

Tecnologías, transformaciones culturales y educación: una relación didáctica contrahegemónica



Miriam Kap

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

El propósito de este ensayo es analizar cómo las tecnologías y las tramas culturales interactúan en la educación, centrándonos en la exploración de procesos disruptivos o contrahegemónicos en la enseñanza. Buscamos comprender de qué manera las transformaciones culturales atraviesan los diseños didácticos y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como identificar los desafíos y tensiones que se instalan en las aulas y en el sistema educativo. Abordaremos el tema desde una perspectiva arqueológica que reconoce en ciertas huellas el potencial interpretativo para leer el mundo actual. Realizaremos un acercamiento a la noción de transformación cultural como un espacio contemporáneo y habitable que concentra visiones del mundo y poderosos actos significantes que dialogan, performativamente, con discursos, acciones y objetos. Analizaremos los vínculos entre las tramas culturales y la educación a través de prácticas de enseñanza que mantienen relaciones permeables y fluidas con las tecnologías y en las que las categorías *solidez* o *precariedad* en relación con su adopción, inclusión o presencia, asumen formas heterogéneas. Finalmente, daremos cuenta de una relación didáctica emergente que visibiliza nuevas formas de construcción de conocimiento y contribuye a redefinir términos y significados de las tradiciones y el canon en la enseñanza.

Palabras clave: transformaciones culturales; performatividad; didáctica; enseñanza; tecnologías.

Technologies, cultural intertwinings and education: a counterhegemonic didactic relationship

Abstract

The purpose of this essay is to analyze how technologies and cultural intertwinings interact in education, focusing on the exploration of disruptive or counter hegemonic processes in teaching. We seek to understand how cultural transformations go through didactic designs and teaching and learning processes, as well as identify the challenges and tensions that arise in classrooms and the educational system. We will approach the topic from an archaeological perspective that recognizes in certain traces the interpretative potential to read the current world. We will approach the notion of cultural transformation as a contemporary and habitable space that concentrates

visions of the world and powerful significant acts that dialogue, performatively, with discourses, actions and objects. We will analyze the links between cultural plots and education through teaching practices that maintain permeable and fluid relationships with technologies and in which the categories of *solidity* or *precariousness* in relation to their adoption, inclusion or presence, assume heterogeneous forms. Finally, we will give an account of an emerging didactic relationship that makes visible new forms of knowledge construction and contribute to redefining terms and meanings of traditions and the canon in teaching.

Keywords: Cultural Transformations; Performativity; Didactics; Teaching; Technologies.

...en medio de los terrores de la indeterminación.
Lowenhaupt Tsing
Los hongos del fin del mundo (2023)

Introducción

La relación entre educación, tecnologías y transformaciones culturales ha sido objeto de estudio y reflexión durante décadas y, aún es un tema de gran relevancia para pensar las subjetividades emergentes, las mutaciones didácticas, las sociedades, las experiencias en comunidad y la concepción de qué significa conocer y construir conocimiento. En un abanico de perspectivas, aportadas por diferentes corrientes teóricas, se abren miradas complementarias que permiten aproximarnos a una interpretación de la complejidad de dichas relaciones.

En los análisis tradicionales de la didáctica, centrados en las dimensiones técnicas de la enseñanza y muchas veces indiferentes a los aspectos afectivos, políticos, idiosincráticos o sociales, los vínculos entre la educación, la tecnología y la cultura fueron tratados como objetos de estudio independientes con poca o ninguna relación entre sí, y abordados desde campos epistémicos cristalizados que se valían de sus propias categorías, sin entablar diálogos con otras disciplinas. Con el tiempo, desde mediados a finales del siglo XX y durante los principios del siglo XXI, fueron asomando las primeras muestras de posibilidad de interacciones y se vislumbraron nuevos campos investigativos como la tecnología educativa (Litwin *et al.*, 1995), la didáctica transmedia (Kap, 2020), las articulaciones entre educación y cultura (Bruner, 1997), las relaciones entre sociedad, cultura y educación (Giroux y McLaren, 1998; Giroux, 2004) y, aún más, las dinámicas de hegemonía y contrahegemonía (Gramsci, 1984; Williams, 2000, 2012) donde las estructuras dominantes son resistidas por nuevas formas de conocimiento y praxis, que nos abrieron la posibilidad de concebir procesos permeables y móviles, en entornos institucionales que no podían garantizar la estabilidad deseada de antaño.

En la elección de este recorrido, daremos cuenta de la relevancia de estas relaciones en los entramados discursivos que despliegan movimientos y dan forma a una didáctica contrahegemónica, discutiendo con narrativas y posicionamientos didácticos dominantes en un tiempo y ampliamente aceptados como verdaderos, a menudo porque cuentan con el apoyo de quienes ocupan posiciones de poder. En la educación, las prácticas hegemónicas toman la forma de planes de estudio, libros de texto y métodos de enseñanza estandarizados que priorizan ciertas formas clásicas de acceso y circulación del conocimiento, así como formas de aprendizaje predominantemente receptivas. Estas

prácticas, articuladas en narrativas y propuestas didácticas, suelen desconocer, velar o naturalizar la dimensión política e ideológica de las decisiones. Al hacerlo, perpetúan las jerarquías sociales e institucionales y limitan el potencial de transformación social, reforzando corrientes de pensamiento y acción dominantes y restringiendo las voces y perspectivas incluidas en el proceso educativo.

