

En Grupo Magro, *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital*. Montevideo (Uruguay): Grupo Magro.

Expansiones didácticas. Entre prácticas y subjetividades emergentes.

Kap, Miriam.

Cita:

Kap, Miriam (2023). *Expansiones didácticas. Entre prácticas y subjetividades emergentes*. En Grupo Magro *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital*. Montevideo (Uruguay): Grupo Magro.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/50>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/w2o>



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>.

KAP, M. (2023). *Expansiones didácticas. Entre prácticas y subjetividades emergentes*.

En: Ferrarelli, M. (comp.). (2023). *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital*. Montevideo: Grupo Magro Editores

Expansiones didácticas. Entre prácticas y subjetividades emergentes

Miriam Kap

"Podemos decir que buscábamos esquemas globales, simetrías, leyes generales, inmutables y hemos descubierto lo mutable, lo temporal, lo complejo"

Ilya Prigogine *¿Tan solo una ilusión?*

Provocación Inicial: Mutatis mutandis

La educación está experimentando transformaciones profundas. No hay simetrías y es imposible pensar o soñar en leyes generales e inmutables. El dinamismo del que son parte los procesos educativos, la enseñanza y los modos de concebir los aprendizajes, se instala en culturas que involucran las mediaciones digitales y analógicas que los retroalimentan, dando lugar a nuevas perspectivas acerca del conocimiento, sus recorridos, su duración y sus modos –eventualmente azarosos– de circular y construirse. Es un tiempo de invenciones y creación. Y la invención, nos recuerda Bergson, es "creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo" (Bergson, 1963, p. 447).

En este contexto se torna indispensable recuperar la reflexión crítica sobre la práctica y las interacciones situadas en la enseñanza, para dar cuenta de los cambios profundos que estamos atravesando y concebir las posibilidades de enseñar y de aprender más allá del aula.

Proponemos, en este sentido, transitar y construir diseños migrantes, fluidos en extensiones que permitan dialogar con otros distantes, en otros tiempos y otros escenarios. Diseños que posibiliten visibilizar y desnudar que los ejes temporales lineales y los espacios geográficos tradicionales para la enseñanza han sido ya fuertemente interpelados por el crecimiento inmersivo de la digitalización del mundo y de las experiencias que aportan las nuevas tecnologías, en relaciones que se tornan constitutivas de la subjetividad (Kap, 2014).

La innovación, el cambio, lo que muta, implica retomar aquello que resulta logrado pero imprevisible, como anclajes móviles implícitos en la posibilidad de enseñar, experimentar e ir a la vanguardia, sin perder de vista la vigilancia epistemológica. La experimentación, en este sentido, implica condensaciones, desplazamientos y emergentes que la convierten en una actividad creadora, en un impulso que aporta novedades conceptuales, puntos de vista imprevistos, estrategias inesperadas. Entre bastidores, las prácticas de enseñanza transmutan y se hacen visibles en escenarios novedosos -portales a la vez convergentes y divergentes-, brindando oportunidades de aprendizaje para estudiantes y docentes, que no se agotan dentro del aula tradicional sino que se extienden, desobedientes, hacia un mundo analógico-digital que da lugar a lo cualitativamente nuevo.

Las condiciones de convergencia tecnológica, el "ecosistema de medios conectivos" (Van Dijck, 2016) y las transiciones que se mixturán entre momentos de producción, reflexión, movimiento, implican una tendencia hacia el dinamismo, al juego de múltiples vertientes, orígenes y destinos, que vuelve a enfatizar el lugar de los y las docentes como pensadores, investigadores y recreadores en el marco de saberes múltiples que implican construcciones en red, entramadas, rizomáticas y, muchas veces, de orígenes indescifrables. Todos los procesos durante los cuales esto sucede producen transformaciones que permiten diversificar, progresivamente, las prácticas de enseñanza, otorgarles, en el sentido que aporta Edgard Morin, mayor com-

plejidad y la posibilidad de interconectar y poner en diálogo distintas dimensiones de la subjetividad con lo físico, lo social, lo simbólico, lo cultural, lo real y, por supuesto, lo imaginario que la constituyen. La complejidad implica, según el autor:

rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregado (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible. (Morin, 1997, p. 23)

Es necesario reconocer la complejidad del momento, desarrollar una relectura dentro de estos novedosos contextos de relaciones móviles y, en muchas ocasiones, inestables que se expanden en dispositivos, plataformas y redes y que brindan la posibilidad de reconceptualizar la didáctica y, su objeto de estudio, la enseñanza.

