

Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica

A transmedia didactics: drifts on mutations and new mediations in the field of didactics

Miriam Kap
miriamkap@gmail.com

Docente e Investigadora de la UNMDP. Dirige Proyectos de Investigación en Innovación educativa. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades, con estudios Superiores de Educación y Nuevas Tecnologías. Autora de: Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente.



Resumen

El artículo analiza el entramado de la didáctica, la comunicación y la transmedia en sus múltiples hibridaciones, dando cuenta de la emergencia de nuevas mediaciones, categorías interpretativas y de acción en el campo de la enseñanza y del diseño de estrategias que promuevan aprendizajes profundos y perdurables. La posibilidad de experimentación y colaboración que brindan las múltiples plataformas, la digitalización del mundo, la convergencia de medios y las rupturas de categorías como tiempo y espacio, nos impulsan a pensar la enseñanza como un acto de creación en planos que se yuxtaponen, se cruzan y se recrean en (y a través de) las mediaciones tecnológicas. De este modo, este trabajo aborda la conceptualización de la categoría didáctica transmedia. Esta categoría nos permite pensar en diseños novedosos, reflexivos y permeables y se configura como un espacio de fusión y desvanecimiento de fronteras. Estos diseños didácticos que rompen con la linealidad de la enseñanza, se instalan en un territorio de provisionalidad y creación pero, a la vez, permiten construir y co-construir nuevo conocimiento con intencionalidad pedagógica. Con el objeto de dar cuenta de los modos en que la interpelación de las tecnologías permite transformaciones, mutaciones didácticas performativas y creadoras de experiencias de aprendizaje significativas y de nuevos modos de ver el mundo, se recuperan los avances de la investigación sobre las huellas de los profesores vanguardistas y del trabajo empírico en el ámbito de la enseñanza en el nivel superior.

Palabras clave: Didáctica - enseñanza - mutaciones - transformaciones - transmedia

Abstract

The article analyzes the framework of didactics, communication and transmedia in its multiple hybridizations, giving an account of the emergence of new mediations, interpretive and action categories in the field of teaching and the design of strategies that promote deep and lasting learning. The possibility of experimentation and collaboration offered by multiple platforms, the digitization of the world, the convergence of media and the ruptures of categories such as time and space, drive us to think of teaching as an act of creation in planes that are juxtaposed, intersected and they recreate themselves in (and through) technological mediations. In this way, this work addresses the conceptualization of the transmedia didactic category. This category allows us to think about innovative, reflective and permeable designs and is configured as a space for fusion and fading of borders. These didactic designs that break with the linearity of teaching, are installed in a territory of provisionality and creation but, at the same time, allow the construction and co-construction of new knowledge with pedagogical intentionality. In order to account for the ways in which the interpellation of technologies allows transformations, performative didactic mutations and creators of meaningful learning experiences and new ways of seeing the world, we recover the advances of research on the traces of the avant-garde teachers and empirical work in the field of higher education.

Keywords: Didactics - teaching - mutations - transformations - transmedia

Introducción

“Lo extraordinario siempre resulta ser la amplificación de algo que ya estaba en funcionamiento, en el mejor de los casos, la ruptura de un límite lábil, no un punto de partida después de un portazo”

Lauren Berlant (2020, pág. 34)

Abordajes metodológicos para la aproximación a una nueva definición de la didáctica

Este artículo es una síntesis provisoria de búsquedas y elaboraciones conceptuales provenientes de las investigaciones que desarrollamos tras las huellas de los profesores vanguardistas e innovadores, la experimentación práctica y los ensayos que llevamos a cabo en la cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata y los procesos de transformación de la enseñanza que fuimos documentando a lo largo de estos últimos años. En estos recorridos, nos preguntamos qué significa enseñar, cuáles son los procesos cognitivos en los que se despliega el aprendizaje y cuáles son las formas en las que los docentes despertamos el deseo de aprender, la curiosidad y las ganas de descubrir más allá de lo evidente. En ese marco, surgen distintas iniciativas que confluyen en reflexiones que articulan la educación y la comunicación en un espacio de creación: la transmedia.

Desde el año 2016 llevamos adelante el Seminario Interno “Debates Interdisciplinarios de la Didáctica” que brinda un lugar de discusión y análisis desde diferentes perspectivas epistemológicas sobre la educación actual y los distintos abordajes y escenarios contemporáneos de la enseñanza, recreando los conceptos de comunicación, experiencia e innovación, así como los fundamentos mismos de la didáctica y las prácticas de enseñanza novedosas. Acompañando estas acciones, surge el Grupo de Extensión e Innovación Educativa (GEIE) y los

proyectos de investigación¹ que constituyen espacios desde donde hemos recuperado algunas de las prácticas emergentes.

Las indagaciones ponen su foco en la observación de las prácticas de enseñanza y de propuestas excepcionales que involucran modos comunicativos en espacios no tradicionales, intervenciones didácticas en dispositivos y redes, así como las construcciones de conocimiento en una compleja ecología de medios (Mc. Luhan, 1964; Postman, 1968; Ong, 1987; Guattari, 1990; Jenkins, 2008; Scolari, 2015). La investigación desarrollada parte de la premisa del trabajo colaborativo como un espacio de construcción entre investigadores y docentes o cátedras cuyas prácticas observamos; avanza y se sostiene con validaciones mutas y procesos de co-creación, como un territorio de prácticas y como una construcción de conocimiento original, significativo y colaborativo. Se ha trabajado y se trabaja *junto a* los/las docentes, realizando análisis y meta-análisis, luego de las observaciones, entrevistas o lecturas de documentos, que brindan la posibilidad de recursividad, reflexión e implicaciones recíprocas. La investigación que desarrollamos es de tipo cualitativa con un enfoque interpretativo (Erickson, 1997; Denzin y Lincoln, 2012) y apela a un cruce de teorías y metodologías provenientes de diversas áreas de conocimiento. Se retoma la idea de multidireccionalidad, redes y alteridades dispares (Lather, 2013) y los movimientos en relación con lo tecnológico-audiovisual, la dimensión emocional y afectiva, el giro sensorial y el reconocimiento del contexto, de los campos de lucha, negociaciones y tensiones institucionales.

