

Hacia una Didáctica Generativa: mutaciones, expansiones y co-agencias en escenarios humanos-más-que- humanos.

KAP MIRIAM.

Cita:

KAP MIRIAM (2025). *Hacia una Didáctica Generativa: mutaciones, expansiones y co-agencias en escenarios humanos-más-que-humanos.* *Itinerarios Educativos*,.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/103>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/Hc1>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Hacia una Didáctica Generativa: mutaciones, expansiones y coagencias en escenarios humanos más–que–humanos

*Towards Generative Didactics: mutations, expansions and co–agencies
in more–than–human scenarios*

Kap, Miriam

 Miriam Kap *

miriamkap@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata
(UNMdP), Argentina.

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 31 de julio de 2025

Aprobación: 15 de octubre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0101>

Resumen. Este artículo explora, desde las voces de docentes, dinámicas emergentes en el ámbito educativo que surgen en el cruce entre didáctica y tecnologías de inteligencia artificial generativa (IAG). Se examina cómo este ensamblaje produce mutaciones que transforman no solo las estrategias de enseñanza, sino las relaciones de poder, la propia ontología del conocimiento y las ecologías de aprendizaje, reconfigurando las formas tradicionales del conocimiento. Se discuten las implicancias de estas mutaciones para repensar la enseñanza como una *performance* situada, abierta a la experimentación, y de qué manera las IAG desafían los regímenes de veridicción tradicionales. El trabajo se enmarca en una investigación cualitativa e interpretativa que aún se encuentra en proceso, cuyo trabajo empírico preliminar se desarrolla a partir del discurso docente en el marco de experiencias de formación, talleres y jornadas. El corpus, integrado por registros etnográficos y

producciones audiovisuales, se analiza mediante la Teoría Fundamentada y un marco teórico interdisciplinar, lo que posibilita tanto la generación de teoría como la articulación de tensiones éticas y epistemológicas que trascienden la lógica adaptativa, configurando una didáctica generativa, experimental e indisciplinada, que se despliega en *coagencia* dinámica y compartida entre humanos y tecnologías.

Palabras clave: Acompañamientos, educación superior, discapacidad, accesibilidad

Abstract. *This article explores, through the voices of teachers, emerging dynamics in education that arise at the intersection of didactics and generative artificial intelligence (GenAI) technologies. It examines how this assemblage produces mutations that transform not only teaching strategies but also power relations, the ontology of knowledge itself, and learning ecologies, reconfiguring traditional forms of knowledge. It discusses the implications of these mutations for rethinking teaching as a situated performance open to experimentation, and the ways in which GenAI challenges traditional regimes of veridiction.*

The article forms part of a qualitative and interpretive research project that is still in progress; its preliminary empirical work is developed based on teacher discourse within the framework of training experiences, workshops, and conferences. The corpus, comprising ethnographic records and audiovisual productions, is analyzed using Grounded Theory and an interdisciplinary theoretical framework, enabling both the generation of theory and the articulation of ethical and epistemological tensions that transcend adaptive logic. This configuration gives rise to a generative, experimental, and undisciplined didactic approach that unfolds through a dynamic and shared co–agency between humans and technologies.

Keywords: *Generative didactics, generative expansions, Artificial Intelligence, didactic Mutations, teaching practices*

Notas de autor

* **Miriam Kap** es Doctora en Humanidades y Artes (UNR), Magíster y Especialista en Ciencias Sociales (UNQ), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Docente de grado y posgrado en universidades nacionales e internacionales. Profesora regular a cargo de Didáctica General en la UNMdP. Dirige el grupo de investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales, como también proyectos de extensión. Sus investigaciones abordan las vanguardias didácticas, las prácticas de enseñanza emergentes y los vínculos entre subjetividad, educación y tecnologías. Ha publicado libros y artículos académicos sobre estas temáticas.

INTRODUCCIÓN SOBRE UNA DIDÁCTICA GENERATIVA

En las últimas décadas, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad ha transitado importantes avances normativos e institucionales en Argentina. Sin embargo, persisten tensiones entre los marcos legales y las condiciones reales de accesibilidad y participación, especialmente en lo que respecta a sus trayectorias formativas y profesionales en las universidades. En este escenario, adquiere centralidad el estudio acerca de los procesos de acompañamiento que configuran y se ponen en juego en la construcción de trayectorias formativas accesibles, equitativas y sostenidas.

En el presente artículo se analizan experiencias desarrolladas en el contexto de una investigación del Grupo de Investigación en Didáctica y Transformaciones Culturales (GIDET–UNMdP), centrada en el cruce entre didáctica e inteligencia artificial generativa. Estas experiencias, articuladas en entrevistas, paneles, jornadas y talleres, se orientaron a explorar las transformaciones que acontecen en el campo de la enseñanza, en el marco de múltiples mediaciones tecnológicas, desde una perspectiva crítica, situada y experimental. El trabajo hermenéutico realizado constituye un magma preliminar que posibilitó la fusión de categorías teóricas, la combinación de ideas y la gestación de una nueva categorización conceptual.

Para explicitar los supuestos que orientan este trabajo, parto de la premisa de que las tecnologías no son meras herramientas ni son neutrales, sino disposiciones discursivas, materiales, simbólicas y políticas que co-configuran el mundo, la enseñanza, la subjetividad y el conocimiento. Desde este prisma interpretativo, abordo las nociones de expansiones generativas, mutaciones epistémicas, ecologías tecnodidácticas y filosofías relacionales, entendidas como formas de nombrar aquellas transformaciones que afectan no solo los contenidos y los formatos, sino la estructura misma de las prácticas de enseñanza. El análisis del corpus empírico de la investigación propone una lectura que se aleja de la lógica de la adaptación —entendida como la mera adecuación de la enseñanza a condiciones tecnológicas dadas o impuestas— y se orienta hacia la potencia de la invención.

