tiempos híbridos: Escenarios educativos emergentes, <i>Miriam Kap</i>	38
<hr/>	
II. El cuerpo de la educación pos-COVID, <i>José Ramón Ubieta</i>	59
<hr/>	
III. El deseo del educador	73
Encrucijadas actuales del deseo del educador, <i>Alejandra Koreck</i>	73
“Como quien no quiere la cosa”, <i>Luciana Andrea Ramos</i>	87
<hr/>	
IV. Pulsión y aprendizaje, <i>Miguel Furman</i>	95
<hr/>	
V. Interpelar lo universal escolar	111
Análisis e invención en la escuela inclusiva, <i>Adriana García</i>	111
La intervención institucional en la escuela y la interrogación de lo obvio como posibilidad, <i>Sandra Nicastro</i>	125
<hr/>	

TIEMPOS HÍBRIDOS: ESCENARIOS EDUCATIVOS EMERGENTES

Miriam Kap

“Es necesario suponer que entre un cuerpo y otro existe algo que conecta esos dos cuerpos y que de cierta forma mitiga la independencia que el espacio estableció entre ellas”.

BERGSON, H. *Historia de la idea del tiempo*¹⁷

Vuelvo a pensar en la enseñanza interpelada por las nuevas nociones de tiempo y espacio que se despliegan junto a las prácticas mediadas por las tecnologías. Prácticas cada vez más híbridas, cada vez más anfibia, llenas de burbujas y protocolos, de aulas habitadas rotativamente por profesores y estudiantes, por la inestabilidad de lo imprevisto y por los diálogos que se producen en un instante simultáneo, que reúne la energía de la clase en enlaces que no tienen un lugar ni un espacio concreto y tampoco un tiempo lineal.

Abordar la idea del tiempo implica la complejidad de sumergirse en un ir y venir entre cuestiones físicas, epocales, pragmáticas, psicológicas y metafísicas, donde confluyen y colisionan lo absoluto, lo objetivo, lo subjetivo, lo relativo, lo finito y lo infinito, que se traduce en la exigencia y la duración de las cosas.

Aproximarse a la idea del tiempo en la enseñanza en contextos de múltiples mediaciones tecnológicas y de pantallas cada vez más adaptadas, como prótesis, al cuerpo, implica reconocer que el tiempo cronológico está roto, fisurado y

puesto en discusión. Emergen, en este acercamiento, espacios potenciales e indeterminados donde –paradojas de esta época– se puede estar y no estar a la vez de muchas maneras posibles, crear vínculos perdurables y aprendizajes significativos.

Un tiempo maquinal

Diversidad de autores y perspectivas intentan asir y delimitar la idea de tiempo. Desde la definición aristotélica que abre diálogos y discusiones con Heidegger, Benjamin o Bergson, hasta la “Breve historia del tiempo” de Stephen Hawking¹⁸ o el redescubrimiento del tiempo con Ilya Prigogine, nos encontramos con puntos de vista y construcciones teóricas que impugnan una perspectiva única y nos acercan a un entrecruzamiento de construcciones culturales y relaciones con el poder. De este modo, se pone en evidencia que la regulación del tiempo y del espacio conforma un conjunto de directrices que, en muchos casos, favorece la burocratización, ritualización y formalización de conductas que encauzan la mirada hacia una determinada visión del mundo y, por lo tanto, hacia las condiciones de posibilidad que se abren o se cierran.

En estas líneas podemos reconocer, gracias a Foucault o a Elías, que el control del tiempo es, también, vigilancia de los cuerpos, disciplinamiento, productividad, urgencia. Desde ciertas perspectivas pedagógicas centradas en una racionalidad técnica, cronometrar tenía por objeto garantizar que, en breves lapsos fragmentados, el o la docente lograra instruir, enseñar o transmitir un contenido o una habilidad a un grupo de

¹⁷ Bergson, H., *Historia de la idea del tiempo*, México, Paidós, 2017.

¹⁸ Hawking, S., *Historia del Tiempo: Del Big Bang a los Agujeros Negros*, Barcelona, Planeta, 1992.

estudiantes atentos, de manera eficiente, con independencia de su contexto, su anhelo de participar o las dudas que se generasen. Este modelo presupone que el aprendizaje es producto de la enseñanza y propone espacios cerrados, secuenciales, graduados y homogéneos para que el conocimiento circule en un territorio previsto y diseñado de antemano.