A partir del trabajo empírico realizado, cuya característica es la de un dinamismo profundo y de estar en permanente transformación, se puede observar que emergen con fuerza algunas recurrencias: conceptos que se expanden en plataformas y dispositivos, discusiones teóricas que suceden en las redes sociales, debates con formatos audiovisuales, trabajos en colectivos, diseños transversales

¹ Los hallazgos que conforman este texto pueden rastrearse en las Investigaciones o proyectos que la autora ha dirigido en la Universidad Nacional de Mar del Plata: "Transformar la escuela y la universidad: Rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza que construyen puentes" (OCS 108/18); "Grupo de Extensión en Innovación Educativa" (OCA 1650/19), "Prácticas innovadoras en la enseñanza y en la evaluación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata" (2018-2019, OCA 957/18) y "Prácticas innovadoras en la enseñanza y en la evaluación en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata" (2019-2020, OCA 2067/20).

que se hacen visibles en escenarios comunicativos difusos, continuidad discursiva descentrada, experimentación y colaboración en múltiples plataformas, digitalización de entornos analógicos, convergencia de medios y el quiebre de categorías como tiempo y espacio. Estos hallazgos nos impulsan a pensar la enseñanza en un proceso de reconocimiento e identificación de nuevos contextos de creación y rupturas con los diseños tradicionales que permitieron ampliar conocimientos y aprendizajes, generando alternativas didácticas que fracturan la linealidad.

En esta propagación y dispersión de medios conectivos se observaron procesos de análisis sobre las propias prácticas de enseñanza y sobre los modos de abordar las dimensiones mediáticas y enunciativas que producían un hacer hipertextual e hipermediado, desatado de la centralidad y univocidad del contenido y que no encontraban su correlato en un análisis tradicional de las prácticas de enseñanza. ¿Qué estaban pensando y haciendo los y las docentes?: algo nuevo. De este modo el trabajo dio cuenta de la necesidad de crear una nueva categoría de análisis y producción de conocimiento didáctico, que ensanche su campo epistémico: la didáctica transmedia.

En esta búsqueda de nuevas formas de enseñar aparecen, en las prácticas observadas, algunos ejes comunes: 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 o, como dice Paul Ricoeur (2004) la “puesta en intriga” que hacemos clase a clase para mantener la tensión atenta entre lo que sucede y lo que vendrá. Se hace evidente la intención de ir más allá de la aplicación de una u otra tecnología debido a que, incluso ante el avance exponencial de la conectividad, el diseño involucra tramas institucionales, comunicativas, epistémicas y mediáticas que vuelven indispensable la dimensión de la reflexión, propia de la didáctica. El “ecosistema comunicativo que constituye el entorno educacional difuso y descentrado en el que estamos inmersos” (Martín-Barbero, 1998, p. 215) rompe con la dimensión instrumental de los nuevos medios para instalar novedosas mediaciones que permiten el uso activo de los dispositivos y soportes en tanto prácticas subjetivas y subjetivantes atravesadas por una amalgama de saberes y modos de representación, en una multiplicidad de lenguajes y formatos que rehabilitan su potencial comunicacional e instala *la transmedia en la educación* como práctica y como metáfora.

Edith Litwin nos recordará que “todo estudio en el campo de la didáctica en el que se pretenda analizar problemas de la práctica, requiere el análisis de las condiciones en las que se enmarcan.” (Litwin, 1997, p. 17) y entiende la didáctica “como una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 1996, p. 94). Nos preguntamos si es posible complementar esta definición incorporando, además de la dimensión teórica recursiva y situada, la trama mediática y comunicativa vinculada a los nuevos ambientes de enseñanza y aprendizaje, así como el aspecto que constituye el hacer fundamentado que se difunde en una praxis reflexiva, en un “prácticum reflexivo” (Schön, 1987). Esta idea de la didáctica como praxis involucra una práctica y una reflexión profunda, meta-analítica y abierta a renovados marcos interpretativos, que implica –a la vez– una acción, una propuesta, una intencionalidad, un diseño situado y una vuelta a revisar la significatividad de las acciones para producir profundos aprendizajes entramados en la cultura y los contextos socio-históricos.

El campo de la didáctica no es estático ni se cristaliza en una prescripción de acciones justificadas desde un saber puramente técnico y menos aún desde un modelo comunicativo lineal centrado en la transmisión y en una relación emisor-receptor. Es, más bien, 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 escenarios y estrategias para favorecer las experiencias de aprendizaje, la construcción de conocimiento y, en una vuelta dialéctica, volver a reflexionar sobre lo realizado en una reconstrucción creadora y colectiva.

De este modo, la investigación en marcha permite revisar y aproximarnos a una definición de la didáctica en perspectiva contemporánea que involucra las expansiones, reflexivas y con intencionalidad pedagógica, de las prácticas de enseñanza en distintos medios y plataformas.

Mutaciones didácticas y comunidades de aprendizaje

La idea de mutaciones viene desde distintos campos epistémicos y en todos los casos representa un cambio, una transformación, un salto. En la genética, la mutación implica un cambio al azar en, por ejemplo, la organización del ADN. Pero también podemos rastrear el término en las ciencias sociales, la filosofía, la

psicología. Michel Foucault (2002, 2006, 2007) utiliza este término para describir los relevos y reordenamientos en las tecnologías de poder y en las prácticas y un cambio que puede alcanzar, por ejemplo, “toda la episteme occidental” (2002, p. 205). En su libro *Los Bárbaros*, Alessandro Baricco se pregunta en qué consisten las mutaciones que percibe a su alrededor y que “acabarían disolviendo el presente” (Baricco, 2008, p. 16). Años más tarde, el mismo autor se referirá a la “mutación de consistencia de la experiencia” (Baricco, 2019, p. 44) abriendo un campo interpretativo que enriquece la mirada sobre la enseñanza y las revisiones del campo de la didáctica. Otros autores como Henri Bergson (2013 [1911]), Michel Serres (2013), Bifo Berardi (2017) o Eric Sadin (2020) aportan perspectivas sobre la mutación que involucran el movimiento, las transformaciones, las representaciones colectivas, el cuerpo, la sensibilidad y, particularmente los últimos referentes, la esfera de la conectividad.