La investigación realizada permite afirmar que la presencia de las inteligencias artificiales generativas (IAG) en el ámbito educativo provoca cuestionamientos y transformaciones profundas en las formas de producir, validar, construir y circular conocimiento, que representan una mutación cualitativa que excede la mera innovación tecnológica. Este fenómeno obliga a revisar las categorías clásicas de la didáctica y a profundizar en los discursos y prácticas docentes, para repensar el estatus de la idea de conocimiento, los contenidos y las estrategias de enseñanza, así como los desplazamientos ontológicos y epistemológicos que afectan las matrices de sentido, las relaciones de poder y las subjetividades involucradas en la experiencia educativa.

Según el análisis llevado a cabo, se evidencia que las IAG no solo desafían los regímenes de veridicción (Foucault, 2008, 2009) y la legitimidad del saber instituido, sino que habilitan, además, ensamblajes en los que materiales, textos, tecnologías y cuerpos dan lugar a la emergencia de subjetividades indisciplinadas, performativas y creativas. En este sentido, planteo que estas tecnologías actúan como agentes que reconfiguran la experiencia educativa, generando tensiones que requieren una reconsideración profunda de las políticas del conocimiento y de las estrategias de enseñanza.

La concepción de una didáctica generativa que presento se construye a partir de un trabajo investigativo sostenido en el tiempo, que articula escucha atenta, análisis del discurso y sistematización de experiencias didácticas desarrolladas en contextos diversos, y no surge como una mera extrapolación del vocabulario técnico asociado a la inteligencia artificial. Esta formulación implica una operación semiótica: ensamblar sentidos, resignificar vocabularios y disputar significados en torno a la idea de lo «generativo». Estos procesos permiten otorgar nuevos sentidos a lo generativo, entendido aquí en su doble vínculo: por un lado, la inteligencia artificial generativa como tecnología capaz de crear y, por otro, el potencial creador que se desata en la educación para generar conocimiento nuevo, creación de saberes inéditos, escenas de enseñanza imprevistas y relaciones didácticas abiertas al acontecimiento y la coagencia. Así entendida, la didáctica generativa se orienta a reflexionar, revisar y recrear escenarios donde el conocimiento no es una entidad fija, sino parte de procesos abiertos, colaborativos y críticos —materiales y simbólicos— que alojan saberes—otros y nuevas gramáticas institucionales capaces de habilitar alternativas dentro de lo que podríamos nombrar como una ecología tecnodidáctica relacional (Kap, 2020, 2025).

No se trata de incorporar nuevos recursos, sino de asumir que las condiciones mismas del conocimiento, de la subjetividad y de la escena educativa están siendo reconfiguradas por ensamblajes técnico—culturales que desbordan los marcos tradicionales y van configurando, paulatinamente, «la envoltura definitiva en la que las interacciones humano—ordenador han vuelto a ser somáticas» (Floridi, 2024:89). Por lo tanto, desde la perspectiva didáctica, se vuelve imprescindible comprender la enseñanza como una práctica entramada, situada en dicha envoltura, en la que cuerpos, dispositivos y algoritmos no son externos a la experiencia educativa, sino que la constituyen a través de procesos de intra—acción (Barad, 2007).

La intra—acción es la «constitución mutua de agencias entrelazadas (...) y reconoce que las agencias distintas no preceden a su intra—acción, sino que surgen a través de ella» (Barad, 2007:33). Las unidades ontológicas primarias no son cosas, sino rearticulaciones del mundo, así como las unidades semánticas primarias no son palabras, sino prácticas material—discursivas. Este dinamismo es agencia y la agencia es la continua reconfiguración del mundo. Así, el acto de enseñar es una forma de performatividad pedagógica en devenir: un acontecimiento en el que el saber se encarna, se ensaya y se co—constituye en una trama relacional y conectiva.

En este escenario, las IAG se presentan como indicios de una mutación más amplia en la matriz cultural y cognitiva que organiza la experiencia, como dispositivos que transforman las relaciones con el saber, el tiempo, las corporeidades, la autoridad y la verdad. El desafío es rediseñar las condiciones de posibilidad para una enseñanza relacional y humano—más—que—humano y, como parte de nuestros procesos de investigación, formular nuevas preguntas: ¿Qué sucede con la enseñanza cuando el aula ya no es el centro exclusivo del conocimiento y el saber puede ser coproducido por agentes humanos y no humanos (o humanos más—que—humanos)? ¿Qué tipo de experiencia pedagógica se vuelve posible, deseable y necesaria en un mundo cohabitado por inteligencias artificiales generativas? ¿Cómo rediseñar las prácticas desde una lógica que no sea ejercicio/pérdida de control, sino de apertura, de relación y de invención? ¿Qué desafíos éticos, epistémicos y políticos implica pensar la enseñanza como un acto de agencia, indisciplinado, ensamblado y humano—más—que—humano?

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo presento los avances investigativos desarrollados en el marco del Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales (GIDET), con sede en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, durante los años 2023 a 2025. En dicha investigación se analizan propuestas que incorporan, tanto en los discursos como en las prácticas de enseñanza, las transformaciones culturales a través de sus objetos emergentes y la inteligencia artificial generativa como agente de producción de sentido, explorando su potencial para redefinir las relaciones entre conocimiento, enseñanza, tecnología y subjetividad.

