

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en tecnologías digitales y educación: nivel secundario

Módulo 5: **Didáctica transmedia. Una
aproximación a las Mutaciones Didácticas**



Módulo 5. Didáctica transmedia: una aproximación a las Mutaciones Didácticas

Primera estación: Mutaciones didácticas y polifonías hipertextuales

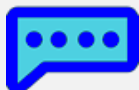
Algunas reflexiones sobre la Didáctica, los espacios de experimentación y los nuevos roles que adquiere la docencia en estos tiempos.

Sobre los portales que se abren



Futuristic blue glowing neon round portal. Sci fi metal construction. Por [Bokehstore](#) en AdobeStock

1. Comenzamos a atravesar el portal que se despliega junto a las nuevas tecnologías, un portal que nos va a permitir viajar hacia otros mundos, descubrirlos, descifrarlos, entenderlos y habitarlos con intencionalidad pedagógica y reflexiones didácticas.



Portales en el arte y portales en la educación

Algunas novelas y series nos propusieron viajes en el tiempo y abrieron portales a otras dimensiones. Todas ellas involucraron algo de fantasía, algo de ficción y algo de realidad, de posibilidad, de deseo, de inquietud y, por supuesto, de tecnologías que lo permitían. Un portal (representado por puertas, trasladadores, roperos, giratiempos o túneles) es un pasadizo que permite conexiones y enlaces entre dos o más lugares que están separados por el tiempo y el espacio y donde es posible habitar, en simultáneo, el mismo universo en tiempos diferentes o universos paralelos que –en algunos puntos– pueden dialogar, encontrarse o dispersarse.

Sólo para recordar algunos ejemplos:

- El *Túnel del Tiempo* se transmitió por primera vez en 1966.
- *Dark*, se estrenó en 2017.

Pero también podemos recordar el ropero de las *Crónicas de Narnia* de C. S. Lewis, escrita entre 1950 y 1956 o a *Harry Potter*, escrita por J. K. Rowling, con sus trasladadores o giratiempos

¿Es posible abrir portales en nuestras aulas? ¿Es posible imaginar escenarios que conecten nuestras prácticas con otros universos, con otras realidades, con la consideración de un cambio en la dimensión del tiempo y del espacio para enseñar y aprender?

Aquí comienza el desafío

En esta estación abordaremos algunos aspectos que hacen a los cambios en las prácticas de enseñanza, a las [configuraciones didácticas](#)¹ que se despliegan y a los roles docentes que se

¹ La configuración didáctica “Es la manera particular que despliega el docente para favorecer el proceso de construcción de conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja

producen, en tiempos contemporáneos, con las fuertes y, algunas veces paradójicas, [mediaciones tecnológicas](#)² que adquieren cada vez más presencia y relevancia en nuestra vida cotidiana y en la de nuestros y nuestras estudiantes y sus familias.



Otras mediaciones fuimos naturalizándolas a lo largo de los años y, a veces, olvidamos que la tiza y el pizarrón, los libros, la calculadora, la regla, el compás, el transportador, la campana, las antiguas tablillas de cera, los modos en los que los pupitres están dispuestos en un aula e, incluso, la escuela misma, también son tecnologías.



Imagen de Freepik

Por eso, esta semana es una invitación a recuperar la mirada sobre la centralidad y la necesidad del cambio en nuestras prácticas de enseñanza, las acciones colectivas, el trabajo colaborativo, la pregunta sobre la transmisión y, concomitantemente, repensar en los modos de la docencia y, como diría Edith Litwin (2008) **el oficio de enseñar** se altera para dar cuenta de las novedosas formas de construir conocimientos y tender puentes con aprendizajes profundos y perdurables.

respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.” (Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós. Pág. 97). También pueden consultar el [glosario](#)

² Conjunto de procesos que se ven facilitados por el acceso o la inmersión en un ecosistema comunicativo conectivo y digital y que permite potenciar los aprendizajes a través de recursos, plataformas y dispositivos que funcionan como interfaces de la enseñanza y el aprendizaje. A través de las mediaciones tecnológicas es posible la apropiación y construcción de conocimiento en espacios diversificados y con nuevos lenguajes. La mediación tecnológica es, a la vez, andamio y posibilitadora de otros diseños didácticos, de nuevas comprensiones del mundo y ofrecen la posibilidad de redefinir y documentar las prácticas en soportes de acceso lejano. Estas mediaciones se encuentran en la vida cotidiana, en la cultura contemporánea y dan cuenta de los modos en los que el conocimiento se transforma. También pueden consultar el [glosario](#)

Comencemos con una pregunta central.

¿Qué significa enseñar?

El diseño de la enseñanza lleva consigo desafíos y dificultades que nos confrontan con viejas tradiciones e ideas que fuimos construyendo a lo largo de nuestro trayecto formativo y de nuestra vida escolar como estudiantes.

Antes de avanzar comenzaremos formulándonos unas preguntas que tienen el ánimo de emprender este viaje poniendo en cuestión algunos de nuestros presupuestos:

¿La enseñanza es un acto intencional, consciente y voluntario que involucra saberes previos de la cultura? ¿Es un arte, una artesanía? ¿Implica transmitir un conocimiento, una destreza o un saber? ¿Guiar una práctica? ¿Corregir o desarrollar una habilidad? ¿Abrir mundos posibles?

¿La enseñanza implica una comunicación lineal con los y las estudiantes? ¿Es una acción que involucra intervenciones sociales? ¿Implica mediciones tecnológicas? ¿Debe vincular los contenidos del diseño curricular con la idiosincrasia del grupo?

¿La enseñanza es una acción que se diseña de uno a muchos? ¿Es un sistema de relaciones y regulaciones? ¿Es una secuencia de acciones previamente fijadas que busca el logro de objetivos previamente fijados, observables, cuantificables, medibles? ¿La enseñanza es instrucción? ¿Es creación? ¿Requiere de la mediación de una persona adulta?

¿La enseñanza es una relación entre los y las estudiantes, el conocimiento, el contexto? ¿Requiere brindar andamios para el aprendizaje? ¿Ayuda a problematizar los saberes y promueve el intercambio? ¿Implica estímulos y respuestas predeterminadas? ¿Da cuenta de un [uso activo del conocimiento](#) (Perkins, 1995) y [una transferencia lejana](#) (Perkins y Salomon, 1992; Gagné, 1971)? ¿Debe reproducir un conocimiento o crearlo?



Algunos autores y autoras se formulan estas preguntas desde hace mucho tiempo. Sólo por mencionar algunas perspectivas relevantes:

Jerome Bruner en La educación. Puerta de la Cultura:

<https://www.scribd.com/doc/94084350/Bruner-La-educacion-puerta-abierta-de-la-cultura-Cap-1-y-2>

John Dewey en Experiencia y Educación:

<https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Ph. W Jackson en La vida en las aulas:

https://www.academia.edu/24214241/LA_VIDA_EN_LAS_AULAS_PHILIP_JACKSON

Edith Litwin en El Oficio de Enseñar:

https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-El_Oficio_de_Ensenar.pdf

Se abren muchísimas preguntas que nos interpelan en las perspectivas que asumimos cuando pensamos nuestras clases, pero nos vamos a detener en las respuestas que, frente a la pregunta **¿Qué es enseñar?** nos brindan colegas de muchos puntos cardinales de nuestro país.

Veamos solo algunas de las 180 respuestas:

Implica dar conocimientos a alguien para que aprenda a realizar tal o cual tarea.

Compartir saberes, ideas y opiniones, acompañar y demás en un marco de aprendizaje; es decir, con voluntad de producir un cambio, un impacto, de ofrecer otras perspectivas para un hacer distinto en todas las esferas de la vida.

Enseñar es adquirir y brindar conocimientos científicos y herramientas para que los sujetos sociales puedan y sean motivados intervenir activamente en su espacio a fin de ser parte y creadores de la realidad.

Enseñar no es transmitir, ni inculcar un conocimiento. Sino que es la creación de oportunidades para demostrar los conocimientos previos de uno sumando las nuevas experiencias adquiridas en el nuevo ámbito, como en el caso de la escuela.

Enseñar es abrir puertas que crean un abanico de posibilidades que conducen hacia un futuro mejor.

Para mí enseñar, es un espacio donde se transmite, se crea, se comparte conocimiento, saberes. Creemos y aprendemos mutuamente con un otro.

para mí es un proceso donde se comparten los conocimientos, aprendiendo, al mismo tiempo, de todas las partes que participan. no se puede enseñar sin aprender a la vez; y es algo que ocurre todo el tiempo cuando compartimos con otros.

Enseñar es brindar la posibilidad de generar una conciencia activa en el sujeto, quien, de esta forma, puede construir por sus propios medios el conocimiento a partir de un trabajo colectivo con los otros.

Enseñar es un acto colectivo. No se trata solamente de la transmisión de conocimientos o saberes, sino también del aprendizaje por medio de la interacción con otros (a través de juegos, charlas, debates, experiencias, etc).

Enseñar es establecer un vínculo educacional entre dos personas, en la cual se transmiten y se reciben conocimientos (relación de poder). Dentro de dicha relación los diferentes actores adoptan roles distintos, pero ambos se nutren uno del otro.

enseñar es una forma de aplicar y mostrar nuestro conocimiento hacia el alumnado. porque o para que? ya que ayudamos a los alumnos a generar un nuevo conocimiento y a su vez ellos puedan dar sus opiniones y debatir juntos.

Enseñar en mi opinión, es transmitir las culturas, los saberes, conocimientos entre distintas personas. Donde hacen lugar a la creación de la imaginación y así lograr ideas nuevas.



Como se puede apreciar, cada persona cuenta –por su recorrido vital, como estudiante y como docente– con alguna idea de qué significa enseñar. Por eso, antes de avanzar, nos gustaría invitarlas e invitarlos a compartir sus ideas sobre “qué es enseñar” en este espacio: <https://www.menti.com/alx7crfxddqd> donde sumaremos las voces que permitan pensar la enseñanza como experiencia y como oportunidad.

Las creencias y supuestos sobre la enseñanza



Tal como afirma Jerome Bruner, “la enseñanza está inevitablemente basada en nociones sobre la naturaleza de la mente del aprendiz. Las creencias y supuestos sobre la enseñanza ya sea en la escuela o en cualquier otro contexto, son una reflexión directa de las creencias y supuestos que la maestra tiene sobre el aprendiz” (Bruner, 2014, pág., 67)

Por eso aquí abordaremos, de la mano de Bruner, la pregunta ¿Cómo llego a los chicos y las chicas en el nivel secundario? Y descubriremos que, la respuesta a esa pregunta implica una serie de presupuestos que impactan en los modos en los que diseñamos nuestras clases.

En el capítulo 2 (Pedagogía Popular) de su libro *La Educación, puerta de la cultura*, Bruner afirma que “todas nuestras interacciones con otros están profundamente afectadas por nuestras teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funciona la mente” (pág. 66) y, desde nuestro punto de vista es necesario realizar un ejercicio de visibilización y explicitación de esas teorías que nos atraviesan, para poder dar cuenta de los orígenes y fundamentos de nuestros diseños didácticos y, eventualmente, poder cambiarlos.

Las prácticas que llevamos adelante están basadas en creencias populares, a veces formalizadas de manera consciente y otras llevadas adelante de modo totalmente inconsciente, que afectan las maneras de comunicar, compartir o poner a circular el

conocimiento, la posibilidad de externalizar o no en obras un proceso, las invitaciones al trabajo individual o colaborativo, el modo de concebir el saber o los saberes y los atravesamientos culturales. Por dicho motivo se torna imprescindible reexaminar la enseñanza desde diferentes aproximaciones y cuáles son las derivaciones de nuestras concepciones.

Bruner nos invita a pensar en cuatro perspectivas:

1. Ver a los/as niños/as como aprendices imitativos/as
2. Ver a los/as niños/as aprendiendo de la exposición didáctica
3. Ver a los/as niños/as como pensadores/as
4. Ver a los/as niños/as como conocedores/as

Cada una de estas representaciones tienen su correlato en prácticas de enseñanza que podríamos sintetizar de este modo:

¿Cómo ve a los niños y las niñas?	¿Cómo imagina las prácticas de enseñanza?
Ve a las niñas como aprendices imitativas: la adquisición del saber-cómo	Modela y propone la imitación
Ve a las niñas aprendiendo de la exposición didáctica: La adquisición de conocimiento proposicional	Explica o expone buscando la comprensión
Ve a las niñas como pensadoras	Busca construir y validar el conocimiento intersubjetivamente
Se piensa a las niñas como poseedora de teorías	Busca pasar del conocimiento idiosincrático al conocimiento cultural.



¿Con qué modelo se sienten más identificados e identificadas? ¿Podríamos pensar que es posible llevar adelante cada una de estas perspectivas de manera independiente? ¿Es posible pensar la enseñanza excluyendo algunas de estas perspectivas?

Veamos qué contesta Bruner a estas preguntas.

Por supuesto, la escolarización real nunca está confinada a un modelo del aprendiz o a un modelo de enseñanza. La mayoría de la educación en el día-a-día de las escuelas se diseña para desarrollar habilidades y capacidades, para impartir un conocimiento de hechos y teorías y para cultivar el entendimiento de las creencias e intenciones de aquellos cercanos y lejanos. Todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adoptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje. Pues una elección de pedagogía, inevitablemente, conlleva una concepción del proceso de aprendizaje y del aprendiz. La pedagogía nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje.

Jerome Bruner, *La Educación, puerta de la cultura*. (pág. 83)

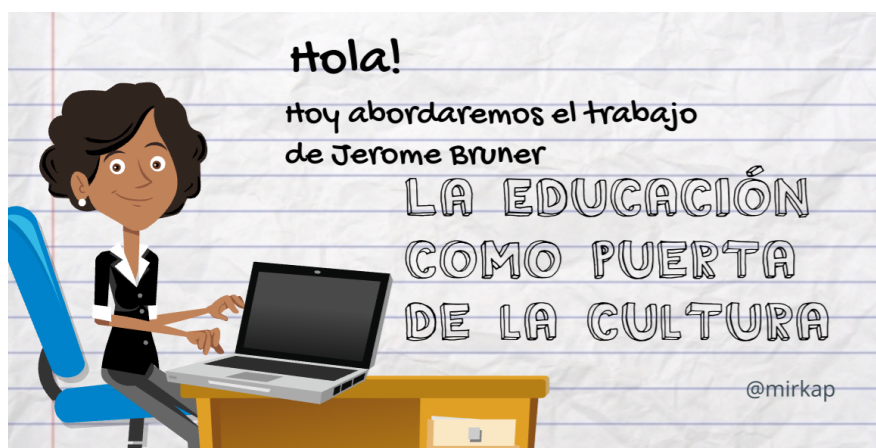


Preguntas para imaginar

¿Podemos comenzar a pensar en una práctica de enseñanza que involucre de modo articulado estas perspectivas y que incluya, además, mediaciones tecnológicas y expansiones en plataformas, redes y dispositivos?

Y como estamos en un módulo en el que es importante que comencemos a pensar en las mutaciones y en las expansiones del conocimiento, les proponemos acercarse a otro formato en el que podamos compartir los mismos conceptos.

Pueden recorrer estas perspectivas con el formato de una presentación animada que sintetiza algunos de estos conceptos.



Si hacen click sobre la imagen o sobre el siguiente link: <https://www.powtoon.com/ws/eYtt608Wq13/1/m>

La didáctica y las prácticas de enseñanza

En la práctica, los y las docentes y directivos/as formamos colectivos en los que trabajamos a diario para que se produzcan experiencias distintas y profundas. Investigamos y experimentamos con la única certeza de que correr riesgos es lo que nos va a salvar de la monotonía, de la rutina gris y nos permitirá equivocarnos, trabajar con emergentes, aprender de nuestros errores, abrir mundos y crear nuevos horizontes junto a las y los estudiantes.

Pensar en la enseñanza hoy implica reconocer las múltiples dimensiones que se ponen en juego y dar cuenta de su centralidad en las reflexiones didácticas. La creciente necesidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en el nivel secundario nos obliga a recuperar algunas definiciones centrales sobre la didáctica y revisar las experiencias y prácticas que suceden en las instituciones educativas, con el horizonte de diseñar intervenciones o creaciones que sean significativas tanto social como epistemológicamente.



Volvamos por un segundo a la definición en la que Edith Litwin recupera la preocupación por los vínculos entre la didáctica y las prácticas de enseñanza.

Entendemos a la didáctica, afirma Litwin, “como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 1996, pág. 94) y consideramos que un ejercicio de reflexión didáctica provee a los y las docentes de los recursos necesarios para delinear opciones de enseñanza que consideren a la vez las intenciones, el conocimiento vigente en el campo disciplinar junto a la construcción de conocimiento emergente e interdisciplinario, entornos comunicacionales descentrados, nuevas mediaciones e interfaces, nuevos roles, relaciones de autoridad y de poder, posicionamientos ideológicos y políticos y, por supuesto, la historicidad, la complejidad, la incertidumbre y la implicación personal.

Tal como anticipábamos, pensar, diseñar o plasmar una práctica de enseñanza implica una serie de opciones e identificaciones que permiten estructurar las clases e imaginar el aula (virtual o no) de modos únicos y contextualizados. Estas opciones van dando forma a un modo característico de vincularse con el conocimiento, con la clase y con las propuestas que surgen de su campo de conocimiento como de la institución, el curso y con la comunidad.

Esta “manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento” (Litwin, 2005, pág. 97) es lo que Litwin denominó **configuraciones didácticas** que involucran, además, fuertes procesos metacognitivos.

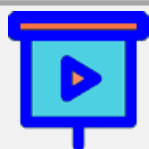


Algunas preguntas para ir re-pensando

Miremos a nuestro alrededor, imaginémonos en la escuela:

¿Podemos identificar las configuraciones didácticas de nuestros colegas? ¿Podemos identificar nuestras propias configuraciones didácticas? ¿En qué cambian con la fuerte presencia del mundo digital y la virtualización de la experiencia? ¿Podría pensar algunas configuraciones didácticas alternativas?

Creemos que las configuraciones didácticas son dinámicas y cambiantes y que es necesario volver a analizarlas a la luz de los nuevos contextos híbridos, bimodales, anfibios³, siempre cambiantes que promueven y provocan la búsqueda de nuevas experiencias de enseñanza que permitan comprensiones profundas, nuevas relaciones y una preocupación por los aprendizajes de los y las estudiantes que van más allá de las tradiciones de la disciplina o las rutinas.



Fragmento de una participación de la autora en el webinar de la cátedra TecnoEdu de la Universidad de La Laguna: *Los efectos posCovid-19 en las instituciones educativas. ¿Hacia la enseñanza híbrida?*



<https://youtu.be/IdRPagTcMj8>

Para visualizar el webinar completo con todas las participaciones puede accederse desde: <https://www.youtube.com/watch?v=pglfmKnutWk>. Transmitido en vivo el 16 de diciembre de 2020

En esta búsqueda de nuevas formas, aparecen algunos ejes insoslayables que nos obligan a repreguntarnos qué significa enseñar y comenzar a dar cuenta de la necesidad de involucrar el arte para poder construir conceptual y visualmente una experiencia de aprendizaje significativa; la multiplataforma como manera de comunicarnos y producir conocimiento y el *suspense* clase a clase que mantenga la tensión atenta entre lo que sucede y lo que vendrá.

³ Para profundizar estos conceptos puede consultarse:

<https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogare/download>. Se puede visitar, también, el [glosario](#) de términos y expresiones



Escuchemos a Gabriela Augustowsky que nos ayuda a pensar por qué es valioso el arte en la enseñanza. <https://youtu.be/ZT0kMIV7nio>

Recuperar la reflexión crítica sobre la práctica y las interacciones situadas entre maestros/as y estudiantes; retomar –a la vez– aquello que resulta logrado pero imprevisible, como anclajes implícitos en la posibilidad de enseñar e innovar; experimentar e ir a la vanguardia sin perder de vista la necesidad de que esa experimentación se convierta en una oportunidad de aprendizaje de los/as estudiantes y de las y los profesores, implica una tendencia hacia el dinamismo, al juego de múltiples vertientes, orígenes y destinos que vuelve a enfatizar el lugar del docente como pensador/a, investigador/a y recreador/a de su propia disciplina.



Por eso la **didáctica** es un entramado de reflexión y creación, fuertemente dinámico, permeado por la cultura, los contextos y las instituciones, que se preocupa por diseñar prácticas de enseñanza que recuperen los mejores entornos para favorecer las experiencias de aprendizaje y la construcción de conocimiento en una reconstrucción creadora.



Preguntas para imaginar:

¿Qué posibilidad encontramos de incorporar el arte, junto a las mediaciones tecnológicas, en nuestras prácticas de enseñanza? ¿De qué manera podríamos transformar nuestras prácticas para involucrar una perspectiva que dialogue entre la presencialidad y la distancia, entre el mundo analógico y digital?