La evidencia obtenida de los diálogos y observaciones muestra que en el aula, y en la reconstrucción de lo que en ella sucede a través de diferentes medios y movimientos, se transforman cotidianamente las experiencias de transmisión cultural a través de complejos formatos. La situación de enseñanza abre una posibilidad que permite mutaciones en las prácticas y representa una huella que nos invita a retornar sobre nuestros pasos para evaluar qué volveríamos a hacer y qué cambiaríamos para mejorar nuestra clase y tender los puentes para que el/la estudiante aprenda, comprenda, comparta nuestras pasiones y construya conocimientos.

Los contextos 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 rompen con la posibilidad de un modelo único de docente y de estudiante. De esta manera se configuran espacios inéditos en las actividades de enseñanza y, por tanto, intrínsecamente inseparables de una perspectiva didáctica y comunicacional que, tal como afirma Mariana Maggio (2018), requiere ser reinventada. Así, surge una pregunta que permitirá, como cuando aguzamos la mirada frente al Jardín de las Delicias de El Bosco, encontrar detalles imprevistos: ¿Cómo diseñar clases más interesantes y desafiantes, que vayan más allá del aula o del Zoom, que hagan presente a autores, teorías y perspectivas y que permitan, a la vez, dar cuenta de la complejidad y profusión del conocimiento, así como del estilo de producción de las y los jóvenes?

La potencia para producir y componer desafíos cognitivos, enriqueciendo la pregunta acerca de los aprendizajes y de la enseñanza, radica en la singularidad de las propuestas, en la multi perspectiva de las interacciones, en la posibilidad de mezclarse y confundirse en distintos escenarios y realidades; generar nuevas mediaciones y, concomitantemente, la posibilidad no sólo de hacer comunicables los conocimientos sino de producirlos y hacerlos circular colectivamente en comunidades de aprendizaje que constituyan espacios de participación y de colaboración.

Las transformaciones y la “formación progresiva de una nueva antropología del espacio” (Sadin, 2017, p. 53) de las instituciones permiten tensionar ideas antagónicas, corrientes de pensamiento, experiencias que en otro momento de la historia de la educación no podrían haber convivido dentro de los mismos ámbitos con la capacidad de reverberaciones mutuas en entornos escolares y no escolares. Este sincretismo pedagógico hace surgir preguntas muchas veces en conflicto, que permiten postular la existencia de un espacio de creación latente, de autonomía y de búsqueda, donde se inscriben y dejan sus marcas y resonancias las prácticas que abren la posibilidad de modos reciclados, marginales, enriquecidos, metamorfoseados de conocimiento.

En esta perspectiva se vislumbra una nueva concepción de la enseñanza y un ensanchamiento del campo de la didáctica, cuyas implicancias configuran lo que podríamos llamar “mutaciones didácticas”², 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) y que implican no sólo un cambio en las prácticas de enseñanza sino un cambio en los modos de reflexionar sobre esas prácticas. Una resignificación de las relaciones de saber-poder y una revisión de las arquitecturas y los espacios de comunicación, que incluyen juegos con lenguajes conocidos y desconocidos, en escenarios inevitablemente móviles. Las mutaciones didácticas dan cuenta de cambios en la subjetividad, en el entorno, y en los colectivos docentes y perduran a lo largo del tiempo en sus

² Categoría que se desarrolla en la investigación que llevo a cabo sobre Profesores Vanguardistas, en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes de la UNR y que ya se vislumbra en germen en: KAP, M. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.

transformaciones y dinanismos, como una posibilidad de performatividad, pero también como un residuo cognitivo³.

Estas *mutaciones didácticas*, que comienzan con una apertura, un acontecimiento, incluyen –también– sensibilidades y perspectivas que encarnan en los modos comunicacionales descentrados de los adultos y los jóvenes, en las maneras de habitar, de ir y venir por los caminos del saber, en las nuevas y móviles distancias sociales y generacionales, en las novedosas formas de participación y en las oportunidades educativas o laborales que se abren constantemente. Este saber va, dentro y fuera del sistema educativo, más allá de la incorporación de las siempre renovadas tecnologías, pero no es totalmente independiente de ellas. El saber tecnológico y su manipulación, la posibilidad de producir y hacer circular información, puntos de vista, prácticas, constituyen al mismo tiempo el centro y la periferia de los discursos sociales y pueden conformar actos de rebeldía contra la rentabilidad, contra la funcionalidad, contra el pensamiento academicista.

En un mundo que vio perturbado su tiempo y su espacio y que se encuentra en una permanente revisión, cobra relieve la necesidad de volver a tensionar el binomio tecnología-educación y redefinir el sentido de la comunicación del conocimiento, las interacciones comunicativas, el rol del docente como profesional cruzado por demandas en las que se requiere de una praxis reflexiva que advierta la diversidad en las posibilidades de aprender de los y las estudiantes. En una sociedad en conflicto, atravesada por intereses en disputa, que cambia –y en muchos casos pretende imponer– los modos de seleccionar, organizar, producir y validar los conocimientos por la fuerza de los desarrollos tecnológicos, los docentes necesitan examinar de qué manera, los dispositivos, inciden sobre sí mismos y sobre los campos de conocimiento, cuáles son los procesos de creación y cuáles son los vínculos que se producen en la trama colectiva.

Siguiendo esta línea, las investigaciones que llevamos adelante permiten examinar la capacidad de analizar las demarcaciones, los límites y el potencial de nuevas intervenciones, concibiendo prácticas que rompen con los estereotipos y acuñar nuevas palabras para nombrarla. En este contexto es donde aparece la idea de transmedia y la necesidad de incorporar los aspectos comunicativos que se entranan con la posibilidad de la construcción de conocimiento. La noción de

³ La idea de residuo cognitivo puede rastrearse en Salomon, G.; Perkins, D. y Globerson, T (1992); Salomon (1993)

transmedia implica recorridos comunicativos divergentes, conlleva la necesidad de considerar complejos lenguajes enlazados en procesos de creación que se producen en la intersubjetividad y que permiten transformaciones colectivas sin pretensiones totalizadoras. Del mismo modo supone reconocer que la experiencia se da en capas permeables donde se pone a jugar toda la sensibilidad del sujeto, sus posicionamientos políticos, ideológicos, idiosincráticos y culturales con todos sus sentidos desplegados.

En ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012) y comunicativa, la idea de transmedia en educación (Scolari, 2015, 2018b; Molas Castells, 2018), nos empuja a preguntarnos cuál es el mejor entorno para construir prácticas de enseñanza con sentido para provocar metamorfosis y mutaciones didácticas que permitan producir aprendizajes y conocimientos, como concebir historias y diseños alternativos que rompan con el sonambulismo pedagógico. Avanzar en la búsqueda de una construcción expansiva y colaborativa de conocimiento a través de la transmedia en clave didáctica implica recuperar, desde esta perspectiva, la idea de Litwin (1997) cuando afirma que la didáctica “requiere nutrir permanentemente su campo con las investigaciones de la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias de la comunicación, la lingüística (...)” (p. 41), así como los aportes de autores como Jerome Bruner (1986, 1997, 2002) que nos llevan hacia la narrativa, los relatos y la cultura y, por supuesto, las contribuciones claves de pedagogos, filósofos y comunicadores como Henry Jenkins (2008, 2010, 2015), Pierre Levy (2004) y Étienne Wenger (2001).

La didáctica transmedia

Los sentidos frente a los acontecimientos se reestructuran, se mueven, cambian. La inclusión de mundos narrativos heterogéneos, integrados por diferentes tramas multilingüaje, abre espacios pensados para ser descubiertos y explorados por los estudiantes, materializándose a través “de diferentes medios y plataformas, tanto digitales como analógicos” (Molas Castells, 2018, p. 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. 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, 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. Los estudiantes se transforman, entonces, en viajeros furtivos del tiempo del aula, escapándose por las ventanas que abren sus pantallas; con dedos ágiles y miradas reservadas, produciendo fenómenos escriturales donde se ven implicados y recreando otras formas de acceder y producir conocimiento, en escenarios de cada vez mayor y más amigable convergencia tecnológica.

Los y las docentes, por su parte, no escapan a los influjos de las pantallas. Sin embargo, no siempre logran reconocer en ellas un entorno de creación de propuestas didácticas con intencionalidad pedagógica que les permita suspender la rutina y producir transformaciones creativas, lanzándose a la búsqueda de nuevas alternativas que rompan con la repetición, con lo conocido, con lo esperado, con el canon. Tal como afirma Dewey, “la inercia del hábito impide la adaptación del significado del aquí y el ahora con el de las experiencias, sin la cual no hay conciencia, que es la fase imaginativa de la experiencia.” (Dewey, 2008 [1934], p. 308).

En este intento de romper la inercia, recuperamos de Henri Bergson (2013) la idea de lo moviente, que es algo más que mera transformación, porque lo moviente es un estar siendo, un impulso vital, una búsqueda que nos permite experimentar colectivamente. Lo moviente es la respuesta viva a lo que conmueve y adquiere formas siempre cambiantes, no viene desde afuera. Estoy dentro. Lo que experimento me transforma y hace de esa experiencia algo único e intraducible, pero, a la vez, colectivo. Es lo que nace, lo que emerge, la creación tejida con otros y que nos permite habitar mundos cambiantes. Bergson afirma que “sólo se conoce, sólo se comprende, lo que en cierta medida se puede reinventar” (Bergson, 2013, p. 101) y así, la necesidad de volver a comprender, nos empuja a reinventar una definición de didáctica y, por extensión, la idea complementaria de una didáctica transmedia. En ella encontramos recorridos colectivos en cuya urdimbre se entrelaza la posibilidad, no sólo construir de manera colaborativa interpretaciones y discursos, sino reconocer en ese acto una experiencia comprometida, cultural, estética y formativa.

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. Las aulas, en su presencialidad o mediadas a través de plataformas, producen, de hecho, mixturas que no piden permiso, son *puzzles* siempre en crecimiento, abiertos al surgimiento 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 nos permite viajar a donde jamás hemos estado sin movernos del lugar donde solíamos estar.

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 queríamos compartir con los y las estudiantes.

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 multidimensional, hipermediado y dinámico que obliga a inventar nombres para eso que aún no lo tiene. Surge la necesidad de la construcción de una nueva categoría llena de nervaduras y complejidades, clara y distinta de las demás, lista para ser nombrada: *la didáctica transmedia*.

La didáctica transmedia participa de las preguntas del campo: por qué, para qué y cómo enseñar, de manera situada en un contexto socio histórico e institucional particular y amplía el campo de la pregunta acerca de la manera de provocar aprendizajes profundos y perdurables. No se agota en la incorporación o el análisis de los nuevos medios, los habita, los explora y los enriquece. Pero, además, la didáctica transmedia invita a la reflexión sobre lo realizado, sobre las decisiones y sobre las oportunidades de aprendizaje desplegadas en el mundo

digital y conectivo de las redes para poder rediseñar una nueva práctica a través de distintas mediaciones, entornos, dispositivos e interfaces⁴.

Las observaciones, las entrevistas y el trabajo empírico desde las investigaciones que llevamos a cabo nos permiten interrogar las perspectivas didácticas tradicionales y considerar la didáctica transmedia como posibilitadora de diseños novedosos, reflexivos y permeables. Como un espacio de fusión y desvanecimiento de fronteras, con intencionalidad pedagógica, que rompe con la linealidad de la enseñanza, se instala en un territorio de provisionalidad y creación pero, a la vez, permite construir y co-construir conocimiento dialogando entre saberes, problematizando las disciplinas y las tradiciones de las instituciones educativas, sin vaciarlas de sentido, sin abandonarlas, dando cuenta de la complejidad social.

Una didáctica transmedia es, también, una didáctica emergente.

Migraciones y Provocaciones

Los cambios radicales, las migraciones hacia otros formatos, no siempre fueron producto de una reflexión que orientase las acciones hacia la posibilidad de hacer asequible el conocimiento a los jóvenes. Muchas veces, el diseño de las clases, aún mediadas por tecnologías, asumía una dimensión teatral, donde el/la docente junto al saber quedaba en el centro de la escena y el/la estudiante se convertía en mero espectador/a o consumidor/a por lo que allí “en términos didácticos, no se puede reconocer la construcción del conocimiento en un verdadero proceso comunicacional” (Litwin, 1997, p. 135). Abrir entradas al aprendizaje o construir puentes novedosos, donde las tecnologías y las hipermediaciones ensancharan los horizontes de sentido, exige otras estrategias.