Abordajes teórico–metodológicos y empíricos

La investigación se inscribe en un enfoque metodológico hermenéutico, cualitativo e interpretativo (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2002), orientado a comprender las transformaciones epistémicas, pedagógicas y tecnoculturales que atraviesan las prácticas de enseñanza en escenarios contemporáneos mediados por tecnologías generativas. En particular, se adopta una perspectiva situada y crítica que asume la investigación como una práctica performativa, encarnada y coagenciada, en consonancia con los marcos teóricos que orientan la indagación. Comprender la relación entre prácticas de enseñanza y entornos mediados por tecnologías implica examinar las propuestas y los discursos docentes desde dimensiones que involucran tanto escenarios de presente como de futuro.

Dada la complejidad y entramados de los escenarios en los que llevamos adelante la investigación, recuperamos una perspectiva que involucra la complementariedad y estrategia multimetodológica (Blanco y Pirela, 1998; Flick, 2002). Utilizamos diferentes instrumentos (revisión de literatura, entrevistas, cuestionarios, observaciones) que permitieron producir las articulaciones y los diálogos entre teoría y trabajo empírico, así como la confrontación de ideas, la relación entre sujetos de la investigación, la posibilidad de convergencia y la convivencia de los diversos aportes.

Las voces de los profesores fueron recuperadas «crítica y contextualmente (...) para poder situarlas y representarlas junto con las demás voces» (Hargreaves, 1996, p. 34). De este modo, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, nos propusimos hacer emerger y comprender el atravesamiento de las transformaciones culturales en los discursos y las prácticas de docentes de nivel superior (universitario y no universitario) considerando sus modos de significación individuales y colectivos. Así, tuvieron lugar conversaciones que permitieron procesos recursivos e involucramientos mutuos, en los que «cada interlocutor (...) al conversar cambia, como cambia el sistema en que conversa» (Ibáñez, 1991:77).

Al momento de analizar las voces de docentes y las transformaciones en las prácticas docentes, así como de interpretar las redes y entramados que le dan sentido, nos aproximamos al trabajo de campo a través del análisis que permite una teoría fundamentada (*Grounded Theory*, Glaser y Strauss, 1967). La elección de este marco metodológico se vinculó, entre otros motivos, con la pregunta renovada acerca de los «nuevos agenciamientos del campo de la didáctica» (Kap, 2023) y la necesidad de mantener dicha pregunta como horizonte que permitiera construir nuevas conceptualizaciones.

El corpus empírico y el desafío del trabajo de campo

El corpus empírico de la presente investigación se construyó a partir de una serie de experiencias que incluyeron entrevistas flash, entrevistas en profundidad, observaciones, participación en conferencias, paneles de debate y dictado de talleres experimentales que permitieron documentar prácticas situadas y dispositivos que abordaron el vínculo entre enseñanza, inteligencias artificiales generativas y subjetividades emergentes. Los materiales relevados abarcan registros etnográficos (observaciones participantes y cuadernos de campo), producciones escritas y visuales de participantes, relatos docentes y capturas de entornos digitales interactivos.

La realización del trabajo de campo que nutre esta investigación se desarrolló de marzo de 2023 a marzo de 2025, junto a docentes pertenecientes a diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata y otras universidades nacionales, así como docentes de institutos de formación docente de distintas provincias de nuestro país. Mediante las entrevistas, fue posible ampliar y profundizar las observaciones y las producciones en los distintos espacios de talleres, conferencias o paneles, así como explorar las perspectivas docentes respecto al desarrollo tecnológico y, particularmente, ante la presencia de la inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza. Trabajamos con una muestra intencional no representativa y no probabilística, basada en criterios, cuya unidad de análisis fueron los docentes y equipos del nivel superior. Entre las formas de documentación incluimos la escritura como proceso creativo que permitió el relato de percepciones, descripciones, reflexiones y reelaboraciones teóricas marginales. La sistematización dio lugar a nuevas perspectivas de análisis en la línea de comenzar a entender las prácticas, los diseños y los discursos como construcciones simbólicas y prácticas culturales.

LAS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

Entre las estrategias de análisis concurrentes, se puso énfasis en el concepto de cristalización de Richardson y St. Pierre (2017) como un aspecto central de nuestros análisis., articulando categorías teóricas preexistentes con conceptos emergentes producidos en el contacto con las experiencias.

La lectura fue guiada por una sensibilidad hacia los desplazamientos subjetivos y los cortocircuitos epistémicos que se configuran en estos entornos, priorizando el reconocimiento de tensiones y singularidades. En línea con los aportes de Guber (2014), el propósito fue comprender configuraciones singulares y complejas, sin clausurar la polisemia de los fenómenos analizados. El trabajo de interpretación se sostuvo en una lógica iterativa y reflexiva, propia de las metodologías críticas que entienden la investigación como una práctica de problematización situada. El procedimiento de exploración, profundización, interpretación y análisis implicó una serie de acciones que comenzó con algunas impresiones vagas, intuiciones iniciales que, «iluminan [el] objeto de trecho en trecho» (Bergson, 1963:669) y que permiten percibir infinidad de aspectos con matices, pero, aún, de forma desordenada, ininteligible.

Las experiencias consideradas, interpretadas a la luz de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), permiten vislumbrar algunos escenarios y características en las que identifiqué líneas de análisis que no pretenden constituir categorías rígidas, sino zonas porosas de reflexión donde se entrecruzan preguntas, desafíos didácticos y exploraciones.