El tiempo lineal, unidireccional y el espacio fijo o predecible, fijaban la vara de la objetividad, del recorrido esperado y de la productividad. El des-tiempo, el contra-tiempo, el desplazamiento hacia otras fuentes eran sancionados como una falta, como una desinteligencia, como una ausencia de evidencias de aprendizaje o como un error en la planificación de la clase. El tiempo, aprisionado, domesticado, sin deseo, suponía que la enseñanza y el aprendizaje se daban en un solo proceso y en su solo lugar. Era difícil, para esa escuela, imaginar aprendizajes significativos, heterogéneos, fuera del entorno institucional, de la misma manera que era difícil considerar que el problema del tiempo es, también, un problema de los tiempos que nos requiere el pensar, imaginar, crear, comprender.

Esta perspectiva, reforzada por una arquitectura inmóvil, donde estudiantes y docentes debían concurrir y quedarse apacibles y disciplinados (en el aula o en el patio) las horas indicadas, hasta que un reloj o un sonido marcara el horario de la liberación de esas obligaciones, naturalizaba las relaciones de poder y velaba la intencionalidad de los límites de los que era necesario escapar, generar estrategias y resistir, mirando por la ventana o huyendo hacia otros mundos interiores.

Así, la duración en las prácticas de enseñanza en la presencialidad era signada por el paso entre materia y materia, entre timbre y timbre, entre una institución y otra. Y los y las docentes hacíamos uso intenso y apasionado de ese espacio acotado de ciento veinte minutos, más o menos, como una

oportunidad única para proponer experiencias de aprendizaje profundas y modos de aproximarnos al conocimiento que quedaban encorsetados en la presencia o enviados a alguna tarea extraescolar. El tiempo en la presencialidad queda acotado a estos intervalos regulares de presencias institucionalizadas de una manera que es *-a priori-* sencillo de percibir, establecer, enumerar o marcar, con ciertas pausas o simultaneidades entre cuerpos que van o vienen.

Repentinamente, luego del aislamiento, 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 –tal como diría Sadin¹⁹– “a 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.

Entre-tiempos

La enseñanza digitalizada, mediada por dispositivos tecnológicos, transforma –de este modo– nuestra experiencia del tiempo escolar y nos invita a abrir portales, profanar plataformas y sumergirnos en las tramas culturales que las redes despliegan, dando cuenta de nuevas maneras de percibir la inmediatez, la espera, el encuentro, las presencias y las ausencias.

Descubrimos una dimensión nueva que encuentra inspiración fuera de las instituciones. En este proceso, atravesamos umbrales y dimos cuenta de las deslocalizaciones del conocimiento, expandidas en la trama de espacios tecnocul-

¹⁹ Sadin, E., *La Humanidad Aumentada. La administración digital del mundo*, Buenos Aires, Caja Negra, 2017.

turales, en la confluencia de plataformas, en las redes, en la posibilidad de codiseñar (diseñar con) aún en la distancia, rompiendo las barreras de las jerarquías tradicionales y acercando voces distantes en un marco móvil, en movimiento. Así se instaló, como una disrupción semiótica, lo excepcional, lo no binario, lo expandido y el tiempo escolar, el tiempo del enseñar y el tiempo del aprender comenzaron a adquirir nuevas formas.

Las sutiles, y muchas veces imperceptibles, derivas del tiempo y del espacio que buscan atajos o encuentran mejores caminos para las consignas docentes crean una dimensión alterna, otra dimensión inescrutable, inmanejable, que cobra vida, que adquiere una materialidad dinámica que hackea la performatividad rígida del mandato. La idea de lo “sincrónico”, de lo que se hace “al mismo tiempo con otros” comenzó a presentarse como una idea problemática que nos hace pensar en los tiempos de otros y en otros tiempos. Esta nueva escena escolar, donde algo no tiene una posición o una velocidad determinadas, sino muchas a la vez, se parece más a las conceptualizaciones del principio de incertidumbre de Heisenberg que a los principios que rigen la planificación en la didáctica clásica.

