

Opinión Debates

Didácticas emergentes: nuevos agenciamientos del campo desde una perspectiva crítica

Miriam Kap

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
miriamkap@gmail.com

Resumen

La reconceptualización del campo de la Didáctica, a la luz de algunas experiencias innovadoras y rupturistas analizadas, permite reconocer perspectivas contrahegemónicas y emergentes, que discuten con las tradiciones y con las mociones que se imponen con pretensión normativa. Este planteo implica dar cuenta de nodos de colaboración transversales que involucran dimensiones pedagógicas, culturales, estéticas y políticas, atravesadas performativamente por la integración de entornos analógico-digitales. Las expansiones de las prácticas de enseñanza, las construcciones colectivas, las novedosas aproximaciones a las nociones de tiempo y espacio, originan la construcción de nuevas categorías y propuestas que se sitúan en el territorio de las alteraciones del diseño de las prácticas convencionales. Este artículo analiza las maneras en las que las prácticas de enseñanza situadas y los modos de enunciación colectivos brindan un espacio de agenciamiento que permite confrontar las lógicas impuestas de los modelos canónicos y de los regímenes que definen la didáctica.

Palabras clave

Agenciamiento; colectivos; Didáctica; enseñanza

Emergent Didactics: New Agencies of the Field from a Critical Perspective

Abstract

The reconceptualization of the field of didactics, in the light of some innovative and disruptive experiences analyzed, allows us to recognize counter-hegemonic and emerging perspectives, which argue with traditions and with the motions that are imposed with normative pretense. This approach implies giving an account of transversal collaboration nodes that involve pedagogical, cultural, aesthetic and political dimensions, performatively

traversed by the integration of analog-digital environments. The amplifications in which the teaching practices unfold, the collective constructions, the novel approaches to the notions of time and space, promote the construction of new categories and proposals that are located in the territory of design alterations from conventional teaching practices. This article analyzes the ways in which situated teaching practices and collective modes of enunciation provide a space for agency that allows confronting the imposed logic of canonical models and regimes that define didactics.

Keywords

Agency; collective; Didactics; teaching

Fecha de Recepción: 16/02/2023**Fecha de Aceptación: 02/03/2023**

Didácticas emergentes: nuevos agenciamientos del campo desde una perspectiva crítica

Introducción

Este trabajo es el avance de algunos de los hallazgos producidos en la investigación que venimos desarrollando sobre profesores vanguardistas, en el marco de la tesis de doctorado.¹ Las conceptualizaciones que siguen son, por tanto, parte de reflexiones abiertas y se exponen a modo de consideraciones preliminares.

En el contexto de la indagación, y a partir del análisis de experiencias que transformaron las prácticas de enseñanza durante los últimos años, emerge la necesidad de volver a pensar el campo de la didáctica y su objeto de estudio en el entramado de las mediaciones socio-técnico-digitales contemporáneas, que lo enriquecen y complejizan. Los novedosos entornos e interfaces en los que confluyen múltiples temporalidades, lenguajes y objetos culturales, se entrelazan con la posibilidad de hacer visibles nuevos agenciamientos colectivos del campo de la enseñanza. Estos pueden advertirse en apropiaciones didácticas críticas que cuestionan los modos en los que algunas tradiciones —o inercias— refuerzan mecanismos de exclusión, desconocen las subjetividades emergentes, invisibilizan formas alternativas de construir conocimiento y desdeñan encuentros en los que tiempo y espacio se funden en una construcción colectiva.

En este marco, el presente artículo propone un recorrido que comienza con la pregunta acerca de las prácticas de enseñanza y las tradiciones educativas y continúa con la explicitación de espacios de resistencia colaborativa, que ponen en cuestión el canon e interrogan los modos habituales de enseñar y construir conocimientos relevantes.