A partir de este marco, examino los discursos acerca de las diversas transformaciones en las prácticas docentes y los procesos de enseñanza, lo que posibilita la construcción de la categoría *didáctica generativa*. Esta categoría se vincula tanto con los objetos culturales contemporáneos y la inteligencia artificial generativa, como con la posibilidad y necesidad de romper con concepciones estáticas del sentido de la didáctica, abriendo paso a formas de conocimiento en movimiento, situadas y capaces de repensar críticamente las prácticas de enseñanza.

EL ANÁLISIS ENTRE ENSAMBLAJES INDISCIPLINADOS

En el análisis del trabajo empírico, emergen una serie de recurrencias discursivas que permiten construir la noción de didáctica generativa, como desplazamiento epistémico que desestabiliza las formas instituidas del saber y nos obliga a repensar qué significa enseñar y aprender en escenarios donde el conocimiento se reconfigura en ensamblajes humanos—más—que—humanos.

La articulación entre didáctica e inteligencias artificiales generativas convoca una constelación teórica capaz de dar cuenta de la complejidad que implica enseñar en un mundo atravesado por ensamblajes que deshacen fronteras rígidas, permitiendo nuevas formas de subjetividad rizomática —no lineales, no jerárquicas, transversales— que no se organizan en torno a una identidad fija o central, sino que se configuran en red, a partir de conexiones móviles y heterogéneas. En diálogo con la noción de rizoma desarrollada por Deleuze y Guattari (2002), estas subjetividades no siguen una lógica de desarrollo progresivo ni acumulativo, sino que emergen en la imbricación entre cuerpos, tecnologías, saberes y afectos, habitando la incertidumbre y la experimentación como condiciones generativas del pensamiento.

El marco de este trabajo vincula aportes provenientes de la filosofía, el pensamiento poshumanista, la teoría crítica de la tecnología y el conocimiento relacional, el materialismo vital, las pedagogías experimentales y las vanguardias didácticas. Se trata de un movimiento teórico que busca perturbar y cuestionar los binarismos que han organizado históricamente la experiencia educativa: naturaleza/cultura, sujeto/objeto, humano/máquina, razón/emoción, enseñanza/aprendizaje. Desde esta perspectiva, en diálogo con el trabajo empírico, desarrollo a continuación tres ejes que permiten abordar la complejidad de las transformaciones en curso.

TECNOLOGÍAS COMO AGENTES RELACIONALES

Una de las ideas rectoras de este trabajo es que las tecnologías son agentes relacionales que participan activamente de manera recursiva y contingente en la constitución del mundo social, cognitivo y afectivo. Esta idea permite pensar los objetos técnicos como entidades con historicidad, agencia y capacidad de transformación. Los objetos técnicos no son simplemente combinaciones funcionales, sino entidades históricas en transformación que establecen vínculos con su medio. Yuk Hui (2017) expande esta mirada al proponer una filosofía de la tecnología relacional, en la que los objetos digitales no se definen por su sustancia ni su utilidad, sino por los entrelazamientos dinámicos que habilitan, permitiéndonos pensar en la figura del *cyborg* (Haraway, 1991) como una metáfora epistemológica. Todo objeto técnico posee una dinámica interna que lo conecta con formas de vida, modos de pensamiento y configuraciones culturales específicas.

En este sentido, los docentes con quienes trabajamos afirman que:

«Las tecnologías se convirtieron en mediadoras de nuestras relaciones. En el aula, una plataforma genera dinámicas de intercambio». «La tecnología configura cómo participamos, incluso cómo pensamos los tiempos de la clase». «Cuando elijo usar un foro virtual versus un debate presencial, estoy condicionando el tipo de vínculos». «Zoom no era solo una ventana para dar clase, era un espacio que modificaba completamente la dinámica grupal». «Los chicos llegan con modos de relacionarse ya configurados por las redes, las apps. Yo tengo que entender esos códigos para poder conectar con ellos» (Entrevistas realizadas en el marco de la investigación GIDET-UNMDP, Mar del Plata, noviembre 2023)

El saber ya no es una propiedad individual ni una representación objetiva, sino una práctica híbrida que emerge en ensamblajes más–que–humanos y participa de una red de resonancias compartidas que suponen intra–acciones transformadoras. Esta perspectiva relacional es retomada también por autoras como Jane Bennett (2022) quien propone una visión del mundo en la que la materia tiene agencia. Esta mirada habilita una comprensión de la enseñanza como práctica en territorios inestables, donde lo más que humano —máquinas, lenguajes, objetos, algoritmos, cuerpos— participa activamente en la creación de sentido. Así, enseñanza y aprendizaje participan en procesos como estructuras relacionales, cuya ontología no reside en su interioridad sino en las conexiones en un ensamblaje humano–no humano, cortocircuitando las fronteras entre naturaleza y cultura, sujeto y máquina:

«No es solo el estudiante con el contenido, sino cómo ese contenido circula entre las redes, la inteligencia artificial, entre pares, cómo se reformula en el intercambio y se enriquece en la interacción con las tecnologías que nos rodean» (Taller de reflexión sobre mediaciones en la enseñanza, Mar del Plata, octubre 2024). «Mis estudiantes aprenden tanto o más cuando debaten entre ellos o consultan recursos digitales. El conocimiento se construye en esas estructuras de intercambio» (Conversatorio, Casilda, septiembre 2023)

Desde esta perspectiva, la didáctica ya no puede sostenerse en la idea de diseños lineales centrados en el docente o el conocimiento académico cristalizado, sino que debe pensarse como praxis de composición relacional, que habita ecologías de saberes en tránsito, habilita encuentros y aloja la emergencia.