El aislamiento y lo que Parikka²⁰ llama “el entramado socio-técnico digital” instalaron nuevas maneras de concebir la enseñanza, que ponen en evidencia la necesidad de repensar las categorías de tiempo, duración y espacio en las clases diseñadas a través de expansiones digitales. Nos encontramos en un momento de transición, un momento transformado y transformante, en metamorfosis. Es necesari-

²⁰ Parikka, J., *Una geología de los medios*, Buenos Aires, Caja Negra, 2021.

rio tomarse (el) tiempo –como diría Jacques Derrida²¹– “dar (el) tiempo” y producir cosas que nadie espera. Un tiempo contrahegemónico y contracultural atento a las tendencias pero que, sin embargo, las cuestiona, las profana, las impugna para asumir la posibilidad de un conocimiento original que permita hacer reaparecer los procesos, los pensamientos en la multidimensionalidad de un aula, que se extiende más allá de las fronteras conocidas. Combinaciones y encuentros entre lo digital y lo analógico, las emociones, las sensaciones, los afectos y un multiverso de conocimientos que se despliegan.

En este nuevo espacio, recreado, conjetural, hay rupturas con la linealidad del tiempo, pero también con la linealidad expresiva, hipermediada y, por supuesto, transmediatizada. De este modo, emergen nuevos formatos desde donde podemos buscar inspiraciones para nuestras prácticas docentes en encuadres híbridos, combinados, duales o mixtos, donde nos sumergimos. Es necesario, tal como afirma Yuk Hui²², “transformar la tradición misma para reapropiarse de la modernización tecnológica y reconstruir una nueva episteme”. Entre otras cuestiones, a eso me refiero con la invitación a profanar las plataformas de uso común, reapropiarlas para reinscribirlas en nuevas matrices de sentidos, produciendo nuevos contextos de significaciones y usos, quebrantando límites, produciendo desvíos y reconociendo derivas.

Y en el desvanecimiento de las fronteras comprendemos que no se trata de una realidad bifronte, sino de espacios amalgamados que nos permiten nuevas prácticas expresivas

²¹ Derrida, J., *Dar (el) Tiempo. la moneda falsa*, Barcelona, Paidós, 1995.

²² Hui, Y., *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*, Buenos Aires, Caja Negra, 2020, p. 35.

y colaborativas que desgarran el paradigma aún dominante del tiempo objetivo. El aprendizaje se produce —¡oh, sorpresa!— también en las redes, entre pares, con contribuciones horizontales, participando en comunidades, a través de videos, de cursos gratuitos, de charlas *online*, de búsquedas de palabras claves en libros digitales, fuera de los muros del aula y en ecosistemas comunicativos que se amplifican exponencialmente.

Nuevos escenarios

El tiempo deja de ser lineal y se transforma en rizomático, entramado en la cotidianidad y en las puertas que abren vínculos con los objetos culturales contemporáneos. Un tiempo no reglamentado ni geolocalizado, expandido, que comprende la construcción de conocimiento como un proceso (y no como un producto). Un proceso de múltiples búsquedas, de diálogos, de creación que no se encuentra en un manual sino en el dinamismo de los hipervínculos y enlaces. Búsquedas y hallazgos casuales que nos hacen volver a la pregunta, a la curiosidad inicial que nos lanzó a la búsqueda.

En este clima de innovación y a la vez de tensión, con prácticas de enseñanza que se salieron del mapa conocido, aún innombrables o difícilmente categorizables, que revolucionan las perspectivas pedagógicas, el desafío de los diseños y las prácticas, en medio de un escenario de consolidación de la cultura digital y de fuerte tecnodiversidad, vuelve a ponerse en la escena la necesidad de delinear estrategias genuinamente situadas, que consideren el *des-orden* en sus propuestas y las tornen contingentes, haciendo visible los ineluctables atravesamientos de las tecnologías en la subjetividad y, por lo tanto, en la posibilidad de creación y aprendizaje.