La singularidad y la polifonía

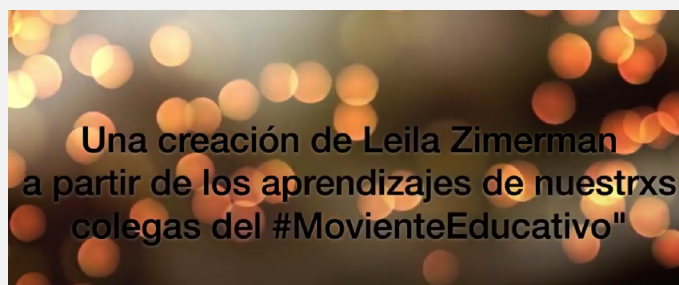
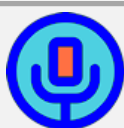
Los profesores experimentados, afirma Philip Jackson, “saben, o llegan a saber, que el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala... la mayoría parecen disfrutar trabajando bajo estas condiciones y realmente esperan que la aparición de acontecimientos inesperados eche abajo sus planes” (Jackson, *La vida en las aulas*, p. 197).

En esta línea es posible concebir el cambio, las transformaciones y los saltos en los diseños didácticos como una oportunidad, como un juego dialéctico que permite orientar las acciones en la construcción de nuevas perspectivas que rompen con la tradición de los y las educadoras y que, a la vez, dan cuenta de la preocupación 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 construcción de una ciudadanía crítica.

De esa manera, a través de dispositivos, plataformas, trabajos multireferenciales y lenguajes que en otro momento estaban destinados a quedar fuera del aula (como performance, intervenciones, danzas, intercambios y juegos en red, conversaciones informales, rutas alternativas de acceso a las comprensiones, producciones audiovisuales, los afectos, entre otros) interpelamos a nuestros y nuestras estudiantes, produciendo desafíos que permiten

intervenir no solo en los conocimientos sino en el mundo propio y en el entorno comunitario en el que habitan.

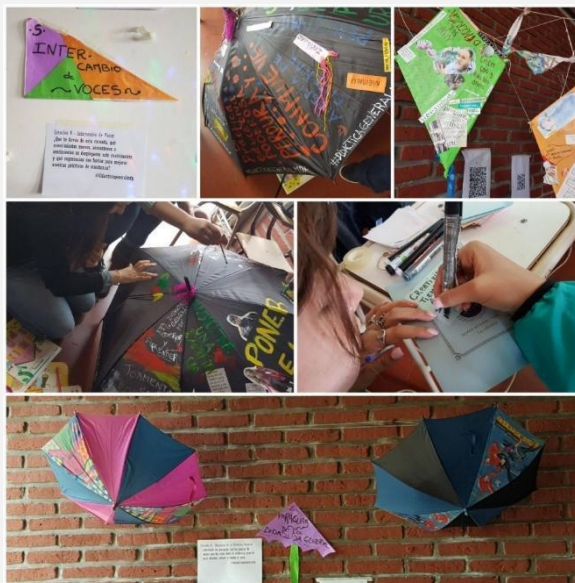
Algunas experiencias muestran que es posible generar configuraciones didácticas alternativas que proponen accesos, motivaciones y vínculos que nos movilizan hacia otros entramados.



En búsqueda de lo polifónico les proponemos detenerse unos minutos, tomarse el tiempo, visitar la página del #movienteeducativo y escuchar una bellísima Instalación Polifónica creada por Leila Zimmerman que surge de los relatos y de las voces vinculadas con el mundo de la educación. Aquí les dejamos el link, disfruten la instalación sonora y también el texto que Leila fundamentó haciendo visible su pensamiento y el proceso de producción. Experimenten esta (otra) manera de acercarnos:

<https://movienteeducativo.com/instalaciones-polifonicas-movienteeducativo/>

En la exploración de ideas inspiradoras, las y los docentes miran a su alrededor y recuperan sus experiencias vitales, 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, de la mano de sus estudiantes y de sus familias.



Collage de fotos de la autora: actividad desarrollada en la cursada de Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta instancia presencial se articulaba con la intervención en las redes a través de distintos hashtags que permitieron extender la experiencia más allá de las paredes del aula. Portales que se fueron abriendo entre los mundos analógicos y digitales, que pudieron entrar en diálogo.

La búsqueda de comprensiones profundas y significativas amplifican los espacios para recuperar y crear conocimiento y reconocen diferentes contextos (dentro y fuera del aula) que permiten promover experiencias de aprendizaje. Estos contextos aparentemente novedosos –ambientes que involucran el uso activo y atravesamiento de las tecnologías con o sin conectividad cuya incidencia y transformaciones se están gestando con mayor o menor latencia desde hace décadas– aportan nuevos lenguajes, formas de interacción y reflexiones que dan cuenta de la complejidad de las producciones, la posibilidad de conectar

experiencias con otros y otras, de aprender de modos diversos y en entornos cada vez más digitales.

En escenarios cada vez más cambiantes las y los docentes rescatan la necesidad de experimentar, salir de lo previsto y trabajar a partir de vivencias concretas y de lenguajes habitados por sus estudiantes. La experimentación implica, también, acción reflexiva que pone en perspectiva las oportunidades que se abrieron, los aprendizajes desplegados o visibilizados, las nuevas maneras de ver, percibir o interactuar con los contenidos y con los problemas, ofrecer recorridos alternativos y recuperar la potencia de cada uno de los entornos donde se hacen evidentes procesos de aprendizaje que involucran, además de los aspectos cognitivos, las dimensiones afectivas, sociales, culturales y económicas.

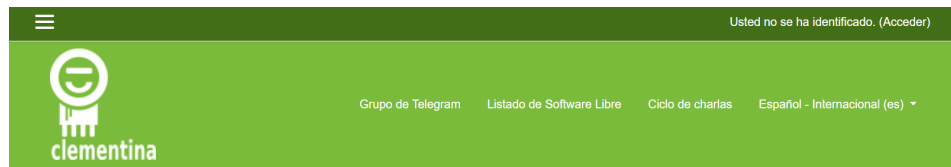
Para transformar las prácticas de enseñanza es preciso abrirse a las **comunidades de prácticas**⁴, redes de colegas que comparten experiencias y permiten comprender las tensiones y rupturas con el paradigma tradicional.



Las redes de colegas, de comunidades de prácticas, de producción, de reflexión, implican acompañamiento, la posibilidad de diseñar colectivamente con otras personas con las que compartimos intereses, deseos, expectativas, marcos teóricos y disciplinares, contextos institucionales, políticos y comunitarios. Trabajar en red es, siempre, una oportunidad de aprendizaje abierto y diversificado que permite construcciones colectivas en espacios de encuentros con iniciativas creadoras.

Pueden acercarse e indagar en algunos ejemplos:

⁴ Concepto acuñado por Etienne Wenger que parte de la comprobación de la existencia de una brecha entre la práctica que debería suceder o llevarse adelante y la práctica real. Una comunidad de práctica hace visible la circulación informal de conocimiento dentro grupos y da cuenta de la formalización de una estructura en la que pueden compartirse experiencias para crear más conocimiento y multiplicarlo a través de procesos de participación horizontal y liderazgo compartido. Pueden ampliar este concepto en el [glosario](#).



Cuando nos adentramos en el mundo del software libre y queremos instalar GNU/Linux nos encontramos con que hay varias versiones (o distribuciones). ¿Con cuál empiezo? ¿Cómo elijo una? Este libro intenta dar algunas pistas sobre esto y otras dudas sobre software libre pensando especialmente en educadores y educadoras.

El presente trabajo fue realizado colaborativamente entre integrantes del grupo "Clementina: Software, Hardware y Cultura Libre en Educación". Se trata de una serie de artículos y una historieta introductoria, donde diferentes personas usuarias de software libre, vinculadas a la educación de distintas maneras, expresan en primera

<https://clementina.org.ar/>

Clementina es un grupo creado para difundir la cultura libre en educación.
Esto incluye Software libre, Hardware

Docentes en línea

Inicio | Institucional | Comunidad de práctica | **Fines** | Temas principales | Tema del mes | Biblio- y webgrafía | aa

Usted está aquí: Inicio → Fines

Brújula
Cómo navegar por los espacios de Docentes en línea
Cómo participar de la comunidad
Cómo suscribirse a Docentes en línea
Reglamento

Menú
La educación virtual en la UNLP
Escuela de Lenguas
Accesibilidad
Agradecimientos

Fines

Estos son los fines que nos proponemos alcanzar, a partir de nuestra concepción de la educación:

Por intermedio de esta Comunidad de Práctica Virtual será posible compartir información sobre las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) y los nuevos modos de gestión del conocimiento.

Estas tecnologías y modos de gestión ven a la educación como:

- **Ubicua**, es decir, no limitada a las instituciones educativas o instancias formales, ya que consideran la existencia de instancias de educación inconsciente llevadas a cabo por todas las personas quienes al relacionarse educan a los que los rodean de una manera u otra, además de las instancias conscientes cuando sólo educan los profesionales de la educación.
- **Permanente**, en tanto se presupone que es imprescindible estudiar durante toda la vida laboral, y es esta constante actualización de la información y el conocimiento científico lo que, a su vez, permite los cambios acelerados en materia tecnológica. La información y la gestión del conocimiento, dado el dinamismo del mundo actual, se pueden tornar obsoletas en un lapso breve de tiempo, lo cual agudiza nuestra necesidad de formarnos constantemente.
- **Personalizada**, de manera tal que ese aprendizaje que cada uno decide y gestiona para sí mismo tiene relación con la propia identidad y los propios objetivos, es decir, que está en correspondencia con sus intereses, motivaciones, necesidades, lo que permite que el aprendizaje sea significativo.
- **Social**, y, por ello, apoyada en una red de contactos humanos con otros aprendices y con especialistas a quienes se puede consultar, con acceso a toda la información que puede obtenerse por los medios tradicionales más la que brinda Internet.
- **Socializadora**, ya que se aprende en sociedad y para la sociedad, se aprende para apropiarse del conocimiento y para compartirlo después.
- **Inclusiva**, por cuanto se basa en el derecho de todos a recibir una educación de calidad que satisfaga las necesidades de aprendizaje y enriquezca las vidas, y que logre desarrollar todo el potencial que tiene el ser humano, su creatividad e inteligencia, sin importar sus limitaciones gnoseológicas.

<http://docentesenlinea.fahce.unlp.edu.ar/fines>

En esta Comunidad de Práctica Virtual se comparte información sobre las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (**TAC**), las **TEP** (tecnologías del empoderamiento y la participación) y los nuevos modos de **gestión del conocimiento**.



Dos artículos interesantes:

1. **Blankenship y Ruona** presentan “los hallazgos de un estudio cualitativo que exploró el intercambio de conocimientos entre los miembros de una comunidad de práctica (CoP) en una gran escuela secundaria urbana. Los hallazgos sugieren que las relaciones sociales, los canales informales, la cultura comunitaria, los niveles de confianza y los factores espaciales influyen en el intercambio de conocimientos y que las CoP tienen el potencial de fomentar una cultura organizacional que apoye el intercambio de conocimientos.” (Blankenship y Ruona, 2008, p. 1)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501645.pdf>
2. **Cisneros-Cohernour** examina la problemática de la enseñanza de las ciencias en el nivel medio básico en México y presenta una propuesta para su mejoramiento. Ésta se basa en el enfoque de aprendizaje organizacional, conocido como Comunidades de Práctica (CoPs), que puede ser utilizado como una alternativa para mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias en escuelas secundarias. Cisneros-Cohernour, Edith. (2006). Comunidades de práctica: Una alternativa para mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias en el nivel medio superior. Educación y Ciencia. 10. 37-47:
<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/258>

Plasmar con acciones en un nuevo/otro lugar las relaciones entre docentes y estudiantes, diseñando estrategias que permitan responder a los complejos contextos donde la docencia se desenvuelve en el siglo XXI, con vistas al siglo XXII. No falta tanto...deberíamos estar preparándonos para ese escenario que, haciendo un ejercicio que bordea la ficción, traerá realidad virtual, multiversos que se cruzan en tiempos y espacios, metaversos, experiencias multisensoriales e inmersivas utilizando (¿habitando?) el desarrollo tecnológico, la conectividad, la convergencia y una multiplicidad de dispositivos aún no imaginados.

La novedad, la creatividad o la singularidad de las propuestas de enseñanza, en los escenarios educativos contemporáneos y en ambientes de múltiples plataformas, mediaciones e interfaces, radican en su potencia para producir y componer desafíos cognitivos, enriqueciendo la pregunta acerca de los aprendizajes, de la enseñanza y, concomitantemente, de la posibilidad no sólo de hacer comunicables los conocimientos sino de crearlos colectivamente en espacios de participación y colaboración.



La literatura, el cine, las ficciones, que muchas veces adelantan lo que la ciencia desarrolla posteriormente, ya nos hablan de multiversos y de tramas que conectan distintas dimensiones de la realidad.



Aparece, vislumbrándose, una nueva concepción de la enseñanza y sus implicancias que configuran las “mutaciones didácticas que no tienen como horizonte la perfección de las prácticas sino la experimentación y la variación donde los acontecimientos no previstos abren las puertas a novedosas miradas construidas colaborativamente.” (Kap, 2018 p.30).

El saber tecnológico y su manipulación, la posibilidad de producir y hacer circular información, arte alternativo, investigaciones rigurosas, ensayos, ejercicios de divulgación, puntos de vista, prácticas, constituyen al mismo tiempo el centro y la periferia de los discursos sociales y pueden conformar caminos distintos, actos de rebeldía contra la rentabilidad, contra la funcionalidad, contra el pensamiento meramente instrumental o academicista.

Así van emergiendo nuevas maneras de hacer docencia, de pensarse en el lugar del o de la docente con las tensiones propias que oscilan entre conservar las tradiciones, lo que implica reproducción de lo que ya hacíamos, inmovilismo, rutina o buscar nuevas perspectivas que ponen de manifiesto la necesidad de cambiar, de innovar y de repensar los modos en los que enseñamos.

Para transformar la enseñanza es preciso comprender las necesarias rupturas con los modelos tradicionales y reconocer las interpelaciones que el siglo XXI nos propone. Requerimientos que involucran la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016), la digitalización del mundo (Baricco, 2019) y la necesidad de inventar, aprender creando, jugar, organizar proyectos interdisciplinarios que involucren el arte, la ciencia, la teoría y la práctica de manera articulada.

Volver a pensar la docencia en tiempos contemporáneos implica incorporar una mirada abierta al mundo, a las redes, a lo global (sin perder de vista lo territorial), al conocimiento compartido, asumiendo la velocidad de los cambios, pero dando el tiempo para que los aprendizajes se produzcan con atención a la diversidad y la heterogeneidad de situaciones posibles.



Si querés saber algo más sobre las relaciones entre la tecnología y la educación te invitamos a escuchar este podcast donde relatamos cómo se introdujo el uso de dispositivos tecnológicos en el ámbito educativo, describimos el papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza, reflexionamos sobre la virtualidad en el contexto de pandemia y culminamos explicando qué es la didáctica transmedia.

<https://podcasts.apple.com/no/podcast/el-lugar-de-la-tecnolog%C3%ADa-en-la-educaci%C3%B3n/id1528974114?i=1000533157181>



Preguntas para imaginar:

En su práctica y en el diálogo con sus colegas, ¿cuáles son los nuevos problemas que se le presenta? ¿Qué nuevas respuestas están diseñando? ¿De qué modo podrían llevarse al aula más allá de las fronteras de las arquitecturas tradicionales?

Cambios, transformaciones y mutaciones didácticas

Estas mutaciones didácticas, que incluyen –también– novedosas sensibilidades y perspectivas, 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 originales formas de participación y en las oportunidades educativas o laborales. Este saber circula dentro y fuera del sistema educativo más allá de la incorporación de las siempre renovadas tecnologías, pero no es totalmente independiente de ellas y redefine nuestro rol como docentes y directivos.

Digitalización del mundo, nuevas mediaciones y educación

Dar cuenta de la realidad social, de las experiencias comunitarias, de las formas de comunicación donde se despliegan procesos cognitivos nos obligan a reconocer la incidencia que los nuevos desarrollos tecnológicos tienen en nuestros vínculos personales y profesionales que, por supuestos, marcarán los modos del conocer. Es imposible pensar la educación por fuera del campo de la comunicación, la cultura y las significaciones que se construyen, de las subjetividades que se ponen en juego y de las tensiones, resistencias o atajos que emergen, que surgen al explicitarla o ponerla en cuestión.

Este recorrido, nos obliga a pensar en las distintas revoluciones mentales que involucra la paulatina pero incesante digitalización del mundo y “la mutación de consistencia de la experiencia” (Baricco, 2019, p. 44) y con ello, las revisiones profundas que el campo de la educación podría producir para generar experiencias de aprendizaje ricas en ramificaciones, que den cuenta de los desafíos que plantean las novedosas formas de colaboración, apropiación y producción de conocimientos en escenarios altamente diversificados. Esto significa, en el mejor de los casos, la reformulación en tiempo real de nuestras prácticas de enseñanza y de las experiencias que queremos compartir con los y las estudiantes. Es claro que un cambio en las prácticas de enseñanza conlleva, también, una deconstrucción de la idea de enseñanza y la posibilidad de imaginarnos como otros/as educadores/as.

Construir, pensar y habitar una Didáctica Transmedia

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: “El problema que se plantea es que tanto la escuela como los profesorados parecen –por acción u omisión, en sus enunciados y en sus prácticas, en sus modos de realización, en su devenir– profundizar la brecha y las tensiones entre las subjetividades docentes y las subjetividades de los jóvenes de hoy.” (Kap, 2014, pág. 180). Es necesario, por ello, que los y las docentes recuperemos los recorridos que realizan los y las adolescentes dentro del universo tecnológico, dotándolos –en los diseños– de sentido educativo, con intencionalidad pedagógica y reflexión didáctica para convertirlos en espacios valiosos para construir conocimiento y distinguiéndolos de las formas de entretenimiento que pueden ser inapreciables fuentes de conocimiento complejo pero que, al no estar documentadas o sistematizadas quedan relegadas a procesos donde no se pueden hacer visibles los aprendizajes que el nivel secundario tiene como horizonte. En tanto se encuentren enmarcadas en una reflexión didáctica, las tecnologías que atraviesan discursos y prácticas, tienen el potencial de transformar las estrategias docentes y los diseños curriculares.

Por eso, la propuesta de la conceptualización de la didáctica transmedia implica participar de un saber creado y recreado entre estudiantes y docentes, superando la brecha que los separa. La didáctica transmedia y su consecuencia, las mutaciones didácticas y las mutaciones en los roles cristalizados en las instituciones, son una posibilidad de pensar la educación desde la colaboración, desde una arquitectura móvil que permite sumergirse en un juego vertebrado por la lógica digital que extiende las fronteras del conocer.

Para romper esta inercia, los y las invitamos a recorrer esta primera estación, con sus referencias bibliográficas y sus actividades para comenzar a deconstruir la idea de enseñanza e imaginarnos como otros y otras educadoras.

Bienvenidos y bienvenidas a este viaje.

Actividades

Actividad de la primera estación

Deconstruir la Enseñanza en Mutaciones Didácticas

Habíamos dicho que un cambio en las prácticas de enseñanza conlleva, también, una deconstrucción de la idea de enseñanza y la posibilidad de imaginarnos como otros/as educadores/as. Entendemos la deconstrucción como una estrategia analítica, una práctica que permite descomponer la estructura de algo dado y descubrir cuáles son sus presupuestos, sus tradiciones y sus orígenes para revisar y disolver el canon. Deconstruir, entonces, implica una revisión profunda de todas nuestras afirmaciones.

Por eso, les proponemos, pensar la enseñanza y las mutaciones didácticas a través de diferentes recursos que nos permitan comenzar a habitar los espacios comunes y la posibilidad de compartir producciones con colegas en las redes sociales o en aplicaciones.

Para esta primera estación les sugerimos la lectura de la clase y [el capítulo IV del libro Conmovidos por las tecnologías](#). Pensar las prácticas desde la subjetividad docente de Miriam Kap.

Estas dos lecturas deberán permitirles desarrollar la propuesta de este primer recorrido que, tal como lo imaginamos, dan cuenta de las preguntas centrales de esa primera estación.

La tarea consistirá en reconocer en las propias prácticas o prácticas valiosas de colegas, rasgos que permitan identificar mutaciones didácticas. Identifiquen por qué son valiosas y qué rupturas provocan.

Una vez identificadas suban al *Padlet* de la estación 1, una imagen que las represente junto a un breve texto donde las describan y expliquen contestando algunas de las siguientes preguntas u otras que se les ocurran y permitan explicar el motivo de su elección: ¿Qué concepción de la enseñanza pone en juego? ¿Por qué produce una mutación de las prácticas

tradicionales? ¿Qué mediaciones tecnológicas involucra? ¿Cuál es la concepción de conocimiento, de aprendizaje, o de comunidad se hace visible? ¿Qué portales abre con otras prácticas? ¿Qué nueva arquitectura despliega?