LA TECNOESFERA COMO ENVOLTURA SOMÁTICA Y ENTORNO PEDAGÓGICO

El concepto de *infoesfera* (Floridi, 2014, 2024) junto con la penetración e incidencia creciente de las IAG, permite describir el nuevo entorno ontológico–informacional en el que se desarrollan nuestras vidas. No se trata simplemente de vivir en un mundo interconectado, sino de habitar un ecosistema informacional total, una tecnoesfera donde las distinciones entre lo virtual y lo real, lo técnico y lo social, lo personal y lo público, se vuelven cada vez más porosas.

Algunas docentes manifiestan que se encuentran «navegando bastante a ciegas con el tema de la inteligencia artificial» en sus clases, expresando incertidumbre sobre si prohibirla, integrarla o simplemente ignorarla. En este escenario las instituciones educativas ya no pueden pensarse como entidades aisladas, separadas de esos flujos, sino como interfaces inmersas en un sistema complejo que no solo procesa, distribuye, valida y construye conocimiento, sino que también produce nuevos sentidos políticos, ideológicos y culturales.

La inteligencia artificial generativa acelera este proceso porque ya no se trata solo de acceder a información, sino de comprender un ecosistema, una red, un entramado, una mutación epistémica que exige repensar qué significa enseñar cuando los enunciados ya no son necesariamente producidos por sujetos humanos. El entorno digital está organizado por una lógica en la que las plataformas, además de procesar datos, modelan conductas y extraen valor del comportamiento humano. La tecnoesfera es, por tanto, un campo de disputas económicas, políticas y pedagógicas. Resulta limitado —e incluso funcional al discurso tecnocrático— interpretar esta dinámica únicamente como un proceso técnico y despersonalizado. Por el contrario, es necesario descentrar las narrativas hegemónicas sobre lo digital y abrir preguntas en torno a las tecnologías, reconociendo que su desarrollo y presencia configuran una *envoltura psicosomática y social* que atraviesa nuestras acciones y prácticas cotidianas. Esta envoltura, habitada por artefactos, tecnologías, datos y por «la IA como una nueva forma de agencia» (Floridi, 2024:94), designa una condición existencial en la que las tecnologías digitales se vuelven el ambiente «invisible» de nuestras acciones y decisiones. Por esta razón, intervengo el concepto de *más-que-humano* que aportan el giro poshumanista, las ecologías relacionales y los estudios críticos sobre la agencia no humana y lo amplifico con la idea de lo «humano-más-que-humano», poniendo de relieve la centralidad de la agencia humana.

Desde una perspectiva pedagógica y didáctica, esta envoltura produce marcos de visibilidad, modos de atención, ritmos de aprendizaje y formas de control algorítmico del saber. «Me doy cuenta —concluye una de las docentes entrevistadas— que incluso cuando uno cree estar diseñando una clase “tradicional”, ya está atravesada por las plataformas que nos imponen ciertos modos de mirar, de hablar». (Taller de reflexión sobre mediaciones en la enseñanza, Mar del Plata, octubre 2024). Pensar la enseñanza en este contexto implica reconocer que el aula es parte de una arquitectura somática de la información. La didáctica, entonces, necesita recuperar su cualidad reflexiva para preguntarse sobre las formas en que esas envolturas somáticas configuran nuestras posibilidades de enseñar, de aprender y de pensar.

En este marco, las pedagogías —las instituciones educativas, en general, y las prácticas de enseñanza— deben resistir la tentación de adaptarse pasivamente a los entornos digitales dominantes y, en cambio, proponer formas de intervención que desactiven la obediencia automatizada y restituyan el sentido colectivo, imaginativo y comprometido del aprendizaje, profanando las plataformas (Kap, 2020), para construir tecnologías experimentales e ir más allá de las fronteras algorítmicas.

La didáctica se encuentra interpelada y desafiada a intervenir en un entorno sobresaturado de información, donde la abundancia no asegura ni la construcción de sentido, ni la relevancia, ni la significatividad. En este contexto, el acto de enseñar se presenta más como una práctica contracultural que como una transmisión de saberes canónicos, una co-construcción colectiva que desobedece las lógicas de productividad y control, interrumpe certezas, habilita la duda, cuestiona y altera lo naturalizado o establecido.

«Generar esos momentos donde el conocimiento es algo que emerge del encuentro, es como si el aula se volviera conectada con lo que pasa afuera, desde un lugar de análisis crítico, no de mero reflejo». «Tuve situaciones muy diversas: desde estudiantes que me entregan trabajos hechos con ChatGPT, hasta otros que lo usan como apoyo para pensar». «Me gusta pensar el aula como un espacio de mediación con la realidad». «Que el aula sea un laboratorio de pensamiento».

(Taller de reflexión sobre mediaciones en la enseñanza, Mar del Plata, octubre de 2024).

El aula deja de ser una burbuja aislante y se convierte en una interfaz crítica capaz de intervenir en los procesos de subjetivación que configuran nuestras formas de atención, relación y saber. Asumir, entonces, que la tecnoesfera y la envoltura somática configuran un nuevo entorno pedagógico, implica comprender que estamos enseñando dentro de una matriz informacional que va constituyendo qué es visible, qué es creíble, qué es posible decir y a quién se le concede voz. En lugar de adaptar las instituciones educativas a las lógicas del mercado, la propuesta es otra: profanar sus automatismos, interrumpir sus flujos, y disputar dentro de ella los sentidos éticos, estéticos y políticos de la enseñanza.