Autores como René Berthelot señalan que “la ordenación del tiempo suele proceder de la del espacio”²³. Lo fascinante de este planteo es la pregunta que se abre ante la posibilidad de un espacio diluido, múltiple, inasible, desordenado y, eventualmente, simultáneo. Un espacio que tensa la idea de presencia y ausencia. Un portal que desata la experiencia de un estar acá y en otro lado a la vez. Como si la tecnología nos permitiese habitar muchos mundos posibles en simultáneo, sin chocarnos, sin encontrarnos de manera paradójica, sin contradicciones ni colapsos. Un cuerpo presente y en fuga a la vez. Nos comunicamos encendiendo una cámara y, repentinamente, en nuestra habitación estamos rodeados de personas que viven en otras latitudes. No hay territorio fijo, solo hay encuentro, y nuestro cuerpo, como metáfora, pero también como potencia, se vincula emocional y mentalmente con quienes imaginamos y sentimos presentes.

Estamos conviviendo, de manera inmersiva, en una realidad que conjuga lo real físico, lo virtual, lo digital y lo imaginario, que se despliega como una bruma o como el trazo de un pincel que tiñe todo de un tono de incertidumbre y crea nuevas significaciones. No hay impacto en la subjetividad; la subjetividad es una fuerza que se expande dialécticamente junto a las tecnologías, las constituye, las crea mientras se recrea en un proceso de profunda performatividad. Como si viviésemos en una obra de las hermanas Wachowski o de Baran bo Odar y Jantje Friese²⁴ que borra ciertos límites instalando nuevos rituales y preguntas que hay que aprender a

²³ Cirlot, J.-E., *Diccionario de Símbolos*, Barcelona, Labor, 1992, p. 439.

²⁴ Las hermanas Lana y Lilly Wachowski son las creadoras de la serie televisiva *Sense8* y Baran bo Odar y Jantje Friese son los creadores de la serie televisiva *Dark*.

reconocer: ¿Cómo habitamos el diálogo entre los tiempos analógicos y los digitales? ¿De qué manera le otorgamos sentido a este cruce temporal de tal modo que permita una reflexión sobre la vida cotidiana, sobre lo verdaderamente significativo, sobre nuestra subjetividad, sobre nuestras prácticas? ¿De qué forma estas instancias emergentes de temporalidades encontradas requieren de una nueva perspectiva filosófica, política, ética y, por supuesto educativa? ¿Cuál es la corporeidad que se devela?

En este escenario, se abre una sensación de extrañeza, el tiempo queda desterritorializado, sin lugar y sin medida y adquiere una lógica ideográfica, no lineal ni yuxtapuesta. Queda anclado en un “entre-tiempo” invisible, donde todo parece detenerse, pero sigue su curso, un curso imprevisible, original, único. Un tiempo aparentemente roto de sentido, inconcluso, que no permite concluir, sino que abre a la incertidumbre, a una nueva manera de mirar el mundo y de concebirlo. El tiempo cronológico está hackeado, intervenido, y la temporalidad adquiere una nueva dimensión y se hace discontinua para dar lugar a la transformación.

Desaprisionados del tiempo lineal y de recorridos fijos y cronometrados, en la educación mediada por tecnologías, también habitamos estos “inter”, estos “entre-tiempos” que permiten ampliar los modos de explorar nuevos conocimientos, reconocer experiencias diferentes y contemplar, y crear, lo complejo. La experiencia se amplifica en un tiempo compartido sin una temporalidad fija. Se transfigura en una experiencia a la vez individual y comunitaria que anida en las emociones y se despliega en el lenguaje. Como una lengua que se inventa en el campo de los diálogos intersubjetivos, se vuelven a recrear el tiempo y las subjetividades que interpelan las tradicionales perspectivas de lo corporal.

El *Excursus*

En este contexto, el concepto de “clase” se amplifica. Tal vez debamos cambiarle el nombre y, para entender los profundos sentidos de los cambios, llamarla “expedición”, en el sentido de búsqueda, de excursión colectiva, en el sentido de un viaje con otros. Una expedición –o clase, según precisemos– se extiende en la búsqueda de experiencias significativas y no convencionales, hacia las redes, dispositivos y plataformas que operan como una interfaz más entre el conocimiento y el aprendizaje, develando, si lo analizamos con atención, nuevas configuraciones en las relaciones de poder, subjetividad y saber. Configuraciones que plantean desorden a lo establecido y anuncian fuertes resistencias a los sistemas y modelos de enseñanza dominantes, tradicionales, hegemónicos, cuya supremacía se ve confrontada por un torbellino de emergentes inesperados, no calculados e, incluso, no deseados.