Luego, comentamos al menos dos de las producciones de nuestros/as colegas, las amplificamos, dialogamos con su autor o autora.

Recuerden incorporar en las explicaciones y en los comentarios algún aporte que haga referencia a la clase y al capítulo IV de Conmovidos por las tecnologías.

Material de lectura

Bibliografía sugerida para esta estación

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1LGIOVREx2kQ94q4lEtliEvQCUIVpleg2/view> (Se sugiere la lectura del capítulo IV)

Bibliografía de referencia

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

Bruner, J. (2014) *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Ed

Gagné, R.M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar

Jackson, P. (2010) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

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*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. 4

Litwin, E. (1996) *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós

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

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós

Perkins, D. (2003) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa4

Perkins, D.; Salomon, G. (1992). Transferencia de conocimientos. En: *Enciclopedia Internacional de Educación*. Ed. Pergamon Press. (Oxford). Disponible desde Internet en [https://doc4pdf.com/103403-la-transferencia-del-aprendizaje-perkins-david-\(harvard-graduate-school.html](https://doc4pdf.com/103403-la-transferencia-del-aprendizaje-perkins-david-(harvard-graduate-school.html)

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

Aproximaciones audiovisuales para esta estación

Educarede. (15 de diciembre de 2010). Edith Litwin. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3fABLkEMeLc>

Editorial Gedisa. (28 de abril de 2014). Michel Serres habla sobre Pulgarcita. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4-LHiGq8QLI&t=29s>

Fundación OSDE. (2 de agosto de 2017). Jose Van Dijck. Redes Sociales: Una mirada crítica. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/fZQvnfZ9Ebc>

La Repubblica. (10 de octubre de 2018). "The Game", dal calciobalilla all'iPhone: Baricco ci racconta a cosa stiamo giocando. [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/CAui2RU45rE>

Profemaris. (14 de noviembre de 2017). Edith Litwin, Ponencia *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Nuestros enfoques, experiencias potentes* (parte 1). [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/H6aeSAeKA-g>

Profemarisa. (14 de noviembre de 2017). Edith Litwin, Ponencia *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Nuestros enfoques, experiencias potentes* (parte 2). [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=jiJUoO525Wk>

Créditos

Autora: Miriam Kap

Cómo citar este texto:

Kap, Miriam (2022). Clase Nro: 1. Primera estación: Mutaciones didácticas y polifonías hipertextuales. Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5. Didáctica transmedia: una aproximación a las Mutaciones Didácticas

Segunda estación: Escenarios didácticos alternativos

En esta clase comenzaremos a aproximarnos a territorios nuevos, a entornos y escenarios alternativos que se despliegan en redes, dispositivos, plataformas y aplicaciones, que nos permiten pensar una práctica de enseñanza multimediada, interactiva, dinámica y abierta a diálogos con autores, colegas y colectivos que están enseñando y aprendiendo.

El desafío es descubrir de qué modo los mundos digitales que habitan nuestras comunidades (estudiantes, docentes, colegas o familias) se convierten en una oportunidad de enseñanza, de aprendizaje y de diálogos inesperados. En esta estación tendrán que comenzar a pensar, diseñar, imaginar y recorrer sus propios escenarios.

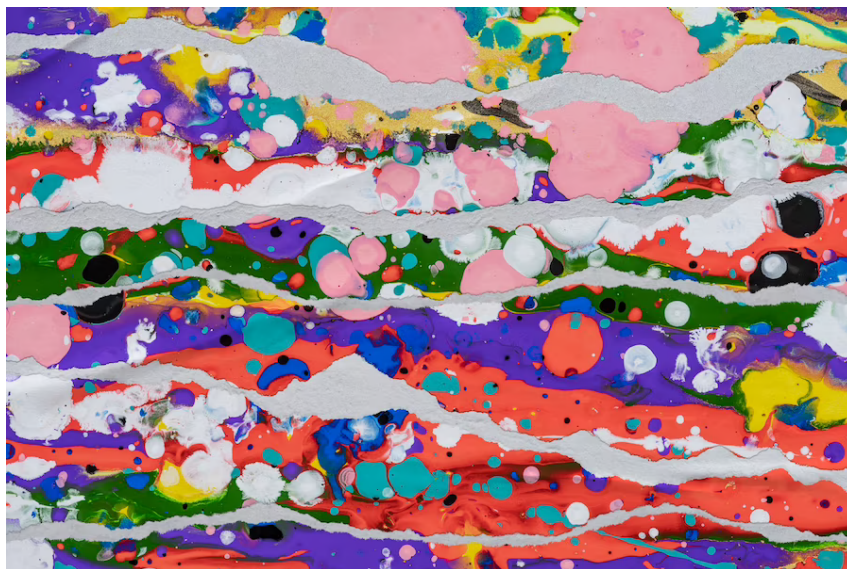


Imagen abstracta en estilo de papel rasgado. Autor: @rawpixel.com. Fuente: Freepik.

Mirando el camino recorrido

Para llegar hasta aquí hemos atravesado paisajes diferentes. En el camino hemos revisado el rol docente, que nos permitió dar cuenta de los significados sobre enseñar, los cambios en la enseñanza, las mutaciones didácticas y compartimos nuestras producciones en un mural

colaborativo para poner en común las apreciaciones y, finalmente, comentamos las producciones de colegas para hacer visibles nuestras perspectivas.

Durante el trayecto, mientras dialogábamos, fue surgiendo, de la mano de las mutaciones didácticas, la idea de transmedia y la necesidad de incorporar los aspectos comunicativos que se entranan con la posibilidad de la construcción de conocimiento.

Comencemos con la idea de convergencia digital y... ¿Qué tiene que ver esto con la educación?

Bienvenidos a la cultura de la convergencia, donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles.

Henry Jenkins (2008)

Habitamos mundos complejos y disímiles, sin embargo, desde hace décadas encontramos algunos puntos donde varias líneas o trayectorias se encuentran.

Estos puntos convergentes que desarrollábamos de manera habitual en las instancias analógicas como encuentros en actos escolares, intercambios estudiantiles, campamentos, exposiciones artísticas, talleres con colegas, seminarios, cursos de formación, reuniones sociales, se extiende hacia los formatos digitales y comenzamos a encontrarnos en mundos mediáticos (y mediatizados), con nuevas interfaces y flujos de información, contenidos, conocimientos en plataformas que permiten la colaboración en tiempos y lugares distantes.

Estos puntos de convergencia dejan de ser únicos (el salón de actos, el patio de los recreos, la hora fija marcada por el timbre o la campana) para compartir esa condición con la posibilidad de migrar en tiempos y lugares que nos permiten estar presentes en el acto de nuestros hijos o hijas, en la clase especial que dará una mamá que sabe de un tema o en una reunión de colegas, desde nuestros hogares, oficinas o desde un medio de transporte, si tenemos conectividad, los dispositivos a mano y a las aplicaciones para poder encontrarnos.

Veamos algunas afirmaciones de Henry Jenkins (2008) de su libro *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* que nos brindan pistas para comenzar a pensar la condiciones en las que nuestras prácticas de enseñanza están

mestizadas en un ecosistema que involucra la dimensión cultural, tecnológica y, por supuesto, los contenidos de enseñanza. Por este motivo, debemos dotar a nuestras prácticas de enseñanza de reflexión didáctica e intencionalidad pedagógica para amplificar nuestras clases en los escenarios contemporáneos.



¿Quién es Henry Jenkins?

Es un académico estadounidense que se dedica al estudio de los medios de comunicación. La investigación de Jenkins explora las fronteras entre el texto y el lector, el crecimiento de la cultura fan y de la cultura 'hágalo usted mismo' (DIY por sus siglas en inglés). La investigación de Jenkins se ha concentrado en cómo los individuos mismos aprovechan y combinan las diferentes fuentes mediáticas de la cultura contemporánea. Sugiere que la convergencia mediática debe ser entendida como un proceso cultural, en vez de un punto final tecnológico. Uno de los conceptos más conocidos de Jenkins ha sido el de "narrativas transmedia". Acuñado en 2003, se ha convertido en influencia no solo dentro de la academia sino también en las artes de medios, los círculos de publicidad, marketing y más allá.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Henry_Jenkins#Transmedia

Si desean leer algo más del autor les sugiero: ***Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación:***

<https://stbngtrrz.files.wordpress.com/2012/10/jenkins-henry-convergence-culture.pdf>

Y

Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red:

https://lenguajes3unr.files.wordpress.com/2014/03/cultura-transmedia_jenkins.pdf

Jenkins afirma:

“‘Convergencia’ es una palabra que logra describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que crean estar refiriéndose.” (Jenkins, 2008, p. 14)

Sin embargo, continúa,

“Argüiré aquí en contra de la idea de que la convergencia debería concebirse principalmente como un proceso tecnológico que aglutina múltiples funciones mediáticas en los mismos aparatos. Antes bien, la convergencia **representa un cambio cultural**, toda vez que se anima a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos.”
(...) “La convergencia no tiene lugar mediante aparatos mediáticos, por sofisticados que éstos puedan llegar a ser. La convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros.”(Jenkins, 2008, p. 15)



Preguntas para imaginar

Con las afirmaciones de Jenkins en mente, ¿cómo serían esas clases donde involucremos las múltiples convergencias (digitales y culturales) de nuestra institución? ¿Podemos ampliar su concepción de “consumidor” a ciudadano o ciudadana? ¿Es posible que las múltiples interacciones se produzcan a través de sensibilidades que no estén reducidas al cerebro? ¿Es posible concebir docentes y estudiantes produciendo conocimiento de modo colaborativo y no como consumidores? En este marco, ¿es posible pensar en una cultura participativa dentro de las instituciones escolares?

De la convergencia a la transmedia, un pequeño gran paso para imaginar escenarios didácticos alternativos

La experiencia en estos escenarios novedosos y convergentes se produce en capas permeables, en múltiples plataformas y dispositivos, donde se pone a jugar toda la sensibilidad del sujeto, con todos sus sentidos desplegados.

En la didáctica, la noción de transmedia implica una ruptura con las tradiciones, incluso aquellas que provenían de la tecnología educativa y conlleva la necesidad de considerar escenarios alternativos que den cuenta de los procesos de co-creación y transformaciones colectivas.

La idea de transmedia, nos empuja a preguntarnos cuál es el mejor entorno para construir prácticas con sentido, producir metamorfosis y mutaciones didácticas que permitan ampliar y expandir los conocimientos, como concebir historias y prácticas alternativas, dando lugar a prácticas discursivas contemporáneas que rompan con el sonambulismo pedagógico.



Si te interesa saber de qué modo explica Henry Jenkins la transmedia, hace clic sobre la imagen o sobre el link a Youtube



<https://youtu.be/Ji-J8rAJeyQ>

¿Qué son los escenarios didácticos?

Pensar en escenarios didácticos involucra 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 en su estado o desarrollo.

Los escenarios didácticos son, entonces, una idea, un concepto que va más allá de los contenidos y del aula (que la incluyen como una realidad más, pero no la única, en la

situación de enseñanza) y que tienen como potencia abrir oportunidades de aprendizajes significativos y diseñar diferentes alternativas para explorar posibilidades, contextualmente situadas, de encuentros, de comunidad, de redes y construcción de conocimiento.

En el concepto de escenario didáctico así entendido emerge la posibilidad de generar conversaciones y construir junto a otras personas, superando las fronteras que imponen las planificaciones fijas, los edificios o las arquitecturas tradicionales de las instituciones educativas.



Un **escenario didáctico**, entonces, es un entorno posibilitador de aprendizajes, diseñado como una oportunidad de transformar las prácticas de enseñanza, valorando el contexto, los cambios socio-culturales, los lugares donde –en nuestro caso– hacemos visible el encuentro de la niñez y la adolescencia con las tecnologías que los atraviesan y las pedagogías emergentes.

¿Por qué hablar de escenarios didácticos alternativos?

Porque en el ámbito escolar, en la formación docente inicial, aún se sigue planificando en un solo plano, el plano de la sala, del aula, del salón de actos y queda relegado, por desconocimiento, resistencia, temor o simplemente por rutina, el espacio que los mundos digitales y todas las mediaciones tecnológicas (entre las que encontramos, redes, dispositivos y plataformas entramadas) que permiten dotar de renovados significados las experiencias con el conocimiento.

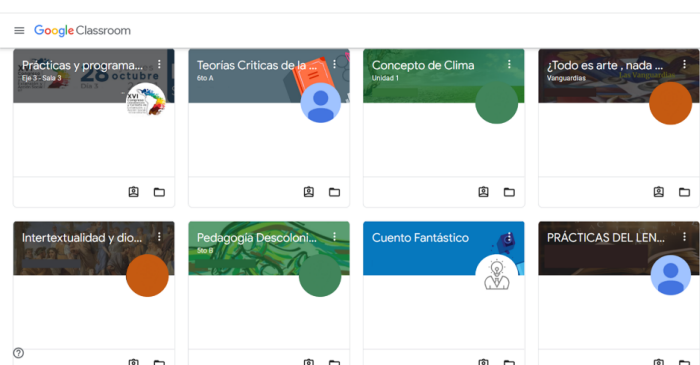
Estos escenarios entrelazados en lo que Van Dijck (2016) va a denominar la “cultura de la conectividad” permiten entender la expansión del conocimiento entrelazada en la expansión de los medios de comunicación, los recursos encontrados online y al desplazamiento creciente hacia el mundo digital de la socialización: juegos en red donde crecen las comunidades, botones para compartir y agregar un “me gusta”, estrellas para puntuar,

pequeños íconos para “seguir”, bloquear o mostrar agrado, desagrado o sentimientos que pueden ser representados por un emoticon, un gif, un sticker o un meme.

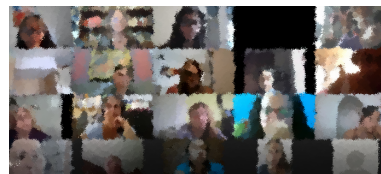
En este contexto, podemos recuperar experiencias desarrolladas en distintos niveles del sistema educativo que se venían llevando adelante como pruebas piloto y que se afianzaron luego del confinamiento y el aislamiento social preventivo y obligatorio que impulsó a las instituciones educativas a rediseñar las clases, considerando los recursos tecnológicos a disposición y produciendo eso que llamo **mutaciones didácticas**.

Así, entre las acciones que se llevaron adelante de modo provisional o se afianzaron luego del ASPO producto del Covid19, podemos mencionar algunas relevantes:

Las plataformas, aplicaciones y dispositivos se pusieron en el centro de atención de la reflexión didáctica, dando cuenta de las eventuales brechas socio-técnico-digitales y cognitivas que se convertían en desafíos diarios.



Los y las docentes trabajaron colaborativamente con docentes de otros lugares del mundo, creando [comunidades](#)

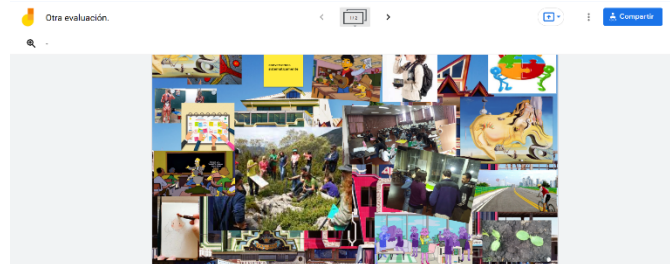
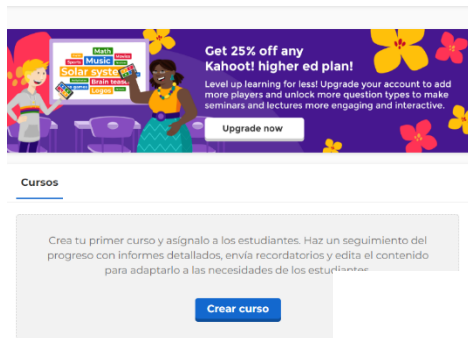


[de prácticas](#) y diseñando clases entramadas en las plataformas

para contenidos específicos que pudiesen llegar a sus estudiantes o sus familias.

Se incorporaron, a partir de diálogos y discusiones, estrategias innovadoras y nuevas dinámicas que incluyeron la digitalización de todos los materiales para ponerlos a disposición

de los y las estudiantes, aspectos de gamificación (Trivias, Kahoot, Mentimeter), elaboración de documentos compartidos en la web (Miro, Jamboard, GoogleDoc), intervención en las redes sociales (Twitter, Facebook, vivos de Instagram), entre otros.



Se utilizaron recursos dentro o fuera del campus de cada institución que en otro momento no se utilizaban (videos, cuestionarios, foros, tareas). Plataformas como Youtube, Twitch o Streamyard permitieron realizar transmisiones en vivo y dejarlas grabadas y documentadas para acceder a ellas en otro momento y el contenido se puso a circular con hashtags dentro de las redes sociales, lo que permitió que otras comunidades educativas tuvieran a disposición prácticas modélicas y reconocieran el “estado del arte” de las prácticas de enseñanza.

En una asincronía relativa se configuraron grupos de Whatsapp o [Discord](#), lo que permitió una retroalimentación casi inmediata con los y las estudiantes y, finalmente, se articularon, también, diálogos abiertos en los encuentros sincrónicos realizados a través de plataformas como Zoom, Webex o Meet.



Hilos y mosaicos

Las propuestas tuvieron una fuerte presencia en las redes sociales. Esto significó algunas oportunidades y, también como contracara, algunas dificultades a seguir pensando. Entre los aspectos que resultaron enriquecedores pueden señalarse la diversificación de entornos donde compartir conocimiento, la familiaridad o cercanía con los y las estudiantes que parecían “animarse” más a realizar preguntas e intervenir de manera informal y distendida (aunque rigurosa en cuanto a los contenidos), la ampliación de los límites del aula y de la percepción de que el conocimiento está a disposición, es dinámico y se puede acceder con cierta facilidad (en caso de tener los recursos tecnológicos), los aportes de la dimensión lúdica entramada en los contenidos (muy valorada por los y las estudiantes).

Un detalle interesante fue que, en las redes sociales, los y las docentes que publicaban sus clases, intervenían con hilos de conversación o daban a conocer sus historias, comenzaron a ser seguidos por personas que no eran de su curso, su institución o su comunidad. Este fenómeno dio cuenta de que lo que sucedía en esos espacios brindaba la posibilidad de que otras personas (eventualmente colegas, investigadores/as, personas adultas a cargo de niños o niñas) pudieran acceder a explicaciones o dinámicas que permitieran comprender un concepto, un contenido o un procedimiento.

De este modo se resignificó el sentido del aula, de la enseñanza, del aprendizaje y del concepto de escenario didáctico. Ya no pensábamos solo en la distribución de las sillas en un salón de clases sino en la plataforma que habilitará diálogos y oportunidades de explorar de manera inmersiva el conocimiento.

¿Qué son las plataformas?

Las plataformas son, para Van Dijck, **constructos tecnoculturales**. Una plataforma es mediadora y moldea los vínculos y los conocimientos, no solo los facilita.

Por eso comenzamos a explorar aplicaciones que permitieran representar, con rigurosidad, los conceptos o habilidades que debían circular y ser apropiadas por los y las estudiantes, los dispositivos que acercaran espacios novedosos de comunicación y mundos lejanos. Jugamos con aplicaciones que dieron cuenta de la posibilidad de co-crear en distintos contextos y construir colaborativamente, con rigurosos abordajes teóricos, pero también estéticos y políticos.




¿Es necesario elegir plataformas y aplicaciones diferentes para cada materia?

¿Utilizan dispositivos o recursos que les permiten acercar espacios distantes?

¿Cómo dialogan estas plataformas con los intereses de los y las estudiantes?