Las prácticas contrahegemónicas, tal como las entendemos, desafían y perturban las narrativas dominantes al ofrecer perspectivas y formas alternativas de comprender el mundo. Estas prácticas desestabilizan la hegemonía didáctica dominante (que también es cultural, económica y política), en una lucha por transformar las relaciones de poder existentes e imaginar, a la vez que componer, unas nuevas realidades. Suelen ser experiencias vivenciales, que van más allá de propuestas innovadoras o no convencionales ya que rompen con los estereotipos encarnados y constituyen oportunidades poderosas que generan fuertes críticas a lo instituido. Las prácticas de enseñanza contrahegemónicas constituyen mutaciones didácticas que involucran el arte, la historia, la política, la antropología, la psicología y la comunicación, entre otras disciplinas que las enriquecen y problematizan. Este abordaje nos pone en relación con “prácticas de enseñanza situadas a la vez que desterritorializadas y contrahegemónicas que contribuyen a pensar una didáctica indisciplinada desde los márgenes de los lenguajes” (Kap, 2023: 20), generando propuestas alternativas y performativas que recuperan el dinamismo en la producción y circulación del conocimiento. De esta forma, promueven transformaciones culturales, sociales y subjetivas al abrir nuevas posibilidades para la expansión crítica del conocimiento en entornos, plataformas y dispositivos que estaban excluidos del radar de las instituciones educativas. A pesar del rechazo de algunas comunidades y docentes, estas prácticas —indisolublemente mediadas por tecnologías— ponen de manifiesto y actualizan con fuerza, los modos de conocer de los jóvenes y lo que ellos aportan junto a sus discursos, propuestas, miradas e inquietudes.

Discursos en tensión

Utilizamos el concepto de *tensión* para referirnos a relatos que presentan posiciones contrapuestas que pugnan por describir, interpretar o proyectar situaciones de maneras distintas. Deleuze y Guattari (1978) plantean que confrontar un modo hegemónico de hablar y pensar implica asumir tensiones que rompen el uso convencional del lenguaje, forzándonos a construir relatos que constituyen una forma resistente, que subvierte los modos convencionales de expresión, busca nuevas líneas de fuga y promueve torsiones creativas. Los autores sostienen que los tensores son términos que “connotan dolor” (1978: 38), expresando un límite contra las formas hegemónicas a través de nuevos agenciamientos, construcciones y discursos que debaten lo que se puede y no se puede decir, ejerciendo diversas funciones de lenguaje y centros de poder. De este modo, la tensión, hace visibles búsquedas de nuevas maneras de describir la realidad, creando formas resistentes que metamorfosean los usos hegemónicos del lenguaje, sometiendo a transformaciones radicales o, lo que nosotros asumiremos desde la perspectiva didáctica: mutaciones.

Para rastrear estas tensiones a lo largo de la historia, Lynn Fendler (2000) muestra cómo los valores predominantes en cada época proyectaron la forma de educación considerada deseable o necesaria según el modelo vigente de persona educada. La autora rastrea los cambios epistemológicos, analizando la concepción de educación que cada época proyectó como correlato de sus valores predominantes. Estas concepciones siempre entran en conflicto con las formas hegemónicas precedentes y posteriores. De este modo, Fendler resalta las tensiones entre los distintos modelos de sujeto educado a lo largo del tiempo y la emergencia de nuevos vínculos y regímenes de verdad que

no son “una ley determinada de la verdad, [sino] el conjunto de reglas que permiten, con respecto a un discurso dado, establecer cuáles son los enunciados que podrán caracterizarse en él como verdaderos o falsos” (Foucault, 2007: 53). Por este motivo los vínculos, agrupaciones o ligazones entre actores, palabras, símbolos, objetos o categorías no dejan de ser, siempre, tensiones discursivas emergentes.

La caracterización de estos planos de análisis, con sus contraposiciones, es parte fundamental del marco que nos permite comprender las articulaciones entre educación, tecnologías y transformaciones culturales, así como sus atravesamientos históricos y epistemológicos. En este entramado de discursos, recuperamos conceptualizaciones que ven en el vínculo entre educación, tecnologías y transformaciones culturales una relación insoslayable. En esta línea se rescata la idea de la educación como uno de los lugares privilegiados donde se produce y reproduce críticamente la cultura, promoviendo espacios de resistencia y disidencia. Asimismo, se argumenta que esta relación es un proceso dialéctico en el que las culturas y las subjetividades se influyen y se transforman mutuamente, hibridándose en *tensión*, involucrando procesos comunicativos novedosos, mediaciones tecnológicas, artefactos, dispositivos y mundos digitales.

Surgen, así, nuevos sentidos y significados en determinados contextos, y es preciso prestar atención tanto a la constitución de los sujetos participantes del discurso como a los modos en que se componen los acontecimientos que crean y moldean una nueva realidad al ser experimentados y puestos a circular. Este complejo mapa de enunciaciones, relaciones y sentidos nos conduce a la noción de performatividad (Austin, 1990; Butler, 2002) que contribuye a la creación y reconfiguración de identidades personales y sociales. La consecuencia creadora de realidades de las configuraciones lingüísticas, abre las puertas a prácticas educativas que no eluden la presencia de inmersiones en mundos digitales y objetos culturales que incorporan resonancias académicas y concepciones sobre la subjetividad constituida por discursos, ideologías y contextos históricos, políticos y socioculturales específicos. 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” (Butler, 2002: 18). Esta característica del discurso performativo combina, tal como la autora lo afirma, tanto “la historicidad acumulada como disimulada de su fuerza” (ibídem: 319). En este marco, la interacción entre educación, tecnología y transformaciones culturales devela un territorio para la exploración de nuevas alternativas de interpelación, reflexión e intervención didáctica que toman la forma de disrupción. De este modo, la comprensión de la expresión “transformaciones culturales” se enriquece al considerar su relación con la educación, un campo fundamental donde, dichas transformaciones, se manifiestan y asumen formas heterogéneas.