Por este motivo, en este trabajo, hablamos de los cambios en las relaciones entre la enseñanza, los aprendizajes, las subjetividades emergentes y las novedosas mediaciones que conectan con nociones como la teoría de los medios, la temporalidad, la duración, el diseño y la práctica de enseñanza. Desde este punto de vista, las expansiones didácticas desnaturalizan nuestra experiencia y nos invitan a sumergirnos en las tramas culturales que las redes despliegan, aportando nuevas maneras de percibir el conocimiento, el aprendizaje, la colaboración, las presencias y las ausencias (Kap, 2021a y 2021b). Estas expansiones didácticas dan lugar, así, a la emergencia de una subjetividad entramada con (y en) otras subjetividades. Suceden en un "entre"; entre el diseño de una práctica de enseñanza que muta y que involucra las mediaciones tecnológicas y las subjetividades que emergen entrelazadas en esas interacciones. De esta manera, nos aproximaremos a las tensiones que se producen en los diseños que involucran inmersiones en mundos simbólicos digitales, considerando que la tecnología es un nuevo espacio crítico, que desafía la hegemonía de

lo normado, de lo homogéneo, que da lugar a colectivos de enunciación, generando nuevas aleaciones, en una alianza indisoluble entre subjetividad, colectivo, tecnologías y nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Pensamos la didáctica como una práctica cercana a una concepción artística y creadora de la enseñanza que no es estática, ni se cristaliza en una prescripción de acciones justificadas desde una racionalidad técnica. Tradicionalmente, la idea de didáctica estaba asociada a la escuela, al aula, a una arquitectura clásica con pupitres, pizarrones y horarios definidos. Se presentaba la didáctica, también, como un modo de estructurar la clase, de guiarla o de modularla con objetivos claros, contenidos precisos que podían ser evaluados, considerando el resultado de dicha evaluación como el signo de un aprendizaje. Aquella perspectiva de la didáctica, que podríamos llamar *didáctica clásica*, "intenta establecer una estrategia de actividades de aprendizaje a partir de las cuales se ofrece «garantizar» la efectividad de la instrucción" (Díaz Barriga, 2007, p. 123) y presupone un sistema estable, regulado, controlado y en permanente equilibrio que actúa modelizando conductas y saberes. Los eventos que rompieran con la estabilidad o con lo previsto en la planificación eran considerados como un error, una falla en la planificación o una ocasión para reforzar mecanismos de exclusión. Díaz Barriga afirma que:

El mito del orden (natural) del contenido, como elemento definitorio de la enseñanza, es el elemento que mejor caracteriza estos planteamientos. Su búsqueda de un orden único para enseñar y aprender se convierte en negación del conjunto de relaciones sociales que afectan al individuo, esto es, de la subjetividad como conformación del proceso de individuación del sujeto; éste aprende (...) no sólo de un orden preestablecido. (Díaz Barriga, 2007, p. 125)

Los mundos de la educación, tal como los conocemos actualmente, distan en mucho de ser espacios controlados y manipulables como se preveía en la literatura clásica y se hace evidente que los procesos en los que se producen aprendizajes profundos y significativos no se

agotan en la clase, ni en las tareas para el hogar y se extienden, de modo un tanto azaroso, en tiempos alternativos y escenarios cada vez más diversificados, exploratorios e imaginativos que es necesario redescubrir para dotar de significatividad.

La didáctica y sus profundas transformaciones se convierten en un entramado de reflexión y creación, fuertemente dinámico, permeado por la cultura, los contextos y las instituciones:

El contacto cultural implica el diálogo y conflicto entre diversas formas de vida, estilos de inteligibilidad, figuras de mundo, etc., e implica también la dislocación de quienes entran en contacto (...) Por ello, el contacto cultural implica la transformación de la subjetividad, y, por ende, de la identidad y de las formas de vida. (De Alba, 2007, p. 182)

Nuestro foco, en estas provocaciones iniciales, se encuentra en el diseño de prácticas que recuperen los mejores entornos para favorecer experiencias de aprendizaje y construcción de conocimiento, en una reconstrucción creadora. En un trabajo fuertemente inmersivo (Rose, 2011) recorrimos junto a colegas diferentes plataformas y dispositivos. Durante los años 2017 y 2018, trabajamos junto a jóvenes estudiantes de la universidad y los institutos de formación docente, en las características de los entornos que habitaban; sus fortalezas, sus posibilidades didácticas y las particularidades que los convertían en entornos movilizados de aprendizajes. Descubrimos, en este itinerario, y en los diálogos sucesivos, una dimensión sensorial que provocaba significaciones-otras, divergentes, originales. Diseñamos prácticas que incluyeron experiencias sonoras y sensoriales, donde la música, las voces entrelazadas, los objetos analógicos y digitales dialogaban con las redes sociales, las aplicaciones y los juegos en red. Cada práctica implicó la instalación de un escenario previo, una dislocación de la arquitectura y de la perspectiva desde donde habitualmente nos acercábamos a construir conocimiento. Entrar al aula (presencial o virtual) significaba atravesar un portal a otra configuración del tiempo y del espacio, donde todos los sentidos se ponen en juego, donde los

diálogos que se producen no se acotan a la presencia e incorporan todas las mediaciones tecnológicas posibles para acercar lo distante.