Algunos ejemplos que nos cuentan los y las docentes del nivel secundario

<p>Usando el Twitter</p> 	<p>“Durante la conmemoración del 9 de julio, tuvimos la idea de hacer las votaciones previas a la declaración de la independencia del modo en el que podrían ser llevadas a cabo en la actualidad. Creamos una cuenta de Twitter y también lo hicieron nuestros/as alumnos/as y algunos/as de sus familias. La declaración de la independencia fue anunciada por Twitter y estudiantes, colegas y familias intervinieron con comentarios, alusiones y referencias históricas. Toda la escuela estuvo movilizada y las producciones dieron lugar a análisis en varias materias. Fue una experiencia transversal en donde toda la escuela participó. Salió excelente” (Profesora de Historia).</p>

<p>Usando Zoom y WhatsApp</p> 	<p>“En base a una historia leída, los chicos armaron grupos por WhatsApp para reescribirla y armar un guión, donde tenían que especificar escenarios, vestuarios, paratextos. En un encuentro por Zoom actuaron la reescritura, se disfrazaron, pusieron música y recuperaron distintas perspectivas del texto original. Después, las producciones grabadas fueron compartidas a las familias” (Profesora de Inglés de 5to año).</p>
<p>Usando el Code Combat</p> 	<p>“Los estudiantes dieron sus primeros pasos en la programación a través del juego CodeCombat, un juego de rol online a través del cual deben ir superando obstáculos mediante el uso de códigos de programación reales. La experiencia de enseñar a través de un juego da resultados fácilmente observables y sorprendentes. Alumnos que venían atrasados con sus trabajos o con participación casi nula a lo largo del año, llegaron a ser de los más avanzados en el juego; mostrándonos que la linealidad de las clases tradicionales también desmotivaba a algunos chicos” (Profesor de Informática).</p>
<p>Usando GoogleDoc y Padlet</p> 	<p>“Quería hacer un trabajo grupal sobre geometría y medidas. La idea era que pudieran resolver problemas y formularse interrogantes. Les enseñé a armar documentos colaborativos a través de los recursos del GoogleDoc. Luego subieron sus producciones grupales a un Padlet, que completaron con diferentes publicaciones, videos e imágenes. Además, tenían que hacer algún comentario sobre las publicaciones de sus compañeros. El momento de la exposición oral fue mostrando el Padlet de cada grupo y el recorrido a través de las explicaciones de los chicos. Una propuesta muy rica de trabajo grupal”.</p>

Reconocemos en el entorno digital las maneras en que las transposiciones didácticas y transformaciones del conocimiento con vigilancia epistemológica dialogan con los contextos específicos y los tiempos cambiantes.

Inventamos o usamos hashtags¹ (en Twitter y en Instagram) que aglutinan ideas para documentar, que nos permiten encontrarnos con otras comunidades lejanas, crear, dar cuenta de las derivas conceptuales y las nuevas obras con nuevos materiales que permiten aprender de otros modos y amplificar el conocimiento, con interactividad y participación creciente, recuperando la idea de una obra que se construye colaborativamente. Algunos de esos hashtags fueron fugaces, momentáneos, respondían a una dinámica particular, pero otros se siguen manteniendo en las redes.



Los hashtags más relevantes en el nivel dan cuenta de contenidos que corresponden a problemas de diferentes asignaturas o áreas del currículum, por ejemplo: [#librodeldia](#) [#historiadeargentina](#) [#ArteArgentino](#) [#revolucionindustrial](#) [#ciencia](#).

Algunos nos sorprendieron, como [#geometría](#), porque además de permitir acercarnos a expertos y expertas en el tema, también lo encontramos en los hilos la música de Alejandro Sanz. Geometría y música se encontraban en las redes.



PARA SABER MÁS SOBRE
PLATAFORMAS DIGITALES, LES SUGERIMOS
VISITAR

<https://www.educ.ar/recursos/157616/una-introduccion-a-las-plataformas-digitales>

<https://www.educ.ar/recursos/157616/una-introduccion-a-las-plataformas-digitales>

¹ Según el diccionario un hashtag es un Conjunto de caracteres precedidos por una almohadilla (#) que sirve para identificar o etiquetar un mensaje en las webs de microblogs.

Entre tramas y redes

Los escenarios didácticos alternativos que se despliegan en las plataformas dan cuenta de los vínculos entre las tecnologías, el conocimiento, las personas y las instituciones. En esas relaciones y ligadura se van constituyendo relaciones materiales y semióticas que dan forma a una realidad.

Por este motivo, las plataformas, dispositivos o aplicaciones elegidos para amplificar nuestros diseños didácticos no son simplemente tecnologías sino constructos *tecnoculturales*, conjunto de relaciones, de representaciones, de deseos, de modelos educativos, de acciones que darán forma tanto a los modos de sociabilidad como de construcción de conocimiento. Por eso es relevante recorrer y reconocer tanto las arquitecturas de las plataformas como 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, autoperformación y performance del gusto” (Van Dijck, 2016, pág. 62)

Rupturas creativas

Esta posibilidad creadora de espacios intermedios, transicionales, que abren las tecnologías de la información y la comunicación, nos aportan resonancias indisciplinadas y cambios de perspectivas que es necesario reconocer en su complejidad, como un proceso entramado y dinámico que nos obliga a inventar nombres para eso que aún no lo tiene.

Móviles, cambiantes y complejas, las redes discursivas que se tejen en los espacios virtuales se oponen a ser clasificadas en los sentidos más tradicionales y, a pesar de todo, reclaman una comprensión —también en movimiento, también lábil— que permita su apropiación y reformulación en el encuentro con experiencias significativas, creativas e interesantes. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación involucran originales configuraciones comunicacionales, inesperadas formas de leer y escribir el mundo, despliegan oportunidades de seguir moviéndose hacia lo abierto, hacia lo imprevisto, en una búsqueda permanente de experiencias que permitan, no solo a los jóvenes, pensarse más allá de su condición

presente, imaginar el futuro, ponerlo a circular en un diálogo enriquecido con el entorno, con los heterogéneos contextos culturales, sociales y políticos.

Nuevos entornos

El nuevo milenio está asociado a profundos procesos de transformación social, política y económica y, por lo tanto, con un fuerte impacto sobre el sistema educativo, sus fines y, obviamente, sobre los sujetos que en él participan.

Espacios con alta conectividad, convergencia tecnológica, escenarios donde “las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa” (Maggio, 2012, pág. 65) y, por lo tanto, pasan a formar parte de uno de los rasgos centrales de esta primera parte del siglo XXI.

En estos nuevos entornos, móviles, renovados y cambiantes, enseñar y aprender ya no se acota a la transmisión de un contenido a ser aprendido a través de un texto plano o una clase magistral sino que se amplía también a “saber usar íconos de navegación, barras de desplazamiento, pestañas, menús, hipervínculos, funciones de búsquedas de texto, imágenes y músicas, mapas de sitios” (García Canclini, 2014, pág. 27) videos, redes sociales, utilización de recursos como enciclopedias dinámicas en línea, cursos en la web masivos y abiertos que rompen con la enseñanza tradicional, e incluso mensajería instantánea que, en muchos casos, privilegian las dimensiones de la imagen y la oralidad en detrimento de la escritura².

De allí, la importancia sin precedentes que adquieren los conocimientos alternativos a los del curriculum formal; formas inimaginadas por el pensamiento moderno, de comunicarnos, de

² Sólo por recuperar algunos, siempre dinámicos, podemos mencionar la presencia de las Wikis, YouTube, Twitter, Facebook, Plataformas Virtuales como Moodle, Buscadores, cursos en línea gratuitos como los MOOC, WhatsApp, Snapchat, Instagram, todo en la palma de la mano, si disponemos de un teléfono inteligente, una tablet y una regularmente buena conexión. En relación con la conectividad, es interesante señalar que, con independencia del tipo de conexión que disponga la institución, son los propios jóvenes quienes se comparten, a través de sus teléfonos celulares, sus *zona wi-fi* o se pasan información por bluetooth, alternando sin inconvenientes momentos de escritura convencional, escritura a través de las imágenes y escritura —en un sentido claramente ampliado— a través de su oralidad.

sentir, de dar sentidos, de desafiar los saberes, de multiplicar lenguajes en simultáneo, de construir el espacio de la duda y no de la certeza.

Sensibilidades emergentes e interacciones alternativas

Nuevos modos de significación que nos anuncian nuevas experiencias perceptuales y cognitivas, nuevas sensibilidades, lecturas alternativas, originales e imprevistas en una sociedad en que la imaginación y las nuevas tecnologías son las mediaciones de cualquier conocimiento y nos permiten concebir impensados registros de experiencias.

A través del discurso emerge, si se quiere, un *dispositivo*³ novedoso que interactúa con los mecanismos de constitución de la identidad individual, que le da forma al individuo y delinea su subjetividad. Podemos reconocer, allí, una serie de construcciones recíprocas que se dan en el marco de aspectos que hacen a la trama de intersubjetividades que se funda en la relación entre el docente, la o el estudiante y las nuevas tecnologías.

El desarrollo tecnológico presente en los hogares, no acotado a un espacio de conocimiento científico, va incorporando a la vida cotidiana nuevos dispositivos, permitiendo nuevos usos, hábitos y sentidos. Pero la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación es un hecho complejo, que varía fundamentalmente con los contextos en los cuales se producen las prácticas docentes.

En este contexto cambiante y entramado, los profesores y las profesoras —reconociendo su eventual y comprensible extrañeza— tenemos la oportunidad de imaginar nuevas interacciones y concebir situaciones didácticas que se extiendan, traspasando el aula, cruzando las fronteras cotidianas, más allá de los modos habituales de hacer las cosas.

Pensar alternativas en escenarios didácticos no tradicionales o aceptar la ruptura del canon como un espacio democratizador del conocimiento, de abrir puertas a diferentes estilos cognitivos y estéticos, a diferentes oportunidad expresivas es, también, considerar la

³ Para profundizar el concepto de “dispositivo”, pueden consultarse: Foucault, M. (1994) *Dichos y Escritos* (Vol. III). Paris: Gallimard. Pág. 299 y Agamben, G (2011) “¿Qué es un dispositivo?” En: *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264. mayo-agosto de 2011. También puede consultarse el [Glosario](#).

diversidad en la que está inserta hoy la educación, apoyar a las y los jóvenes a convertirse en ciudadanos/as activos/as y críticos/as, preocupados/as por el otro, trabajando colaborativamente, a la vez productor/a y creador/a de conocimiento y con la libertad de encontrar un estilo propio, fundando comunidades de aprendizaje colaborativo donde la tecnología y el conocimiento no sea para unos/as pocos/as sino un paisaje que invite a instalarse, a recorrer y a crear.



Preguntas para imaginar

¿Cuáles son las plataformas que conocen? ¿Cuáles son los dispositivos tecnológicos que tienen a mano? ¿Qué aplicación, red social o dispositivo elegirían para diseñar una clase, una experiencia de aprendizaje? ¿Cuál elegirían para superar una mirada transmisiva del conocimiento? ¿Podrían pensar un escenario didáctico alternativo construido entre colegas?

¿Por qué las y los docentes deberíamos habitar estos escenarios para diseñar nuestras clases?



Dejemos que nuestra maestra, Edith Litwin, nos de una pista.



<https://youtu.be/pm9ekD5DiXs>

Estos escenarios didácticos expandidos dejarán de ser alter/nativos (forzando una etimología imposible de rastrear pero que sin embargo nos invita a pensar: lo alter-nativo como otro lugar de nacimiento u origen) cuando se los visualice como un genuino entorno donde se producen aprendizajes profundos y perdurables y será hora de imaginar otros nuevos escenarios.

En esta deriva de transformaciones, entre la transmedia como proceso que permite transmitir temas o historias a través de plataformas y medios, la narrativa transmedia que incorpora la idea de prosumidores y contenidos creados por usuarios/as y la educación transmedia que da cuenta de las plataformas mediáticas incorporadas en el aula y de diversos modos de apropiación del conocimiento por parte de los y las estudiantes, aparece la construcción de una nueva categoría llena de nevaduras y complejidades, clara y distinta de las demás, lista para ser nombrada: *la didáctica transmedia*.



Preguntas para imaginar

Recuperemos las preguntas que nos formula Litwin: ¿Cómo describirían sus usos y sus interacciones con las tecnologías? ¿De qué modo buscan, validan o utilizan la información para el diseño de sus clases? ¿Cuáles son los nuevos caminos de aprendizaje que las tecnologías permiten? ¿Cómo diseñan sus estrategias para trabajar con los y las estudiantes a partir de habitar los entornos tecnológicos? ¿Se animarían a jugar con nuevas plataformas para experimentar otros modos de construir conocimiento?

La didáctica transmedia y la posibilidad de crear reflexivamente

La didáctica transmedia da cuenta de las preguntas del campo: por qué, para qué y cómo enseñar de manera situada en un contexto socio histórico particular y de qué manera provocar aprendizajes profundos y perdurables. Considera, a la vez, la dimensión ética y epistemológica y está centrada en el diseño de experiencias en múltiples plataformas y dispositivos, en la búsqueda de aprendizajes expandidos que permitan comprensiones

complejas. En su diseño considera la pertinencia de medios y entornos, la significatividad, la diversidad cognitiva y expresiva, la permeabilidad de las plataformas y habilita una arquitectura abierta para trabajar colaborativamente.

Pero, además, la **didáctica transmedia** invita a la reflexión sobre lo diseñado y realizado, y sobre las oportunidades de aprendizaje desplegadas para poder rediseñar una nueva práctica emergente a través de distintas mediaciones, entornos, dispositivos e interfaces.

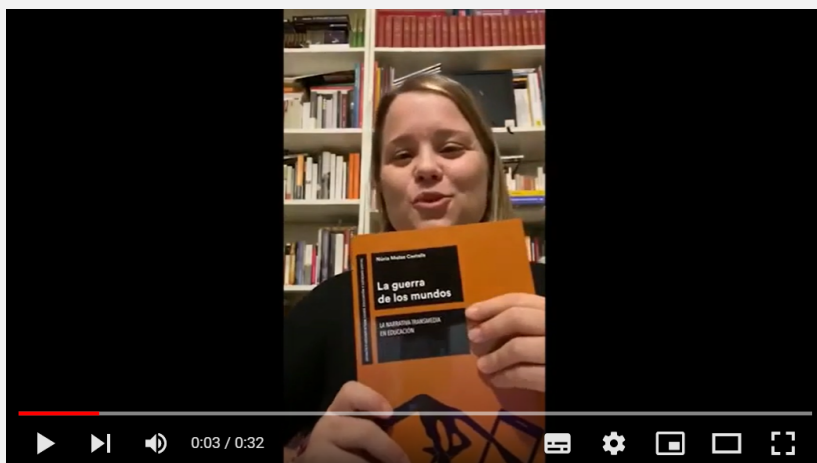


Aquí, entonces, resurge la idea de la **didáctica como praxis reflexiva**, y no como mera práctica instrumental, que recupera la reflexión sobre la enseñanza que provoca aprendizajes profundos y expandidos, reconfigurando las nociones de tiempo y espacio, junto a la mediación tecnológica. **Una didáctica transmedia es, por tanto, también una didáctica emergente.**

Los sentidos frente a los acontecimientos se reestructuran, se mueven, cambian. La inclusión de mundos narrativos, integrados por diferentes tramas, están pensados para ser descubiertos y explorados por los y las estudiantes, materializándose a través de “diferentes medios, lenguajes y plataformas, tanto digitales como analógicos” (Molas Castells, 2018 pág. 29), de manera que estimulen la imaginación y la comunicación intersubjetiva en la resolución de las actividades prácticas y en la puesta en escena de dinámicas de enseñanza y de conflictos cognitivos.



Tomémonos unos segundos para escuchar el saludo y la invitación de Núria Molas Castells a la lectura de su libro “*La guerra de los mundos*”



https://youtu.be/7_ljsvdAgtk

Pueden seguirla y dialogar con ella en Twitter: [@Nuria_M_C](https://twitter.com/Nuria_M_C)



Preguntas para imaginar

¿Buscaron a sus autoras y autores preferidos en Twitter? ¿Podrían encontrarlos y abrir un hilo o un diálogo? ¿Qué les preguntarían?

Decisiones pedagógicas

La narrativa sonora, visual y audiovisual, la posibilidad de generar y producir hipertextos, de participar activamente en una realidad aumentada, de crear y recrear el presente y reconstruir el pasado de modo activo, reflexivo y crítico, organiza las tensiones con las prácticas de enseñanza convencionales que, en algunos casos y paradójicamente, siguen sosteniendo la necesidad de recorrer el mundo del conocimiento en una sola dirección.

La presencia de las tecnologías, en sus formatos híbridos, en su proliferación, en su mezcla, en su sinergia, permite crear vías alternativas abiertas, combinadas y simultáneas de producción intertextual, de circulación de conocimiento y abre posibilidades de pluralidad de

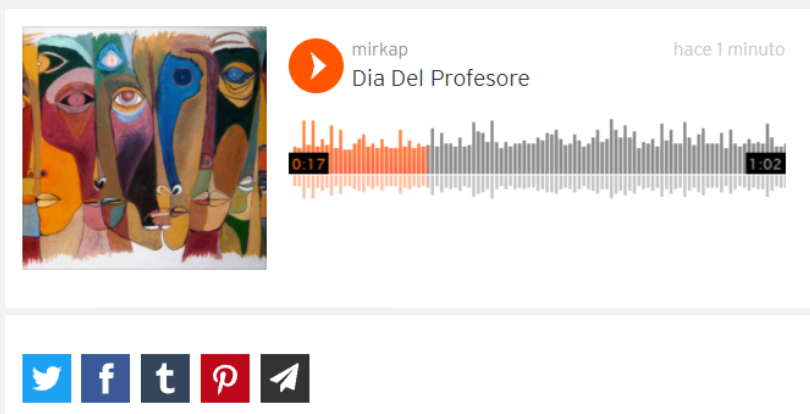
experiencias emocionales y cognitivas que envuelven una reconstrucción activa de materiales, objetos, conceptos e identidades.

La didáctica transmedia, entonces, se construye mediada e interpelada, inevitablemente, por el encuentro invisibilizado de los novedosos escenarios, entornos tecnológicos, plataformas que se superponen y crecen, inteligencia artificial, interfaces cada vez más confortables y tentadoras, dispositivos pequeños que nos permiten relacionarnos con el mundo y la emergencia de un nuevo régimen de verdad⁴ (Sadin, 2020).

De este modo se recuperan y resignifican nuevas tramas de producción y formatos narrativos, especialmente en la integración entre la teoría y la práctica, incorporando producciones transmedia (Irigaray, Lovato, 2015; Molas Castells, 2018; Scolari, 2013).



Escuchemos las voces de jóvenes de una escuela secundaria el “Día del profesore”. La iniciativa de esta grabación fue de las y los estudiantes, quienes hicieron el trabajo de edición y lo subieron a las redes.



https://soundcloud.com/mirkap/dia-del-profesore?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

Esa producción sonora ... ¿es, también, “narrativa transmedia”?

Leamos juntos, a través de esta producción audiovisual, una reseña del libro “La Guerra de los Mundos. La narrativa transmedia en educación” De Núria Molas Castells, cuyo capítulo III será la lectura propuesta para esta segunda estación.

⁴En el siguiente artículo de Edgardo Castro puede conocer más sobre este concepto:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2016000100003



<https://www.powtoon.com/s/fJqwYjddSGM/1/m/s>

Escenarios didácticos diversificados



"No podemos seguir hablando de dos mundos donde uno es real y el otro es virtual. Se han fusionado completamente y la prueba de eso es mirar a nuestro alrededor: la gente camina con sus teléfonos, allí buscan dónde ir... todo tipo de comunicación está mediada por los dispositivos que usamos. No sólo en los dispositivos sino también los softwares dentro de los dispositivos y todos los mecanismos ahí insertos. Así que cuando uno camina y busca un lugar para comer o pasar el rato se conecta con el dispositivo. Cuando quiere buscar un amigo utiliza una plataforma que lo pone en contacto con alguien que no conoce pero que está buscando también tener algún tipo de relación. En resumen, toda nuestra vida está online, estamos todos conectados en y a través de estos dispositivos."



Jose Van Dijck

Accedé a la nota aquí:

<https://www.infobae.com/cultura/2017/06/29/jose-van-dijck-es-muy-difícil-salirse-del-sistema-toda-nuestra-vida-esta-online/>

Los escenarios didácticos alternativos y diversificados dan cuenta, de manera reflexiva, de las decisiones pedagógicas que permiten las mediaciones tecnológicas, de la necesidad del análisis y el metaanálisis de las producciones y propuestas, de la creación de espacios de experimentación, pero también de documentación que permite reconstrucciones analíticas y la ruptura de la linealidad y la alteración del tiempo y el espacio.

Hablar de didáctica transmedia implica aceptar las mutaciones en la enseñanza que se construyen en diferentes medios y lenguajes, que la expanden y que funcionan como interfaz y mediación del conocimiento en un mundo de relaciones compleja.

La didáctica transmedia no es sólo narrativa transmedia ya que implica no sólo la producción de un relato sino la reflexión sobre esa producción, con intencionalidad de expandir los aprendizajes, aportando perspectivas originales en comunidades de prácticas y colectivos, profanando los usos comerciales o convencionales, realizando experimentos sonoros, saboteando el lenguaje, creando nuevos escenarios de aprendizaje que permitan una construcción de conocimiento crítica, creativa y co-producida, basada en el intercambio entre pares, en el encuentro y en el diálogo mediado por tecnologías.

Cortocircuitos, puentes y mutaciones en las prácticas

Tal vez, para entender las **mutaciones didácticas** y la **didáctica transmedia** haya que comenzar a pensar en fusiones que expanden, en *collages* que permitan las mayores combinaciones posibles, pero, también, en *décollages* que permitan despegar en el sentido de suspender la adhesión y en el sentido de abandonar la tierra para dirigirse hacia alternativas expandidas.

La pandemia visibilizó prácticas de enseñanza emergentes que muestran reales y potenciales mutaciones didácticas. Nos movilizó a cuestionar los fundamentos de nuestras prácticas.