El escenario de las tradiciones educativas hace evidente las complejidades en las que transcurren las prácticas de enseñanza: las ciencias y sus abordajes metodológicos, el recorte de los campos disciplinares, las tecnologías en su convergencia, las desigualdades de acceso, los choques o disputas entre paradigmas y estrategias de enseñanza, las diferencias en cuanto a la comprensión de las implicancias de saberes alternativos, la relevancia o la pertinencia de ciertas prácticas, entre otras tensiones. El campo de disputas abarca aspectos filosóficos, ético-políticos, históricos, estéticos, socioculturales, psicológicos y, por supuesto, pedagógicos. En la mayoría de los casos, estos debates exceden el territorio de una carrera o un campo de conocimiento en particular y habilitan discusiones acerca de la comunicación, estilos comunicativos, inclusiones de diferentes tipos de tecnologías que colonizan las aulas, de modos no siempre críticos, con el posible afán de hallar maneras de convivir con las formas de vida contemporáneas y con las tramas culturales presentes y mediatizadas que nos involucran e interpelan.

Sobre las tecnologías en las aulas

Las inclinaciones y las disposiciones de usos de las tecnologías no se sitúan meramente en un plano mental o cognitivo, sino que se encarnan y sedimentan en el cuerpo y en sus maneras de asumir formas —performarse y hacer *performance*— en la imbricación del diálogo. Las tecnologías conversan, en un encadenamiento aleatorio y rizomático, con los movimientos corporales aprendidos y con nuevos movimientos que producen desafíos a la vez cinestésicos y cognitivos. Michel Serres observa a “Pulgarcita manipular un teléfono celular y dominar con sus pulgares las teclas, los juegos o los buscadores” (Serres, 2012: 89), desplegando nuevos campos cognitivos que potencian y expanden las posibilidades de la experiencia. Las tecnologías, a través de sus artefactos y dispositivos, lejos de ser prótesis externas a un cuerpo, se convierten en el cuerpo mismo, asumiendo un lugar en la cultura y afectando los modos específicos en que nos vinculamos experiencial y corporalmente con el mundo circundante.

En este sentido, si entendemos las corporeidades, las subjetividades y las identidades, a la vez constituidas y mediadas por las tecnologías, se torna necesario hacer explícito que, con independencia de cierta intencionalidad, su presencia en las aulas da forma a lo que sucede en ellas. Por supuesto, este posicionamiento implicó un camino de sucesivas controversias, revisiones y deconstrucciones.

Siguiendo los desarrollos teóricos de Andrew Feenberg, entendemos que los vínculos entre tecnologías y sociedad constituyen una “jerarquía entramada” en una relación de retroalimentación paradójica. El autor afirma que un grupo, constituido por nexos técnicos que unen a sus miembros, se asemeja a un “objeto ‘dibujado’ en un esquema de Escher. Pero reacciona sobre tales relaciones en términos de su experiencia ‘dibujando’ lo que lo dibuja” (2009: 79). El posicionamiento crítico de Feenberg sobre cómo nos involucramos con las tecnologías sostiene que hay un efecto “Escher” en la coconstrucción de sentidos.

De allí que, en primer lugar, el camino de nuestra indagación supuso desnaturalizar el juicio acerca de que las tecnologías exclusivamente están vinculadas con el mundo electrónico, mecánico o digital y hacer evidente su presencia en cada pizarra y cada libro, en la vida cotidiana y en las formas que adquiere la construcción de conocimientos y la transformación del mundo a través de sus interacciones.

En segundo lugar, este recorrido significó discernir aspectos sobre sus usos y el desplazamiento desde el concepto de herramienta hacia el de recurso, así como reconocer la necesidad de tener presente algún propósito pedagógico que vaya más allá de la dimensión meramente instrumental, dando lugar a una reflexión didáctica que devela que estas tecnologías adquieren significatividades diversas según sea su inclusión más o menos planificada o más o menos improvisada. Junto con este análisis, se reparó en que esos usos no solo varían de acuerdo con la persona, el contexto o la institución, sino que, además, y por sobre todo, su presencia produce transformaciones en las subjetividades de docentes y estudiantes, en las dinámicas de las intervenciones grupales y en la concepción acerca de los significados del conocimiento.

En tercer lugar, fue preciso reconocer la emergencia de la tensión entre diseños o producciones de tecnologías *ad hoc* para el aula con respecto a aquellos que, a partir de múltiples deslizamientos provenientes de la cultura, de la sociedad o del mercado, desdibujan o se separan de sus sentidos originales y se integran al aula a partir de los usos comunes de los y las jóvenes y se imponen como un espacio de experiencias valiosas para la construcción de conocimiento.

Finalmente, en el proceso de problematizaciones y revisiones, se pudo advertir que las tecnologías, en su sentido más amplio y diverso, afectan —de una manera u otra— las acciones humanas, las relaciones, las sensibilidades, los modos de ser y estar en el mundo, las maneras de asumir el cuerpo en relación a los objetos, la singularidad, la pluralidad, la convivencia y cualquier promesa de presente o futuro. Aun así, desafiando esas ideas, se tiende a ignorar y sentir angustia o ansiedad ante el desconocimiento de las consecuencias de esa presencia casi fantasmal e inefable, que dialoga, disputa o entra en tensión con las intencionalidades didácticas. A tal punto que, en cuanto los docentes diseñan una propuesta de enseñanza y le dan forma, no solo se ven constreñidos por las tecnologías circundantes, sino que ellos mismos se transforman y son guiados por ellas.

Así, a través de impulsos de inclusión o de exclusión, de reflexión didáctica o de mero uso instrumental, cada vez más se torna evidente que las tecnologías en las aulas no dependen de la voluntad del docente y que su presencia atraviesa significativamente los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de construcción de conocimiento y de significación del saber.