La didáctica transmedia, entonces, se construye mediada e interpelada, inevitablemente, por el encuentro invisibilizado de los novedosos 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 verdad (Sadin, 2020). Es por este motivo que se pone en diálogo con las condiciones de posibilidad institucional, con las preguntas y respuestas que,

⁴ Interfaz en el sentido plural y polisémico que desarrolla Scolari (2018a) y como “lugar o espacio de interacción” (pág. 29)

desde las tradiciones disciplinares, se hayan formulado para dar cuenta de la construcción de sus saberes y, de modo dialéctico, configurar una práctica que permita enriquecer las experiencias de aprendizaje a partir de la apertura a pensar de manera entrelazada e hipertextual.

La didáctica transmedia instala la provocación de entender las transformaciones, hackear las plataformas comerciales o lúdicas para dotarlas de renovados sentidos compartidos que permitan romper con las barreras disciplinares, generacionales, culturales, educativas o socio-económicas, entre otras muchas barreras a quebrar. Las tecnologías se atraviesan, se instalan en un terreno siempre movedizo e incierto y pueden abrir portales expresivos inesperados. Tal como afirman Gardner y Davis, “nos proporcionan formas de expresión adicionales a todos y, especialmente, a aquellas personas cuyas fortalezas quizás no residen en los terrenos tradicionales del lenguaje y la lógica.” (Gardner y Davis, 2014, p. 173). De este modo se recuperan y resignifican nuevas disposiciones 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).

Una didáctica transmedia configura zonas de diálogos, mezclas e interacciones para dar cuenta 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 y registros que permite reconstrucciones analíticas.

Ars Didáctica y escenarios performativos

Con el tiempo, el análisis y las acciones desplegadas en distintos escenarios, la idea de didáctica transmedia fue tomando forma en un diálogo propio de esta investigación, que permitió, junto a docentes y cátedras, encontrar espacios de validación entre prácticas de enseñanza novedosas y las interpretaciones desarrolladas. Ya no se trataba de un nombre más en una serie de nombres, sino de una manera de hacer y pensar la didáctica con un fuerte compromiso reflexivo e interactivo, donde la interacción se produce en la convergencia de medios que transformamos y nos transforman, dando cuenta de lo que Engeström y Sannino (2016) llaman un aprendizaje expansivo en movimiento.

En épocas donde la fusión tecnológica “la interdependencia y la interoperabilidad de las plataformas” (Van Dijck, 2016, p. 73) promueven la digitalización del mundo, se torna necesario construir mediaciones tecnológicas potentes que permitan tender puentes entre la enseñanza y el aprendizaje. 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 y sus diferentes formas de habitarlo y recorrerlo.

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. La didáctica transmedia participa de un saber creado y recreado entre estudiantes y docentes. Es la 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.

Las formas culturales en las que estamos inmersos, entretejidos en los medios conectivos, no sin tensiones, nos brindan la posibilidad de problematizar y repensar cómo cambian los vínculos y las interacciones dentro del marco regulador de las instituciones. En ese “proceso (...) de transformación por el cual todos los actores se ven constantemente expuestos a nuevas alternativas y desafíos que a su vez los redefinen conforme los atraviesan” (Van Dijck, 2016, p. 252) es preciso generar las condiciones que permitan promover aprendizajes con sentido en diferentes contextos.

De este modo, en medio de dispositivos, plataformas e hipermediaciones, estamos encontrando sentido a nuestras experiencias híbridas⁵, fuertemente enmarcadas en dos dimensiones que se imponen y que parecen adquirir un carácter antinómico: el aislamiento y la conectividad. El aislamiento y la conectividad se mixturán, formando parte del concierto cotidiano que exige, a la vez y en sentidos opuestos, diálogos sin pantallas y entre pantallas. Esta situación requiere

⁵ Sobre estudios de “hibridaciones” son interesantes los análisis que realiza García Canclini (1989, 2003)

problematizar las relaciones comunicativas, sin negar la experiencia en construcción como un campo de subjetivación permanente, como un espacio de transformación a la vez personal y social, que no se cristaliza. En este proceso, se plasmará la posibilidad de narrar lo percibido como acontecimiento y nuevamente volverá como una transformación subjetiva, enmarcada en estas mutaciones. Por este motivo, se torna ineludible reapropiarse de viejos conocimientos y crear otros, otorgando entidad compleja a la situación actual, inmersa en relaciones de fuerzas contradictorias que establecen lazos significativos y críticos con el tiempo presente y con el saber.

En este contexto, quizás más que nunca, es necesario profanar (Agamben, 2005) los dispositivos y las plataformas y “restituirlos al uso común de aquello que fue tomado y separado en ellos” (Agamben, 2011, p. 264) para dotarlos de significaciones propias. Es necesario dar lugar a la imaginación transgresora, al movimiento contrahegemónico, a la inestabilidad creadora que nos permitirá reconocer lo novedoso, lo significativo en un mundo siempre cambiante, heterogéneo, mixturado. Si aceptamos movernos en estos territorios, con fuertes componentes de indeterminación, aceptamos pensar lo abierto, más allá de inmovilidades yuxtapuestas. De este modo, continuidades y discontinuidades son motivo de preocupaciones permanentes, de búsquedas y de reinenciones que crean y recrean la realidad educativa al concebirla y nombrarla. Colaboración, escritura conjunta, lectura hipertextual son –además de diferentes representaciones que nos permiten nombrar las diversas y plurales formas que adquiere la creación mediada– los modos en que esta investigación sobre didáctica, innovación y transmedia avanza, junto a los docentes o cátedras que nos abrieron sus clases a la observación y diálogo, en la construcción de conocimiento que aporte perspectivas al campo.

La presencia de estos entornos tecnológicos rompe con las jerarquías y se hace menester comprender que el acceso a los diferentes soportes permite una incursión alterada de los modelos tradicionales. El mundo moderno se encuentra “estructurado por toda clase de lenguajes oficiales que son, habitualmente, los lenguajes de la dominación” (Greene, 2005, p. 80) y los novedosos modos de escritura, alternativos, colaborativos, hipermediales e hipertextuales, pueden ayudar a agujerear y atravesar estos lenguajes oficiales para disponer de sentidos imprevistos, otorgando una perspectiva creativa del futuro. En el diseño y en la posibilidad de nombrar e imaginar otras alternativas se abre una dimensión

performativa de la tecnología que tiene, junto a las prácticas concretas, repercusión en las identidades y las subjetividades de quienes las utilizan.