La *expedición/clase* no renuncia a toda idea de itinerario, previsión o diseño; sin embargo, tal vez –como afirma Bergson²⁵ respecto de la lógica habitual– “hace falta ensancharla, flexibilizarla, adaptarla a una duración donde la novedad emana sin cesar y donde la evolución es creadora”. En estas expediciones didácticas, docentes y estudiantes intervenimos los saberes con intencionalidad pedagógica, pero, también, conviviendo con lo que irrumpe de manera ocasional, casual o azarosa, volviendo a resignificar el sentido de enseñar y aprender. Así, se hace visible que se requiere más que la presencia física dentro de un aula para producir transformaciones significativas, que interrumpen la arrogante inercia

²⁵ Bergson, H., *El pensamiento y lo moviente*, Buenos Aires, Cactus, 2013, p. 31.

de una didáctica que pretende equilibrio, organización y previsibilidad.

Aquí vale la pena detenerse para considerar miradas que permitan salir del laberinto de las polarizaciones y considerar nuevas perspectivas para ver, nuevos ángulos para analizar una educación híbrida, combinada o anfibia en permanente *des-equilibrio*, que elude las apreciaciones con formato de objetivos o cálculos de trayectorias y que adopta la forma (o la no forma) rizomática de probabilidades, de potencias.

La dicotomía educación presencial-no presencial olvida o deja en las sombras todas las producciones, modos de circulación del conocimiento y tramas afectivas que suceden en la virtualidad, a través de nuevas mediaciones y dispositivos y deja de lado la complejidad creciente en las relaciones y modos de habitar tiempos y espacios dispersos, evanescentes.

El binomio que instala el hiato presencial-no presencial como dos dinámicas que se excluyen anula algunas cuestiones nodales: por un lado, que la presencialidad física no implica necesariamente presencia, *estar presentes*. Se puede estar en un mismo ámbito, en una arquitectura cerrada y, sin embargo, ausentes, sin conexión con el otro, sin el erotismo que requiere el conocimiento; lejana, aún sentada junto a alguien. A la inversa, podemos estar lejos, distantes, mediados por pantallas y plataformas y, sin embargo, estar presentes de manera significativa, situada, oportuna.

Por otro lado, esta dicotomía binaria omite el desplazamiento que las nuevas tecnologías y el flujo hacia la digitalización produce en lo que Alessandro Baricco²⁶ llamará la "mutación de la consistencia de la experiencia". En este sentido, esta omisión deja de lado la pregunta sobre los sujetos

que aprenden, sobre sus prácticas habituales, sus modos de conocer, sentir o vincularse en tiempos en que los atravesamientos tecnológicos evidencian más que nunca las construcciones subjetivas en diálogo con las tecnologías.

Estos antagonismos *desinterrogan*, alisan, unifican, quitan texturas a entramados educativos complejos. Entramados que involucran preguntas sobre la flexibilidad de los diseños didácticos, el nomadismo cognitivo de los y las jóvenes, los aprendizajes, la construcción de conocimiento, los contextos, los vínculos, lo colectivo más allá de la presencia física, la significatividad de experiencias diversas y en movimiento, o las hipermediaciones liberadas de los encadenamientos lineales. Esta complejidad espesa se disuelve y se desvanece frente a planteos polarizados, produciendo una vuelta a la demanda de prácticas tradicionales y un repliegue de la escucha activa.

Es preciso, por supuesto, interrogar las tecnologías de tal modo de dar cuenta de su enorme cualidad contingente y que, aun así o justamente por eso, dialoga en atravesamientos sucesivos con nuestra subjetividad, afectando los modos de comprensión de la realidad y los vínculos que establecemos.

Sin embargo, muchos docentes siguen planificando secuencias didácticas de un solo sentido, como una línea de tiempo, con requerimientos, plazos y cronogramas que no dan cuenta de las comprensiones, de las búsquedas, de la necesaria recursividad del conocimiento, que permite ampliar el margen del ver, el margen de observación para atribuir nuevas significaciones.