Entrelazadas en las tramas culturales, las tecnologías y los procesos de digitalización del mundo (Baricco, 2019) adquieren, en su vivencia, en la propuesta de experiencias fluidas y descentradas, una notable relevancia en la manera en que los estudiantes (y también los docentes) se vinculan con el conocimiento. Hoy, afirma Gilbert Simondon en una obra escrita en 1985 y varias veces reeditada, “la tecnicidad tiende a residir en los conjuntos: puede entonces convertirse en un fundamento de la cultura, a la cual aportará un poder de unidad y estabilidad, volviéndola adecuada a la realidad que expresa y que regula” (Simondon, 2007: 28). Continuando con este razonamiento, a medida que docentes y estudiantes interactúan con diversas tecnologías, se produce un proceso de transformación en las prácticas y en las subjetividades, tanto en el escenario individual como en el colectivo. Estas transformaciones hacen eco y dan lugar al surgimiento, dentro y fuera del aula, de nuevas disposiciones tecnológicas, nuevas tecnologías que forman parte de un entramado cultural complejo y en constante crecimiento, que tornan “contingente la gigantesca fuerza tecnológica sometiéndola a una necesaria interrogación y transformación desde los puntos de vista de múltiples cosmotécnicas” (Hui, 2020: 15) en las distintas comunidades o configuraciones sociales.

Siguiendo estas conceptualizaciones, entendemos que las interacciones entre tecnología y educación producen imbricación, mixtura y convergencias que dan lugar a una red de significados situados y contextuales. Mientras tecnología y sujeto se transforman en la materialización de la experiencia vivida, las instituciones educativas son una interface, una membrana porosa que, a la vez, establece conexiones, vincula elementos o canaliza flujos y conlleva una aproximación cuidadosa y, en cierta medida, disidente con respecto a las prácticas hegemónicas, desempeñando un papel fundamental en la disputa contracultural y, por lo tanto, en la transformación social. Es importante señalar, siguiendo a Gui Bonsiepe que “la interfase¹ no es un objeto sino un espacio en el que se articula la interacción entre el cuerpo humano, la herramienta (artefacto, entendido como objeto o como artefacto comunicativo) y objeto de la acción” (1999: 17) y, en este sentido, entendemos que las instituciones educativas son interfaces que, a través de un posicionamiento de desnaturalización y de resistencia a lo dado, pueden promover la horizontalización de las relaciones entre las personas, los contextos, las tecnologías y, por ende, el conocimiento.

Lejos de esta perspectiva, aún podemos encontrar algunos casos en los que la inclusión de recursos tecnológicos —muy distante de hacer emerger un sujeto crítico o una

¹ En el texto original se ha elegido la traducción “interfase”.

experiencia vital que permita construir conocimiento o promueva el pensamiento—, se encuentra más cercana al ideal de la reproductibilidad, la recurrencia y la previsibilidad. Esta concepción utilitaria, instrumental y *a medida* de las tecnologías marca una frontera impermeable entre la esfera académica formal, como la órbita del saber y lo no académico, reforzando estructuras de poder existentes y propuestas didácticas hegemónicas que limitan o niegan el potencial creador de los diálogos e interacciones más allá del aula.

En tanto interfaces, como las concibe Bonsiepe y como lugar de conexión, contacto e intersecciones, las instituciones educativas están vinculadas de manera interdependiente —en un continuo trazado de límites provisionales y reintegración en una red de coimplicaciones constitutivas— con las transformaciones en las tramas culturales y en las subjetividades, con las relaciones rizomáticas entre las tecnologías y las personas y, por supuesto, con los mecanismos de imposición contemporáneos. De este modo, tienen el potencial de proporcionar a los estudiantes los recursos, entornos y conocimientos necesarios para cuestionar las estructuras de poder y pueden erigirse como un umbral, un territorio fértil para profanar los dispositivos, las plataformas y las aplicaciones de usos comerciales, convirtiéndolas en espacios de reflexión crítica y construcción de conocimiento. Este enfoque asume una posición cuestionadora de prácticas no reflexivas y rutinarias que tienden a perpetuar y reforzar las estructuras de poder hegemónicas, reproduciendo las desigualdades sociales y culturales a través de mecanismos vinculados al sostenimiento del *statu quo*.

Sobre la definición de los escenarios y las tramas culturales

En el despliegue de posibilidad en el que se entrelazan tecnología, educación y transformaciones culturales, delimitamos —con fines analíticos— tres escenarios o situaciones en conflicto que dialogan entre sí. Las tensiones que atraviesan estos campos abren paso a nuevas posibilidades, conduciéndonos a la necesidad de definir, para encontrarnos en un territorio semántico compartido, pero también plural y abierto, qué entendemos por escenarios y por tramas culturales. Por este motivo, antes de abordar los límites de los tres escenarios o situaciones en conflicto, un primer problema es definir qué entendemos por escenarios y por tramas culturales, reconociendo allí zonas de límites permeables, liminares, pero de bordes susceptibles de ser atravesados.

En relación con los escenarios, a los fines de este trabajo, utilizaremos de manera indistinta las palabras entorno, espacio o escenario, ya que permiten dar cuenta de lo móvil y envolvente, sugieren algo que rodea, cubre completamente, permea en las subjetividades y no se limita únicamente a la vista, sino que puede abarcar otros sentidos o aspectos.

Esta posición inicial no define, sin embargo, qué entendemos por dichas nociones; es preciso, por tanto, un esfuerzo de demarcación. Este trabajo de lindes semióticos se fundamenta en la posibilidad de inspirar y reavivar debates, provocar intercambios de ideas y estimular discusiones profundas sobre un campo de conocimiento que, indefinible, crece de manera rizomática. “Los límites de mi lenguaje”, afirmaba Wittgenstein, “significan los límites de mi mundo” (Wittgenstein, 2009, 5.6: 105). Por ello, para amplificar los mundos posibles es crucial romper algunos límites, delinear puentes que permitan establecer vínculos entre ideas y conceptualizaciones. Estas extensiones del lenguaje, como filamentos que se entrelazan para tejer nuevos significados, permiten abrir revisiones profundas de sentidos, palabras o expresiones que es necesario explicitar con el fin de comprender de qué estamos hablando cuando nos referimos al campo de los escenarios y tramas culturales.