Hacia una didáctica generativa e indisciplinada: invención y coigencia en la enseñanza

La idea de *expansiones generativas* que emerge en este trabajo no designa una técnica ni una metodología, sino un campo de posibilidades que concibe el conocimiento en transformación constante. Retomo las categorías de *vanguardia didáctica* y *didáctica indisciplinada* y *contrabegemónica* (Kap, 2024) para describir prácticas experimentales que desbordan los marcos curriculares tradicionales, al tiempo que alojan subjetividades emergentes y formas alternativas de saber:

«No solo estoy enseñando contenidos, estoy participando en cómo mis estudiantes se constituyen como sujetos. Sus formas de preguntar, de dudar, de relacionarse con el saber. La didáctica no es técnicamente neutra». «Los chicos llegan con modos de atención fragmentados, dispersos. Pero veo que cuando logro generar propuestas que convocan su interés, aparecen otras formas de concentración, de profundidad». (Entrevistas, Mar del Plata, octubre de 2024).

En este sentido, concebir una didáctica generativa es una forma de proyectar la enseñanza como una práctica relacional, experimental y recursiva, en articulación con entornos materiales, tecnológicos y epistémicos. Se trata de una didáctica que no replica ni adapta, sino que coproduce en una red de coigencias humanas y más—que—humanas. Lo generativo es la posibilidad de hacer lugar a saberes en estado de emergencia, no fijados de antemano. Una didáctica que compone, itera y dialoga entre saberes, culturas, materialidades, imágenes, algoritmos y corporeidades.

Es «generativa» porque produce sentido allí donde no lo había, porque habilita acontecimientos de pensamiento y porque entiende el conocimiento no como lo que se entrega como legado o se transmite como instrucción, sino como lo que deviene posible en la relación. Los docentes lo dicen de esta manera:

«Eso de generativa me hace pensar en cuando las clases cobran vida propia, cuando se genera algo que ni yo había previsto, cuando los estudiantes empiezan a establecer conexiones propias, a formular preguntas que me descolocan ahí siento que la didáctica está siendo realmente generativa». «Al final, si pensamos que nuestras prácticas intervienen en los procesos de subjetivación no es lo mismo formar sujetos críticos, reflexivos, capaces de pensar por sí mismos, que

reproducir lógicas de repetición acrítica» (Taller sobre IAG realizado a través de la plataforma Zoom, actividad federal en Argentina, marzo de 2025).

A partir de los avances en el análisis de las voces y las prácticas docentes podemos colegir que una didáctica generativa no se diseña para reproducir, sino para concebir lo que aún no existe; busca componer con lo inestable; no se limita a aplicar recursos, sino que habita ecologías didácticas relacionales donde el conocimiento se produce en común.

DISCUSIONES, APERTURAS E ITERACIONES

Las inteligencias artificiales generativas en el campo educativo —como, por ejemplo, modelos de lenguaje (*ChatGPT*), asistentes de escritura y síntesis textual (*Copilot*, *Gemini*, *Perplexity*), generadores de imagen (*DALL·E*, *Midjourney*, *Leonard.ai*), video (*Pika Labs*, *Runway*, *Sora*), sonido (*Suno*) y plataformas de automatización de contenidos que intervienen en múltiples planos de la experiencia educativa— no solo operan como cursos auxiliares, sino como dispositivos que modifican la producción de sentido, la agencia docente y las formas de validación del conocimiento. A su vez tensionan las formas tradicionales de pensar la enseñanza e invitan a comprenderla como una performance (Butler, 1990) situada: un acontecimiento que se despliega en contextos específicos, atravesado por relaciones de poder, emociones, tecnologías, materialidades y que crea nuevas y singulares realidades. Comprender la enseñanza como *performance* implica concebirla como un acto encarnado que produce efectos reales en el mundo: actuamos a través del cuerpo, el lenguaje, las imágenes, las tecnologías y las relaciones. Se configura como una práctica relacional que genera nuevas posibilidades de sentido; se abre a la interrupción de coordenadas dadas, a las zonas de incertidumbre, al ensayo y al juego como formas legítimas de producción.

Al enseñar en entornos mediados por IAG, la pregunta clave deja de ser «¿cómo enseñar tal contenido?». Por eso indagamos sobre qué condiciones de posibilidad abrimos al enseñar ensamblados con estas tecnologías: ¿qué subjetividades producimos o excluimos en esa performance? ¿Quiénes son invitados a participar en el acontecimiento pedagógico y bajo qué formas de legitimidad?

Estas cuestiones plantean el desafío de sostener una ética de la presencia, una atención sensible a las relaciones que se tejen y a las tensiones que cobran forma en cada escena de enseñanza. Comprender la enseñanza como performance situada implica asumirla como un acto político de reinención del vínculo educativo que abre la posibilidad de seguir discutiendo y explorar nuevas dimensiones como las expansiones simbióticas del conocimiento y la emergencia de una didáctica generativa, cuestiones que se abordan en los próximos apartados.

EXPANSIONES SIMBIÓTICAS DEL CONOCIMIENTO

El concepto de expansiones simbióticas, como mencionamos antes, se articula aquí con una lectura ecológica y humana—más—que—humana del conocimiento. Siguiendo a Ostendorf-Rodríguez (2024), hablamos de expansiones simbióticas para referirnos a aquellas formas de enseñanza que no se limitan a reproducir estructuras disciplinares, sino que crecen en relación con

otros lenguajes, materiales y formas de vida. Estas prácticas se tejen como redes en las que los saberes no se jerarquizan, sino que se entrelazan en tramas porosas y coemergentes que resignifican los contornos de lo pedagógico.