En ambientes cambiantes que se transforman en cuanto los habitamos, se torna urgente garantizar no solo el acceso al conocimiento sino a la posibilidad de producirlo. “En este

contexto, quizás más que nunca, es necesario *profanar*⁵ los dispositivos y las plataformas (...) para dotarlos de significaciones propias” (Kap, 2020, pág. 98) y hacer con ellos un uso activo e inesperado, reflexivo y crítico.

Las y los invitamos a pensar en las revisiones profundas que el campo de la educación podría producir para generar experiencias de aprendizaje ricas en ramificaciones, que den cuenta de los desafíos que plantean las novedosas formas de colaboración, apropiación, producción y consumo de conocimientos en escenarios altamente diversificados.

Bienvenidos y bienvenidas a este segundo tramo del viaje

Actividades

Actividad de la segunda estación

Intervenimos en twitter con los Hashtags: #mutacionesdidacticas #escenariosdidacticos

A lo largo de esta estación revisamos la necesidad de comenzar a ensayar la expansión de nuestras prácticas de enseñanza en escenarios didácticos alternativos que permitan enlazar creatividad, rigurosidad y experimentación.

Breve Justificación sobre el entorno elegido

Elegimos como plataforma Twitter, aunque podríamos haber optado por otras como Instagram o TikTok.

Sin embargo, la opción por esta red social se fundamenta en la extensión de su uso entre colegas, instituciones y organizaciones que publican los avances de sus investigaciones,

⁵ La idea de profanar plataformas que se conceptualizó 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 Nº11 | ISSN en línea 2718-6164, 82-109 (Obtenido de <https://fadedccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34>, y Kap, 2020a tiene una fuerte inspiración en el capítulo “Elogio de la profanación” de Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

abren diálogos e informan sobre las tendencias en los avances del conocimiento en algún campo disciplinar.

Por otro lado, la posibilidad de agrupar mensajes, contenidos, referencias o temas con una etiqueta o #hashtag (el hashtag es una palabra o serie de palabras sin espacios, precedidos por el signo de numeral) facilita la ubicación del tema y el intercambio entre distintas personas interesadas. Es posible conectar (arrobar) con personas e instituciones a través de un @ precediendo el nombre y retuitear, hacer visible e —incluso— ir marcando tendencia, si los temas desarrollados son de interés. En Twitter pueden, además, si lo desean, incluir hasta cuatro imágenes, un gif o un video.

La necesidad de sintetizar algunas ideas claves en espacios que no pueden exceder los 280 caracteres (cada letra o espacio representa un carácter) puede ser estimulante y creativo y se convierte en parte del desafío de este recorrido.

El último detalle por el que elegimos esta red es que se puede utilizar con todos sus recursos, desde cualquier celular con conectividad, desde una notebook, tableta o desde una computadora de escritorio (cosa que no ocurre aún con Instagram o TikTok).

Para esta segunda estación les sugerimos la lectura de la clase y [el capítulo III del libro *La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación* de Núria Molas Castells](#)

Estas dos lecturas deberán permitirles desarrollar la propuesta de este segundo recorrido que irá construyendo los entornos donde imaginar el trabajo final.

La tarea consistirá en la **elaboración de un breve hilo de Twitter** —solo comentarios enlazados y una pregunta final—, arrobando a la autora del libro de la semana y dando cuenta del tema con, al menos, **dos hashtags**.

A continuación, desarrollamos la actividad semanal.

MOVIMIENTO 1: Crearse un perfil en Twitter o utilizar el que ya tengan

Deberán crearse un perfil en Twitter (o utilizar alguno que ya tengan). En caso que quisieran armar una cuenta adicional en Twitter, aquí compartimos el modo de hacerlo:

¿Cómo se hace para agregar cuentas adicionales?

1. Si no tenés perfil en twitter, te creas uno entrando a: <https://twitter.com>
2. Si ya tenés perfil, entras a tu perfil y seguís los siguientes pasos:
 - En el menú superior, pulsa el ícono de tu perfil.
 - Pulsa el ícono más.
 - Aquí podés *Crear una cuenta nueva o Agregar una cuenta existente*.
 - Una vez que hayas agregado tus cuentas adicionales, podés alternar entre ellas pulsando el ícono de tu perfil unos segundos.

MOVIMIENTO 2: Twitrear: armar un breve hilo

Deberán realizar un hilo de dos comentarios breves describiendo sus propios escenarios didácticos (uno trabajado en pandemia y otro actual) y una pregunta abierta que vincule el texto de Molas Castells con alguno de esos escenarios.

El tweet debe incluir dos hashtags que se vinculan con la clase: #mutacionesdidacticas #escenariosdidacticos y otros dos que se vinculen con su materia o área y arrobar a la autora @Nuria_M_C formulándole alguna pregunta. Pueden, además, arrobar a la autora de este módulo (@mirkap) y arrobar a colegas o autores/as que les resulten significativos para abrir el diálogo.

MOVIMIENTO 3: Comentar el Tweet de un colega

Deberán buscar entre los hashtags de esta consigna algún Tweet de sus colegas que les resulte particularmente significativo y comentarlo, con la intención de ir creando una nueva comunidad.

Material de lectura

Bibliografía sugerida para la segunda estación

[MOLAS CASTELLS, N \(2018\) *La Guerra de los Mundos*. Barcelona: UOC. Cap. III](#)

Bibliografía de referencia

García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. Buenos Aires: Gedisa.

Irigaray, F., Lovateo, A. (2015). *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías*. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós, Barcelona 2008, 301 pp. ISBN: 978-84-493-2153-5

Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa

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.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* Documento fue publicado en francés: *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Editeur : La Découverte (Essais), ISBN : 2707126934.

Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós

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

Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra

Ssolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

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

Aproximaciones audiovisuales para esta estación

Jose Van Dijck habla sobre las Redes Sociales: Una mirada crítica:

<https://youtu.be/fZQvnfZ9Ebc>

Miriam Kap (2020a) Didáctica Transmedia y Profanaciones:

<https://www.youtube.com/watch?v=y4lb70FYEbY> (22 de agosto de 2020)

Pierre Lévy en Fundación OSDE - Veinte años de inteligencia colectiva:

<https://youtu.be/doHw-o9My6U>

Créditos

Autora: Miriam Kap

Cómo citar este texto:

Kap, Miriam (2022). Clase Nro 2: Segunda estación: Escenarios didácticos alternativos.

Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5. Didáctica transmedia: una aproximación a las Mutaciones Didácticas

Tercera estación: Expansiones de la enseñanza en tiempos híbridos

En esta oportunidad vamos a ver de qué modos otros lenguajes permiten expansiones del conocimiento que, a la vez, lo transforman y conservan su centralidad, su rigurosidad, sus particularidades.

El desafío de esta clase es atravesar la transformación de un texto a otros formatos que serán compartidos en las redes sociales.

Vamos enlazando, con un hilo invisible, cada encuentro con el siguiente y anudamos conceptos desde el inicio del módulo. Partimos de la deconstrucción del rol docente y la reconceptualización de los sentidos de la enseñanza; abordamos el campo de la didáctica y diferentes perspectivas que recuperan las implicancias de los atravesamientos tecnológicos y la necesidad de pensar y diseñar una didáctica transmedia; dejamos latente la cuestión de los saberes didácticos entrelazados en mundos contemporáneos y las mutaciones didácticas que se producen al pensar prácticas de enseñanza y conocimientos que crecen en las redes, entre interfaces que establecen relaciones entre sí y van conformando una ecología mediática que crea sentidos renovados, nuevas interacciones, nuevos diálogos e interlocutores, nuevos conocimientos y, por supuesto, una nueva manera de diseñar la enseñanza.

Hoy, por todo esto, vamos a trabajar sobre las expansiones didácticas. En esta clase, nos quedan otras transformaciones que se vincularán con los objetos culturales contemporáneos y también compartiremos, consolidando diálogos, redes y comunidades.

Exploraciones en otros formatos

La creación y la invención son parte de las actividades del diseño de la enseñanza. Mirar un fenómeno, observarlo y rediseñarlo para hacerlo comprensible, para compartirlo, para dar cuenta de la complejidad, son las acciones que de manera consciente o inconsciente

desarrollamos los y las docentes a diario para tender puentes con los aprendizajes y para crear conocimiento novedoso, singular y que —de alguna manera— de cuenta de las preguntas y los problemas de la comunidad que habitamos.

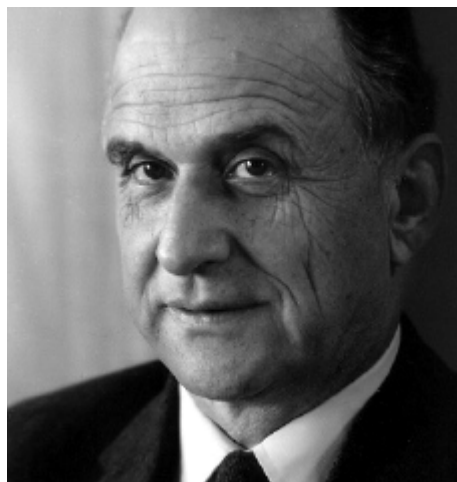
Muchos docentes y muchas docentes inscriben en su época una huella que marcará los modos de abordar las prácticas de enseñanza en su tiempo y en el futuro. Eventualmente, algunas de esas ideas quedan esbozadas, latentes, germinales, hasta que llega el momento oportuno de ponerlas a circular y recrearlas 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.

El desafío es que no queden simplemente en una acción aislada, remota, olvidada, sino que hagan comunidad, que crezcan, que se pongan a circular y se cuestionen, se pongan en crisis, entre colegas y junto a los y las estudiantes y se produzcan genuinas amplificaciones del conocimiento, dando lugar a experiencias educativas profundas, persistentes, evocables y donde fuese posible hacer un uso activo, reflexivo, crítico y situado de lo aprendido.

Sin embargo, este proceso no es natural ni lógico ni secuencial y así “como los medios no progresan de lo simple a lo complejo, no hay esquemas que predigan lo que va a suceder” (Parikka, 2021, pág. 90). Es deseable mantenernos alertas a esta situación en los diseños de enseñanza y tomar distancia de los modelos estandarizados, los materiales de usos universalizables, para encontrar espacios, intersticios, que promuevan la diversificación, la expansión, la variación, lo emergente.

En necesario comenzar a imaginar prácticas que incluyan otros lenguajes, que vayan más allá del orden explicador de la palabra, nos permitan habitar muchos mundos en escenarios cada vez más híbridos.

Nelson Goodman en su libro *Maneras de Hacer Mundo* nos invita a pensar y preguntarnos sobre los retazos de los que están hechos nuestros mundos:



“Los retazos de los que están hechos los mundos —la materia, la energía, las ondas, los fenómenos— están hechos a la vez que esos mismos mundos. ¿Pero de qué están hechos, a su vez, tales retazos? No están hechos, evidentemente, de la nada, sino que están hechos de otros mundos. La construcción de mundos, tal como la conocemos, parte siempre de mundos preexistentes de manera que hacer es rehacer.” (Goodman, 1990, pág. 24)

Conocimiento, creación y nuevas formas de enseñar

Pero rehacer, hoy, es más que reinventar mundos preexistentes, es dar lugar a nuevos mundos posibles aún no imaginados, como lo hicieron Julio Verne o Leonardo Da Vinci quienes, crearon mundos e incorporaron, tal como el propio Goodman sugería, los lenguajes del arte, para dar cuenta de las infinitas, pero rigurosas, versiones del mundo (o de mundos) que podemos imaginar.

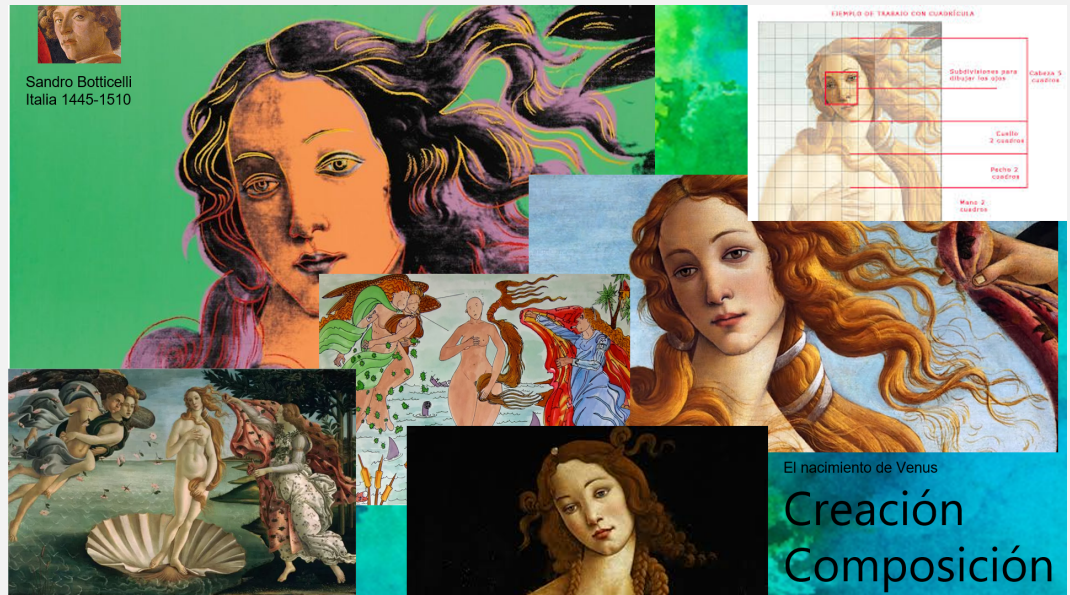
En ese sentido nos interesa volver a pensar las “tensiones en la subjetividad, los diseños didácticos y en las prácticas de enseñanza” (Kap, 2014) que hacen evidentes los cambios de perspectiva, que quiebran o cortocircuitan el patrón narrativo tradicional e incorporan objetos culturales, como imágenes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

Detengámonos un minuto en esta imagen.



Villa, A. (2020) *"A Tale from Decameron intervenido"*. Imagen intervenida de la obra *"A Tale from Decameron"* por John William Waterhouse, 1916). Imagen obtenida de <https://estudioslacanianosecuador.blogspot.com/2021/>, acompañada del siguiente texto: **"LA COVIDTOPÍA:** *Lo actual. En un Decamerón post-COVID, ¿aún subsiste un mundo hecho de lenguas y de labios, de puentes plegadizos como silla sueca, de nudos de la córnea volteándose hacia arriba...? Eso y no, simulacros de personas flotando a dos metros de distancia..."*

O en esta composición



Collage propio (2018). Involucra la obra de Botticelli “El nacimiento Venus” en distintas perspectivas, acompañado por música del siglo XVI (Músicas de Flandes y de Italia (siglos XV y XVI). Landini Consort) que permite ambientar el comienzo de un recorrido.

Los nuevos formatos implican una paulatina pero incesante migración hacia una narrativa audiovisual que rompe con la linealidad expresiva del lenguaje escrito o la palabra como única fuente de conocimiento y 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, considerando prácticas que articulen el contenido y el mundo digital en el que habitamos, generando contrapuntos interpretativos amplificados.

Exploraciones didácticas que involucran el arte, la ciencia, la vida cotidiana, las tecnologías. Nuevas formas con la capacidad de anticipar y crear situaciones de aprendizaje.



Preguntas para imaginar

¿Qué mundos diversos imaginan para sus aulas? ¿Cuáles son los formatos que elegiría para sus clases? ¿Qué recursos audiovisuales le permitirían romper con el orden explicador de la palabra para dar lugar a otras creaciones? ¿Cómo diseñaría su clase si no pudiese contar con un texto escrito de apoyo? ¿Qué alternativas no lineales podría encontrar?

Amplificaciones creadoras en la enseñanza

A partir de una frase inspiradora que decía “hoy el libro es una mediación anticuada” (Benjamin, 1987, pág. 38), y mucho antes de la pandemia, comenzamos a bosquejar diseños didácticos que incluyeran la perspectiva del diálogo en (y con) las redes, aplicaciones y dispositivos que, sin perder la rigurosidad conceptual, la profundidad y la vigilancia epistemológica, abriera el horizonte a invenciones y propuestas que pudieran extenderse más allá del libro y, por supuesto, más allá de las aulas.

En ese proceso surge la noción de *expansiones didácticas*, percibiendo una oportunidad de comprender el conocimiento con dinamismo, ocupando otros espacios y no sólo el de las aulas o los diseños curriculares prescriptivos.

No se trata de adaptarnos a la realidad y actuar con relación a ella sino de intentar descifrar, en el mundo de los nuevos medios, de qué manera desacralizarlos y resignificarlos para darle sentidos inesperados, en un giro de apropiación pedagógica y didáctica, crítico, desobediente y resistente a los usos comerciales.

Nuevas mediaciones

El primer desafío con el que nos encontramos es dar lugar a una experiencia realmente significativa más allá del aula, que reverbere en la vida cotidiana y vuelva al espacio del aula atravesada de significaciones colectivas.

El segundo desafío es 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.

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

Proponemos hackear la seguridad, (des)organizar espacios de intervenciones en las redes, con el objeto de volver desafiante no sólo la idea de aprender de otros modos y dar cuenta de los saberes que allí circulan, sino vincular las preguntas disciplinares clásicas con los objetos culturales contemporáneos.



Eva Padawantazo
@Eva_Zeta

"Vamos a mover las mesas despacio y sin hacer ruido"
#CuadrosDocentes

Recuperado de Twitter, desde el hashtag #cuadrosdocentes

Alteramos las rutinas y descubrimos una dimensión nueva, otro plano, 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 tecnoculturales, en la confluencia de plataformas, en las redes, en la posibilidad de diseñar con otros y otras aún en la distancia, resquebrajando las barreras de las jerarquías tradicionales y acercando voces distantes.

Con la consigna "*Dígalo con memes*", estudiantes de 4to año de la escuela secundaria nos contaron algunas sensaciones al finalizar el primer trimestre.



Los memes elaborados por los estudiantes a través de <https://www.iloveimg.com/es/crear-meme> se compartieron y publicaron en un Padlet institucional, lo que provocó los comentarios y participación de toda la comunidad educativa de la escuela.

Prácticas excepcionales

De este modo se instala lo expandido y el tiempo institucional, el tiempo del enseñar y el tiempo del aprender, comienzan a adquirir nuevas formas y consistencias.

Por este motivo, concebimos las expansiones como inmersiones en mundos simbólicos digitales que interrogan a la palabra como único repositorio del saber, que utilizan otros lenguajes como el audiovisual, el arte, la poesía, la pintura, la música, el cine, combinados en imágenes, sonidos, videoclips o *tráilers* 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.

La clase como acontecimiento

Las experiencias de expansiones que llevamos adelante incluyen la posibilidad de realizar recorridos colaborativos flexibles en los espacios cotidianos de los y las estudiantes, recuperando sus modos de producción y diálogos y otorgando entidad a esas construcciones. Incorporamos imágenes, collages, montajes, ediciones de sonido, producciones audiovisuales que se ponen a circular en las redes, interpelando a autores/as y referentes¹ que enriquecen los procesos de pensamiento y desocultan modos alternativos de circulación de conocimiento.



Expansión en la plataforma TikTok desde donde se comenzó a desarrollar el concepto de didáctica transmedia y continuó con un diálogo de imágenes en Instagram.

¹ Mariana Maggio (2018), escribe en su libro Reinventar la clase en la Universidad que los libros viven en las redes y la 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?” (pág. 143). Esta afirmación promovió la actuación en las redes arrobando (@) a autoras y autores con quienes pudimos dialogar.



Jugamos con la versión gratuita del Townscaper, que descubrimos en el Twitter gracias a @OskSta.



[Fuente de la imagen](#)

Hicimos un trabajo colaborativo donde construimos una arquitectura imaginaria que representaban las construcciones didácticas.

Compartirnos las producciones grupales en un padlet y las comentamos.

Compartimos un video de las Ciudades Invisibles de Ítalo Calvino y lo vinculamos con las producciones grupales.

Finalmente, grabamos un podcast con las voces de todas las personas que integraron la actividad junto a un meta-análisis de la clase. La producción se compartió, a través de las redes sociales con colegas que comentaron el audio, lo enriquecieron con preguntas y nos enviaron otros audios para ensanchar las voces, con un resultado sonoro completamente original.

De la personalización de los consumos a la ciudadanía crítica

Al volver a los marcos teóricos que permiten dotar de sentidos aquello que hacemos, nos encontramos una y otra vez con una categoría, la de *prosumidor*², que —desde nuestro punto de vista— no representa los complejos procesos llevados adelante por las y los estudiantes y tampoco logra dar cuenta de la ciudadanía de las intervenciones, del pensamiento crítico, de las reflexiones necesarias para contribuir, colaborar, producir o provocar nuevos conocimientos y compartirlo.