De este modo, un escenario puede concebirse como un contexto o un entorno específico donde convergen diversos actores, factores y circunstancias interrelacionadas. Es un espacio habitable, a la vez real e imaginario y, por lo tanto, simbólico, donde se desarrollan eventos, procesos y conflictos que entretejen una experiencia particular. Los escenarios educativos, en este caso, conforman ámbitos complejos —analógico-digitales— en los que las prácticas, discursos, valores y cosmovisiones de una sociedad entran en tensión y diálogo constante. La idea de escenario o, más precisamente, escenarios se vuelve cada vez más relevante en un contexto de fuertes mediaciones tecnológica, ya que se convierte en un territorio de disputas por el conocimiento que excede los límites de los muros, edificios o *classrooms*² de las instituciones.

Los escenarios, como entornos en los que estamos inmersos, configuran marcos de sentidos que se funden en aparentes esferas autónomas pero que, sin embargo, filtran y se mixturan borrando las fronteras de lo escolar, lo político, lo cultural y lo social. En este sentido, un escenario es móvil, versátil, fluido; cambia, pero, también, nos cambia y permite la emergencia de objetos culturales que quiebran el predominio y la univocidad del saber experto y del control centralizado de la información. Esta noción de escenarios impugna las tradicionales relaciones de poder y las jerarquías estáticas, dando cuenta de saberes alternativos, sin pretensión de hegemonía, ni de marcar un norte como meta única. Del mismo modo se define —no sin problemas— como una ampliación de los cuerpos, las corporeidades, las cogniciones, los afectos y los saberes que circulan en espacios públicos y privados, desbordando las fronteras de las instituciones educativas a través de ecosistemas mediáticos complejos que redefinen las categorías de tiempo y espacio habituales.

Esta distinción conceptual de espacio-entorno nos permite interpretar las prácticas de enseñanza extendidas y atravesadas por procesos políticos y pedagógicos de una comunidad y de una época particular que lucha contra una hegemonía cultural, pero con la que se ve compelida a dialogar.³

Las tramas culturales (en las que se fusionan prácticas hegemónicas y contrahegemónicas), por su parte, son entramados simbólicos que estructuran y dotan de sentido la experiencia humana dentro de un determinado contexto histórico y social. Son las redes de significados compartidos que configuran las formas de percibir, interpretar y habitar el mundo. Constituyen el lienzo narrativo en el que se inscriben las subjetividades, las identidades colectivas, las tradiciones, las tecnologías, las representaciones estéticas y los modos de vida de una sociedad y una cultura. Son zonas tridimensionales, multifacéticas, vivas, dinámicas, sujetas a constantes negociaciones y resignificaciones en medio de los encuentros y desencuentros entre grupos e individuos que producen y hacen circular prácticas, costumbres, artefactos que se transforman en tanto se diseñan y propagan en círculos de conversaciones más o menos formalizadas.

La serie de metamorfosis en los modos de estar en el mundo que —sin intención explícita— promueven estas tramas no son evolutivas. Son saltos o mutaciones cuya posibilidad de aparición o emergencia se explica por un territorio —un entorno en los términos en el que lo definimos más arriba— propicio, fértil y permeable, siempre fechado y contextualizado en la complejidad del devenir histórico, el tiempo presente y la ilusión de futuro.

² Utilizamos intencionalmente la palabra *classrooms* para denotar, a la vez las aulas físicas y las aulas virtuales elaboradas en el marco de las arquitecturas de enseñanza tradicionales.

³ Siguiendo a Gramsci (1984, 2007, 2015), entendemos por hegemonía la “dirección ideológico-cultural de un grupo social sobre otros (...) al tiempo que se plasma de formas diversas en el *sentido común*, en las prácticas cotidianas” (Gramsci, 2015: 11-12). Asimismo, sobre el concepto de “contrahegemonía” en el ámbito educativo, puede verse Geremías Leal et al. (2018) y Córdova (2020).

Es en este sentido que comienza a vislumbrarse una conceptualización, como caracterización preliminar, acerca de lo que entendemos como transformaciones culturales, cuyo alcance interviene y discute la forma habitual de concebirlas como cambio evolutivo en las maneras de hacer que suponen la incorporación de nuevas prácticas, creencias, valores y comportamientos. Las transformaciones culturales, desde nuestro marco de análisis, se enlazan en tramas culturales no homogéneas y, por lo tanto, no son progresivas, crecientes o escalonadas, sino que irrumpen o se despliegan concomitantemente con las contingencias en las que se instalan. Nos encontramos, en este intento de definición, en una tensión profunda que alberga preguntas sobre los encuentros entre dimensiones subjetivas individuales y dimensiones estéticas, políticas o económicas, situadas como prácticas colectivas. Así, en el intento de asir la noción de transformaciones culturales, se hace visible la necesidad de revisar las tensiones que estas propias transformaciones generan entre procesos de subjetivación y diferentes lógicas en las que pueden adquirir forma, presencia o reverberancia con carácter de acontecimiento. Como consecuencia, una transformación cultural no puede perverse ni predecirse y solo podemos detectarla, nombrarla o reducirla a ciertos límites discursivos *après-coup*, *después que se ha hecho evidente y, aun así*, “deja siempre vía libre a nuevos posibles; esos posibles son la manifestación exterior de una contingencia interior” (Simondon, 2007: 46).