Las transiciones en los modos de pensar la clase, la disciplina y la enseñanza que dan un viraje lento pero obstinado hacia lo audiovisual y su correlato lo digital, enmarcados en lo que Van Dijk (2016) denomina la “cultura de la conectividad”, provocan cambios en la trama de la experiencia humana. Por este motivo, es necesario *concebir* –en el sentido de “imaginar”, “engendrar”, pero también en el de “dar a luz”, “hacer nacer”– prácticas de enseñanza disruptivas y, a la vez, reflexivas y críticas, que permitan volver a pensar lo que sucede en el aula más allá de lo normativo. Una dinámica contextual y situada como una genuina posibilidad de intervención creativa, propositiva, estratégica y móvil. Las y los profesores “deben aprender una forma de experimentación, no el ensayo y error, que sugiere una falta de conexión razonada entre los errores previos y los ensayos subsiguientes, sino la creación rigurosa de nuevos ensayos fundamentada en la apreciación de los resultados de los pasos anteriores. La aplicación de este tipo de regla a un caso concreto debe estar mediada por una forma de reflexión en la acción.” (Schön, 1987, p. 146).

Las posibilidades de experimentar en diferentes soportes, ambientes, recursos y materiales, crear algo casi como una provocación, una *performance*⁶, en las prácticas pedagógicas no sólo proponen movimientos rupturistas, sino que también ensayan modos de redefinir el sentido inexplorado de las prácticas educativas, a través de concatenaciones conjuntivas, donde no es necesario seguir con un diseño *a priori* o un modelo preestablecido. Estas prácticas, que involucran la emoción, la sensibilidad y sus modos de hacerlas comunicables, conectan aspectos de la vida escolar y extraescolar aparentemente inconexos como la tecnología, el teatro, la pintura, la música, el deporte, el cine o eventos aislados, en una producción que crea un infinito de superficies enredadas que no se prolongan en figuras preconcebidas ni en modelos comunicativos definidos. Las producciones vanguardistas, sin pretensión de universalidad ni de guía, hacen posible descubrir nuevas maneras o caminos aun inexistentes o poner en relación

⁶ Tal como afirman Taylor y Fuentes (2011): “El performance, como acto de intervención efímero, interrumpe circuitos de industrias culturales que crean productos de consumo. No depende de textos o editoriales; no necesita director, actores, diseñadores o todo el aparato técnico que ocupa la gente de teatro; no requiere de espacios especiales para existir (...)” Pág. 8

aspectos de las disciplinas y de la vida cotidiana que –aparentemente– no tienen una relación lineal o lógica.

Las prácticas innovadoras rompen con las expectativas y están inevitablemente orientadas a transformar la realidad. Un gran número de docentes hace nacer en sus aulas prácticas inéditas que tienen una invaluable riqueza para sus estudiantes y brindan numerosas oportunidades de promoción de pensamientos alternativos, aprendizajes relevantes, significativos y con sentido. Podríamos pensar que estos docentes encuentran cierta consonancia –aunque no sin contradicciones– entre la posibilidad de crear, producir rupturas y sostener, a la vez, las prácticas de enseñanza con empatía, afecto, rigurosidad epistemológica y acciones éticas. Reconocen su valor y han decidido poner en marcha estas innovaciones con autonomía y criticidad. No como una mera aplicación técnica sino como un proceso de mediano o largo plazo que implica aprendizajes propios y de los estudiantes. Una conjunción que produce significados singulares, compartidos, provisorios, entrelazados en algo único, transfigurados, que dan lugar, tal como nos ilustra Berardi (2017), “a la emergencia de un significado previamente inexistente” (p. 29).

El encuentro entre los espacios de la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación, el uso de tecnologías renovadas y la búsqueda de innovación pedagógica define, para nosotros, el recorte de un campo especialmente interesante para una implicación crítica y reflexiva en las prácticas de enseñanza que abren las puertas a conocimientos heterogéneos, expandiendo y fusionando el campo epistémico de una didáctica entendida como búsqueda y como experimentación, como una nueva forma de creación artística.

Una epistemología híbrida y colectiva

Cada pasaje, cada salto tecnológico transforma las prácticas de enseñanza, los modos de concebir el conocimiento y, por supuesto, sus modos de producción, circulación y apropiación, así como las relaciones con el saber y, por supuesto, con el poder. La alternancia entre distintos ambientes del ecosistema mediático permite combinar estilos cognitivos que logran vincular fluidamente texto e imágenes, así como pantallas, plástico y papel. Se produce aquí un despertar de puertas perceptivas novedosas que nos punza a establecer nuevas conexiones entre los fragmentos, las partes y el todo del texto. Ya no alcanza con etiquetar,

categorizar o reconocer, sino que se hace imperioso crear, interpretar, imaginar, diseñar y, por supuesto, tomar decisiones. Las formas y los soportes desde donde se lee y escribe cambian y se enriquecen animando las re-escrituras, recomposiciones y relecturas, desde donde se extraen fragmentos que se fusionan con otros, confundiendo imagen, sonido y palabras, ya no como complemento o ilustración del texto, sino como el texto mismo, que crea experiencias sensoriales venciendo la barrera del tiempo y del espacio. Allí es donde se tejen las nuevas conversaciones, desencapsuladas, versátiles, desarticuladas, y cargadas de sentidos que nos obligan a salir del claustro, del recorte disciplinar y advertir la polifonía de discursos y prácticas.

Diálogos que crean realidades y donde se comparten no sólo palabras formando una verdadera obra de arte en cada intervención discursiva. Una obra que tal como afirma Benhamou, “ya no posee una jerarquía sino una arborescencia de enlaces y conexiones” (Benhamou, 2015, p. 140) que no permiten asirla, sino ingresar en ella con todo el cuerpo. La posibilidad de pensar esta investigación de modo rizomático nos ubica en medio de una producción cultural que incluye infinidad de representaciones textuales y configurativas, en distintos formatos que sostienen modos mixturados de creación, aprendizaje, colaboración, participación, siempre dotada de resonancias que evocan otras imágenes entrelazadas.