Las formas de las prácticas de enseñanza

Los modos de enseñar han sido el centro de atención para las investigaciones didácticas. Su estudio permite establecer algunos patrones históricos que configuran prácticas más o menos hegemónicas, mayoritariamente aceptadas en las instituciones educativas. La

¹ Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Título de la Tesis: “Tras las huellas de los profesores vanguardistas. Un estudio acerca de las Concepciones sobre la Enseñanza que subyacen en las Prácticas Docentes Divergentes en Profesores de Nivel Superior”. A lo largo de la investigación hemos llevado adelante entrevistas en profundidad y observaciones de clases en el nivel superior universitario, a profesores cuyas prácticas fueron calificadas como disruptivas, por los estudiantes.

revisión crítica de ellas se torna central, teniendo en cuenta que estos dispositivos didácticos constituyen formas institucionalizadas en las que las comunidades de enseñanza y de aprendizaje sostienen rutinas y rituales conocidos y naturalizados. Cuando las prácticas instituidas no se cuestionan y se aceptan de modo acrítico, reproducen esquemas y diseños curriculares tradicionales, planes de trabajo docente, modalidades de enseñanza y de evaluación, estilos de interacciones dentro del aula, que no siempre están abiertos a aquello que irrumpe o se hace presente de manera inesperada de la mano, por ejemplo, de las nuevas mediaciones tecnológicas.

Las prácticas reconocidas como modélicas se van sedimentando de manera relativamente coherente entre sí y situando en dinámicas institucionales. De este modo, invisibilizan el hecho de que son producto de tensiones, posicionamientos, elecciones que, en ciertas épocas y contextos, dieron cuenta de las preocupaciones de sus campos disciplinares y de las preguntas centrales acerca del conocimiento socialmente relevante a ser enseñado. Así, ocultas tras una aparente objetividad y neutralidad, las prácticas de enseñanza asentadas van constituyendo las tradiciones didácticas que demarcan los modos de construir conocimientos aceptados y las formas de ver y percibir el mundo que subyace en esos dispositivos.²

Las aulas y su arquitectura también son fuente de legitimación de prácticas tradicionales. La estructura de las aulas, así como la delimitación de horarios fijos, permitieron (y siguen permitiendo) “el aislamiento de cada profesor en su aula-horario-asignatura, que ha supuesto la principal condición para considerar el espacio del aula como privado” (Martínez Rodríguez, 2016: 29). Esta dinámica, de puertas cerradas, espacios preordenados y horarios fijos, promueve la reclusión y la repetición de las clases, de espaldas a los cambios sociales y culturales y a los distintos modos que tienen los estudiantes de concebir el conocimiento y de construir sus interacciones. Todavía podemos encontrar propuestas uniformadoras y lineales, así como una gran escisión entre cognición y afectividad, como si fuesen procesos independientes que tal como afirma Eisner, “deja fuera mucho más de lo que incluye” (1994: 43).

² Se utiliza aquí el término dispositivo en el sentido complejo y entrelazado en el que lo retoman Foucault (1994), Deleuze (2009) y Agamben (2011).

Hemos podido observar, en el trabajo empírico de nuestra investigación, que las prácticas de enseñanza se inscriben en escenarios pedagógicos que se instalan en las comunidades como un régimen de verdad³ aceptado y rara vez cuestionado. En muchas ocasiones, estas prácticas siguen las huellas dejadas por los propios maestros, sin poner en cuestión los modos de compartir conocimiento, de generar nuevas preguntas al campo de estudio o sin reparar en los cambios vertiginosos que trae consigo la contemporaneidad: los objetos culturales, las conexiones, las redes y los excepcionales caminos de construcción y circulación del conocimiento.

La revisión crítica de las prácticas convencionales —o adoptadas institucionalmente como legítimas— abre la posibilidad de develar opacidades y producir cuestionamientos y rupturas. Estos cuestionamientos permiten visibilizar prácticas disruptivas o alternativas, en las que la trama de la enseñanza no es estática y se hacen evidentes los veloces cambios que afectan cuestiones centrales de la vida académica y de las nuevas formas de construir conocimiento. En las prácticas relevadas en nuestra investigación,⁴ observamos que algunos docentes promueven rupturas y transformaciones profundas e inesperadas en estas dinámicas de enseñanza tradicionales. Estas prácticas alternativas, que comienzan a surgir y hacerse visibles, hacen posible percibir la necesidad de una revisión profunda acerca de los problemas que implica enseñar y aprender en escenarios educativos analógico-digitales, cada vez más heterogéneos, cambiantes y en movimiento.