Si pensamos que la cultura en las instituciones educativas constituye, a la vez, demarcaciones y constelaciones de múltiples significados e interpretaciones, discursos encontrados y prácticas fundacionales, podríamos decir que este universo, en su dispersión y encuentro, incluye los significados que se construyen a partir de las mediaciones extrainstitucionales que configuran a sus actores de manera visible en sus discursos explícitos y de manera invisible a través de lo no dicho o lo velado. Las tecnologías, la presencia de fuertes mediaciones dentro del aula y la complejidad que rebasa la visión tradicional, nos permiten pensar que surgen, en los diferentes escenarios, nuevas tramas, “nuevos sujetos, nuevas prácticas y nuevas voces que ayudan a nombrar lo pedagógico como una construcción en movimiento”, que dialoga con las transformaciones culturales y “produce en los docentes, en los educadores, fuerte incertidumbre y cuestionamientos sobre su rol, sus saberes y el sentido de sus prácticas” (Kap, 2014: 128). Desde esta perspectiva, entendemos las tramas culturales como urdimbres de prácticas y sentidos que suponen transformaciones en las subjetividades, en las prácticas, en los modos de ver e interactuar con el mundo. Las transformaciones que estas tramas despliegan dan cuenta de las tensiones presentes en las heterogéneas producciones humanas y establecen lazos originales entre las expresiones artísticas, sociales, económicas, políticas, tecnológicas, filosóficas y científicas. Asimismo, muestran los modos de apropiación y distribución y develan (o velan, según sea el caso) procesos de construcción de conocimiento, desigualdades y reelaboraciones significantes de los objetos, la estructura material o la realidad.

Tres escenarios en conflicto

En el apartado anterior decíamos que, en el entrecruzamiento de la tecnología, la educación y lo que llamamos transformaciones culturales, encontramos —en un recorte a los fines de este ensayo— tres escenarios que conllevan una diversidad y complejidad creciente. Es pertinente señalar que la intersección entre tecnología, educación y transformaciones culturales no solo implica una diversidad de prácticas, sino también una multiplicidad de enfoques teóricos y metodológicos que desafían las concepciones tradicionales de la didáctica. En este sentido, intentar comprender algunos de los aspectos de estos escenarios que propician prácticas innovadoras, disruptivas y

vanguardistas, permite acercarnos a sus relaciones con una didáctica indisciplinada y contrahegemónica.

Cada uno de los escenarios podrían ser vistos como un caleidoscopio en constante movimiento, donde los fragmentos se reconfiguran incesantemente, desafiando los moldes establecidos y abriéndose a nuevas formas de aprendizaje colaborativo, experiencial y transcultural.

El primer escenario, que podríamos denominar *tramas culturales resistidas*, emerge frente a la percepción de que las transformaciones culturales son externas a las instituciones educativas y a los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje y que —aparentemente— no logran (o no deben) ingresar en las instituciones, en sus diseños y en sus propuestas. Los discursos desplegados en este escenario centran los argumentos en la oposición a la adopción o inclusión de tecnologías conectivas, redes o dispositivos. Estas resistencias, que se manifiestan de maneras complejas y multifacéticas desde el rechazo individual hasta el diseño de normativas institucionales de prohibición o regulación, dejan ver que las motivaciones que llevan a las personas e instituciones a resistirse a la inclusión de las novedosas tramas culturales vinculadas con los entornos digitales y conectivos también son heterogéneas y plurales. Sin embargo, a pesar de las resistencias e intentos de expulsión o de invisibilización, la trama que incluye mediaciones tecnológicas se encuentra presente en el mundo vocabular de docentes y estudiantes, en las pequeñas frases en una jerga nueva naturalizada en el castellano coloquial como “*whatsapear*”, “*chatear*”, “es un *meme*”, “miralo en *youtube*”, “lo saqué de *tiktok*”, “lo tienen en pdf” o “lo encuentran en *google*”. En este escenario de *tramas culturales resistidas*, las frases y expresiones relacionadas con el mundo digital y conectivo que escuchamos dentro y fuera del aula difícilmente se comprenden como parte de un contexto didáctico. Los objetos culturales contemporáneos o las producciones materiales e inmateriales que conjugan conectividad, redes o plataformas quedan intencionalmente excluidas de los diseños, aunque emergen en los discursos, cuestionando involuntariamente la cultura institucional, las tradiciones, los gestos de disciplinamiento propios de la imagen de la docencia o del gobierno escolar.

En el segundo escenario, que visualizamos como una *inclusión instrumental de las tramas culturales*, los recursos digitales vienen a suplir viejas tecnologías. A modo de entretenimiento o novedad no promueven intervenciones más allá del uso técnico de aplicaciones y dispositivos, volviendo a la racionalidad técnica y herramental de las tecnologías. El uso de las plataformas institucionales, aunque no se limita a un simple repositorio, se presenta como una alternativa digital para replicar lo mismo que se haría en una clase presencial tradicional, sin romper con la “secuencia progresiva lineal” (Litwin, 1997: 109) ni cuestionar los presupuestos que la sostienen. En estos casos, se privilegia un uso instrumental de plataformas y dispositivos que facilita la circulación o presentación de información, pero no promueve la creación de nuevo conocimiento. La incorporación de tecnologías de uso comercial se realiza sin ningún proceso de intervención o cuestionamiento previo. Los usos y significados que se le dan a las nuevas tecnologías en el aula están, por lo tanto, fuertemente influenciados por el valor que el entorno o el mercado les otorga. Así, una nueva aplicación, convertida en *trending topic* (o tema de tendencia) en internet debido a su innovadora funcionalidad y diseño atractivo, se incluye en las prácticas de enseñanza sin resignificaciones, sin reflexión didáctica y sin un proyecto con intencionalidad pedagógica.