Se entiende que en la creación o en la percepción de una obra participan actores que le otorgan diferentes sentidos. La pregunta que surge es, si estas nuevas prácticas de enseñanza contemporáneas, mediadas, inmersas en el marco de espacios altamente conectados por aparatos vinculados con un simple *touch*, complementadas por la multiplicación de recursos sensoriales, tienen la capacidad de producir experiencias de aprendizaje significativas.

La convergencia digital nos invita a un cambio de paradigma en el concepto de creación y, por supuesto, a revisar cuáles son los puntos de inflexión, los nodos que nos permitirán fechar y epocar esta nueva manera de enseñar y de aprender en esos entornos tecnológicos, inmersos en aquellos marcos institucionales que determinan la recepción de una novedad o un nuevo modo de concebir las prácticas del discurso en contextos sociales y culturales particulares. El lugar de la educación cambia cuando, tal como afirma Martín-Barbero, la mediación tecnológica “deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy, no a la novedad de unos

aparatos sino a novedosos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.” (Martín-Barbero, 2003, p. 80) El signo de la presencia de las nuevas tecnologías en los diseños didácticos radica en interrogar el estatuto de los nuevos modos de comunicación y de conocimiento que posibilitan y afectan nuestros modos de ser, de vincularnos, de pensarnos o de resolver problemas.

Los cambios que se están desplegando en la sociedad, la comunicación, la economía y la cultura, atraviesan al sujeto (docente y estudiante), sus acciones, sus discursos y modos de construir sentidos y formas de ver el mundo. La transformación es constante y siempre depende de una permanente relación de fuerzas y de resistencias. Los medios y las nuevas tecnologías se convierten en un enlace creador entre la palabra y el conocimiento, por lo cual se impone la reflexión sobre su valor didáctico. Las nuevas prácticas de enseñanza, los cambios en el entorno, suponen aceptar y preguntarse sobre el alcance educativo que tienen las nuevas tecnologías, las percepciones y las emociones, brindándoles a los estudiantes y a sí mismos la oportunidad de desarrollar sus intereses y crear nuevas significaciones. La elección de cualquier recurso, presente en la cultura, del que el docente se vale para materializar, vehicular su “intención” de enseñar algo a alguien, está cargada de las mallas significantes (lagunares, desgarradas) que permiten construir un texto, un discurso que es apropiado y completado por quien lee.

Los límites físicos, espaciales de las instituciones educativas, como los del resto de las instituciones modernas, se ven permeados y atravesados por las comunicaciones vehiculizadas por estos dispositivos desanclados de territorios, de tiempos y jerarquías. Ante la oportunidad y la necesidad de innovación y experimentación, se abre la posibilidad del trabajo colectivo que permite la invención de la enseñanza junto a la disolución de escenarios, con formas inéditas de comunicar los conocimientos y de comunicarnos. La alternativa de romper con la rutina o con las tradiciones disciplinares, pasa a formar parte del desafío de la deconstrucción, de la resignificación de las prácticas y los diseños. Las prácticas que allí irrumpen son –también– objetos a desentrañar, obras a interpretar desde perspectivas y abordajes inéditos, en un proceso creativo que se construye, en el marco de una investigación que busca reconocer novedades y reconceptualizaciones, junto a quienes la llevan a cabo.

Los modos de transmisión se reconfiguran en formas de creación arqueadas por procesos cognitivos de apropiación y escucha que cambian cada vez más rápidamente y devienen en una disposición compleja e inextricablemente generativa. Tal como afirman Piscitelli y Alonso, “para intuir los recursos posibles de la innovación, debemos ser capaces de generar una estructura metodológica para pensar y producir nuevas ideas que deriven en objetos y procesos” (Piscitelli y Alonso, 2020, p. 37). Es en esta línea de investigación, recreación metodológica, creación de nuevos objetos y perspectivas y validaciones internas y externas, donde emerge la configuración una didáctica transmedia como parte de las mutaciones didácticas relevadas a lo largo de los últimos años y como un espacio intersticial que habilita nuevas mediaciones en el campo de la didáctica, pero también en el de la comunicación.

La decisión de comunicar y producir ideas académicas a través de medios audiovisuales podría ser criticada en extenso, acusando a los diferentes procesamientos de banalización o trivialización del conocimiento, moda, poca solidez, incompatibilidad con la semántica y sintáctica de la disciplina o un narcótico del pensamiento. Algunos podrían ampararse en posiciones filosóficas que consideran las imágenes engañosas, otros en enfoques epistemológicos que recuperan la idea de obstáculo al conocimiento, otros en argumentos pedagógicos o psicológicos que afirman la pulsión hacia la “pasividad” del sujeto de aprendizaje. Cabe la posibilidad de que los medios audiovisuales fueran imaginados por algunos teóricos como un riesgo para la escuela y el conocimiento⁷. Sin embargo, la retícula audiovisual que se integra a la vida cotidiana en las redes produce, a pesar de toda resistencia explícita o implícita, prácticas insospechadas que permiten trabajar de manera colaborativa y colectiva con los contenidos disciplinares e interdisciplinares de modos inusuales, sin perder la solidez o la rigurosidad conceptual y dando lugar al pensamiento divergente, de búsqueda y de interpretación.

Por supuesto, tal como afirman Piscitelli y Alonso (2020), “no estamos solos y no desarrollamos procesos inventivos e innovadores de manera solitaria; siempre hay colaboración (sobre todo de héroes anónimos) que permiten que los desarrollos se lleven a cabo” (p. 38). Por ello, en este análisis sobre la posibilidad, la necesidad y

⁷ Se puede consultar para ampliar y comprender estos debates un texto de Marshal McLuhan (1996 [1964]) *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós

la oportunidad de innovar e incluir diseños que involucren redes, plataformas y dispositivos en espacios de convergencia tecnológica, es preciso considerar el lugar central que ocupan los pares, la creación de colectivos y las instituciones educativas donde los y las docentes participan a través de sus mediaciones.