Así surgió, de la mano de las expansiones y la concepción de una didáctica transmedia, la idea de *amplificación crítica* que interpela a una joven, un joven no prosumidor, una juventud que no se ve reflejada en una condensación simplificadora de sus intervenciones. No buscamos “agregar valor” a un producto.

No buscamos mayor productividad en nuestros y nuestras estudiantes. Avanzamos 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. Buscamos construir conocimiento incorporando objetos no habituales en la educación, mestizándonos con otras culturas, produciendo hibridaciones, y trabajamos, por ejemplo, con diseños de ciudades colaborativas, animés y haikus que se constrúan en los entramados de contribuciones de pares, dando cuenta de diferentes modos de mirar el mundo, de percibir lo problemático o lo complejo.

Las expansiones constituyen, así, 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 novedosas, tejidos de encuentros afectivos y entramados de colaboración totalmente originales que dan cuenta de la heterogeneidad cultural y cognitiva.

Nuevos agenciamientos y aleaciones

En este tiempo híbrido, recuperamos la curiosidad, la motivación hacia el aprendizaje y nos enlazamos con nuevos dispositivos tecnológicos. La tecnología se transforma en una nueva manera de hablar que da lugar a colectivos de enunciación, generando nuevas conexiones,

² 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 la transmedia.

aleaciones y resonancias, en una alianza indisoluble entre subjetividad, colectivo y tecnología.

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, anfibio, múltiple, que se despliega en interfaces, en un ecosistema comunicativo (Barbero, 1999) dinámico, absolutamente indispensable de ser habitado, en el que se quiebran las estáticas jerarquías y las categorías de tiempo y espacio quedan impugnadas.

En estos ensayos, nuestras prácticas de enseñanza van mutando, transformándose en prácticas que se amplificaron más allá del aula (física o virtual) y hacen presente y cercano lo distante.



Escuchemos a Jesús Martín Barbero hablando sobre tecnologías y educación.

https://youtu.be/U7jo4G4_quQ

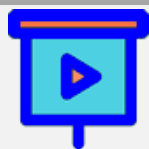
En las expansiones encontramos una alternativa didáctica que rompe con la inercia, es hipertextual, interactiva y desafiante, porque son exploraciones sobre el mundo que transforman la experiencia individual y la convierten en una experiencia social que permite intensificar las relaciones con los saberes, con las prácticas y con otros. 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.

Alteridades

En las expansiones encontramos rizoma, fuerza, potencial y latencia con un ritmo propio y vital que habilita zonas de divergencia creativa, invita a abandonar el aislamiento y encontrarse en un fluir constructivo, participativo y solidario, en el escenario de un mundo tecnodiverso, en un entramado analógico/digital. Yuk Hui afirma la necesidad de enfatizar 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) y en eso —en parte— consistiría el esfuerzo por dar lugar a las expansiones didácticas.

Las expansiones develaron escenarios y entornos educativos diversificados y produjeron puntos de fuga 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.



Escuchemos a Yuk Hui contándonos “¿Por qué es necesaria la tecnodiversidad?”



<https://youtu.be/Dni6UJDFUuw>



Preguntas para imaginar

¿Qué expansiones imaginan en sus clases? ¿Cuáles son los espacios que habitaría junto a colegas y estudiantes? ¿Cuáles son los temas o dinámicas que le resultaría más apropiado expandir? ¿Quiénes serían sus interlocutores? ¿Con quién dialogaría para ampliar los territorios conocidos?

Desgarros, metamorfosis y conmociones de los mapas conocidos

La pandemia 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.

Durante el tiempo de distanciamiento hubo circulación intensa y rigurosa de conocimiento y, también, espacios de afecto que humanizaron la distancia y permitieron sostener los trayectos formativos, a pesar de todas las dificultades.

Docentes y estudiantes, aprendimos a aprender y a enseñar de otras maneras y, muchas veces, nos equivocamos y volvimos a intentarlo, con tenacidad. Dejamos las propuestas transmisivas por otras donde privilegiamos el diálogo, experimentamos, jugamos, investigamos.

Tal como afirma Yuk Hui “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).



El escenario que viene requiere de compromiso, consideración de las diferencias en los tiempos de acceso a los materiales y conocimientos, y 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.

Diseños rebeldes

La continuidad pedagógica es parte de una construcción que se da dentro de cada comunidad, con los modos y recursos que cada comunidad necesita o tiene a disposición. El diseño de la continuidad pedagógica nos brinda la oportunidad de recuperar los saberes previos y sus articulaciones con los nuevos conocimientos, invitar a los y las estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido, 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.

En la práctica, docentes y estudiantes formamos colectivos en los que trabajamos a diario para que se produzcan experiencias distintas y profundas. Experimentamos con la única certeza de que correr riesgos es lo que nos va a salvar de la monotonía, de la rutina gris y nos permitirá equivocarnos, trabajar con emergentes, aprender de nuestros errores, abrir mundos y crear nuevos horizontes junto a los estudiantes.

Patrones narrativos y arquitecturas fluidas

En estas experiencias los modos de relacionarse entre pares, de conocer e interactuar se transformaron. En estas dinámicas en las que se ensayaron expansiones, se pensaron las interacciones con sentido didáctico en nuevos formatos y ambientes. Hubo un pasaje hacia una narrativa audiovisual que desgarró el patrón narrativo tradicional y se hicieron presentes lenguajes que quiebran la univocidad, habilitando un espacio contracultural respecto de las tradiciones.

En algún sentido, las prácticas de enseñanza se salieron del mapa conocido y se volvió a poner en el centro al estudiante, su pensamiento y la pregunta sobre qué experiencias de aprendizaje queríamos producir.

Así, en algunas ocasiones, se produjeron metamorfosis que rompieron con las tradicionales categorías de tiempo y espacio (Bergson, 2017) y también con las ideas de evaluación memorística y buena enseñanza en claustros con conocimientos cristalizados y arquitecturas fijas. En estos casos, observamos que emergen prácticas de enseñanza reflexivas, inmersivas, multiexpresivas, en plataformas descentralizadas y con diferentes dispositivos que, siendo rigurosas desde lo disciplinar, pertinentes, transversales y creadoras de experiencias y oportunidades de aprendizaje, requieren de acceso a espacios de conectividad que no todos los estudiantes (e incluso no todos los docentes) tienen a disposición. Esto profundiza la brecha entre quienes tienen acceso a las propuestas creadoras a través de espacios de conectividad y quienes quedan excluidos de esta posibilidad.



Preguntas para imaginar

El desafío de los diseños y las prácticas, en medio de un escenario de consolidación de la cultura digital y de fuerte diversidad tecnológica creciente, vuelve a poner en la escena la necesidad de delinear estrategias genuinamente situadas, que tornen contingente su enorme potencia, para no seguir profundizando las exclusiones: ¿Qué estrategias podrían llevar adelante?

Nuevas metáforas, modos de hablar y de vivir

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.

Las prácticas expandidas deben resguardar no sólo un diseño riguroso desde el punto de vista del nivel educativo y el campo disciplinar, sino desde la posibilidad de los y las estudiantes de acceder a esas experiencias de aprendizaje.

Aceptar que los dispositivos y el acceso a la conectividad no son artefactos externos sino modos de vivir, hablar y aprender nos permitirá dar cuenta de la urgencia de políticas públicas e institucionales que entiendan estas tecnologías y la conectividad como un derecho.

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.

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 culturales contemporáneos y nos permiten llegar a espacios ubicados más allá de las fronteras que logran traspasar las planificaciones y dinámicas educativas tradicionales.

Está todo por hacer y todo por imaginar, pero requiere de acuerdos institucionales y políticos que articulen esta oportunidad de pensar mutaciones didácticas, prácticas de enseñanza heterogéneas, combinadas, que recuperen la dimensión cultural, la complejidad, el sentido de aprender y que involucren tanto las experiencias significativas del tiempo de distanciamiento como los conocimientos que deben construirse. Es evidente que se requerirá de mucha osadía y más trabajo que involucre ser permeables a un cambio y una transformación profunda en los modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje en tiempos contemporáneos, siempre mutantes.

Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza

Volvemos a 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 que van y vienen, 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 de tiempo implica la complejidad de sumergirse en un ir y venir entre cuestiones físicas, epocales, pragmáticas, psicológicas y metafísicas, donde confluyen y chocan 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.

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.

El tiempo lineal, unidireccional y el espacio fijo o predecible, marcaba 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, apelotonado, 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 120 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 puntual. El tiempo en la presencialidad queda enjaulado de una manera que es –a priori– sencillo de percibir, establecer, enumerar o marcar, con ciertos intervalos o simultaneidades entre cuerpos que van o vienen.



Repentinamente, luego del aislamiento, 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. La enseñanza digitalizada, mediada por dispositivos tecnológicos, transforma –de este modo– nuestra experiencia del tiempo.

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.



Salvador Dalí (1931) La persistencia de la Memoria

El aislamiento y lo que Parikka (2021) 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.

Rizomas del tiempo



Una fama tenía un reloj de pared y todas las semanas le daba cuerda CON GRAN CUIDADO. Pasó un cronopio y al verlo se puso a reír, fue a su casa e inventó el reloj-alcachofa a alcaucil, que de una y otra manera puede y debe decirse. El reloj alcaucil de este cronopio es un alcaucil de la gran especie, sujeto por el tallo a un agujero de la pared. Las innumerables hojas del alcaucil marcan la hora presente y además todas las horas, de modo que el cronopio no hace más que sacarle una hoja y ya sabe una hora. Como las va sacando de izquierda a derecha, siempre la hoja da la hora justa, y cada día el cronopio empieza a sacar una nueva vuelta de hojas. Al llegar al corazón el tiempo no puede ya medirse, y en la infinita rosa violeta del centro el cronopio encuentra un gran contento, entonces se la come con aceite, vinagre y sal, y pone otro reloj en el agujero.

Julio Cortázar (1962) Historias de Cronopios y de Famas

El tiempo deja de ser lineal y se transforma en rizomático, entramado en la cotidianeidad 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 un producto). Un proceso de múltiples búsquedas, colaborativo, de diálogo, 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 en la búsqueda.

En este contexto, el concepto de “clase” se amplifica, se extiende 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, autoridad y saber.

En este tiempo, docentes y estudiantes volvemos a resignificar el sentido de enseñar y aprender y se hace visible que se requiere más que la presencia física dentro de un aula para producir transformaciones significativas.

Tiempo virtual

En la presencialidad resolvemos gran parte de los trabajos “en clase”. En la distancia, la clase para resolver los trabajos constituye un tiempo indefinido, amorfo, exigente, desordenado 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.

Creemos que hay que interrogar la dimensión del tiempo en los diseños didácticos para desplazar los requerimientos de productividad y, en cambio, provocar una pausa necesaria y significativa para volver a recuperar el placer por el conocimiento, por el estudio, por la curiosidad que lleva a profundizar las preguntas.

Es preciso volver a dotar al tiempo de materialidad, de consistencia, de duración entre tiempos del hacer, del pensar, del producir, del desear. Educar implica abrir espacios a las formas contemporáneas de creación, de compromiso, de reflexión profunda. 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 una maquinaria-reloj.

Sentir el pulso

Es necesario 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.

En medio de estas tensiones del nuevo tiempo híbrido, el desafío que se presenta es comprender que es posible recorrer trayectorias móviles, a des-tiempo, sin una secuencia fija. Considerar propuestas de enseñanza que se expanden en distintos formatos, que incorporan otros lenguajes, que rompen con la linealidad del tiempo, del espacio y de la palabra, pero que deben proveer los andamios, las orientaciones y los recursos materiales y simbólicos para que, en el marco de las mutaciones culturales (Berardi, 2020), estudiantes y docentes se apropien de este tiempo, dotándolo de deseo y de sentido, produciendo esas *mutaciones didácticas* de las que venimos hablando.

Bienvenidos y bienvenidas a este tercer tramo del viaje.

Actividades

Actividad de la tercera estación

Expansiones

A lo largo de esta estación revisamos la necesidad de comenzar a ensayar la expansión de nuestras prácticas de enseñanza en escenarios didácticos alternativos que permitan enlazar creatividad, rigurosidad y experimentación.

Para esta tercera estación les sugerimos la lectura de la clase y [el capítulo II del libro de Alejandro Piscitelli y Julio Alonso: Innovación y Barbarie](#)

Estas dos lecturas deberán permitirles desarrollar la propuesta de este tercer recorrido que irá construyendo los entornos donde imaginar el trabajo final.



Pero antes, recuperemos algunas de las conceptualizaciones: La **didáctica transmedia** no es solamente narrativa transmedia ya que implica no sólo la producción de un relato sino la reflexión sobre esa producción, con intencionalidad de expandir los aprendizajes,

aportando perspectivas originales en comunidades de prácticas y colectivos, profanando los usos comerciales o convencionales, realizando experimentos sonoros, sabotando el lenguaje, creando nuevos escenarios de aprendizaje que permitan una construcción de conocimiento crítica, creativa y co-producida, basada en el intercambio entre pares, en el encuentro y en el diálogo mediado por tecnologías.

Por eso, para esta tercera parte del viaje, les proponemos convertir un texto de [Ítalo Calvino](#) en una oportunidad de construir colaborativamente una narrativa transmedia, aprovechando la especificidad comunicativa de algunas redes y analizando las potencialidades didácticas de este tipo de intervención.

Como en todo viaje, el camino nos obliga a movernos. Como las semanas pasadas, la actividad consistirá en algunos movimientos.

Expandir una historia

MOVIMIENTO 1: Leer y escuchar un relato muy breve del libro [“Ciudades Invisibles”](#) de [Ítalo Calvino](#): “El puente”.

Primero lean, lentamente, en voz alta, el siguiente texto:

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.
-Pero ¿cuál es la piedra que sostiene el puente? -, pregunta Kublai Khan.
-El puente no está sostenido por esta piedra, o aquella, sino por el arco que forman todas las piedras- responde Marco
Kublai permanece silencioso, reflexionando.
Después añade: -¿por qué me hablas de piedras? Lo único que importa es el arco.
Polo responde:
-Sin piedras, no hay arco...”

(Ítalo Calvino, *Las Ciudades Invisibles*).

Ahora, hagan *click* en la imagen y escuchen audio:



O pueden entrar al siguiente link:

<https://soundcloud.com/mirkap/italo-calvino-el-puentes/s-dAk5iedN3sO?in=mirkap/sets/mis-audios/s-RZhGAXvvk6g>

A modo de ejercicio reflexivo: ¿Fue igual la experiencia en ambos formatos? ¿En qué se diferenció? ¿Algún formato les resultó más amigable? ¿Qué sensaciones se produjeron en cada caso? ¿Qué emociones aparecieron? ¿Qué imágenes se desplegaron? ¿Qué conocimientos resonaron en los textos? ¿Existe la posibilidad de pensar o diseñar en diferentes formatos algún tema de su asignatura?

Descubrimos, a partir de este ejercicio, que una historia se puede contar de muchas maneras y cada modo de contarla va a despertar imágenes, sensaciones y emociones diferentes; cada modo de contar una historia puede acercar, favorecer aprendizajes o producir obstáculos.

La didáctica transmedia se ocupa de pensar en cuál es el mejor entorno, dispositivo, medio o plataforma para que la actividad produzca aprendizajes y se expanda en las redes gracias a las particularidades de las disciplinas y del medio.

MOVIMIENTO 2: Elegimos un contenido del Diseño Curricular

Deberán seleccionar un contenido de su materia o área para ser transformado y presentado en formatos no habituales, que incluya algún lenguaje alternativo a las tradiciones de su disciplina: video, podcast, hilo de Twitter, historias de Instagram, memes, etc.

- a. A partir de la elección del tema a trabajar, les solicitamos que --a partir de un recurso sonoro (grabación sobre plataforma, celular u otro dispositivo) o audiovisual -- nos cuenten cómo será la clase que imaginan, qué transformaciones del contenido realizarán, qué expansiones didácticas proponen, cuáles serían las plataformas y dispositivos sobre los que construirán su experiencia didáctica y el por qué de todas esas elecciones. La grabación (o el video) deberá tener una duración mínima de un minuto y máxima de tres minutos.
- b. La producción será compartida en redes sociales donde abrirán un hilo con reflexiones sobre el proceso de producción, la significatividad didáctica y detalles que hasta ahora no se haya desarrollado. Consideren, en la expansión del hilo, dar respuesta a preguntas como: por qué elegí este tema, por qué elegí este formato, qué aprendizajes espero construir. En el Twitter utilizarán el hashtag #mutacionesdidacticas #didacticatransmedia #transformacionesvisibles @mirkap

Quienes se animen, además, a jugar con otras redes sociales pueden armar una historia destacada en Instagram o armar un video en TiK ToK, con los mismos hashtags y pueden arrobar a la autora: @mirkap.

MOVIMIENTO 3: Sólo un momento de reflexión didáctica

Les dejamos unas preguntas que nos ayudan a pensar los recorridos en y con tecnologías. La idea es producir una reflexión didáctica sobre nuestras prácticas y acciones. Quien quiera y se anime, puede poner a circular sus reflexiones en la Red.

- ¿Qué nuevos aspectos del contenido se abrieron al expandirlo en otros lenguajes y formatos?
- ¿Qué puentes se construyen hacia otras formas de comprender?

- ¿Qué puertas abre la intervención del contenido en las redes?
- Si tuvieras que explicar esta historia a un adolescente ¿qué otros formatos elegirías para despertar el interés y hacer accesible la comprensión?
- ¿Qué diferencias podemos encontrar entre un diseño didáctico que utiliza expansiones en redes y dispositivos y otro más tradicional, anclado en la linealidad de los textos?

Hoy pusimos en marcha una experiencia transmedia, como una oportunidad de reflexión, para dar cuenta del potencial expansivo de la intervención y el diseño didáctico en redes, plataformas y dispositivos.

Nos vamos acercando al final del itinerario, nos queda el último tramo. Carguen sus valijas de sueños y preguntas. ¡Seguimos viaje!

Material de lectura

Bibliografía sugerida para la tercera estación

[Piscitelli, A. y Alonso, J. \(2020\). *Innovación y barbarie. Verbos para entender la complejidad*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.](#)

Bibliografía de referencia

Barbero, J.M. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21

Benjamin, W. (1987). Dirección única. Madrid: Aletea Taurus Alfaguara.

Berardi Bifo, F. (2020). El umbral. Buenos Aires: Tinta Limón.

Bergson, H. (2017). *Historia de la Idea del Tiempo*. México: Paidós.

Goodman, N. (1990) *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor

Hui, Y. (2020). Fragmentar el futuro. Ensayos sobre la tecnodiversidad. Buenos Aires: Caja Negra.

Kap, M. (2014). Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente. Buenos Aires: 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 N°11* | ISSN en línea 2718-6164, 82-109.
<https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34/43>

Kap, M. (2020a). “Mutaciones de la Enseñanza y el Aprendizaje”. *Revista Enlace Universitario* N° 34 – Universidad Nacional de Mar del Plata. , Pág. 8 - ISSN 1850-2490/.

KAP, M. (2020b) Didáctica Transmedia y Profanaciones:
<https://www.youtube.com/watch?v=y4lb70FYEbY> (22 de agosto de 2020)

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

Parikka, J. (2021). *Una geología de los medios*. Buenos Aires: Caja Negra.

Ranciére, J. (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

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

Aproximaciones audiovisuales para esta estación

Alejandro Piscitelli | Innovación y Barbarie: <https://youtu.be/oRP4PW5l1-w>

Jesús Martín Barbero hablando sobre tecnologías y educación:
https://youtu.be/U7jo4G4_quQ

Yuk Hui (Masterclass) ¿Por qué es necesaria la tecnodiversidad?:
<https://youtu.be/Dni6UJDFUuw>

Créditos

Autora: Miriam Kap

Cómo citar este texto:

Kap, Miriam (2022). Clase Nro 3: Tercera estación: Expansiones de la enseñanza en tiempos híbridos. Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5. Didáctica transmedia: una aproximación a las Mutaciones Didácticas

Cuarta estación: Diseños didácticos transmedia: creaciones colectivas

Hoy vamos a comenzar a pensar una clase a través de un diseño didáctico que involucre el recorrido que hicimos juntos y juntas. Es decir, que incorpore el lenguaje audiovisual; los objetos culturales contemporáneos; la colaboración en las redes; el uso activo de plataformas y dispositivos y que pueda plasmar la intencionalidad, los propósitos y los horizontes de enseñanza en experiencias de aprendizaje multiexpresivas; que ofrezca la posibilidad de recorridos alternativos y compartidos; que tienda puentes que otorguen significatividad al conocimiento y que le permita su uso activo y lejano; que facilite las comprensiones y que proporcione acceso a espacios originales de creación colaborativa; que promueva el diálogo con pares y ponga en tensión los saberes.

Para esto, por supuesto, deberemos tener en cuenta el nivel educativo para el cual estamos planificando, la comunidad donde desarrollaremos esta experiencia, las y los interlocutores que accederán a la clase (estudiantes, docentes pares, dirección escolar, familias).