Las expansiones simbióticas implican reconocer que el conocimiento no es propiedad de un sujeto racional aislado, sino que emerge en red, en simbiosis con lo no humano, con materiales, con tecnologías y con otros territorios y ritmos vitales. Desde esta mirada, enseñar no es ordenar el caos, sino alojar entornos donde lo inesperado pueda florecer.

Tal como plantea Jane Bennett (2022), la materia vibra, afecta, actúa. La enseñanza, entonces, debe estar atenta a las vibraciones, a los gestos mínimos, a lo que se configura cuando algo o alguien está presente.

En los diversos encuentros, entrevistas y talleres, invitamos a los docentes a pensar: ¿qué formas de conocimiento se vuelven posibles cuando pensamos con IAG, con datos, con emociones, con cuerpos? ¿Qué sucede cuando dejamos de pensar el aula como un contenedor y la entendemos como una trama de relaciones vivas? Las respuestas de los docentes fueron:

«Cuando incorporé IA en mis clases, me di cuenta de que emergían formas de conocimiento híbridas». «Me sorprende cómo cambia la comprensión cuando incorporamos el cuerpo. Trabajar con realidad aumentada para explorar anatomía no es lo mismo que ver láminas». «Los estudiantes “saben” diferente cuando pueden manipular modelos 3D, cuando sienten la resistencia de los materiales en simulaciones táctiles». «Dejé de pensar el aula como un lugar donde “deposito” conocimientos y empecé a verla como una red. Los estudiantes se conectan, establecen colaboraciones que exceden mis planificaciones, crean saberes colectivos que no podría haber anticipado. El aula respira» (Taller sobre IAG realizado a través de la plataforma Zoom, actividad federal en Argentina, marzo de 2025).

Las expansiones simbióticas no buscan eficiencia ni rendimiento, sino resonancia, cuidado y copresencia, incluso en un mundo mediado por máquinas.

DIDÁCTICA GENERATIVA Y SABER TRANSDUCTIVO

En este nuevo escenario, propongo pensar en una didáctica generativa, entendida como una orientación que busca crear condiciones para la emergencia de saberes inéditos, situados y relacionales. Se trata de correrse de la lógica de la reproducción para entrar en el campo de la invención. La idea de «generatividad» se refiere aquí a la posibilidad de alojar procesos de transformación cultural, simbólica, subjetiva y cognitiva. Esta perspectiva no se sostiene en la incorporación de una tecnología, sino en diseñar escenas que hagan posible el pensamiento en expansión y junto a otros.

El conocimiento no es una sustancia que se transmite, sino que es transductivo (Simondon, 2007; Hui, 2017), es un proceso que se genera en el *entre*, en el cruce de dimensiones heterogéneas. Desde esta perspectiva, enseñar es abrir espacios de resonancia donde algo pueda empezar a saberse. La pregunta ya no es «¿qué tengo que enseñar?», sino ¿qué saberes pueden emerger en esta

escena? ¿Qué relaciones (humanas, tecnológicas, sensibles) hacen posible que algo se vuelva inteligible?

Estas cuestiones fueron trabajadas en el marco de uno de los talleres y algunos de los participantes manifestaron que:

«Cuando trabajo con IA en clase, aparecen saberes que ni yo ni los estudiantes teníamos antes: cómo formular preguntas más precisas, cómo detectar sesgos, cómo combinar intuición humana con procesamiento automático». «Son parte de la ecología del saber que se genera en clase». «Cuando uso una simulación digital para explicar un fenómeno, no es que ‘ilustro’ algo, sino que se crea un saber específico». (Taller sobre IAG, realizado a través de la plataforma Zoom, actividad federal en argentina, marzo de 2025).

Una didáctica generativa es aquella que rebasa los bordes de la planificación, que habilita la conversación con algo humano—más—que—humano como modos legítimos de construcción de sentido. En el escenario actual híbrido y atravesado por las IAG, esta perspectiva de la didáctica se vuelve indispensable para imaginar otras formas de aprender con (y contra) las máquinas.

Como puede apreciarse, el uso del término «generativo» no remite exclusivamente al campo técnico de la IA, sino que se recupera y resignifica desde la didáctica para describir una orientación teórica y política: se trata de concebir la enseñanza como una práctica que habilita la emergencia de saberes inéditos, no prescritos, que se producen en la relación con otros —humanos y más—que—humanos—. Lo generativo, en este sentido, es tanto una propiedad de ciertas tecnologías como una cualidad de los procesos de invención pedagógica, abiertos a lo inesperado, lo situado y lo colectivo.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Las transformaciones que atraviesan hoy el campo educativo —y que este trabajo ha explorado desde el cruce entre la didáctica y la inteligencia artificial generativa— no pueden ser comprendidas ni abordadas desde una lógica adaptativa o meramente instrumental. En lugar de preguntarnos cómo incorporar las nuevas tecnologías sin alterar la estructura escolar, este artículo propone una pregunta más radical: ¿Qué tipo de enseñanza se vuelve posible (y deseable) cuando lo que se transforma es la propia ontología del conocimiento?