De la mano de estas ideas surge un problema que podríamos circunscribir dentro del orden regulatorio de la enseñanza en las instituciones. Las tecnologías nos permiten habitar un tiempo fluido, híbrido, un pliegue donde estar y no estar son categorías móviles. Podemos encontrarnos de manera sincrónica a dos horas completamente distintas y es posible escuchar

²⁶ Baricco, A., *The Game*, Barcelona, Anagrama, 2019, p. 44.

las voces de quienes ya están muertos o repetir una y otra vez un sonido, una melodía que ha quedado registrada.

Frente esta cualidad, este *ritornello* –como dirían Deleuze y Guattari²⁷– que permite a la vez desterritorializar y reterritorializar, las instituciones educativas se mueven –todavía– solemnes, descuartizadas, monádicas, encajonadas en tiempos propios, graduados en años o en trimestres, regidas por los exámenes y las acreditaciones, donde se presupone que se producen los aprendizajes requeridos en el lapso de tiempo objetivado por la norma, que se materializa y se cristaliza a través de actos naturalizados e imperceptibles.

Vemos aquí una confrontación que evidencia un tiempo que violenta otros tiempos o los anula, invisibilizándolos, quitándoles entidad y existencia, y ordenando el universo subjetivo de los estudiantes en la tierra plana del deber ser escolar.

De todos modos, pienso que incluso un sistema altamente burocratizado puede ser burlado para dar cuenta de un tiempo experimental, deslocalizado pero deseante, solidario, colectivo, creativo y que encuentre la oportunidad de crear nuevo conocimiento en sucesivas recapitulaciones que no cierran, sino que abren a otras percepciones, a nuevas comprensiones. Tiempos híbridos de aprendizajes emergentes que estarán ahí (visibles o invisibles) pero que, como docentes, esperamos con paciencia, sin apuro, cálidamente, sin abrasar: vemos, damos entidad y aprendemos.

Tal vez, la metáfora de una diáspora, de un presente que se distiende, que se dilata, que adquiere espesura y extensión, de un presente que se ensancha y se despliega, como un *excursus*, entre mediaciones tecnológicas, nos permita jugar con la idea

de movimientos, de múltiples sincronías. Con esta atmósfera de fondo es posible diseñar nuestras clases/excursiones²⁸ para habitar las amplificaciones en los escenarios donde los aprendizajes estén vinculados no solo con el lenguaje que cada espacio nos puede aportar, sino con la búsqueda, las construcciones originales, el trabajo con una perspectiva compleja e interdisciplinaria.

En este discurrir entre plataformas, dispositivos, redes y –eventualmente– presencias físicas, también se requiere considerar las cuestiones sobre la posibilidad de disponer del *tiempo-todo-ninguno*, para hacer las tareas que enviamos a nuestros estudiantes, una tarea que se percibe con una duración indefinida en un tiempo donde la semana hábil, el fin de semana, el día y la noche, pasan a ser parte del caudal de “deudas” académicas que sumamos o hacemos sumar a nuestros estudiantes, como un tiempo embargado.

El tiempo emergente

El nuevo concepto del tiempo en la virtualidad no carece de tensiones y contradicciones. Reaparecen cuestiones que interrogan la consistencia del tiempo en su carácter objetivo-subjetivo. El plazo, lo que nos emplaza, marca un límite aparente por fuera de la subjetividad e instala el mandato del calendario, las agujas del reloj o la impertérrita caída de la arena. Sin embargo, en esta nueva visión del momento expandido y trastrocado, “cada observador tendría su propia medida del tiempo, que sería la registrada por un reloj que él llevase

²⁷ Deleuze, G., Guattari, F., *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos, 1994.

²⁸ Utilizo las palabras *Excursus* y *excursión* en el sentido de digresión, incursión o interludio exploratorio.

consigo: relojes correspondientes a diferentes observadores no coincidirían necesariamente”²⁹. Un tiempo así nos lleva a la situación dilemática de la percepción de la duración de las cosas, de las resignificaciones, del reordenamiento de los sucesos, que pueden cambiar el pasado y ver la realidad como algo construido a través de significaciones a la vez individuales y sociales, ideosincráticas y culturales.