Tendremos que elegir los entornos, aplicaciones y recursos que estén disponibles (o potencialmente disponibles), ser permeables a las novedades y considerar formas de comunicación alternativas.

Otros portales se abren

*“Living in the Material World”
(Viviendo en el mundo material)
Título del álbum de estudio de George Harrison,
lanzado en 1973.*

Llegamos al andén 9 ^¾ ⁽¹⁾ un lugar intermedio, un intersticio, una hendidura que nos lleva donde todo puede suceder.

Los andenes son plataformas de las que parten vías o caminos que nos llevan a distintos lugares. En los mapas aparecen los caminos que se transitan habitualmente. Pero, como decíamos cuando citamos a Borges, hay senderos que se bifurcan, que no siempre aparecen en los mapas habituales. Ellos nos llevan a lugares que no tienen nombres conocidos. Estas rutas nos llevan a espacios alternativos y nos muestran nuevas formas de pensar los límites de nuestro mundo.

¹ El andén nueve y tres cuartos es el andén del tren desde el cual los estudiantes suben al Expreso de Hogwarts, la máquina de vapor escarlata que lleva a los estudiantes hacia y desde Hogwarts. Se puede acceder caminando directamente a través de la barrera aparentemente sólida entre los andenes nueve y diez. Fuente: https://harrypotter.fandom.com/es/wiki/And%C3%A9n_nueve_y_tres_cuartos



Fuente: Foto de la autora de la clase

Para llegar hasta aquí hemos atravesado paisajes diferentes. Algunos más conocidos, otros completamente nuevos. Con apenas una brújula y un mapa recorrimos territorios suaves, con brisas refrescantes que nos recordaron los motivos por los que elegimos la gestión, la docencia, la enseñanza como modo de vivir, como oficio y como profesión. Otros terrenos fueron ásperos y nos encontramos, en medio de una *Torre de Babel*, aprendiendo nuevas palabras y a dialogar en otros idiomas, creando una lengua común, trabajando con colegas, aprendiendo con dificultad otros lenguajes.



Nuestras valijas

Antes de comenzar la última parte del viaje, les proponemos sentarnos unos minutos y abrir la valija de nuestra formación: ¿Qué llevamos en nuestra valija, como equipaje valioso? ¿Qué valoramos como importante de nuestra formación como docentes? ¿Qué conocimientos aprendidos, habilidades desarrolladas durante nuestra carrera de base, grado o posgrado, ahora son importantes en nuestra práctica profesional? ¿Qué sacaríamos de la valija para hacerla más liviana? ¿Qué experiencia atesoramos y llevamos con nosotros/as?

Durante todo el viaje, en cada estación, fuimos horadando nuestros temores, con entusiasmo, curiosidad, como lo hacen nuestros/as estudiantes cuando los/as sorprendemos con algo nuevo. Así, nuestros pasaportes fueron llenándose de sellos de entradas y salidas, de fronteras que cruzamos sin problemas y de otras en las que tuvimos que abrir nuestras cargadas valijas para sacar algo desde el fondo, una voz, una imagen, una representación, deshacer lo hecho y volver a rearmarlo. Y nunca nada quedó exactamente igual, por suerte.

Este viaje comienza su último trayecto. **La cuarta estación es el lugar de la creación, del diseño, de la construcción, de la invención.** El momento de volvernos artistas y confundirnos con nuestra obra. Vamos a convertirnos en artesanos/as y curadores/as críticos/as, articuladores/as de los conocimientos y los aprendizajes que queremos construir junto a nuestros y nuestras estudiantes. Porque, tal como afirma Balzer (2018), en la articulación entre categorías conocidas, en este cruce de caminos y senderos, siempre hay algo creativo:

“Lacan no inventó el uso del espejo como metáfora para el desarrollo formativo semiótico; tampoco Freud, de quien Lacan tomó prestada la idea. Foucault no fue el primero en hablar de castigo, locura, orden y sexualidad. (...) Es el genio de su articulación lo que los distingue.” (Balzer, 2018, pág. 14).



Michael Landy, Saints Alive, cortesía de Thomas Dane Gallery, Londres/ Foto The

National Gallery London. Recuperada de
<https://www.standard.co.uk/culture/exhibitions/michael-landy-saints-alive-national-gallery-exhibition-review-8656623.html>



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 y 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.

El 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.”² (Bhaskar, 2017, pág. 86) y, aun así, el paralelo entre docente y curador resulta inquietante.

² La cursiva se encuentra en el texto original

Los y las docentes somos algo distinto a curadores tradicionales que daban lugar a su quehacer a través de la “selección, acomodo, explicación y exposición de información y 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.

Sin embargo, si los términos –siguiendo a Bhaskar– cambiaron de significados, tal vez podamos encontrar nuevos sentidos o inventar nuevas palabras para este encuentro 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.



Por eso, esta cuarta estación, será un trabajo delicado y dedicado donde des-organizaremos alternativas para que el mundo de la educación también gire, cambie y se encuentre con dinámicas propias, con el mundo digital, con el arte como inspiración y con la creación como horizonte.



Preguntas para imaginar

¿Qué tensiones podríamos encontrar en nuestras clases entre un mundo material y otro inmaterial? ¿De qué manera podemos reconstruir o recrear el mundo del aula con fragmentos de otros mundos para que adquiera nuevo sentido? ¿Por qué hacer lugar a la idea de “curador” o “curadora” en la educación? ¿Tienen ese rol en el diseño de sus clases? ¿Qué agregaríamos a nuestro equipaje inicial?

El diseño de la enseñanza en entornos tecnológicos

No habrá nunca una puerta. Estás adentro
y el alcázar abarca el universo
y no tiene ni anverso ni reverso
ni externo muro ni secreto centro.
Borges (1969) *Laberinto*

Comencemos nuestra experiencia de planificación con una frase de Vilém Flusser en la que afirma que el diseño es “una fecunda coincidencia entre ideas generales provenientes de la ciencia, el arte y la economía, que se han superpuesto, multiplicando así su capacidad creativa” (Flusser, 1999, pág. 26). Esta complejidad multifacética que porta el diseño genera un punto de apoyo en el que podemos comenzar a expresar algunas inquietudes en relación con el diseño de la enseñanza.

La primera pregunta que nos formularemos para pensar nuestro diseño es en qué horizonte de aprendizaje estamos pensando, qué queremos que aprendan nuestros y nuestras estudiantes.

Una vez que tenemos esa pregunta en mente, junto a una posible variedad de respuestas, quisiéramos, por ejemplo, que construyeran un objeto, que comprendieran la noción de cantidad, la propiedad transitiva, la aerodinamia, el trabajo colaborativo como oportunidad de creación, el mito en la literatura, el sentido de la perspectiva, la idea de conjunto, la narración como posibilidad expresiva, el ecosistema, la célula, el cuerpo humano.... comenzaremos a crear nuestra clase.

¿Qué tendremos en cuenta al momento de comenzar con el diseño? Por un lado, la implicación personal (de los y las estudiantes y las nuestras) con el contenido. Al mismo tiempo, los procesos, las reflexiones, relaciones o acciones que deberán desarrollar o consolidar.

Deberá considerarse, además, qué tipo de experiencias de aprendizaje queremos desplegar y, por lo tanto, cómo organizaremos los tópicos de enseñanza, cómo realizarán las conexiones entre temas, qué oportunidades brindaremos para hacer uso significativo de lo que están aprendiendo y de qué manera promoveremos una transferencia lejana (Perkins y Salomon, 1992; Gagné, 1971³) de ese conocimiento.

³ Para saber más sobre el concepto de transferencia lejana:
<https://studylib.es/doc/180557/la-transferencia-del-aprendizaje>

Es preciso una búsqueda constante de sentidos, de significados, que permitan establecer conexiones e interpretaciones diversas, desde distintas disciplinas, abrir mundos que liberen la imaginación y permitan crear una experiencia comunicativas de “mutua sintonización (...) un presente vívido y la experiencia de esto como un *Nosotros*.”⁴(Schütz, 1974, pág. 169).

Por eso habrá que prever cuáles serán las instancias de retroalimentación o *feedback* a la tarea realizada, ¿de qué manera se valorará el error?, ¿cuán profundos deben ser esos aprendizajes?, ¿se promoverá un trabajo colaborativo?, ¿qué tiempos se destinarán para las tareas? ¿tendrán la oportunidad de volver recursivamente a resignificarlos y revisarlos en otra materia u otro nivel educativo?

Finalmente (aunque no en último lugar) es necesario considerar la llegada de los entornos tecnológicos cada vez más diversificados y presentes en la vida cotidiana y en las aulas, los medios audiovisuales cada vez más potentes y más amigables para la producción casera que rompen con la esperanza de un modelo único de docente y de estudiante.



Preguntas para imaginar

¿Cuáles son los conocimientos relevantes y de importancia en el nivel o en su materia?
¿Cuáles son los debates contemporáneos en relación con esos temas? ¿Qué aprendizajes queremos producir? ¿De qué manera daré un contexto o una introducción a los temas?
¿Habrá una evaluación de los aprendizajes? ¿Se brindará retroalimentación? ¿Qué lugar ocupa la tecnología, como entorno, en su diseño? ¿Qué otros aspectos, no mencionados hasta ahora, tendría en cuenta al diseñar su clase?

La convergencia y la clase

La convergencia, a la que ya nos referimos en las clases anteriores, constituye para la docencia y para el diseño de prácticas de enseñanza perdurables y expandidas, una oportunidad que abre las puertas de la digitalización y permite el diseño de escenarios de producción a través de un lenguaje compartido de imágenes, textos, intervenciones sonoras, construcciones

⁴ Las mayúsculas están en el texto original

audiovisuales, envíos a nuevas plataformas y dispositivos, hipervínculos, hipertextos e interfaces.

De este modo, construimos un sistema en redes y logramos desmontar “la hegemonía racionalista del dualismo que hasta ahora oponía lo inteligible a lo sensible y lo emocional, la razón a la imaginación, la ciencia al arte, y también la cultura a la técnica o el libro a los medios audiovisuales.” (Martín Barbero, 2010, pág. 30)

La situación de enseñanza es una posibilidad que permite mutaciones y representa una huella que nos invita a retornar sobre nuestros pasos para evaluar qué volveríamos a hacer, qué cambiaríamos para mejorar nuestra clase, para brindar las plataformas y los puentes para que el/la estudiante aprenda, comprenda y comparta nuestras pasiones y construya conocimientos. De esta manera se configuran espacios inéditos en las actividades de enseñanza y, por tanto, intrínsecamente inseparables de un abordaje didáctico y comunicacional que requiere ser reimaginada y reinventada.



Desde la perspectiva de la didáctica y del diseño de la enseñanza concebimos a las tecnologías entramadas en las múltiples formas del pensamiento disciplinar que habilitan una mirada interdisciplinaria brindando la oportunidad de crear nuevos objetos y conocimientos. De este modo, comprender su presencia (no sólo su inclusión) en las prácticas de la enseñanza brinda la posibilidad de potenciar formas singulares de construcción del conocimiento.

Esta posibilidad creadora de espacios intermedios, transicionales, que abren las tecnologías de la información y la comunicación, nos aportan resonancias indisciplinadas y cambios de perspectivas que es necesario reconocer en su complejidad, como un proceso dinámico que nos obliga a inventar nombres para eso que aún no lo tiene.

Pensar la clase en múltiples entornos

En las aulas se producen, de hecho, hibridaciones que no piden permiso, convertidas en puertas de entrada, son puzzles siempre en expansión y abiertos –simultáneamente– a la emergencia de identidades y subjetividades yuxtapuestas.

Una mecha encendida de posibilidades abre el diálogo que rompe los límites entre lo físico-presente-material y lo virtual, entre lo simultáneo y lo diferido en el tiempo, y esta brecha nos permite viajar a donde jamás hemos estado sin movernos del lugar donde solíamos estar.

Pablo Boczkowski y Eugenia Mitchelstein (2021) afirman que el entorno digital no es una sumatoria de dispositivos y aplicaciones, sino un ambiente en el que se despliega nuestra vida, comparable a entornos naturales o urbanos.



El entorno digital

Escuchemos a Pablo Boczkowski y Eugenia Mitchelstein hablándonos sobre el entorno digital

<https://anchor.fm/futuristeando/episodes/Pablo-Boczkowski-y-Eugenia-Mitchelstein-The-Digital-Environment-e17rn2d/a-a6j4lio>

Ahora les proponemos un ejercicio de imaginación: ¿Sería posible diseñar una clase fuera de ese entorno?

En este sentido, la planificación y la puesta en marcha de una experiencia de enseñanza nos plantea enormes desafíos que implican una serie de decisiones prácticas en nuestro diseño que deben considerar, simultáneamente, promover formas de expresión alternativas, otorgar significatividad y relevancia a los temas y problemas con los que vamos a trabajar y dar lugar a lo que emerge para poder producir transformaciones en las prácticas, en el conocimiento, en las subjetividades y en las comunidades.

Las transformaciones posibilitan 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, surge o nace en una combinación única. De esta manera, el rol mediador de las tecnologías se actualiza, en un juego entre lo “residual” y lo “emergente” (Williams, 2000), producto de múltiples acciones recíprocas, sociales, culturales, simbólicas, políticas, ideológicas y económicas.

Entornos móviles, creativos y reflexivos para sumergirnos en la complejidad

En este contexto de redes, dispositivos y saturación mediática, quienes ejercemos la docencia en todos los niveles, debemos recuperar el sentido de las clases haciendo evidente los procesos de co-habitación con las tecnologías e incluyéndolas en los diseños con intencionalidad didáctica, participar en colectivos que se comunican a través de los recursos que brindan las redes, entender las adecuaciones necesarias al curriculum a la vez que valorarlo y cuestionarlo.

Esto implica, para los y las docentes, desenvolverse en un espacio cambiante, eventualmente saturado de información y de *fake news* (noticias falsas) en un escenario que tiende la desinformación⁵, atravesados por la digitalización de las experiencias y por la virtualización que obligan a transformar las estrategias de enseñanza. Por este motivo es necesario reabrir los diseños a la posibilidad que ofrecen las tecnologías de leer el mundo desde otras perspectivas, hacer converger maneras heterogéneas de construir conocimiento y generar espacios de socialización y afecto.

Planificar una clase es, también, dar lugar a nuevas maneras de hacer comunidad que permiten las tecnologías y comprender los mundos digitales en tramas, en sus capas, en sus atravesamientos, como parte de los diseños que se instalen y fluyan en procesos inmersivos (Maggio, 2018; Rose, 2011) dentro de una ecología mediática que podría contribuir a diálogos más humanos, sensibles y conmovedores.

⁵ Para profundizar sobre este tema, recomendamos el módulo



Si este tema les resulta interesante, pueden visitar estos link:

<https://www.frankrose.com/books/the-art-of-immersion/>

O disfrutar de la voz y la imagen de Frank Rose hablando sobre el Arte de la Inmersión
(pueden ponerle el subtítulo en español)

<https://youtu.be/9HGTSmJgfhE>

Una experiencia inmersiva es envolvente e involucra un diálogo profundo entre el contenido y quienes participan de esa actividad. Transcurre en un escenario que incluye el lenguaje audiovisual y construcciones tanto personales como colaborativas, convirtiéndose en un vívido puente conceptual. Implica la posibilidad de recursividad, caminos alternativos, autonomía en los recorridos, colaboración con otros, flexibilidad de tiempos y espacios e invitaciones a reinterpretar lo conocido desde otros ángulos donde se promueven representaciones y reconstrucciones desde distintos roles y perspectivas.

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).

Hibridaciones en las prácticas

En estos itinerarios, dar cuenta de las relaciones recíprocas entre tecnologías, innovación, mutaciones didácticas, transformaciones epistémicas, subjetividad y comunidad asume el reto de pensar la clase en los múltiples entornos que se abren.

Desde esta perspectiva, afirma Litwin, “la inclusión de las tecnologías como manera de actuación, comunicación y conocimiento hace a la institución educativa real y no ficcional.” (Litwin, 2010, pág. 60). La inclusión de tecnologías es una manera de comenzar a pensar los posibles puentes de vinculación cuando construimos conocimiento junto a otros, atravesados de fuertes mediaciones tecnológicas.

No sabemos, en estos momentos de hibridaciones, si existe algo como “identidades de aprendizaje” (Loveless y Williamson, 2017)⁶ que nos permitan diseñar clases con ese horizonte. 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 de los y las docentes para producir experiencias significativas en diferentes ambientes, entornos y ecologías.

Que permitan, a los y las estudiantes, sumergirse en el mundo de las historias y de la ciencia a través de recursos narrativos audiovisuales que les resulten amigables: utilizar cámaras digitales y tomar fotografías que permitan calcular medidas, evaluar los tonos de luces y sombras, comprender la perspectiva, analizar la geografía urbana o hacer un poema; utilizar los potentes recursos de edición de videos para crear intervenciones con movimiento, con voces recuperadas del presente o del pasado, hacer uso de los editores de audios para crear ambientes sonoros originales. Son sólo algunos de los ejemplos que el diseño de una práctica híbrida debe considerar.

Walter Benjamin en 1936 escribía en su ensayo El Narrador: “El arte de narrar está acabado. Es cada vez más raro encontrar a personas que resulten capaces de contar algo bien. Y es cada vez más habitual que la propuesta de contar historias cause embarazo entre los presentes. Como si nos hubieran arrancado una facultad que nos parecía inalienable [...] la facultad concreta de intercambiar experiencias” (Benjamin, 2009, pág. 41).

Por eso es necesario cambiar la mirada e incorporar la idea de que la realización, la presentación de información, la combinación de elementos, la síntesis, los desarrollos emergentes, las argumentaciones y los razonamientos lógicos son posibles y rigurosos en el diálogo entre el mundo digital y analógico (ya amalgamado hace tiempo).

⁶ Para saber más sobre este concepto:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2020000100150

Componer y romper con la inercia

En este intento de romper la experiencia y la inercia del hábito, recuperamos de Henri Bergson la idea de que “sólo se conoce, sólo se comprende, lo que en cierta medida se puede reinventar” (Bergson, 2013, pág. 101) y así, la necesidad de volver a comprender, nos empuja a reinventar nuestras prácticas y, por extensión, a buscar una definición de didáctica, transformada en una didáctica transmedia. En ella encontramos recorridos colectivos en cuya trama se logra, no sólo construir de manera colaborativa interpretaciones y discursos, sino reconocer en ese acto una experiencia comprometida, cultural, estética y formativa.



Imaginen crear una historia junto a sus estudiantes con una aplicación como

<https://bookcreator.com/>

O una infografía con <https://www.canva.com/>

Imaginen composiciones originales en audios convertidos en podcast usando algún software de grabación gratuito.

Y luego buscar en las redes a referentes y colegas para compartir producciones de estudiantes.

Pensar e imaginar inmersiones posibles

Una breve invitación a sumergirse en el mundo de Vincent van Gogh art ALIVE - Atelier des Lumières (Paris, France). <https://youtu.be/BbgrHnbgoDU>

Este recorrido, nos obliga a pensar en las múltiples revoluciones mentales que involucra la paulatina, pero incesante, digitalización del mundo en su doble fuerza motriz y “la mutación de consistencia de la experiencia” (Baricco, 2019, pág. 44) y, con ello, las revisiones profundas que el campo de la educación podría producir para generar experiencias de aprendizaje ricas en ramificaciones, que den cuenta de los desafíos que plantean las novedosas formas de

construir conocimiento. Esto significa, en el mejor de los casos, la reformulación en tiempo real de nuestras prácticas de enseñanza y de las experiencias que queríamos compartir con los estudiantes.

Los cambios radicales, las migraciones hacia nuevos formatos no siempre fueron producto de una reflexión que orientase las acciones hacia la posibilidad de hacer asequible el conocimiento a los jóvenes. Abrir puertas al aprendizaje o construir puentes novedosos, donde las tecnologías y las hipermediaciones ensancharan los horizontes de sentido, exige otras estrategias.

Por eso, para pensar los diseños didácticos transmedia debemos tener en cuenta que son recorridos donde lo perceptual está siempre presente, en un juego que se compone de saberes, emociones, nuevos materiales y nuevos lenguajes que, combinados, dan lugar a invenciones, creaciones y conocimiento emergente y nuevo que dialoga con lo que debe ser aprendido.



Pueden visitar la investigación de Carlos Scolari en su Proyecto *Transmedia Literacy*, un proyecto donde se exploraron habilidades transmedia y estrategias de aprendizaje informal para mejorar la educación formal. Allí encontrarán mapas de competencias transmedia, fichas didácticas y videos que pueden resultarles interesantes: <http://transmedialiteracy.upf.edu/es>

También es interesante la lectura de “Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula”, un texto Editado por Carlos Scolari con prólogo de David Buckingham: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf

Los diseños transmedia, son creación y construcción de experiencias colectivas, expanden la imaginación, dan cuenta de los objetos culturales contemporáneos, dialogan con lo lejano, generan puntos de inflexión inesperados. Los diseños transmedia se expanden por las interacciones con distintos entornos y materiales, tienden puentes con lo cotidiano y se

convierten en un objeto cultural que recrea los mundos del conocimiento y, también, da origen a nuevos mundos y nuevos conocimientos.