Nuevos agenciamientos colectivos

Los discursos analizados y las prácticas observadas en el trabajo empírico de la investigación, incluyen enunciaciones que están atravesadas, explícitamente o no, por mediaciones tecnológicas. Estas formulaciones dan cuenta de puntos de anclaje que cuestionan el canon tradicional, proponiendo nuevos modos de apropiación y agenciamientos críticos de las situaciones didácticas, así como un corrimiento desde lo individual hacia lo colectivo.

³ Foucault (2012), utiliza la noción de “régimen” para describir el modo en que se determina lo que es tenido por verdadero o falso en la dinámica social, un juego en el que el poder y la verdad están relacionados.

⁴ Cf. Nota 1: En nuestra tesis analizamos *in extenso* e interpretamos las prácticas rupturistas y alternativas de los docentes que en esa investigación denominamos “vanguardistas”.

En nuestro trabajo, nos aproximamos al discurso docente, a sus prácticas —y a su subjetividad— a partir de un lenguaje nuevo, que no es otro que el lenguaje agenciado, internalizado y socialmente compartido. En los intersticios, encontramos particularidades, lugares comunes o rastros, que nos permiten interpretar y comprender nuevas perspectivas respecto de la enseñanza, así como la posibilidad de imaginar el campo de la didáctica con matices y bordes no previstos hasta ahora.

A través del lenguaje, como territorio de la subjetividad, se nombra y se interroga al mundo, su materialidad, sus sujetos y sus afectos, provocando emociones que podemos comprender como emergentes que amalgaman aspectos teóricos, sociosemióticos, epocales y contextuales. En este sentido, no hay límites distintivos claros, afirman Deleuze y Guattari, “de enunciados diferentemente individualizados, ni acoplamiento de sujetos de enunciación diversos, sino un agenciamiento colectivo (...) [que] aparece libremente en ese discurso, el que explica todas las voces presentes en una voz (...) y las consignas, en una palabra” (Deleuze y Guattari, 2002: 85). Estos agenciamientos, que se realizan performativamente a través de las prácticas y los discursos, implican la posibilidad de movilizar espacios críticos, no hegemónicos, de resistencia a las lógicas normativas y homogeneizantes.

La idea de performatividad, conceptualizada por J. L. Austin (1990) y J. Searle (1994) con la denominación de expresiones performativas o realizativas, da cuenta de la posibilidad de “hacer cosas con palabras” (Austin, 1990) que involucra no solo los actos de habla. Los actos performativos describen una situación, la proyectan y la realizan, afectan y transforman el curso de los acontecimientos con su formulación discursiva. Podríamos pensar que la acción performativa es una acción transformadora. Así, para Judith Butler “la performatividad debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (2002: 18).

El mundo contemporáneo se encuentra “estructurado por toda clase de lenguajes oficiales que son, habitualmente, los lenguajes de la dominación” (Greene, 2005: 80) y los emergentes modos de comunicación alternativos, colaborativos, hipermediales e hipertextuales, pueden ayudar a agujerear y atravesar los regímenes de verdad y los lenguajes oficiales para disponer de sentidos imprevistos. Por eso, la relevancia del

potencial performativo de las prácticas de enseñanza que constituye, junto a los discursos, el “magma de significaciones” (Castoriadis, 1989) desde donde es posible desplegar y entrever creencias, concepciones y tramas que muestran la posibilidad de promover transformaciones profundas, a través de una didáctica crítica, alternativa e indisciplinada.

Una didáctica indisciplinada

Hemos observado que las propuestas didácticas disruptivas son colectivas, tienen características experimentales, indisciplinadas e inconformistas y que muchas de ellas surgen frente a la insatisfacción respecto de las formas de trabajo habituales. Pudimos advertir que estas intervenciones docentes implican una actitud provocadora, que desestabilizan lo naturalizado. Una actitud políticamente comprometida, crítica, que se exterioriza con diseños didácticos originales, hipermediales, horizontales y colaborativos. Estas intervenciones incorporan lenguajes audiovisuales e involucran transformaciones profundas en las maneras de concebir la enseñanza, de planificarla y de articular sus prácticas.