Anudando propuestas

En nuestras indagaciones nos preocupamos por analizar las prácticas de enseñanza contemporáneas y las mediaciones tecnológicas que permiten dar cuenta de la complejidad de los conocimientos y, sobre todo, su carácter de acontecimiento singular que cuestiona las categorías de verdad de las tradiciones positivistas, en la búsqueda de una reconceptualización del campo que incluye – también– las reconfiguraciones comunicativas y una revisión de la idea de transposición didáctica. De este modo, la didáctica transmedia surge como una construcción interdisciplinaria, que cruza las fronteras académicas tradicionales y que implica ensamblar enfoques y perspectivas para abordar el problema desafiante de diseñar o poner en marcha estrategias de enseñanza que rompan con la secuencia lineal progresiva, que provoquen aprendizajes y pensamientos y que permitan construir conocimiento más allá del canon, la voluntad de verdad o la repetición.

Ante todo lo expuesto, quizás aún quede por aclarar que una didáctica transmedia es una manera de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un modo fluido y ubicuo, un concepto de conocimiento móvil y vivo. Implica documentos compartidos, colaboración, expansión, transversalidad, co-diseño, participación y por sobre todo, un lugar para lo provisional, lo experimental. Es un espacio donde confluyen interfaces e hibridaciones que permiten producir nuevas perspectivas y comprensiones, objetos de conocimiento construidos colaborativamente, desarrollados a través de diferentes soportes y entornos comunicativos que se instalan casi como un idioma desconocido, aportando formas expresivas inexploradas.

Hablar de didáctica transmedia implica aceptar las mutaciones en la enseñanza, que se construyen en diferentes medios y lenguajes que funcionan como interfaz y mediación del conocimiento en un mundo de relaciones complejas. La didáctica transmedia asume una posición crítica respecto de la idea de prosumidor (de ese acrónimo que condensa las palabras productor y consumidor) porque las

experiencias propuestas y desplegadas junto a la producción, buscan convertirse en una experiencia educativa comprometida desde el lugar del ciudadano o ciudadana, desde el lugar de estudiante o docente y promueven una reconstrucción continua y reflexiva de las acciones. De este modo, no se trata de consumidores que producen, sino de docentes y estudiantes que crean y recrean en dispositivos diversos y conectados, con significatividad intelectual, emocional, epistémica y social, con intencionalidad de ensanchar los aprendizajes, aportando perspectivas originales en comunidades de prácticas y colectivos, desnaturalizando los usos comerciales o convencionales, realizando experimentos sonoros, saboteando el lenguaje corriente, creando escenarios de aprendizaje que permitan la co-construcción de conocimiento basada en el intercambio entre pares, en el encuentro y en el diálogo mediado por tecnologías.

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

La didáctica transmedia tiene el propósito de revisar críticamente las prácticas de enseñanza mediadas por la convergencia de escenarios tecnológicos y encontrar los modos de provocar aprendizajes plurales, hipertextuales, que se entremen discursivamente y constituyan una diversidad de voces y producciones. La intencionalidad con la que se entreteje una didáctica transmedia nos permite diseñar, pensar, transmutar, crear prácticas de enseñanza reflexivas y situadas en múltiples formatos y dispositivos. A partir de ella, es posible amplificar el conocimiento en las redes sin perder su vigilancia epistemológica, hacerlo comunicable en distintos entornos y lenguajes y recuperar su complejidad para producir un acontecimiento colectivo y emergente que produzca aprendizajes profundos, significativos y perdurables.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G (2011). “¿Qué es un dispositivo?” En: *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264. mayo-agosto de 2011.

AGAMBEN, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

- BARICCO, A. (2008). *Los Bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- BARICCO, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos
- BENHAMOU, F. (2015). *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*. Buenos Aires: Paidós.
- BERGSON, H. (2013). *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Cactus
- BERLANT, L. (2020). *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra
- BIFO BERARDI, F. (2017). *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra
- BRUNER, J. (1986). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa
- BRUNER, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRUNER, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE
- DELEUZE, G. (2000). *Nietzsche*. Madrid: Arena Libros.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2012). *Manual de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DEWEY, J. (2008 [1934]). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- ENGESTRÖM, Y & SANNINO, A (2016). “El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 39:3, 401-435
- ERICKSON, F. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En: WITTROK, M. (Ed.) (1997). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47.
- FOUCAULT, M. (2002). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica : curso en el College de France: 1978~1979 -*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

- GARCÍA CANCLINI N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. En *Trans. Revista Transcultural de Música*, núm. 7, diciembre, 2003, p. Sociedad de Etnomusicología. Barcelona: España.
- GARCÍA CANCLINI, N.. (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- GARDNER, H; DAVIS, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.
- GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: GRAÓ.
- GUATTARI, F. (1990). *Las Tres Ecologías*. Valencia: Pre-Textos
- IRIGARAY, F., LOVATO, A. (2015). *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías*. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario
- JENKINS, H (2010). "Transmedia Education: the 7 Principles Revisited". En: Confessions of an Aca-Fan, 21 de junio. http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_principles.html
- 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. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- KAP, M. (2018). "La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos" En: Ferguson, J., Kap, M., Gerardi, J. et Al. (2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- LATHER, P. (2013). "Methodology-21: what do we do in the afterward?" *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 634-645,

- LÉVY, P (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* /Organización Panamericana de la Salud. Título Original en Francés: L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace, Editeur : La Découverte (Essais). Disponible en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>
- LITWIN, E. (1996). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” En: CAMILLONI, Alicia, et. al. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidos
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidos
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la Clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1998). «De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos». En AA.VV. *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero* (pp. 215-134). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003). *La Educación desde la Comunicación*. Bogotá: Norma.
- Mc LUHAN, M. (1996 [1964]). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós
- MOLAS CASTELLS, N. (2018). *La Guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. Barcelona: UOC
- ONG, W (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, México
- PISCITELLI, A. y ALONSO, J. (2020). *Innovación y barbarie. Verbos para entender la complejidad*. Barcelona: UOC
- RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y narración II*. México: Siglo XXI

- SADIN, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- SADIN, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra
- SALOMON, G. (comp.) (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu
- SALOMON, G.; PERKINS, D. y GLOBERSON, T (1992). "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1992, 13, 6-22
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- SCOLARI, C. (2018a). *Las leyes de la interfaz. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- SCOLARI, C. (coord.) (2015). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE
- TAYLOR, D y FUENTES, M. (Ed.) (2011) *Estudios avanzados de performance*. México: FCE
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.