Entre los pliegues, la posibilidad de enseñar

En los dobleces, entre lo explícito y lo implícito, en lo invisible –como en las pinturas de René Magritte– 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, está el desafío de reconocer que allí, también, hay posibilidad de enseñar y de aprender, hay libertad creativa para interpretar, hay comprensión y, por sobre todo, hay potencia creadora y potencial de seguir tejiendo redes que se ensanchan y se interconectan.

En este espacio de configuraciones recíprocas, de atribución de identidades, de interpretaciones difusas es difícil saber cuál es la huella que estos fenómenos dejan en la comunidad, el rumbo que están tomando, las formas de amplificarse y tornarse contingente.

Entre los pliegues de nuestro diseño debemos considerar que, tal como afirman Gardner y Davis (2014) “las tecnologías digitales han reconfigurado significativamente la Identidad, la Intimidad y la Imaginación⁷.” (Gardner y Davis, 2014 pág. 17), sin perder de vista lo que ya vimos en la primera estación, junto a Bruner, que nuestras prácticas de enseñanza están fuertemente influidas por nuestros juicios acerca de cómo funciona la mente o, para decirlo de otro modo, diseñamos nuestras clases en virtud de nuestra creencia sobre los modos de aprender de los y las estudiantes.

En todo este proceso, siempre en movimiento, hay implicados actos cognitivos, emocionales e –incluso– intuitivos que producen marcas y giros en la sensibilidad y en los modos de ver, sentir y percibir el mundo.



En épocas donde la fusión tecnológica “la interdependencia y la interoperabilidad de las plataformas” (Van Dijck, 2016, pág. 73) promueve la digitalización del mundo, se torna necesario construir mediaciones tecnológicas potentes que permitan tender puentes

⁷ Las mayúsculas se encuentran en el texto original

entre la enseñanza y el aprendizaje y que permitan “explorar caminos nuevos, forjar relaciones más profundas, ponderar los grandes misterios de la vida” (Gardner y Davis, 2014 pág. 22) o desarrollar nuevas formas de curiosidad, de vincularnos, percibirnos y de percibir los problemas de la comunidad y la sociedad.

En este contexto, la didáctica transmedia permite transformaciones inusitadas y contrahegemónicas y amplía los horizontes a través de propuestas no convencionales que, aún enmarcadas en instituciones educativas, va 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.



Pueden leer este artículo de Bregazzi y Odetti, relatando una experiencia de transmedia educativo: construcción de un contenido abierto, colaborativo y con participación de los estudiantes:

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/una-experiencia-transmedia-educativo-construccion-un-contenido-abierto-c>

El jardín de senderos que se bifurcan

“Pensé en un laberinto de laberintos, en un sinuoso laberinto creciente que abarca el pasado y el porvenir y que implicara de algún modo los astros”

Borges, 1941, *El jardín de senderos que se bifurcan*

Cuando comenzamos este viaje teníamos en mente un lugar dónde llegar: la creación de un proyecto educativo extraordinario, de una experiencia creativa que contemplara las formas culturales contemporáneas y las formas expresivas colectivas que permitieran expansiones de conocimiento. Cada estación fue diseñada cuidadosamente valorando los aprendizajes que nos propusimos promover para experimentar, dar forma, imaginar con los materiales y las tecnologías a disposición. Todas las experiencias propuestas, en cada uno de los recorridos,

pusieron en el centro la imaginación que da lugar a una creación original, situada, singular y significativa.

En la primera estación nos preguntamos sobre el sentido de enseñar y apareció la idea de arte, multiplataforma y la tensión clase a clase. Así comenzamos a vislumbrar la idea de didáctica transmedia y mutaciones didácticas que fue creciendo y profundizándose a lo largo del recorrido. Trabajamos incluyendo a Dewey como marco teórico en su libro “El arte como experiencia” e intentamos romper con la inercia del hábito de lo que hacemos casi sin pensar. Recorrimos la estación de la mano de Litwin, Bruner y Jackson que abrieron puertas a imaginar de otro modo la docencia. Conceptualizamos los cambios en la enseñanza. Rompimos la secuencia de la conceptualización y argumentación de la narrativa que utiliza exclusivamente la palabra. compartimos las producciones, comenzando a crear comunidad para leer producciones audiovisuales, cargarlas de sentido y comentar, dar *feedback*, brindar retroalimentación a colegas.

La segunda estación nos condujo hacia los escenarios didácticos alternativos (novedosos, convergentes). En medio de jardines que se bifurcan nos metimos en un laberinto. Y el encuentro fue un laberinto no tanto espacial como temporal. Y la idea de transmedia nos empujó a preguntarnos cuál es el mejor entorno para construir prácticas con sentido, en lenguajes diferentes. Allí recuperamos a Jenkins, Pierre Levy, Van Dijck y Molas Castells para comprender la significatividad de las historias, de la inteligencia colectiva y de las expansiones. En esta segunda estación, reconocimos las plataformas y las redes sociales como entornos amplificadores. Elegimos el Twitter para armar un hilo y comentar el texto de Molas Castells, arrobándola. Comenzamos a habitar los escenarios que permitieron otra sociabilidad, que nos sacaron del aislamiento, que nos pusieron en diálogo, compartiendo ideas en versiones borradores, en hilos de afirmaciones experimentales en las que quisimos crear una atmósfera de colaboración, de diálogo fluido y de comprensiones conjuntas y colaborativas.

Al llegar a la tercera estación pusimos en tensión las expansiones de la enseñanza y los tiempos híbridos. Exploramos otros formatos para representar el conocimiento en la búsqueda de ampliaciones creadoras. En el camino nos acompañaron Cortázar, Berardi, Goodman, Parikka, Rancière, Benjamin, Deleuze y Guattari, Simondon, Hui, Martin-Barbero, Bergson y Dalí quienes nos permitieron abrir otros espacios para la enseñanza. Así, leímos y

escuchamos un diálogo entre Marco Polo y Kublai Kan, de una Ciudad Invisible de Ítalo Calvino. Ahí se hicieron visibles dos momentos imbricados. Expandimos y compartimos en redes y realizamos una reflexión didáctica guiada, que nos permitió percibir las resonancias que despiertan otros formatos y los caminos posibles para tender más puentes.

La última estación se extiende sobre el arte y la creación, sobre la oportunidad de pensar un diseño transmedia. Y atravesamos el muro del andén 9 y 3/4 y nos perdimos, de nuevo, en la Biblioteca de Babel Borgiana, reconociendo lo posible y lo infinito. Sumergiéndonos en la invención nos volvimos artistas, artesanos y diseñadores. Por eso, la cuarta estación es la del diseño: vamos a crear una expansión transmedia, compartirla y volver a las redes. Así daremos el puntapié de nuestro primer diseño didáctico transmedia, que deseamos que nos lleve a profundas reflexiones didácticas sobre la propuesta, la elección de los recursos y los caminos, la pregunta sobre los aprendizajes a desplegar. En esta estación nos acompañan Acaso, Bhaskar, Balzer, De Alba, Williams, Baricco, Borges, quienes nos permiten abrir nuevos caminos, nuevos cruces y nuevos porvenires.

Invitación a la producción

Los y las invitamos, en esta última parte de nuestro viaje, a imaginar un diseño didáctico, una práctica de enseñanza que nos permita mirar la educación desde una perspectiva diferente, más crítica, reflexiva y dinámica, que habilite la posibilidad de pensar la enseñanza en múltiples lenguajes, como una oportunidad de expansión para nuestros y nuestras estudiantes que se prolongue mediante las nuevas tecnologías en nuevos espacios y nuevos tiempos.

Por eso, deseamos, tal como afirma María Acaso, “que el conocimiento pase de ser una representación a ser una experiencia, de ser algo ajeno a ser algo nuestro.” (Acaso, 2015, pág. 17), que podamos desmontar lenguajes, diseñar y crear situaciones de enseñanza –como cajas de resonancia y de amplificación de los aprendizajes–, con fuerte compromiso ético, epistemológico e intencionalidad pedagógica.

Este módulo lo imaginamos como una trama, como una acción completa, como un juego pleno, el “juego completo” como diría Perkins (2010). En esta trama cada una de las partes no estuvieron aisladas, sino que estuvieron tan interrelacionadas que sólo cobran sentido al comprenderlas dentro de la obra total.

En esta trama hubo movimiento, acción y experiencias que reclamaban ser analizadas e interpretadas. Experiencias que nos cuestionaron, nos atravesaron, en las que aprendimos y, eventualmente, nos resistimos. Experiencias que nos hicieron pensar, sentir y salir del espacio confortable de lo previsible. En este nuevo ámbito, el de los atravesamientos del mundo digital, de los entornos tecnológicos presentes, de un ecosistema comunicativo cada vez más complejo y difuso en el que interactuamos con personas y con aplicaciones creadas por personas, tenemos la gran oportunidad de poner a prueba nuestra imaginación, dirigir nuestra atención a nuevas ideas, elegir momentos y lugares fluidos para enseñar y aprender.

Atravesamos peripecias donde transformamos nuestras acciones y reconocimos algunos aprendizajes que nos provocaron felicidad o inquietud. En esta progresión “dramática”, en el sentido de la obra o de la puesta en escena, provocamos acciones y creamos sentidos sin perder de vista que toda construcción didáctica, a la vez que interpela al estudiante, también nos interpela y rompe con el sentido común.

Y en esta construcción se da una hermosa combinación semántica: el tema y la forma. Y descubrimos que la forma en la que presentamos los temas, también es importante. Tal vez haya que volver un poco más a McLuhan (1994) para releer *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, escrito originalmente en el año 1964 cuando afirmaba que “el medio es el mensaje”.

En este módulo hubo historias, la historia de un viaje que despertó nuestra capacidad de acción, que nos forzó a tomar decisiones, que nos involucró pero que, a la vez, nos obliga a cierto distanciamiento, a tomar distancia para asumir una posición crítica y creativa.

Disfruten de esta cuarta y última estación.

Actividades

Actividad de la cuarta estación

Diseños didácticos transmedia

Llegamos al final del viaje y a la propuesta para esta semana, que es -a la vez- una síntesis y nuestro **trabajo final del módulo**.

Llegó el momento de crear su propia clase mutada, intervenida, haciendo uso de las mediaciones tecnológicas y el arte, a través del recurso que les permita crear contenidos interactivos, producir expansiones en redes, incluir hipervínculos, crear imágenes y generar un entorno audiovisual creativo.

Esta es una invitación a comenzar sus propios viajes y seguir encontrándonos para dialogar, narrar, construir historias y amplificar los aprendizajes.

La cuarta estación, el trabajo de síntesis final

El trabajo que llevaremos a cabo implica una perspectiva dinámica del conocimiento que integra pensar, sentir, percibir y extenderse en un proceso de producción más allá de las fronteras quietas de las disciplinas o de los modos habituales de diseñar una clase y de enseñar.

Este es el tiempo de crear una obra artesanal, un primer paso hacia una mutación didáctica en un entorno transmedia. Para esto, tenemos que ser cuidadosos y recuperar las primeras conceptualizaciones que ustedes construyeron sobre la enseñanza y sus vínculos con el aprendizaje, la docencia y las relaciones con la transmedia, recuperando el marco teórico trabajado.

Las experiencias realizadas en este recorrido serán insumos que podrán utilizar en sus diseños. Las hemos realizado para que puedan disponer de una paleta de colores más variada y pinceles de diferentes tamaños y formatos. Aprendimos haciendo, fuimos construyendo y atravesando dificultades y sorpresas en el hacer. Porque las personas podemos aprender de las cosas que producimos (también mientras lo hacemos) y de las otras personas que nos acompañan. Podemos aprender de las dificultades que nos ofrece la creación. Aprendemos de la experiencia y creamos experiencia. Comprendemos mejor el objeto de conocimiento, pero

también a nosotros mismos. En el hacer y en la reflexión sobre el hacer (momentos fuertemente didácticos), nos recreamos, nos reconocemos, nos transformamos. Mutamos.

En este momento del viaje nos toca comenzar a pensar en las fusiones entre la pedagogía y los diseños didácticos, donde trabajarán sobre recorridos divergentes, en multiperspectiva, atravesados por el arte y la no linealidad, utilizando variedad de géneros, texturas y materiales.

Ahora, es el tiempo en el que ustedes plasmen en sus obras sus ideas, conocimientos, intuiciones, con intencionalidad pedagógica. Nos propusimos dar cuenta de los desafíos y las oportunidades que el mundo digital nos ofrece, con el horizonte de promover aprendizajes que perduren en el tiempo y sean significativos para sus estudiantes.

Por eso, para esta última parte del viaje, les proponemos que, de modo individual o en parejas, construyan una experiencia de enseñanza transmedia, en la que incluyan la combinación de lo aprendido a lo largo del recorrido por las estaciones, los aportes conceptuales y las actividades llevadas a cabo. Como todo nuestro recorrido, la actividad final consistirá en movimientos complementarios que permitan una reflexión didáctica.

Para esta cuarta estación les sugerimos la lectura de la clase y el texto de [GREEN, M. \(2005\) Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Grao. Segunda Parte Cap 9 y 10.](#)

Dado que la actividad propuesta tiene carácter de trabajo integrador final, también les sugerimos retomar las clases y lecturas anteriores y los caminos alternativos propuestos que les resulten significativos o inspiradores para esta nueva construcción.

TRABAJO FINAL: Crear un diseño didáctico

MOVIMIENTO 1: Armamos nuestra Clase transmedia a través de un Genially

Este momento consiste en el desarrollo de una **experiencia de enseñanza** a través de una plataforma que les permita generar links, expansiones, incorporar intervenciones audiovisuales, imágenes, sonidos. Sugerimos crear su clase utilizando el recurso del [Genially](#).

Sin embargo podría hacerlo también sobre el [Site](#), la [plataforma Moodle](#) en caso en que la institución donde trabajás tenga aulas virtuales en esta plataforma), el Classroom (<https://classroom.google.com>) u otro entorno que les permita esas articulaciones no lineales y expansivas.

En esta instancia deben elaborar su clase transmedia para ser presentada a estudiantes, colegas o interlocutores/as reales que deben aprender y comprender los temas o contenidos que presenten, realizar las actividades que ustedes propongan e incluso, atravesar posibles instancias evaluativas donde se hagan visibles los aprendizajes y puedan brindarse retroalimentación.

Se trata de diseñar y construir un espacio con hipervínculos que se amplifica a través de plataformas y dispositivos, que contribuya a construir aprendizajes significativos en nuestros estudiantes.

Es un momento y un espacio privilegiado que les permitirá reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza que podrán, luego, utilizar con las adaptaciones requeridas en sus propuestas.

Una vez realizado el Genially, deben compartirlo en el espacio de entrega del trabajo final.



¿Qué es y cómo usar el Genially?

Es una interfaz multiplataforma que funciona con casi cualquier plataforma, facilitando la inserción de vídeos de Youtube, imágenes, audios, animaciones, actividades educativas, mapas de google, y más. Las animaciones y la interactividad pueden ser fácilmente añadidas a cualquier elemento de una creación: texto, imágenes, botones, etc.

1. Una vez que se registraron y tienen su cuenta Genially, hagan click en **crear**.
2. Pueden elegir una de las **plantillas predefinidas** o empezar con un documento en blanco.
3. Escriban un título y comiencen la edición. Modifiquen el documento usando el menú de la izquierda.

4. Una vez finalizado, guardar (listo) y lo podrán compartir.

Les acercamos algunas orientaciones sobre su manejo básico:

<https://red.infed.edu.ar/3618-2/>

MOVIMIENTO 2: Cerramos con una reflexión didáctica y un último Tweet

Una vez finalizadas las experiencias desarrolladas, compartidas en el Padlet y luego de realizar un recorrido por las producciones de sus colegas, deberán volver a su Twitter y armar un hilo con algunas reflexiones que permitan explicitar qué decisiones pedagógicas y didácticas hay detrás del diseño. Para ello les sugerimos algunas preguntas, inspiradas en Philip Jackson⁸ y en Ken Bain⁹, que les permitirán develar las intenciones, decisiones y oportunidades. Por supuesto, no deben seguirlas linealmente, son sólo una oportunidad para recuperar su producción de modo reflexivo y compartirlas con sus colegas.

- ¿Cuál fue la idea inicial de la experiencia didáctica transmedia?
- ¿Por qué elegí esos recursos y expansiones y no otras?
- ¿El diseño permite expansiones en las redes? ¿Por qué elegí este camino y estas redes en particular?
- ¿Qué aprendizajes deberían construir quienes atravesaran la experiencia?
- ¿De qué modos recuperé lo central de la pregunta de mi disciplina o del problema interdisciplinario?
- ¿Cuáles fueron las decisiones para motivar y mantener el interés?
- ¿Qué interacciones se establecieron?
- ¿Existieron modos de retroalimentación?
- ¿Se diseñaron espacios para hacer visible el pensamiento y las comprensiones?

⁸ JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.

⁹ BAIN, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia, Barcelona

Las reflexiones deberán ser subidas en un Hilo de Twitter, con el hashtag *#ReflexionesDidácticas #didacticatransmedia #creación #atds @mirkap*

Hasta pronto, porque otros viajes serán posibles ...

Hoy diseñamos una experiencia de aprendizaje, expandida en las redes a través de una interfaz particular. Por supuesto podríamos haber elegido otra. Sin embargo, tomamos la decisión didáctica de recuperar el entorno sobre el que estuvieron trabajando estos encuentros asincrónicos.

A lo largo del módulo pudieron visitar y experimentar distintos recursos, cada uno de ellos elegidos especialmente para acompañarlos/las en la construcción de conocimiento perdurable. Trabajamos colaborativamente, nos desafiamos, hicimos producciones en entornos virtuales, articulamos campos disciplinares y dialogamos en escenarios descentrados.

Nos veremos en otros puertos, en otras estaciones, en otros paisajes para seguir aprendiendo juntos.

¡Gracias por todo!

Material de lectura

Bibliografía sugerida para la cuarta estación

[GREEN, M. \(2005\) Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Grao. Segunda Parte Cap 9 y 10](#)

Bibliografía de referencia

Balzer, D. (2018). *Curacionismo. Cómo la curaduría se apoderó del mundo del arte (y de todo lo demás)*. Buenos Aires: La Marca Editora

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

Benjamin, W. (2009). *Obras, II*. Madrid: Abada. Disponible en: <http://www.circulobellasartes.com/benjamin/index.php>, p. 41.

Bergson, H. (2013). *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Cactus.

Bhaskar, M. (2017). *Curaduría. El poder de la selección en un mundo de excesos*. México: FCE

Boczkowski, P Y Mitchelstein, E. (2021). "The Digital Environment: How Live, Learn, Work, and Play now". Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) (MIT Press)

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_Currículo_y_operacion.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Flusser, V. (1999). *Filosofía del Diseño. La forma de las cosas*. Madrid: Ed. Síntesis

Gardner, H y Davis, K. (2014) *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós

Green, M. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao

Litwin, E. (2010) "Nuevos escenarios para la educación contemporánea". En: *Itinerarios Educativos 4 - 4 – 2010*, pp. 54-68

Loveless, A. y Williamson, B. (2017) *Nuevas Identidades de Aprendizaje en la Era Digital*. Madrid: Narcea

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

Martín Barbero, J. (2010). "Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural." En: *Revista Signo y Pensamiento*, 2010, p. 20+

McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós

Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós

Rose, F. (2011). The art of immersion: how the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories: New York, Norton Paperback,

Schutz, A. (1974). Estudios sobre teoría social. Buenos Aires: Amorrortu

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

Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.

Aproximaciones audiovisuales y páginas de interés para esta estación

Teatro-Museo Salvador Dalí, interactivo: <https://my.matterport.com/show/?m=nuidLwVa5vK>

Frank Rose: <https://www.frankrose.com/books/the-art-of-immersion/>

Frank Rose hablando sobre el Arte de la Inmersión: <https://youtu.be/9HGTsmJgfhE>

Transmedia Literacy <http://transmedialiteracy.upf.edu/es>

Carlos Scolari (Ed.) Transmedia Literacy. “Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula”: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf

Odetti, V. y Bregazzi, J. M. (2019) Una experiencia de transmedia educativo: construcción de un contenido abierto, colaborativo y con participación de los estudiantes. En 8vo Seminario Internacional RUEDA 2019. Tilcara. Argentina. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/una-experiencia-transmedia-educativo-construccion-un-contenido-abierto-c>

Créditos

Autores: Miriam Kap

Cómo citar este texto:

Kap, Miriam (2022). Clase Nro 4: Cuarta estación: Diseños didácticos transmedia: creaciones colectivas Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0