Paulatinamente, comenzamos a precisar un nuevo enfoque de la Didáctica —que si bien mantiene puntos de contacto con la “nueva agenda” de la Didáctica (Litwin, 1996) y dialoga con ella— adquiere una dimensión perturbadora de lo establecido. Esta didáctica indisciplinada es indócil, cuestiona el canon y las prácticas instituidas. Este nuevo punto de vista involucra un posicionamiento ideológico autocrítico, y la consideración de entornos tecnológicos e interfaces transmedia —integrados en las prácticas de enseñanza— que rompen con las jerarquías. Esta combinación promueve transformaciones contrahegemónicas y amplía los horizontes de la didáctica a través de diseños inusuales que, aun enmarcados en instituciones educativas, van mucho más allá de sus fronteras, con arquitecturas que permiten reformular el conocimiento y las diferentes formas de habitarlo y recorrerlo.

La idea de una didáctica crítica e indisciplinada posibilita comprender las prácticas de enseñanza disruptivas como una búsqueda por movilizar los convencionalismos integrados y naturalizados en las instituciones educativas. En este sentido, involucra aspectos de la cultura tecno-digital, iniciativas de diálogos en colectivos que *des-regulan* la normatividad de los mandatos, y genera enfoques y prácticas no convencionales, que configuran

espacios de resistencia. El planteo supone una manera de hacer y pensar la enseñanza con un fuerte compromiso, reflexivo e interactivo, que perfora las estructuras clásicas del discurso didáctico.

Esta perspectiva de la Didáctica participa de un saber construido, creado y recreado entre estudiantes y docentes, que crece en el borde —o simplemente por fuera— de las normativas institucionales y los marcos regulativos previstos. Cuestiona y formula preguntas e impugna tradiciones. Este abordaje, que vive en prácticas sostenidas por docentes innovadores y vanguardistas, abre la posibilidad de pensar la enseñanza desde la colaboración, desde una arquitectura móvil que invita a sumergirse en un juego articulado por la lógica digital y extiende las fronteras y los modos de construir conocimientos.

La característica de *indisciplinada* referida a un campo epistémico como la Didáctica, remite tanto a la crítica foucaultiana del saber, así como a un diseño heterodoxo de prácticas de enseñanza. En este sentido, implica una doble resistencia, por un lado, a la regulación de lo que debe ser dicho y pensado como verdadero y, por otro, a las prácticas que responden a criterios hegemónicos y al *statu quo*. Por eso, una didáctica no disciplinada abre las puertas a conocimientos heterogéneos, expandiendo y fusionando el campo epistémico con posicionamientos divergentes que promueven la experimentación como una nueva forma de creación crítica.

En esa línea, una didáctica indisciplinada promueve rupturas, corre los límites y se extiende más allá de las domesticaciones institucionales, buscando lo desconocido y dando forma a lo impensado, en mociones que no solo reniegan de la situación confortable de lo sabido, sino que crean nuevas posibilidades y realidades educativas. Una conjunción que produce significados singulares, compartidos, provisorios, entrelazados en algo único, que da lugar, tal como sostiene Berardi, “a la emergencia de un significado previamente inexistente” (2017: 29).

Al pensar en esta didáctica crítica e indisciplinada, como elegimos llamarla, emerge la inquietud por la amplificación de los horizontes de sentidos, en los que las incertezas tengan lugar y los entornos se entretejan. Este enfoque habilita otras formas de concebir el conocimiento, la presencia, el encuentro y el universo complejo que tensa la singularidad del acontecimiento. En estas prácticas insubordinadas, lo irrepetible y único tienen lugar en la experiencia educativa junto a lo que es común y compartido. Las brechas y exclusiones

que se producen al interior del sistema educativo dejan de ser parte de las dinámicas naturalizadas y aceptadas. La didáctica indisciplinada es una invitación a comprender las voces de docentes y estudiantes, contextualizadas y politizadas, y a construir dinámicas alternativas capaces de discutir con las teorías dominantes.

Perspectivas didácticas emergentes

Desde esta nueva perspectiva, vislumbrada en las prácticas de docentes innovadores y vanguardistas, la Didáctica se transforma en una praxis reflexiva y crítica respecto de los modos de interactuar, de construir conocimiento y de compartirlo. El campo de la Didáctica se expande, además, a partir de las novedosas mediaciones tecnológicas incorporadas por estos docentes a sus prácticas de enseñanza. En ellas, las ideas de corporeidad, presencia, colaboración, territorio y tiempo adquieren nuevas dimensiones y se articulan en nuevos agenciamientos colectivos que producen atravesamientos y mutaciones.