Si a este escenario le incorporamos la idea de una realidad aumentada a través de dispositivos tecnológicos, la cosa se complica aún más. Vemos el mundo físico a través del mundo digital, de un dispositivo que agrega información a lo que estamos observando, que nos lleva hacia el pasado o nos transporta hacia el futuro: ¿Qué está presente en este momento? ¿Lo que surge como un holograma? ¿La melodía en la pantalla del dispositivo que tenemos a la mano y que nos da información extra para desentrañar lo que estamos viendo? ¿O el disco de vinilo que está detrás de alguna vidriera?

El mundo físico y el mundo virtual se confunden y se produce una experiencia genuinamente híbrida, donde lo virtual y lo físico se fusionan produciendo sentido y dotando al tiempo en el que esa experiencia sucede de una cualidad creadora.

En la presencialidad podemos resolver parte de los trabajos “en clase”. En la distancia, la clase para resolver los trabajos constituye un tiempo indefinido, amorfo, exigente, desordenado, que esconde sorpresas, pero que suma –eventualmente– esfuerzos cognitivos ilegítimos y desconsidera la vida cotidiana, los problemas de conectividad o el proceso de aprendizaje que implica “autorregular” los momentos de estudio, ocio, trabajo, disfrute. Y volvemos al problema del

tiempo reloj, el tiempo subjetivo, el tiempo intersubjetivo, que es preciso conocer, o al menos reconocer, para que los diálogos y las interacciones sean posibles, sean parte de una condición de posibilidad de un *tiempo-creador* y no de un *tiempo-máquina*.

Creo que hay que interrogar la dimensión del tiempo, de los tiempos, en los diseños didácticos para desplazar los requerimientos de productividad y provocar una pausa necesaria y significativa para volver a recuperar el placer por el tiempo como aventura del conocimiento, por el estudio, por la curiosidad que llevan a profundizar las preguntas, a abrir caminos, a producir algo más que bifurcaciones, a habitar mucho más que ramificaciones que se abren, a comprender –de manera rizomática– y a detenerse para dar lugar a nuevos significados.

Es preciso recuperar la sensualidad del tiempo, volver a dotar al tiempo de sustancia, de consistencia, de duración entre los tiempos del hacer, del pensar, del producir, del desear. Educar implica abrir espacios/tiempos, diría temporalidades (como si, incluso, la palabra temporalidad se extendiera lentamente), abriéndonos a las formas contemporáneas de creación, de compromiso, de reflexión profunda. Educar es, también, comprender que las experiencias que proponemos y que cobran vida junto a nuestros estudiantes son dinámicas, cambiantes, inestables, difícilmente modelizables o particionables en instantes que conformen un todo coherente. Las experiencias que proponemos son constantemente sorpresivas y, justamente por eso, nos invitan a asumir el imperativo (¿podremos hablar de un imperativo sin aspiraciones hegemónicas?) y el compromiso de tomarse (dar y darse) el tiempo de detenerse y reflexionar. Intentar comprender lo que escapa y convertir la misma duración en una experiencia viva, fluida, que permita cambiar de rumbo, es imprescindible.

²⁹ Hawking, S., *Historia del Tiempo: Del Big Bang a los Agujeros Negros* op. cit., p. 129.

Y a pesar de todo el movimiento, esta perspectiva involucra conceptualizaciones, análisis rigurosos sobre los sentidos de lo que enseñamos y cómo lo hacemos y no tanto la promoción de una producción industrializada de objetos y trabajos para ser entregados o puestos a disposición como un artefacto-reloj. Es necesario, por tanto, recuperar la noción del tiempo y liberarla de las ataduras de la productividad, para reconsiderar -mediados por tecnologías que nos permiten acercarnos en cualquier momento a los contenidos o conocimientos- la duración requerida para aprender y los espacios de transición que dan lugar a producciones significativas y creativas.