En este contexto, “quizás más que nunca, es necesario profanar los dispositivos y las plataformas y ‘restituirlos al uso común de aquello que fue tomado y separado en ellos’ (Agamben, 2011: 264) para dotarlos de significaciones propias” (Kap, 2020: 98). Los usos de las tecnologías y los recursos digitales en escenarios de *inclusión instrumental de las tramas culturales*, parecen estar más relacionados con valoraciones externas

que con un diseño orientado a producir experiencias de enseñanza y de aprendizaje que se extiendan más allá de las aulas en un proceso reflexivo y constructivo. De este modo, aún no cuestionan los mandatos presentes ni el aprendizaje sometido más al rendimiento que a la reflexión o la creación. A modo de ejemplo, en este escenario las clases incorporan memes, redes sociales, series o dispositivos, sin cuestionar sus usos hegemónicos. Es interesante esta posición dado que abre el espacio del aula a “expansiones didácticas” (Kap, 2022) pero, de todos modos, no logra configurar una “amplificación crítica” (ibídem) para recrear sus sentidos o apropiárselos significativamente desde un posicionamiento cuestionador de lo establecido, desafiante o emancipador que favorezca la autonomía y la mirada crítica sobre el canon y los usos comerciales de las tecnologías.

En el tercer escenario que podríamos llamar *transformaciones culturales presentes*, es posible advertir el reconocimiento de los objetos culturales contemporáneos atravesando las subjetividades y, de allí, su inclusión en los diseños didácticos de modo reflexivo, cuestionador, situado y con intencionalidad pedagógica. El contexto de lo que llamamos inclusión crítica de las transformaciones culturales presentes implica un posicionamiento que desafía las normas y estructuras educativas dominantes. Aquí se promueve una perspectiva de ruptura de las tradiciones en la enseñanza a partir del diseño, las obras de arte, las instalaciones, las películas, las series, los videojuegos, la música popular, los movimientos artísticos emergentes, los contenidos multimedia e interactivos en plataformas digitales, los dispositivos electrónicos, las aplicaciones móviles, la inteligencia artificial generativa, los procesos inmersivos, las redes sociales digitales, las modas, las tendencias, los movimientos contraculturales e, incluso, los íconos, personajes e *influencers*. Este escenario habilita el aprendizaje colaborativo, experiencial y transcultural, que va más allá de los límites disciplinarios tradicionales.

En este escenario, las expansiones didácticas y las ampliaciones críticas constituyen “una provocación respecto de las prácticas habituales. No son el punto de llegada, sino un punto de partida, un camino que se va construyendo en virtud de las mediaciones que emerjan y de los hipervínculos inesperados que aparezcan” (Kap, 2022: 10), quebrando el invisible cristal que separa el aula de otros entornos en los que circula y se produce conocimientos. Las expansiones didácticas rompen con la racionalidad instrumental, posibilitando el surgimiento de una subjetividad que no se constituye de manera aislada. Estas subjetividades entrelazadas encuentran cauces de expresión y reconfiguración en las producciones creativas, el cuestionamiento crítico y la sensibilidad estética que afloran en dichas expansiones, más allá de la instrumentalidad. De este modo, dar cuenta de la presencia de las transformaciones culturales en las subjetividades y en las prácticas y la inclusión crítica de objetos culturales contemporáneos, comienza a delinear lo que definiremos como didáctica indisciplinada o contrahegemónica, cuestionando las narrativas didácticas dominantes, desafiando los discursos y representaciones tradicionales impuestos por la costumbre, la herencia de la academia, de la disciplina o la influencia de grupos hegemónicos que indican “como debe enseñarse” o en qué consiste una “buena enseñanza”. Asimismo, este escenario celebra la heterogeneidad y la convivencia de distintas identidades y cosmovisiones, contrarrestando visiones estereotipadas y homogeneizantes, revalorizando nuevos lenguajes y formatos a través de expresiones artísticas que exploran lenguajes, estéticas y soportes novedosos y disruptivos, que rompen con cánones establecidos por la cultura hegemónica dominante. Finalmente, este tercer escenario, fomenta la implicación, el involucramiento dinámico y la intervención comprometida con la realidad. Muchos de estos objetos culturales (videojuegos, redes sociales, instalaciones interactivas) exigen una participación activa de los estudiantes en espacios no formales donde el conocimiento fluye de forma horizontal, colaborativa y descentralizada, subvirtiendo las estructuras verticales y jerarquías del sistema educativo y desafiando el papel pasivo impuesto por las tradiciones expositivas o las viejas agendas.

Una relación didáctica contrahegemónica

La didáctica indisciplinada o contrahegemónica se presenta como una respuesta a la necesidad de abordar la educación desde una perspectiva crítica, más abierta y flexible, capaz de comprender los cambios constantes en el mundo circundante, en las relaciones de poder y en la naturaleza heterogénea de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las tecnologías y su correlato en las transformaciones culturales y su atravesamiento en la educación nos abren, así, las puertas a construir diseños contrahegemónicos que impugnen, cuestionen y subviertan las estructuras didácticas tradicionales —que reflejan estructuras de poder establecidas— promoviendo prácticas educativas que fomentan no solo el pensamiento crítico y la emancipación de los estudiantes sino la posibilidad creadora y cuestionadora de los y las docentes. En este sentido, la educación se convierte en un espacio para la transformación social y cultural en el que la tecnología actúa como catalizador de nuevas posibilidades para la enseñanza, el aprendizaje y la participación activa de todos los actores de la comunidad.

En cuanto a los escenarios mencionados, que imponen modulaciones, luces, miradas y formatos que transforman la subjetividad de quienes actúan en ellos, pueden ser entendidos como espacios dinámicos que reflejan la complejidad de la realidad educativa contemporánea. Cada escenario es un microcosmos donde se entrelazan elementos, en algunos casos más tradicionales y en otros más disruptivos o vanguardistas. Estos últimos constituyen una crítica a los discursos dominantes y a los posicionamientos que refuerzan los mecanismos de reproducción y poder. De este modo, nos ayudan a cuestionar los abordajes que responden a coordenadas o perspectivas epistémicas convencionales que consolidan y fortalecen las narrativas hegemónicas.