Los agenciamientos colectivos y críticos, en los que se hacen evidentes relaciones heterogéneas y complejas, revelan posiciones alternativas que involucran diálogos, posibilidades y expansiones en múltiples territorios. En esta línea, nos preguntamos por qué seguir sosteniendo prácticas tradicionales, qué desigualdades instalan o reproducen, qué procesos de colonización hacen visibles detrás de los velos de las rutinas, qué prácticas, devenidas hegemónicas, preservan las tradiciones y el *estado de las cosas*.

Las didácticas emergentes, concebidas desde estas perspectivas alternativas, incorporan nuevos abordajes que habitan entramados en el campo como experiencias no necesariamente periféricas o excepcionales. Sostienen una interrogación permanente, cuestionan y confrontan la realidad circundante y sus límites. Involucran las emociones y los sentimientos, comprenden la complejidad del lenguaje, los discursos, las relaciones de poder y las experiencias intersubjetivas.

Esta perspectiva contrahegemónica, que anida en prácticas que habitualmente pasan desapercibidas en nuestras aulas, permite pensar en estrategias didácticas emergentes y situadas. Contribuye a pensar propuestas de enseñanza desde el compromiso, el deseo, desde los márgenes de los lenguajes, generando diseños didácticos infrecuentes, novedosos y performativos que recuperan el dinamismo en la producción y circulación del conocimiento y la potencia de la pregunta como modo de intervención.

Lo que surge de la interpretación de estas prácticas disruptivas es una visión no monolítica de la didáctica, un campo con nuevas preguntas, amplio y heterogéneo. Emerge un corrimiento reflexivo y cuestionador de las prácticas de enseñanza habituales, que no consideran los matices o la diversidad, que remiten a un método, que ofrecen herramientas, recetas y caminos conocidos. En muchos casos, como sabemos, estas dinámicas asentadas y aceptadas reproducen las desigualdades sociales, invisibilizan, resultan excluyentes y refuerzan el *statu quo*.

Las didácticas emergentes, en cambio, se interponen en los modos habituales de construir conocimiento y proponen caminos y prácticas que impugnan e interrogan las tradiciones. Cuestionan las dinámicas convencionales y, tal vez por eso, suelen llevarse adelante en ámbitos reducidos y resultar invisibles o pasan desapercibidas. Sin embargo, van contra la corriente, habitan en nuestras aulas y producen intervenciones e irrupciones inesperadas que provocan asombro, estupor, desconfianza, incertidumbre, inquietud, pero nunca indiferencia.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad, volumen 2: El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1994). *Dichos y Escritos* (Vol. III). París: Gallimard.
- Foucault, M (2012). *Del gobierno de los vivos*. México: FCE.
- Deleuze, G. (2009). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, A. Glucksman, M. Frank, & E. Balbier, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002 [1980]). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y Currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: GRAÓ.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2016). Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria. En M. Insaurralde, (comp.). *La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Miriam Kap es Licenciada en Ciencias de la Educación, con orientación en Tecnología Educativa. Magister y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades. Diplomada en Estudios Superiores en Constructivismo y Educación y en Educación y Nuevas Tecnologías. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación. Docente de grado y posgrado en Universidades Nacionales e Internacionales. Profesora Regular a cargo de la Cátedra de Didáctica General en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ha ejercido el cargo de Secretaria Académica en la misma Universidad. Es asesora pedagógica en distintos niveles del Sistema Educativo. Dirige Proyectos de Investigación y de Extensión vinculados con la innovación educativa y las transformaciones del campo de la didáctica. Autora del libro *Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Ha publicado libros digitales en coautoría, capítulos en libros, artículos en revistas científicas, actas de congresos y otros espacios de difusión académica. Sus investigaciones giran alrededor de las vanguardias pedagógicas, las prácticas de enseñanza emergentes y las articulaciones entre comunicación, tecnología y educación. miriamkap@gmail.com.