Así aparece, consolidándose, una nueva concepción de la enseñanza y sus implicancias que configuran lo que elijo llamar “*mutaciones didácticas*” (Kap, 2018 y 2020). Estas mutaciones devienen, por un lado, de la posibilidad de estar atentos y permeables a los acontecimientos no previstos y su diálogo con la cultura contemporánea; por otro lado, de la experimentación, el riesgo y la necesidad de dar lugar a estas tensiones para un “*hacer*” diferente pero también para un “*nombrar*” diferente a lo que sucede, incorporando nuevos vocabularios y perspectivas acerca del conocimiento, que dan lugar a prácticas que no existían, modos de producción singulares y colectivos y registro de nuevos problemas de enseñanza y de aprendizaje.

La mutación: 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). Las mutaciones didácticas, como rupturas en la discursividad, comienzan con una apertura subjetiva a nuevos acontecimientos, posibilidades y abordajes, abren las puertas a novedosas miradas construidas colaborativamente. Contemplan –también– sensibilidades y posicionamientos que se encarnan en los modos comunicacionales descentrados de los adultos y los 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 o laborales. Este saber va, dentro y fuera del sistema educativo, más allá de la incorporación de las siempre renovadas tecnologías, pero no es totalmente independiente de ellas. Es por ello que cobra relieve, entonces, la necesidad de redefinir el sentido de la comunicación del conocimiento en su relación con la didáctica, el rol docente como profesional en tensión entre demandas cruzadas en las que –cada vez con más frecuencia– se requiere de una

praxis que advierta la diversidad en la posibilidad de aprender de los estudiantes y en las nuevas formas de vivir *el y en* el mundo. 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, p. 97)

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 y permiten 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, multimedida 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 nuestros y nuestras 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 un pensar y un discurrir, 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, las mutaciones contingentes 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, las y los docentes en los distintos niveles miran a su alrededor y recuperan sus experiencias vitales de la mano de 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 despliegan a su alrededor.

Pensar las prácticas de enseñanza siempre presenta una oportunidad, una puerta que se abre a cambios, transformaciones y mutaciones que involucran rupturas y tendencias (Kap, 2020). Por lo tanto, la puesta en marcha de espacios de experimentación y reflexión permite el despliegue de alternativas didácticas que involucran mediaciones tecnológicas digitales y conectivas.

Esta experimentación implica re combinaciones que dan cuenta de la realidad social, de las experiencias comunitarias, de las formas de comunicación donde se despliegan 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, la sensibilidad y las emociones que rompen con la esterilidad de las prácticas. Experimentar se transforma en una acción reflexiva que pone en perspectiva las oportunidades que se abren, las nuevas maneras de ver, percibir o interactuar con los contenidos y con los problemas, ofrecer itinerarios alternativos y recuperar la potencia de cada uno de los entornos donde se hacen evidentes procesos de aprendizaje que involucran, dialécticamente, además de los aspectos cognitivos, las dimensiones afectivas, sociales, culturales y económicas.

Las plataformas son, para Van Dijck, *constructos tecnoculturales*. Una plataforma, afirma, es un “mediador: moldea la performance de los actores sociales, no sólo los facilita.” (2016, p. 54). Sin embargo, más allá de las plataformas, pensar en escenarios didácticos involucra, también, las posibilidades de interacción que permite diálogos con los aspectos socio-económicos, culturales, cognitivos, éticos y epocales que envuelven el diseño de una situación de enseñanza, enmarcada en una institución, una colectividad y un contexto que habilita u obtura ciertas prácticas.

Los escenarios didácticos son entornos complejos. Tienen como potencia abrir nuevas oportunidades de aprendizajes y diseñar diferentes alternativas para explorar posibilidades, contextualmente situadas, de encuentros, de comunidad y de redes. En el concepto de escenario didáctico así entendido, emerge la posibilidad de generar conversaciones y 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. Con este horizonte, generamos encuentros híbridos mucho antes del distanciamiento social preventivo y obligatorio, producto de la pandemia por COVID 19. Convocamos presencialmente, a través de plataformas de videollamadas, a autores y

autoras que leíamos. Generamos diálogos online sobre la misma plataforma y, también, sobre las redes sociales. Descubrimos que estas ampliaciones en las redes cambiaban el concepto de presencia, de distancia, de conocimiento y de saber. Las preguntas que nuestros y nuestras estudiantes formulaban en las redes a los y las autoras incluyeron hashtags que hicieron posible la trazabilidad de las construcciones que se consolidaban, además de la participación de otras personas -completamente desconocidas que estaban físicamente en otros puntos cardinales- que expresaban más interrogantes o abrían líneas reflexivas inesperadas.