Hemos observado que las propuestas didácticas que denominamos contrahegemónicas son colectivas, tienen características experimentales, indisciplinadas e inconformistas, y que muchas de ellas surgen frente a la insatisfacción respecto de las formas de intervención habituales. Asimismo, advertimos que las intervenciones se exteriorizan a través de diseños didácticos heterodoxos, flexibles y originales, que involucran transformaciones profundas en las maneras de concebir la enseñanza.

La didáctica indisciplinada y contrahegemónica involucra la dimensión transmedia y todas sus mutaciones, promueve transformaciones y amplía los horizontes a través de propuestas no convencionales que, aun enmarcadas en instituciones educativas, van mucho más allá de sus fronteras. Con una propuesta de codiseño, cuestiona las formas clásicas de la enseñanza y recupera la complejidad del conocimiento y sus diferentes formas de habitarlo y recorrerlo.

La idea de didáctica contrahegemónica nos permite agrupar y entrelazar prácticas de enseñanza disruptivas y divergentes como una búsqueda por cuestionar las relaciones de poder, las posiciones dominantes y los convencionalismos naturalizados en las instituciones educativas. Este planteo implica una manera de hacer y pensar las prácticas de enseñanza con un fuerte compromiso político, crítico, reflexivo e interactivo que perfora las estructuras clásicas del discurso didáctico.

Las interacciones que producen rupturas en sus prácticas de enseñanza se originan en la convergencia de medios y recursos creativos, pero también, en las tensiones entre la cultura, el conocimiento y las relaciones de poder. Estas prácticas de enseñanza suponen un fuerte posicionamiento crítico que implica la posibilidad de analizar, desde una perspectiva situada, las propias creencias, valores y prácticas, así como las estructuras sociales y culturales que las rodean y dan origen a una nueva variedad y amplitud de posibilidades expresivas.

Esta perspectiva de la didáctica participa de un saber creado y recreado entre estudiantes y docentes, que crece en el borde —o simplemente por fuera— de las normativas institucionales y los marcos previstos, cuestionando las tradiciones que sostienen el *statu quo*. Se abre así, en el marco de una didáctica indisciplinada y contrahegemónica, la posibilidad de pensar la enseñanza desde la colaboración, desde una arquitectura móvil que permite sumergirse en un juego vertebrado por la lógica digital y extiende las fronteras del conocer, en caminos que derivan hacia incipientes e inéditas relaciones entre tecnología, cultura y educación. Estas nuevas relaciones insinúan y, a la vez, prefiguran y reclaman una didáctica indisciplinada y contrahegemónica.

En este contexto cambiante y diverso, resulta imperativo dar cabida a una imaginación transgresora que desafíe los moldes establecidos y que haga visibles movimientos contrahegemónicos, que cuestionen las verdades impuestas. Es necesario promover la inquietud, la curiosidad, la emergencia de otras prácticas y subjetividades, la inestabilidad creadora, la resistencia a lo dado que, lejos de paralizarnos, nos permita reconocer, comprender y reapropiarnos de lo novedoso y lo significativo en un mundo intrínsecamente heterogéneo e híbrido, en donde mutaciones y transformaciones constituyen las extensas realidades que habitamos.

Bibliografía

- » Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, N° 73: 249-264. mayo-agosto.
- » Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- » Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- » Bonsiepe, G. (1999). *Del objeto a la interfase. Mutaciones del diseño*. Buenos Aires: Infinito.
- » Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- » Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- » Córdova, V. E. (2020). Educación contrahegemónica: lo político y la política. En Bravo, R.; Granada, S. y Narváez, A. M. (eds.). *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso internacional de etnografía y educación*, julio de 2020. Quito: Abya-Yala, 2022, pp. 127-136. <https://doi.org/10.7476/9789978108253.0009>
- » Deleuze, G. y Guattari, F. (1978). *Kafka. Por una literatura menor*. Madrid: Editorial Nacional.
- » Feenberg, A. (2009). Ciencia, tecnología y democracia: distinciones y conexiones. *Scientiae Studia*, 7(1): 63-81. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662009000100004>
- » Fendler, L. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En Popkewitz, T. y Brennan, M. *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, pp. 55-80. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- » Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Geremias Leal, F.; Moraes, C. y Oregioni, M. S. (2018). Hegemonía, contrahegemonía no contexto da internacionalização de la Educación Superior: Criterios para una análisis crítica e reflexiva do campo. *Integración y Conocimiento*, , 7; 2: 106-132. Universidad Nacional de Córdoba.
- » Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- » Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. Manacorda, M. (comp.). México: Fontamara.
- » Gramsci, A. (2015). *Hegemonía y lucha política en Gramsci: selección de textos*. Varesi, G. Á. (comp.). Buenos Aires: Luxemburg.
- » Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- » Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- » Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicación. RAC* 2020, año 8, N° 11: 82-109.
- » Kap, M. (2022). Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y ampliaciones

críticas en la enseñanza. *DIDAC*, 80: 5-12, julio-diciembre.

- » Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1): 1-22.
- » Litwin, E. (comp.) (1995). *Tecnología Educativa. Política, historia, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- » Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- » Lowenhaupt Tsing, A. (2023). *Los hongos del fin del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- » Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
- » Williams, R. (2012). *Cultura y Materialismo*. Buenos Aires: La Marca.
- » Wittgenstein, L. (2009 [1912-1918]). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Gredos.

Miriam Kap

Doctora en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Magíster y Especialista en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular e Investigadora, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<https://orcid.org/0000-0002-3942-3364>

miriamkap@gmail.com