En medio de estas tensiones del nuevo tiempo híbrido, transicional, emergente, el desafío que se presenta es comprender que es posible recorrer itinerarios móviles, a des-tiempo, sin una secuencia fija y que, justamente en ese *ahí* inasible, radica la potencia de los diseños, de los intercambios, de la movilización subjetiva que permite la creación de la novedad. Reconocer, para el aprendizaje, para las comprensiones profundas, la necesidad de un tiempo que dure, que permita extraviarse y que se dilate en síntesis transformadoras. Considerar propuestas de enseñanza que se expandan en distintos formatos, que incorporen otros lenguajes, que consideren la corporeidad entramada bajo la superficie, que rompan con la linealidad del tiempo, del espacio y de la palabra, pero que brinden los andamios, las orientaciones y los recursos materiales y simbólicos para que, en el marco de las mutaciones culturales³⁰, estudiantes y docentes se apropien de este tiempo, dotándolo de deseo y de sentido, produciendo esas *mutaciones*

³⁰ Berardi, F., *El umbral. Crónicas y meditaciones*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2020.

didácticas de las que venimos hablando y comprendiendo el tiempo emergente y lo emergente del tiempo.

Bibliografía

- Agamben, G., *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2005.
- Baricco, A., *The Game*, Barcelona, Anagrama, 2019.
- Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2020.
- Bergson, H., *El pensamiento y lo moviente*, Buenos Aires, Cactus, 2013.
- Bergson, H., *Historia de la idea del tiempo*, México, Paidós, 2017.
- Cirlot, J.-E., *Diccionario de Símbolos*, Barcelona, Labor, 1992.
- Deleuze, G., Guattari, F., *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*, Valencia, Pre-Textos, 1994.
- Derrida, J., *Dar (el) Tiempo. La moneda falsa*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Dessal, G., *Inconsciente 3.0*, Barcelona-Buenos Aires, Xoroi, 2019.
- Freud, S., "El malestar en la cultura", *Obras completas*, vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu, 1994.
- Freud, S., "Sobre la psicología del colegial", *Obras completas*, vol. XIII, Buenos Aires, Amorrortu, 1980.
- Hawking, S., *Historia del Tiempo: Del Big Bang a los Agujeros Negros*, Barcelona, Planeta, 1992.
- Hui, Y., *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*, Buenos Aires, Caja Negra, 2020.
- Jenkins, H., "Introducción: Adoración en el altar de la convergencia", *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós, 2006.

- Kap, M., "Mutaciones de la Enseñanza y el Aprendizaje", *Revista Enlace Universitario* N° 34, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020, p. 8, ISSN 1850-2490.
- Kap, M., "Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica", *RAC - Revista Argentina de Comunicación*, Año 8 N° 11, 2020, ISSN 2718-6164, 82-109. <<https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34>>.
- Kap, M., *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas educativas desde la subjetividad docente*, Buenos Aires, Prometeo, 2014.
- Lacan, J., "La tercera", *Revista Lacaniana* N° 18, Buenos Aires, Grama, 2015.
- Lacan, J., "Radiofonía", *Otros escritos*, Buenos Aires, Paidós, 2012.
- Lacan, J., *El seminario, libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 2012.
- Lacan, J., Seminario 15, "El acto analítico", 1967/8, inédito.
- Lacan, J., Seminario 25, "Momento de concluir", 1977/8 inédito.
- Lacan J., "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma", *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007.
- Lacan, J., "Del discurso psicoanalítico", *Conferencia en Milán*, 12 de mayo de 1972, inédito.
- Laurent, E., *Hay un fin de análisis para los niños*, Buenos Aires, Colección Diva, 1999.
- Laurent, E., *Psicoanálisis y Salud Mental*, Buenos Aires, Tres Haches, 2000.
- Lipovetsky, G., *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 2009.
- Miller, J.-A., "Leer un síntoma", *Revista Lacaniana* N° 12, Buenos Aires, Grama, 2012.
- Miller, J.-A., "Interpretar al niño", *Revista Lacaniana* N° 18, Buenos Aires, Grama, 2015.
- Parikka, J., *Una geología de los medios*, Buenos Aires, Caja Negra, 2021.
- Sadin, E., *La Humanidad Aumentada. La administración digital del mundo*, Buenos Aires, Caja Negra, 2017.