Por este motivo, las plataformas, dispositivos o aplicaciones elegidos para amplificar nuestros diseños didácticos 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. Se torna relevante recorrer y reconocer tanto las arquitecturas de las plataformas como las formas del conocimiento, las dinámicas y las propuestas que ponemos a circular. "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" (Van Dijck, 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*¹ los dispositivos y las plataformas (...)

1. 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>, tie-

para dotarlos de significaciones propias" (Kap, 2020, p. 98) y hacer con ellos un uso activo e inesperado, reflexivo y crítico, personalizarlos, manipularlos 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 expandidos, el y la docente 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 y así, algo que sólo estaba en la mente de los y las profesoras, en sus apuntes, en una peregrina idea, comienza a tomar forma, amplificarse y expandirse.

ne una fuerte inspiración en el capítulo "Elogio de la profanación" de Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo

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 objetos 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. 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. 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

La pandemia y lo que Parikka (2021) llama “el entramado socio-técnico digital”, instalaron nuevas maneras de concebir la enseñanza. Con ese horizonte, los y las docentes comenzamos a bosquejar diseños didácticos que incluyen la perspectiva del 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 una evolución creadora 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 los aprendizajes, percibiendo en la idea una oportunidad de 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 de cada nivel educativo. Con 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). 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, podcasts, 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 atravesaban los bordes de los conocimientos desde perspectivas originales pero igualmente rigurosas que guardaban la imprescindible vigilancia epistemológica y que, a la vez, la ponían en cuestión críticamente. La idea de conocimiento cristalizado se rompía para dar lugar a nuevas apropiaciones y construcciones que, lejos de ser especulativas o meramente imaginarias, se volvían 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 diálogos y 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 referentes² 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*³, que –desde nuestro punto de vista– no representa los complejos procesos llevados adelante por estudiantes y docentes y tampoco logra dar cuenta de la ciudadanía, de las intervenciones, del pensamiento crítico, de las reflexiones necesarias para contribuir, colaborar, pro-

2. 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).

3. 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.

ducir o provocar nuevos conocimientos y compartirlo. Así surge, de la mano de las expansiones y la concepción de una didáctica transmedia, 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. Los jóvenes dejan de ser, desde nuestra perspectiva, *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 otros 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, por ejemplo, con edificaciones de ciudades colaborativas, *animés* y *haikus* que se despliegan 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 –tal como diría Sadin (2017)– “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 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 común (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 donde las categorías interculturalidad y transculturalidad se reconceptualizan y hay que volver a pensar estas experiencias a la luz de otra, la de comunidad amplificada.

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, el 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. 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)

Las expansiones son una alternativa didáctica hipertextual, interactiva y desafiante, porque son exploraciones sobre el mundo que transforman la experiencia individual y la convierten en una experiencia social y colectiva que permite intensificar las relaciones con los conocimientos, 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.

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, 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.

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 donde se promueven representaciones y reconstrucciones.

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 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 nuestras perspectivas, nuestros diálogos y los modos de estar en el mundo, organizando redes de significaciones novedo-

sas, 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 y dan cuenta de las transformaciones en la subjetividad, entretejidas en esas interacciones. Estas prácticas alternativas promueven una educación que enriquece los procesos de enseñanza y de aprendizaje considerando las heterogeneidades e inspiran la conformación de espacios novedosos, disidentes y contrahegemónicos, para compartir conocimientos deslocalizados y construidos colaborativamente.

Referencias Bibliográficas

- 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.
- DE ALBA, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre. la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdés.
- 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.
- DIAZ BARRIGA, Á. (2007). *Didáctica y Curriculum*. Paidós.
- HUI, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre la tecnodiversidad*. Caja Negra.
- KAP, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Prometeo.
- KAP, M. (2018) La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos. En: Ferguson, J., Kap, M., Gerardi, J. et al. (2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- 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 N°11 | ISSN en línea 2718-6164*, 82-109.
- KAP, M. (2021a). Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza. *Trama Educativa 2021 | Mayo 2021 | En línea <https://tramaeducativa.ar/?p=8771>*
- KAP, M. (2021b). Expansiones Didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. *Trama Educativa 2021 | Noviembre 2021 | En línea <https://tramaeducativa.ar/?p=10685>*
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- 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
- ROSE, F. (2011). *The art of immersion: how the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories*. Norton Paperback

- 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.