A partir del análisis realizado, desde las voces de docentes participantes en los talleres, jornadas y entrevistas emerge la noción de lo «generativo» como co—constitutivo de la didáctica. En este trabajo realizo un desplazamiento intencionado desde el campo de la inteligencia artificial —donde el término se emplea para referirse a tecnologías capaces de generar nuevos textos, imágenes, sonidos o datos— para ser puesto en diálogo con el potencial creador de la práctica educativa, los diseños didácticos y los desafíos vinculados a imaginar propuestas que posibiliten la creación de nuevas escenas de enseñanza y de nuevo conocimiento. En lugar de reducirlo a su dimensión técnica, lo «generativo» se resignifica como una orientación epistémica, política y didáctica que pone el foco en la capacidad de las prácticas de enseñanza para producir sentido, subjetividades y saberes en situación. No se trata solo de que las tecnologías generen productos,

sino de que los diseños didácticos sean capaces de alojar lo no previsto, de habilitar la emergencia de conocimientos en devenir, coproducidos en interacción con otros agentes –humanos, maquínicos, institucionales, materiales–. En este sentido, la idea de *didáctica generativa* no replica el concepto técnico de IAG, sino que se apropia de su fuerza creativa para desplazarla hacia una pedagogía de la invención, capaz de abrir tramas de coagencia y producción situada del saber.

La articulación entre didáctica e inteligencia artificial generativa no debe pensarse desde la dicotomía aceptación/rechazo, ni desde la lógica del reemplazo. Las IAG no representan una amenaza ni una solución en sí mismas. Su potencia —y su peligro— reside en que hacen visible la inestabilidad de categorías que dábamos por sentadas: autoridad, verdad, aprendizaje, inteligencia.

De este modo, el concepto de didáctica generativa asume el desafío de ser capaz de imaginar una enseñanza que albergue el acontecimiento, que reconozca la capacidad transformadora de la repregunta, de lo colectivo y de lo más que humano. Se trata de alojar la incertidumbre, dar lugar al pensamiento complejo y de rediseñar el vínculo entre docentes, estudiantes, tecnologías y saberes. Esta didáctica no se define por una técnica, sino por una disposición a dejarse afectar por las transformaciones culturales, a enseñar sin garantías, a ensayar otras formas de relación humana—más—que—humana.

La didáctica generativa no es una respuesta técnica, sino un gesto de implicación ética, política y epistemológica. Esta categoría permite comprender que es preciso habilitar otras ecologías del conocimiento. Porque lo generativo remite a la posibilidad de hacer lugar a lo que todavía no se ha configurado, a zonas en estado de posibilidad, a lo que emerge en los márgenes, en las fricciones, en los errores.

Frente a un presente marcado por respuestas rápidas y automáticas, sobreinformación y aceleración, algunas preguntas didácticas no pierden vigencia y, por el contrario, en algún sentido se radicalizan:

- ¿Qué conocimientos son relevantes y significativos para ser enseñados, en una época donde todo parece ya estar disponible?
- ¿Cómo generar espacios de enseñanza que no reproduzcan lógicas extractivas, sino que den lugar a vínculos regenerativos con los saberes, los cuerpos y los mundos?
- ¿Qué lugar ocupa el deseo, la imaginación y la invención en una enseñanza mediada por algoritmos?

Responder a estas preguntas no exige «dominar» las tecnologías, sino habitar críticamente sus promesas y límites. El ensamble entre didáctica e IAG no nos obliga a elegir entre lo humano y lo técnico, entre lo analógico y lo digital, entre la innovación y la tradición. Es en ese cruce inestable entre saberes, corporeidades y algoritmos, donde la educación recupera su potencia más profunda: ser práctica de invención, de imaginación desafiante y de cohabitación crítica con lo que aún no tiene nombre. Optar por una educación generativa supone comprender espacios y escenarios de aprendizaje abiertos a la invención, favorecer la coagencia entre humanos y tecnologías, y sostener una experimentación crítica y colectiva en las prácticas de enseñanza. Es una insinuación, un impulso a desplegar, descubrir e inventar nuevas ecologías del conocimiento, que permitan hospedar preguntas, subjetividades y saberes aún por imaginar. Si algo nos enseñan

estas tecnologías es que lo verdaderamente transformador no es lo que pueden hacer *por* nosotros, sino lo que nos invitan a pensar y a desarmar de nosotros mismos y de nuestras instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Caja Negra.
- Bergson, H. (1936). *El pensamiento y lo movible. Ensayos y conferencias*. Ercilla.
- Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97–111.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa* (Vol. 2). Gedisa.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2.^a ed.). Sage.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2024). *Ética de la inteligencia artificial*. Herder.
- Foucault, M. (2008). *El gobierno de sí y de los otros*. FCE.
- Foucault, M. (2009). *El nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Guber, R. (Comp.) (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. IDES / Miño y Dávila.
- Haraway, D. (1991). A cyborg manifiesto: Science, technology, and socialist–feminism in the late twentieth century. En *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Hargreaves, A. (1996). A vueltas con la voz. *Cooperación Educativa*, 42–43, 28–34.
- Hui, Y. (2017). *¿Qué es un objeto digital?* Caja Negra.
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. En *Psicología social constructivista* (pp. 153–216). Universidad de Guadalajara.
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: Derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 82–109.
- Kap, M. (2022). Rompiendo la cuarta pared: Expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. *DIDAC*, 80, 5–12.
- Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: Mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), 1–22.
- Kap, M. (2024). *Vanguardias didácticas: Prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior*. Prometeo.
- Kap, M. (2025). Mutaciones y expansiones generativas entre la didáctica transmedia y la inteligencia artificial. Ponencia presentada en VII Jornadas Internacionales y III Congreso Internacional de Literatura y Medios Audiovisuales en Lenguas Extranjeras, CEPEL–UNSAM, 6 de junio de 2025.

- Ostendorf-Rodríguez, Y. (2024). *Seamos como los hongos. El arte y las enseñanzas del micelio*. Caja Negra.
- Richardson, L., & Adams St. Pierre, E. (2017). La escritura: Un método de investigación. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. El arte y las prácticas de la interpretación, la evaluación y la presentación* (Vol. 5). Gedisa.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Cactus.